

Apre(e)nder a cidade,
o urbano e o cosmos:
interseções entre
espaço e educação

Marcela Rosenberg Figueiredo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Arquitetura e Urbanismo
Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo

Marcela Rosenberg Figueiredo

**APRE(E)NDER A CIDADE, O URBANO E O COSMOS:
interseções entre espaço e educação**

Belo Horizonte
2021

Marcela Rosenberg Figueiredo

**APRE(E)NDER A CIDADE, O URBANO E O COSMOS:
interseções entre espaço e educação**

Versão final

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Rita Velloso

Belo Horizonte
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

F475a	<p>Figueiredo, Marcela Rosenberg. Ap(e)nder a cidade, o urbano e o cosmos [manuscrito] : interseções entre espaço e educação / Marcela Rosenberg Figueiredo. - 2021. 218f. : il.</p> <p>Orientadora: Rita de Cássia Lucena Velloso.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.</p> <p>1. Espaço urbano - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Cidade e vilas - Teses. 4. Ensino - Teses. I. Velloso, Rita de Cássia Lucena. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.</p> <p>CDD 711.13</p>
-------	---

Ficha catalográfica: Elaborada por Andreia Soares Viana – CRB 6/2650.



FOLHA DE APROVAÇÃO

O espaço não é só um pano de fundo: Apre(e)nder a cidade, o urbano e o cosmos

MARCELA ROSENBERG FIGUEIREDO

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.

Aprovada em 19 de outubro de 2021, pela Comissão constituída pelos membros:

Profa. Dra. Rita de Cássia Lucena Velloso - Orientadora
EA-UFMG

Profa. Dra. Elisângela de Almeida Chiquito
EA-UFMG

Prof. Dr. Wellington Cançado Coelho
EA-UFMG

Prof. Dr. Guilherme Teixeira Wisnik
FAU-USP

Profa. Dra. Zoy Anastassakis
ESDI - UFRJ

Belo Horizonte, 19 de outubro de 2021.

Agradecimentos

Aos meus pais e meu irmão, Maria Rita, Marcelo e Felipe pelo apoio e carinho incondicional.

À Lana pelo companheirismo e paciência. Tudo e mais um pouco.

À Rita Velloso pelo incentivo, inspiração e generosidade.

Ao Micrópolis: Phill e Vítor por estarmos juntos desde sempre.

E também Belisa, Mateus, Fernanda e João. Sem vocês essa pesquisa sequer existiria.

À Alice, Elisa, Fernanda e Paula pelo compartilhamento da caminhada na pós-graduação.

À Renata Marquez e Ligia Milagres pelas inestimáveis contribuições da banca intermediária. À Zoy Anastassakis, Guilherme Wisnik e Elisângela Chiquito pelo ótimo momento de troca que foi a banca final. Ao Low pela leitura atenciosa, pelos comentários precisos e pelas observações inspiradas e inspiradoras tanto no momento da banca intermediária quanto na final.

Ao grupo de pedagogias sócio-espaciais pelas valiosas trocas.

Às amigas e amigos que, mesmo distantes durante a pandemia, fazem os dias serem mais leves e alegres.

E, finalmente, à todos aquelas e aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a pensar, escrever e compor esse trabalho. Esta dissertação é fruto de incontáveis pensamentos, conversas, discussões, experiências e imaginações.

Precisamos desesperadamente de outras histórias, não dos contos de fadas, em que tudo é possível para os corações puros, para as almas corajosas ou para as pessoas de boa vontade reunidas, mas das histórias que contam como situações podem ser transformadas quando aqueles que as sofrem conseguem pensá-las juntos. Não histórias morais, mas histórias “técnicas” a propósito desse tipo de êxito, das ciladas de que cada uma precisou escapar, das imposições cuja importância elas reconheceram. Em suma, histórias que recaem sobre o pensar juntos como “obra a ser feita”. E precisamos que essas histórias afirmem sua pluralidade, pois não se trata de construir um modelo, e sim uma experiência prática. Pois não se trata de nos convertermos, mas de repovoar o deserto devastado de nossa imaginação.

Resumo

A pesquisa investiga os atravessamentos existentes e possíveis entre espaço e educação. Para tanto, considera-se diferentes experiências educacionais, culturais e artísticas que, ao trazerem a discussão espacial, possibilitam debater os processos de aprendizagem que deles emergem, desdobrando uma reflexão sobre o papel e as (im)possibilidades da prática arquitetônica e urbanística frente a essa pedagogia. Por fim, para se pensar uma aprendizagem no espaço, do espaço e sobre o espaço, esta pesquisa retoma a discussão do urbano como forma de articular a (re)politização do cotidiano, levando em conta questões atuais como a escala planetária da urbanização, o Antropoceno e a crítica da colonialidade, numa tentativa de compreender o que poderia constituir uma pedagogia que excede o espaço da cidade, mas também está para além do urbano ao se estender ao cosmos.

Palavras-chave: Cidade, Urbano, Cosmos, Pedagogia, Aprendizagem, Cotidiano.

Abstract

The research investigates the existing and possible intersections between space and education. For this purpose, multiple educational, cultural and artistic experiences are taken into account. By bringing space into discussion, such experiences enable a debate about the learning processes that emerge from them, unfolding a reflection on the role and the (im)possibilities presented by architectural and urban practices in relation to this type of pedagogy. Finally, as the research proposes to think about learning in space, from space and about space, it resumes the discussion of the urban as a way to articulate the (re)politicization of the everyday life. By approaching current issues such as the planetary scale of urbanization, the Anthropocene and the critique on coloniality, this research is in an attempt to understand what could constitute a pedagogy that goes beyond the space of the city and the urban, as it expands itself towards the cosmos.

Keywords: City, Urban, Cosmos, Pedagogy, Learning, Everyday life.

Lista de figuras

1

- 01 *Continuum*. Henri Lefebvre, sem data. Fonte: LEFEBVRE, 1970.
- 02 *Diagrama da trajetória da pesquisa*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 03 *Diagrama da estrutura da pesquisa*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 04 *Mapa do capítulo 1*. Fonte: Produção da autora, 2021.

2

- 01 *Mapa do capítulo 2*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 02 *Vista do bairro Lindéia*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 03 *Vista do bairro Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 04 *Bairro Lindéia na década de 1980*. Fonte: Imagem cedida por Giovânia Monique.
- 05 *Reunião da Autorádio no Centro Cultural Lindéia Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 06 *Reunião da Autorádio no Centro Cultural Lindéia Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 07 *Entrevistas com moradores dos bairros Lindéia e Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 08 *Noite do Sertão no Centro Cultural Lindéia Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 09 *Detalhe da Kombi da Autorádio*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 10 *Autorádio no Rock da Regina no Centro Cultural Lindéia e Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 11 *Autorádio no Rock da Regina no Centro Cultural Lindéia e Regina*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 12 *Autorádio na Feira do Durval de Barros*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 13 *Ação da Autorádio na praça*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 14 *Ação da Autorádio na praça*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 15 *Autorádio na Feira do Durval de Barros*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 16 *Autorádio na Feira do Durval de Barros*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 17 *Atividade coletiva na Casa do Povo, 2014*. Fonte: Acervo Casa do Povo
- 18 *Imigrante na Casa do Povo, 2018*. Fonte: Acervo Casa do Povo
- 19 *Coral Tradição na Casa do Povo, 2018*. Fonte: Acervo Casa do Povo

3

- 01 *Mapa do capítulo 3*. Fonte: produção da autora, 2021.
- 02 *Material divulgação dos encontros do Urbe Urge*. Fonte: Acervo PISEAGRAMA.
- 03 *Cartilhas pedagógicas Urbe Urge*. Fonte: Acervo PISEAGRAMA.
- 04 *Cartilha “Por que a rua dá medo?” (frente)*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 05 *Cartilha “Por que a rua dá medo?” (verso)*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 06 *Exposição das cartilhas no Centro de Referência da Juventude, Belo Horizonte*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 07 *Exposição das cartilhas no Centro de Referência da Juventude, Belo Horizonte*. Fonte: Acervo pessoal, 2016.
- 08 *Cartilha “Vendor Power”. CUP, 2009*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 09 *Cartilha “Vendor Power”. CUP, 2009*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 10 *Distribuição da cartilha “Vendor Power”*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 11 *Distribuição da cartilha “Vendor Power”*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 12 *Distribuição da cartilha “Vendor Power”*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 13 *Distribuição da cartilha “Vendor Power”*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.
- 14 *Cartilha “Museumopolis”. CUP, 2013*. Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

4

- 01 *Mapa do capítulo 4*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 02 *Fundação de São Paulo*, Oscar Pereira da Silva, 1909. Fonte: Acervo do Museu Paulista.
- 03 *Avenida Paulista no dia da inauguração*, Jules Martin, 1891. Fonte: Acervo do Museu Paulista.
- 04 *Rua do Rosário*, José Wash Rodrigues, 1855. Fonte: Acervo do Museu Paulista.
- 05 *Material de divulgação dos encontros*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 06 *Conversa com mulheres*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 07 *Conversa com imigrantes e refugiados*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 08 *Conversa com artistas e curadores negros*. Fonte: Acervo do Museu Paulista.
- 09 *Conversa com indígenas*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 10 *Conversa com funcionários do Museu Paulista*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 11 *Conversa com LGBTQ+*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 12 *Conversa com arquitetos*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 13 *Conversa com o público espontâneo*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 14 *Refundação imaginada por Bruno Queiroz e retratada por João Carneiro*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 15 *Refundação imaginada por Daniela Locatelli e retratada por Marcela Rosenburg*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 16 *Refundação imaginada por David Popygua e retratada por Jade Marra*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 17 *Rua do Rosário*, Militão Augusto de Azevedo, 1852. Fonte: Acervo do Museu Paulista.
- 18 *Refundação imaginada por Fernanda Mancilha e retratada por Goma Oficina*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 19 *Diagrama futuro x cidade*. Fonte: Produção autoral, 2021.
- 20 *Exposição no Sesc Ipiranga*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 21 *Exposição no Sesc Ipiranga*. Fonte: Acervo pessoal, 2019.
- 22 *Floresta Amazônica, Brasil*. Fonte: Google Earth Time Lapse, 2021.
- 23 *Chengdu, China*. Fonte: Google Earth Time Lapse, 2021.
- 24 *Tehêy "O surgimento do povo Patachoop"*, Liça Pataxoop. Fonte: Mundos Indígenas. Catálogo da exposição, 2020.
- 25 *Tehêy "Kayãyun"*, Liça Pataxoop. Fonte: Mundos Indígenas. Catálogo da exposição, 2020.

5

- 01 *O bívio*, Lina Bo Bardi. Fonte: FERRAZ, 1993.
- 02 *Diagrama Tecnópolis x Cosmópolis*. Fonte: Produção autoral, 2021.
- 03 *Mapa do capítulo 5*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 04 *Diagrama escala x perspectiva*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 05 *Diagrama escala como fluxo x escala como hierarquia*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 06 *Diagrama escala e casos estudados*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 07 *Diagrama papel arquitetos e urbanistas*. Fonte: Produção da autora, 2021.
- 08 *Diagrama espaço x educação*. Fonte: Produção da autora, 2021.

	Apresentação	11
1	O urbano e a aprendizagem	14
	Obstáculos para uma pedagogia sobre o espaço urbano	15
	Da educação escolar	16
	Do espaço da cidade	20
	O urbano em Henri Lefebvre	23
	G, M e P: uma proposta de análise do urbano através dos níveis	25
	Nem cidadina nem urbanística: por uma pedagogia (mais que) urbana	27
	(Im)possibilidades da prática arquitetônica e urbanística	34
	Imagens & diagramas	39
2	Do corpo ao bairro: vizinhanças e alianças	42
	Do corpo ao bairro, uma análise através dos níveis	46
	Aprendizagem coletiva	49
	Hesitação como pedagogia	52
	Autonomia como processo	57
	A experiência da Casa do Povo	60
	Sobre vizinhanças e comunidades	62
	Imagens & diagramas	66
3	Do corpo à cidade: (des)encontro e dissenso	76
	Do corpo à cidade, uma análise através dos níveis	79
	Dissenso como pedagogia	83
	Igualdade de inteligências como pedagogia	92
	<i>Matters of fact x matters of concern</i>	98
	A experiência do Center for Urban Pedagogy (CUP)	101
	(Des)encontro e dissenso	105
	Imagens & diagramas	109

4	Do corpo ao planeta: urbanização planetária e cosmopolítica	118
	Do corpo ao planeta, uma análise através dos níveis	122
	Arqueologia como pedagogia	130
	Alternativas imaginativas	137
	A experiência dos Pataxoop	146
	Urbanização planetária e cosmopolítica	150
	Apre(e)nder outros caminhos	155
	Imagens & diagramas	160
5	Apre(e)dendo a cidade, o urbano e o cosmos	174
	Reflexão e conscientização sobre os processos sócio-espaciais	178
	O espaço não é apenas um pano de fundo: os arquitetos, os urbanistas e a aprendizagem através do espaço cotidiano	181
	Aprendizagem coletiva como pedagogia para a autonomia: arquitetura e urbanismo como meios, arquitetura e urbanismo como fins	182
	Dissenso como pedagogia: escuta como método	185
	Investigação imaginativa como pedagogia: construir e desconstruir	188
	Interexistência como pedagogia: explorar as interseções	192
	Aprender no espaço, do espaço e sobre o espaço	196
	Transformar a sociedade, transformar a educação, transformar a cidade	197
	Imagens & diagramas	205
	Referências bibliográficas	210

Apresentação

1 Inicialmente formado por Belisa Murta, Felipe Carnevalli, Fernanda Gomes, João Carneiro, Marcela Rosenburg, Mateus Lira e Vítor Lagoeiro, o coletivo Micrópolis se reuniu em 2010 quando os membros se conheceram na Escola de Arquitetura da UFMG, em Belo Horizonte. Interessados em situações de pequena escala, capazes de fazer emergir particularidades e imaginários locais que apontem para possibilidades de envolvimento e transformação do espaço, o coletivo atua nas fronteiras compartilhadas entre espaço, arte e educação.

Quando começamos a trabalhar juntos em 2010¹ e o coletivo Micrópolis se formou, a nossa maior motivação era a possibilidade de experimentar um tipo de trabalho que não encontrávamos dentro da universidade e, muito menos, nos formatos dos escritórios que atendem às demandas do mercado formal de arquitetura e urbanismo. Diante dessas alternativas, na época opostas, entre universidade e mercado de trabalho, procurávamos abrir novas trilhas pelo caminho do meio, que desafiassem as fronteiras entre a prática profissional e a educação. A busca por essa outra via – que naqueles tempos ainda parecia ser algo um tanto nebuloso e incerto –, só seria possível com um esforço coletivo, por meio do qual poderíamos testar uma estrutura experimental de trabalho livre de uma organização hierárquica.

Ao fazer isso, nós e tantos outros grupos que surgiram na América Latina ao longo da última década se desafiaram a articular seus interesses por uma agenda social e política com métodos de design participativo que ampliam a compreensão e o valor da produção arquitetônica e urbanística. As intenções e a escala desse movimento coletivo contribuíram para problematizar questões de autoria, colaboração e participação, reposicionando o papel dos arquitetos e urbanistas em um território que passava – e ainda passa – por fortes turbulências políticas e econômicas.

2 O trabalho coletivo de conclusão do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMG que estudou o bairro Calafate foi realizado por Belisa Murta, Felipe Carnevalli, Marcela Rosenburg, Mateus Lira e Vítor Lagoeiro, e foi orientado por Adriano Mattos, Wellington Cançado, Natacha Rena, Ana Paula Baltazar e Roberto Andrés. A experiência de trabalho no bairro, que durou cerca de um ano, fez com que o grupo percebesse e experimentasse, ainda que de maneira incipiente, as inter-relações existentes entre aprendizagem e espaço cotidiano.

Diante da complexidade dessas mutações urbanas e práticas culturais, sociais e políticas correntes nas cidades, cujas demandas não conseguiam ser direcionadas a um único campo do conhecimento, era normal nos questionarmos sobre as inúmeras limitações de se trabalhar sozinho. Desde o trabalho coletivo de conclusão de curso², em 2014, a cada comunidade, a cada bairro, a cada nova demanda, fomos compreendendo que pensar projetos que partissem do cotidiano de um território pressupunha necessariamente construí-los junto com as pessoas daquele território. Pouco a pouco, passamos a tomar gosto pelo encontro e pela escuta dessas pessoas, cujo conhecimento (por vezes muito mais potente do que aquele transmitido nas salas de aula) afetou e desestabilizou fortemente nossa forma de pensar e de atuar.

Naturalmente, nosso coletivo se ampliava diante da necessidade de estarmos atentos e abertos às possibilidades de colaboração de pessoas que, a princípio, não faziam parte do grupo. Assim, ao longo dos anos, conseguimos multiplicar os nossos esforços, aumentar o nosso fôlego e experimentar a nossa prática como uma plataforma de troca com as pessoas que estão envolvidas e são alcançadas por nossos projetos. Essa é uma forma não somente de tornar as nossas propostas mais eficazes e abrangentes, mas, principalmente, de encarar o nosso cotidiano de trabalho como um ambiente educativo – e não como um objeto de estudo ou como um simples suporte para a prática. Um ambiente aberto, não hierárquico, onde os gestos de ensinar e aprender transitam entre os diversos sujeitos implicados, fazendo emergir novas maneiras de ver, entender e agir no mundo.

Entretanto, em uma relação de trabalho horizontal e flexível, é preciso estar disposto a lidar com os desacordos: não se pode esperar que a mobilização por afetos comuns aconteça sem discordância e dissenso. Afinal, a coletividade é composta por indivíduos com pontos de vista divergentes que se relacionam para elaborar e responder a questões de interesse. Nesse processo, o dissenso e os conflitos são constantes, o que poderia ser encarado como obstáculo. Mas preferimos enxergar isso com uma inquietude produtiva, que nos faz debater, revisar, antecipar problemas e repensar a nossa prática constantemente. Para que a possibilidade de construção coletiva aconteça, são necessárias uma abertura para o diálogo, uma disposição para compreender outros pontos de vista e, sobretudo, ter paciência em relação à dilatação do tempo – para que todas e todos tenham a chance de fazer parte. E isso só se aprende na prática, no difícil, porém potente, exercício do fazer junto³.

³ Para saber mais sobre o trabalho coletivo e a trajetória do coletivo Micrópolis, ver texto "Por que fazer juntos?" disponível em <<https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/por-que-fazer-juntos/>>.

A descoberta, na prática, das possibilidades educativas que emergem do espaço, quando ele é encarado como uma plataforma pedagógica de encontro para se discutir temas e políticas que moldam nossas vidas em comunidade, foi o ponto de partida para esta pesquisa. Desde o momento em que os projetos iam sendo realizados, desconfiávamos que as noções de diálogo, dissenso, autonomia e conscientização eram caras ao que chamávamos de "pedagogia urbana", mas essas constatações e conceitos não foram aprofundados na época. A entrada no mestrado foi a forma que encontrei para, depois de alguns anos fora da academia, continuar pelo caminho do meio, com "um pé cá e outro lá", tentando refletir de forma mais consciente a respeito dessa ideia de "pedagogia urbana", central neste

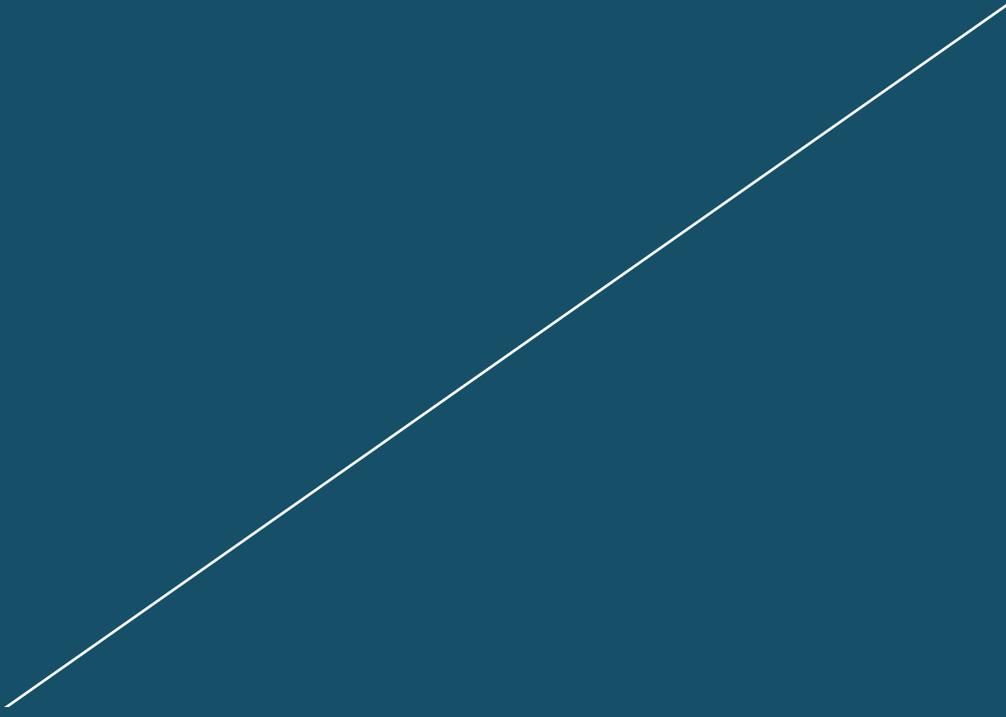
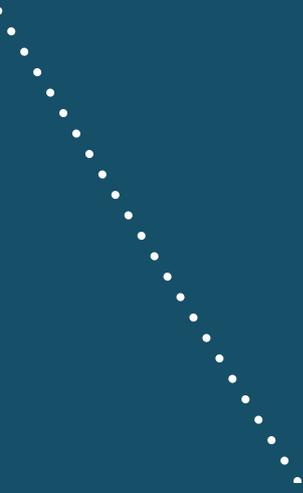
trabalho. A intenção é utilizar essa pesquisa como um meio de reflexão, mas não apenas. O ato de escrever *sobre* se torna também um processo de pensar *com*, um meio de articular pensamentos outros, concatenar ideias, introduzir novas variáveis e, porque não, especular e imaginar possibilidades de um futuro compartilhado.

Iniciada a pesquisa, o contato com a teoria teve uma dupla função: a ampliação no escopo dos casos e experimentos a serem analisados e a mudança na maneira de estudá-los. Para além das experiências do Micrópolis, experimentos pedagógicos de outros grupos e indivíduos foram incorporados, de modo a tensionar as práticas. Quanto ao modo de investigação, a escrita refletiu uma alteração do raciocínio em que abordagens teóricas iniciais foram perdendo força frente a novas descobertas e conceitos.

A busca por referenciais teóricos, principalmente no campo da educação, constituiu uma tentativa de criar uma lente interpretativa para aquilo que só havíamos experimentado na prática. Ainda há muito a ser explorado dentre os milhares de caminhos que poderiam ter sido seguidos nessa ampla área do conhecimento. No entanto, menos como um modelo ou uma metodologia a ser implementada, a pedagogia (ou os processos de ensino e de aprendizagem) é entendida no contexto dessa pesquisa como uma condição necessária para a abertura de uma via de transformação da sociedade por meio do espaço.

O texto se torna, dessa maneira, um ponto de encontro entre a teoria e a prática, no qual relatos de experiências de dentro e fora do coletivo Micrópolis funcionam como disparador para investigações e discussões mais amplas e profundas, alimentando as teorias e arejando as práticas. Nesse sentido, o texto da dissertação não é sobre os casos exatamente, mas sobre as possibilidades que eles projetam na tentativa de compreender o que poderia surgir de um encontro entre educação e espaço, a partir de uma pedagogia que não se restringe ao espaço da cidade e está para além urbano, se estendendo ao cosmos.

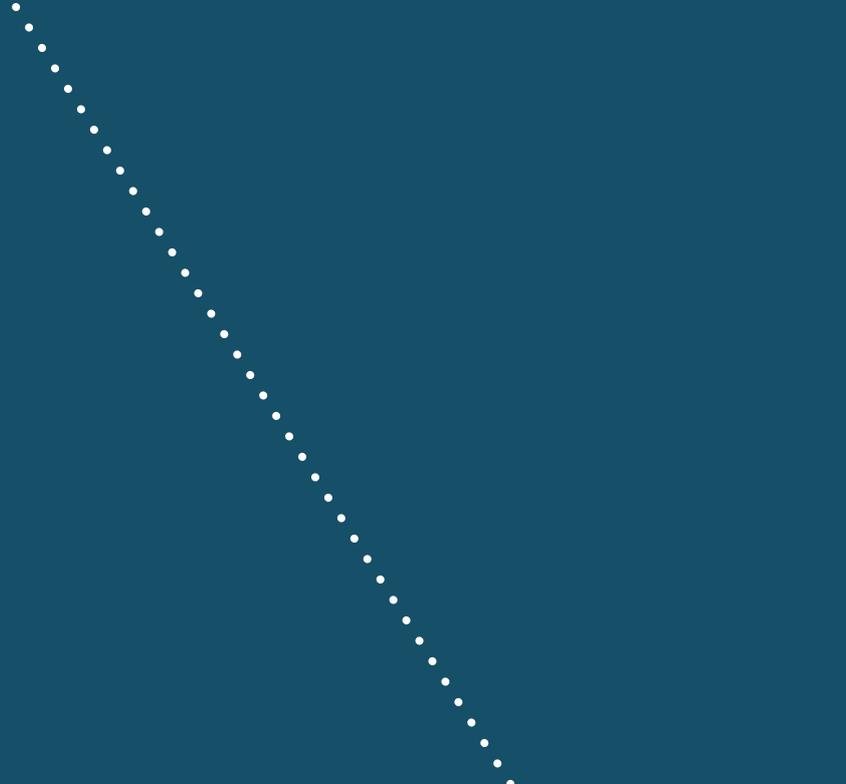
Distribuída em cinco capítulos, esta dissertação conta com discussões mais teóricas no primeiro e no quinto (e último) capítulos enquanto os três capítulos do meio são ancorados nas análises das experiências práticas selecionadas. Ainda sim, é importante deixar claro que em todos os capítulos o que se buscou, a partir da forma do texto foi trazer uma polifonia de vozes, corpos, ideias, experiências e imaginários.



1



O urbano e a
aprendizagem



Capítulo 1 O urbano e a aprendizagem

Obstáculos para uma pedagogia sobre o espaço urbano

Diariamente, aprendemos muitas coisas que nos são úteis, necessárias e valiosas para a vida em nossos espaços cotidianos: aprendemos a nos deslocar, a reconhecer locais, viver em sociedade, entre outros. A aprendizagem, diria Tim Ingold¹, é uma espécie de “orientação”: um processo pelo qual as pessoas “acham seus caminhos em um mundo que está em movimento contínuo, por meio da ação combinada de agências humanas e não humanas”. Para além de um processo cognitivo individual, a aprendizagem é um processo relacional que envolve os seres (humanos e não humanos) e o mundo – ou seja, seus espaços.

1 INGOLD, 2000, p.155.

Mais que uma dimensão material estática, o espaço deve ser entendido em íntima relação com os coletivos que o habitam. “O espaço social é um produto social, mas ele não é um mero ‘receptáculo’; ele é, efetivamente, um condicionador das relações sociais”². Colocando em outras palavras, é possível dizer que humanos, não humanos e espaço se produzem mutuamente. Ao mesmo tempo que produzimos o espaço (física e simbolicamente) à nossa volta, também somos produzidos, influenciados por esse espaço. Dentro dessa lógica, é possível dizer que, ao vivermos em determinado local (seja no centro de uma cidade, em uma favela ou em uma floresta), não apenas aprendemos e incorporamos um modo de vida relativo àquela vizinhança através de nossas experiências, como também tendemos a cristalizar um imaginário de como os espaços são ou devem ser a partir dessa nossa condição sócio-espacial específica.

2 SOUZA, 2017, p.38.

Normalmente, aprendemos como usar os espaços através de nossas experiências diárias, mas não aprendemos a questioná-los, a entendê-los e a decodificá-los para além do óbvio. Informalmente também descobrimos a aparência desses espaços e presumimos a respeito de seu funcionamento, mas

não detectamos a estrutura que está por trás: percebemos sua configuração atual, mas desconhecemos sua gênese, o que (e a quem) ele representa, o que ele pode vir a ser e como podemos intervir. Percebemos então que a experiência cotidiana não é necessariamente crítica: conseguimos identificar o que está à nossa volta mas pouco se questiona a respeito de sua estrutura, sobre sua configuração vigente.

Questões como: por que os ônibus param de passar em determinado horário? De onde surgiram os muros? Por que certas ruas são mais inseguras que outras? Por que não vemos os rios na cidade? São questões relativas às experiências urbanas que, apesar de parecerem banais à primeira vista, nos trazem indagações complexas, e a tentativa de respondê-las pode nos levar a desvendar de que maneira o espaço construído codifica as relações de poder, o modo de vida e os valores de uma classe dominante. Ainda que nossos espaços possam ser encarados como uma fonte de aprendizagem cotidiana (para o bem ou para o mal), poucos são os momentos de troca, de discussão, problematização e proposição em relação à vida urbana. Aprender sobre nossos espaços “é mais do que apenas um conjunto de questões práticas mundanas, mas central para estratégias políticas que buscam consolidar, desafiar, alterar e nomear novos mundos”³. Para que uma aprendizagem crítica sobre os nossos espaços se consolide, é preciso enfrentar obstáculos tanto de ordem educacional quanto de ordem espacial, a serem abordados a seguir.

3 MACFARLANE, 2011, p.6
Tradução da autora.

Da educação escolar

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as

implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe está embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso.⁴

4 FREIRE, 1996, p.16.

As origens da escola remontam ao Iluminismo do século XVIII, onde a emancipação dos indivíduos se daria pelo conhecimento e pela razão. A emancipação guiada pela razão contra o obscurantismo da religião é tornado o ideal de uma sociedade burguesa, que enxergava na ciência moderna e na indústria o modelo para o progresso⁵.

5 MOSÉ, 2013.

Do século XVIII para o século XXI, de modo geral, pouco foi alterado na maneira como a escola funciona. A escola reúne, em salas fechadas e sentados em cadeiras enfileiradas cerca de quarenta alunos disciplinados, uniformizados e que têm por obrigação prestar atenção às explicações do conteúdo feitas pelo professor. O conhecimento transmitido deve ser inteiramente absorvido, processo que será confirmado por meio de testes. Durante longas horas de aula, o professor ensina e os alunos aprendem. Somente quando o sinal soa, os alunos são autorizados a sair das salas e atravessar os muros que separam a escola da vida exterior.

Esse é um retrato recorrente das escolas tradicionais que, através de mecanismos de vigilância e punição, proporcionam poucos momentos de troca, sejam eles entre os alunos ou com relação aos professores. Para a filósofa bell hooks, é preciso que os alunos assimilem os valores burgueses para que seu comportamento seja considerado adequado: “os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo”⁶.

6 HOOKS, 2013, p.237.

O planejamento rígido de atividades e disciplinas, que muitas vezes não se comunicam entre si, prescrevem, através do currículo, tudo aquilo que deve ser transmitido aos alunos. Junto à falta de diálogo e dissenso, essas são algumas das características próprias a um sistema de ensino que busca conduzir os indivíduos a um mesmo lugar, punindo qualquer desvio que

porventura possa aparecer. Entrar em uma sala de aula implica a aceitação de que outras pessoas escolham “como”, “o que” e “quando” vamos aprender, e de que elas detêm um tipo de conhecimento supostamente maior e melhor do que aquele aprendido fora da escola. O conhecimento regrado, formal e estruturado é soberano em relação ao conhecimento informal, prático e cotidiano. Sob o pressuposto de que o território exterior à escola corrompe e o interior do ambiente escolar corrige, a escola funciona, então, de modo a negar as possibilidades de aprendizagem que todo o espaço exterior (seja ele uma cidade ou não) pode aportar.

7 ILLICH, 1985, p.17.

Nesse sentido, a educação como conhecemos hoje se torna sinônimo de suas instituições de ensino, enquanto “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança”⁷. Atuando de modo a favorecer situações nas quais não existe uma participação ativa de busca pela construção do conhecimento, o que predomina é uma posição passiva de transmissão de um saber previamente formulado, seja para se discutir questões sócio-espaciais ou não. O educador Paulo Freire denomina esse tipo de educação como educação bancária, na qual, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos os quais os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”⁸.

8 FREIRE, 1993, p.37.

É apenas dentro das universidades, em cursos específicos como arquitetura, urbanismo ou geografia, que o espaço da cidade e os modos de vida urbanos passam a ser objetos de estudo e discussão. Com o diploma de especialista em mãos, algumas pessoas desse seleto grupo altamente escolarizado vão atuar profissionalmente pensando, planejando e regulamentando não só seu próprio espaço, mas também ruas, bairros e cidades inteiras, já que “nossa sociedade confia nos diplomas expedidos pelas escolas”⁹.

9 ILLICH, 1985, p.111.

Supervalorizado e legitimado cientificamente, o conhecimento formal sobre a cidade tem a função de ordenar nossas vidas em comunidade criando leis, normas de conduta e políticas públicas que, grande parte das vezes, atuam para a perpetuação da situação vigente. O planejamento urbano dos países latino-americanos, principalmente no Brasil, se tornou monopólio do saber técnico-científico que, munido de uma linguagem na maioria das vezes

indecifrável pelo cidadão comum, faz com que ele se sinta desmotivado ou incapaz de participar, já que não a compreende.

Para além da academia, o debate sobre o espaço geralmente comparece também no campo político, no momento da formulação de políticas públicas pelos mesmos especialistas diplomados nas universidades. A questão é, que mesmo quando as decisões sobre os espaços pressupõem uma participação popular, essa “participação, por si, não assegura *necessariamente* interações democráticas *strictu sensu* entre indivíduo e Estado – e menos ainda qualquer movimento em direção à construção de uma real *autonomia*”¹⁰. Assim, de uma maneira geral, o processo de aprendizagem sobre nossos espaços desconsidera o saber próprio da experiência urbana e valida aquele produzido dentro das instituições.

10 LOPES; KAPP; BALTAZAR, 2010, p.3.

Dessa forma, a escola como instituição e o planejamento urbano como disciplina vão, cada um à sua maneira, dificultar ou mesmo impossibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma participação cidadã efetiva em relação aos espaços urbanos. Enquanto a escola funciona por oposição ao que uma vida cotidiana urbana representa – onde regras e disciplina antagonizam com a desordem e com a espontaneidade –, o planejamento urbano opera pelo distanciamento dessa vida banal, e nos faz perceber o espaço como um objeto de estudo e não como um ambiente de estudo. Ao desconsiderar o conhecimento cotidiano, o conhecimento técnico é elevado ao status de “verdade incontestável”, criando artificios e uma linguagem que mais separam do que aproximam os cidadãos comuns das problemáticas urbanas. Negligenciando a possibilidade de ensino e aprendizagem fora dos muros da escola e da universidade, os processos educativos contemporâneos frequentemente vão operar de uma forma heterônoma, ou seja, de modo que suas leis e normas de conduta não são fruto de uma participação livre de todos os interessados, mas sim, determinadas a partir de uma ordem superior.

Do espaço da cidade

Para além dos processos educativos (institucionalizados), a própria configuração do espaço urbano pode, em si, constituir um obstáculo à aprendizagem sócio-espacial. Ao refletir sobre a disjunção existente entre a consciência de nosso ambiente urbano e a estrutura global das relações sociais, responsável por (re)produzir os espaços de nossa experiência vivida, o pesquisador Kanishka Goonewardena¹¹ afirma que a tanto a estética quanto a política vão desempenhar papéis decisivos na produção e manutenção dessa separação.

11 GOONEWARDENA, 2005.

De acordo com Goonewardena, a totalidade das relações sociais não é diretamente acessível à consciência humana cotidiana, o que gera a necessidade de uma representação ideológica dessa totalidade¹². Na esteira dos estudos de Eagleton¹³, que por sua vez trabalha a partir da definição de ideologia de Althusser¹⁴, o pesquisador nos diz que:

12 Idem.

13 EAGLETON apud GOONEWARDENA, 2005.

14 ALTHUSSER apud GOONEWARDENA, 2005.

A ideologia [...] surge de uma situação em que a vida social se tornou complexa demais para ser compreendida como um todo pela consciência cotidiana. Existe, portanto, a necessidade de um modelo imaginário que lide de uma maneira simplificada com a realidade social, assim como um mapa faz com um terreno real.¹⁵

15 EAGLETON apud GOONEWARDENA, 2005, p. 55
Tradução da autora.

Assim, ao mesmo tempo que a ideologia se aproxima da realidade, ela também se distancia dela. De acordo com Althusser¹⁶:

16 ALTHUSSER apud GOONEWARDENA, 2005
Tradução da autora.

Embora admitindo que ... [as ideologias] não correspondem à realidade, isto é, que constituem uma ilusão, reconhecemos que fazem uma alusão à realidade e que só precisam ser interpretadas para que seja descoberta a realidade do mundo por trás de sua representação imaginária desse mundo.¹⁷

17 Idem.

As ideologias muitas vezes são difíceis de ser interpretadas, já que grande parte das vezes elas aparentam ser invisíveis. De fato, ao se tornar hegemônica, uma ideia ou visão de mundo se torna quase imperceptível e, por isso, inquestionável: “a condição de sua invencibilidade é sua invisibilidade”¹⁸. Para que uma ideologia seja efetiva, ela deve ser também afetiva, ou seja,

18 GOONEWARDENA, 2005, p.51
Tradução da autora.

19 GOONEWARDENA, 2005, p.47
Tradução da autora.

ela deve carregar consigo uma dimensão estética, atuando no domínio dos sentidos: “ideias sem sensações – sentimentos, afetos, paixões e tudo o mais – não funcionam tão bem”¹⁹. Apesar de não parecer reconhecível por atuar em uma dimensão sensível (quase como um feitiço), Goonewardena nos recorda que a ideologia não é imediata, ou seja, ela precisa de um meio para se estabelecer. Essa mediação entre uma ideologia e o meio em que ela se estabelece é feita, segundo o autor, pelos espaços urbanos – o que, em seus estudos, ele vai definir como *sensórios urbanos*.

Nesse sentido, a ideologia produzida pela estrutura global capitalista encontra no espaço urbano uma forma política de condicionar nossas experiências e imaginários provenientes de nossa vida cotidiana. Assim, um espaço urbano fragmentado – como são as grandes cidades contemporâneas –, ao mesmo tempo que envolve as experiências urbanas em “sensórios urbanos” específicos, atua para colonizar o imaginário de modo a compelir maneiras padronizadas de se enxergar o mundo. Uma pessoa que mora em um bairro de classe alta e só se desloca pela cidade de carro, pode – a partir de uma configuração de cidade imposta pelo planejamento urbano – passar dias, meses, anos e até mesmo uma vida sem ter contato com pessoas pobres em regiões periféricas. Entretanto, é possível que tanto o habitante rico quanto o habitante pobre dessa mesma cidade compartilhem um mesmo imaginário, no qual a cidade é vista como realidade pronta e acabada e que a solução de seus problemas cabe somente ao poder público, por exemplo.

Nosso confinamento em sensórios urbanos específicos, junto com a falta de discussão sobre as questões urbanas e a delegação da tomada de decisões sobre os espaços aos especialistas (prefeitos, planejadores, arquitetos e urbanistas), tornam nossas vidas cotidianas – principalmente nas cidades brasileiras – permeadas por alternativas infernais.

20 STENGERS; PIGNARRE, 2011, p.23.

Isabelle Stengers e Philippe Pignarre, em *A feitiçaria capitalista*²⁰, definem por alternativas infernais as armadilhas elaboradas pelo sistema capitalista que nos fazem acreditar que nada pode ser feito em relação à realidade pois, se tentarmos nos opor, tornaremos a situação ainda pior. Como exemplo, os autores trazem o caso dos alimentos transgênicos no contexto europeu que

deveriam, a qualquer custo, ser aceitos pela população: caso contrário, sua vantagem competitiva no mercado global seria perdida, e seus pesquisadores desapareceriam na fuga para outros países²¹.

21 Idem.

Espacializando e estendendo esse pensamento para o contexto das cidades brasileiras, podemos acrescentar algumas situações: “impedir a canalização de rios para transformá-los em avenidas? Mas grandes obras de infraestrutura geram empregos! “Além disso, não tem jeito, é preciso cobrir o esgoto que corre a céu aberto, pelo bem da saúde pública!”. “Mais linhas de transporte público? O sistema vai colapsar, já que quanto mais veículos nas ruas, mais engarrafamentos!”. “Proibir agrotóxicos? Impossível. Existe muita gente passando fome no país, além de que o agronegócio não pode parar”.

22 STENGERS, 2005.

Nas palavras de Stengers²², “por ‘alternativas infernais’, nós entendemos um conjunto de situações formuladas e agenciadas de modo que elas não deixam outra escolha senão a resignação (...). O que se afirma com toda alternativa infernal é a morte da escolha política, do direito de pensar coletivamente o futuro”. As alternativas infernais se impõem de maneira a parecerem escolhas naturais e lógicas quando, na verdade, são fruto de mecanismos coercitivos que nos fazem escolher caminhos danosos para nós mesmos.

Uma vez dependentes e impotentes, acabamos por ter nosso imaginário colonizado e limitado, o que trava nossa potência de ação em busca de alternativas que não sejam aquelas ditas infernais. Como podemos criar a possibilidade de termos outras escolhas? E ainda, como podemos reagir contra um imaginário colonizado que imobiliza e despolitiza?

Para pensar sobre esses questionamentos e abordar uma pedagogia sobre os espaços urbanos para além das alternativas infernais com as quais lidamos hoje, proponho retomar e atualizar a noção de *urbano* do filósofo Henri Lefebvre. Retomar o urbano em Lefebvre, significa, resumidamente, pensar a primazia do habitar, do valor de uso sobre o valor de troca do espaço e da prática cotidiana sobre as relações de força globais que, blindadas pela ideologia, homogeneizam e fragmentam tudo aquilo que tocam. Ao mesmo tempo, atualizar o urbano em Lefebvre, significa (re)pensá-lo de

acordo com o contexto (latino-americano) atual em que o Antropoceno, a escala planetária da urbanização e crítica da colonialidade aparecem como questões impossíveis de serem ignoradas se estamos discutindo espaço e sociedade de uma maneira dialética.

O urbano em Henri Lefebvre

23 LEFEBVRE, 2002.

Na obra *A Revolução Urbana*²³, Henri Lefebvre reconstrói a história do processo de urbanização através de um método progressivo / regressivo, em que uma análise do passado se mostra capaz de vislumbrar possibilidades futuras. O processo é basicamente dividido em quatro “etapas” espaço-temporais: a cidade política, a cidade comercial, a cidade industrial até chegarmos a uma zona crítica que precederia o urbano (ou sociedade urbana). O filósofo entende essas etapas como campos de força que representam modos específicos de pensamento, ação e vida. Uma etapa não termina para que a outra possa começar como em uma sequência histórica, mas se sobrepõem e se inter-relacionam em um padrão de coexistência espacial.

Do ponto zero da urbanização, em direção à última etapa que consistiria em uma totalidade urbana, a passagem da cidade industrial para a zona crítica é caracterizada por um processo de implosão e explosão. Ao mesmo tempo que os processos de urbanização contemporânea explodiram os limites das cidades tradicionais – criando novos e confusos cenários de interconectividade, poder, desigualdade sócio-espacial e luta em escala planetária –, sua implosão implicou em concentração e aglomeração, não mais em termos simplesmente numéricos, mas também um adensamento dos modos de se desempenhar a vida nesses espaços²⁴. Em direção a uma urbanização completa, “o tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras, ‘o tecido urbano’, não designam, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo”²⁵.

24 Idem.

25 LEFEBVRE, 2002, p.17.

O pesquisador Roberto Monte-Mór, a partir da teoria do urbano de Lefebvre, desenvolve o conceito de urbanização extensiva:

esta urbanização que se estende para além das cidades em redes que penetram virtualmente todos os espaços regionais integrando-os em malhas mundiais – que representa, assim, a forma socioespacial dominante que marca a sociedade capitalista de Estado contemporânea em suas diversas manifestações, desde o centro dinâmico do sistema capitalista até – e cada vez mais – às diversas periferias que se articulam dialeticamente em direção aos centros e subcentros e subcentros²⁶.

26 MONTE-MÓR, 1994, p.171.

Partindo do entendimento da urbanização como um processo que se estende indefinidamente, categorias dicotômicas como campo e cidade, que parecem designar objetos definidos e definitivos, começam a se dissolver e dar lugar a “um terceiro elemento na oposição dialética cidade-campo”, em que o urbano seria então “a manifestação material e sócio-espacial da sociedade urbano-industrial contemporânea estendida, virtualmente, por todo espaço social”²⁷.

27 MONTE-MÓR, 2007, p.101.

Mas, ao mesmo tempo em que o urbano se apresenta como uma possibilidade de análise de um processo em andamento, desde o momento em que foi formulado por Lefebvre na década de 1970 até os dias de hoje, incertezas ainda pairam sobre aquilo que diz respeito à nossa chegada à zona crítica (à sociedade urbana) e, por isso, de difícil compreensão. A dificuldade de análise desse fenômeno constitui um campo cego que se dá pelo fato de grande parte do aparato intelectual dos estudos urbanos contemporâneos ser proveniente de um envolvimento com uma formação anterior do desenvolvimento urbano mundial (o industrialismo), agora amplamente substituído²⁸.

28 WACHSMUTH, MADDEN, BRENNER, 2011.

Mais recentemente, os pesquisadores Neil Brenner e Christian Schmid²⁹, desenvolveram as idéias de Lefebvre afirmando que o processo de urbanização (e não o urbano) teria ganhado uma escala planetária. Apesar de a uma primeira vista parecer que a urbanização acontece de forma uniforme em todas as partes do globo, os autores afirmam justamente o contrário: o conceito de uma abordagem planetária é trazer uma “totalidade” à vista - não para homogeneizar ou fetichizar os caminhos opressivos do mundo, mas para negá-los”³⁰.

29 BRENNER; SCHMID, 2015.

30 GOONEWARDENA, 2018, p.463.

G, M e P: uma proposta de análise do urbano através dos níveis

Com o objetivo de introduzir uma maneira de se estudar esse fenômeno urbano, Lefebvre propõe uma metodologia de análise da totalidade social mediada pelo espaço que consiste na distinção de três níveis: “um nível global, que assinalaremos como G, um nível misto, que indicaremos por M; e um nível privado P, o do habitar”³¹. Diferentemente das escalas, que mensuram o território, os níveis abarcariam uma relação sócio-espacial:

31 LEFEBVRE, 2002, p.77.

(...) a diferenciação de “níveis” de Lefebvre – incluindo a própria imagem espacial da cidade que ele emprega para distingui-los – também milita contra sua tradução literal em escala territorial. Pois sua concepção dos três “níveis” ocorre precisamente na intersecção dialética do social e do espacial – englobando “formas-funções-estruturas” – sem enfatizar demais o social ou a dimensão espacial.³²

32 GOONEWARDENA, 2005
Tradução da autora.

O nível G, ou nível global, é aquele que está no topo e se refere ao exercício do poder pelo Estado através de duas estratégias principais: o neoliberalismo e o neodirigismo. O nível M – misto, mediador ou intermediário – é aquele especificamente urbano. Por último, o nível P, de privado ou do habitar, é aquele que constitui nossa experiência vivida³³. Longe de constituírem instâncias estanque e estáticas, os níveis propostos emergem um do outro e por vezes se fundem. Dessa maneira, aquilo que opera em G, reflete em M e em P e, ao mesmo tempo, uma contra-projeção de P, mediada por M, também pode afetar G³⁴.

33 LEFEBVRE, 2002.

34 GOONEWARDENA, 2005.

Atuando de cima para baixo, o nível G, “permite o máximo de iniciativa à empresa privada e, no que concerne ao ‘urbanismo’, aos promotores imobiliários e aos bancos”³⁵, ao mesmo tempo que “acentua uma planificação, pelo menos indicativa, que, no domínio urbanístico, favorece a intervenção dos especialistas e dos tecnocratas, do capitalismo de Estado”³⁶.

35 LEFEBVRE, 2002, p.78.

36 Idem.

Segundo Lefebvre, o Estado moderno promove e impõe a si mesmo como o centro das sociedades, achatando as esferas social e cultural. Sobretudo, ele impõe um modelo centrado no próprio Estado como se ele fosse natural,

37 LEFEBVRE, 1991, p.46.

essencial e universal. O Estado, com as representações de espaço que o justificam, “reforça uma lógica que põe fim aos conflitos e contradições. Ele neutraliza o que quer que lhe resista pela castração ou esmagamento”³⁷, impedindo a apropriação do espaço urbano e restringindo práticas sociais autônomas. O espaço é dominado a partir de um projeto de homogeneização e controle das relações sociais. Esse espaço, do qual a multiplicidade da sociedade é apagada, é chamado por Lefebvre de espaço abstrato. Servindo ao capital, ele reproduz as relações sociais existentes para geração de lucro.

Nesse sentido, podemos dizer que o nível M é o espaço, o suporte material, onde as relações sociais se expressam. Mas, mais do que isso, o nível M não é um local inerte, mas sim aquele onde existe o embate entre a ideologia (abstrata) do nível G, que tenta modelar o espaço (concreto) de acordo com suas necessidades, e a vida cotidiana do nível P, que invariavelmente escapa àquilo que lhe foi planejado e designado.

Em contraposição ao conceito de espaço abstrato – o que supõe homogeneização e controle – Lefebvre nos traz o conceito do espaço diferencial, que é aquele que emerge das contradições do espaço abstrato: a negação da diferença pela homogeneização pretendida pela produção de espaço abstrato só pode ir até certo ponto. Apesar de aparentar um modelo conciso e homogêneo, o neoliberalismo, por se tratar de uma doutrina capitalista, conserva dentro dele as contradições inerentes ao próprio sistema do capital. É através dessas brechas que o espaço diferencial é possível, e é dentro dele que as diferenças são concebíveis e vistas como constitutivas. Nele, essas diferenças fazem parte do processo de produção do espaço social, abrindo-o à apropriação e à revisão de si mesmo. É, portanto, um espaço que se opõe à reprodução cega de si mesmo e no qual impera a possibilidade de criação e da reformulação permanente, uma vez que manifesta a possibilidade de recriação das relações sociais. Deste modo, “não é menos verdadeiro que o urbano se define como lugar onde as diferenças são conhecidas e, ao serem reconhecidas, postas à prova. Portanto, confirmando-se ou anulando-se.”³⁸

38 LEFEBVRE, 2002, p.93.

Podemos dizer então que, ao mesmo tempo que a vida urbana é marcada por um cotidiano passivo e anestesiado, esse mesmo espaço urbano, por

ser o local que concentra a diversidade, constitui um terreno fértil que também gesta e desenvolve iniciativas e experiências que escapam ao modelo hegemônico. Apesar do constante controle à qual é submetida, a vida na cidade pode conter – por conservar uma possibilidade de abertura através da práxis – a promessa de libertação da alienação, essa que faz com que os indivíduos não compreendam o contexto em que estão inseridos, nem questionem como e por que a vida urbana é da forma que é.

Tanto para Lefebvre quanto para Monte-Mór, o urbano possui uma potência transformadora, já que esse processo extensivo carrega consigo além da base material, a possibilidade de (re)politização dos espaços através da práxis, produzindo uma crítica dessa vida cotidiana. Apesar de invisibilizadas e enfraquecidas pelo processo de homogeneização e fragmentação instaurados pelo nível global, existem experiências outras tornadas possíveis pela existência dos espaços diferenciais, desde o nível do habitar. Essas experiências configuram alternativas que apontam para outros modos de vida, como os laços de solidariedade existentes entre os moradores de ocupações urbanas, o modo de vida harmônico com a natureza dos povos indígenas e a maneira menos descartável com que as práticas agroecológicas tratam os alimentos. Todas essas práticas, e muitas outras, configuram exemplos a partir dos quais – e com os quais – é possível aprendermos.

Nem cidadina nem urbanística: por uma pedagogia (mais que) urbana

Decerto que a cidade se enriquece. Atrai para si todas as riquezas, monopoliza a cultura, como concentra o poder. Devido à sua riqueza, explode. Quanto mais concentra os meios de vida, torna-se insuportável nela viver. A felicidade da cidade? A vida intensa da grande cidade? A multiplicação dos prazeres e dos lazeres? Mistificações e mitos. Se há conexões entre as relações sociais e o espaço, entre os lugares e os grupos humanos, seria preciso, para estabelecer uma coesão, modificar radicalmente as estruturas do espaço.³⁹

39 LEFEBVRE, 2002, p.98.

Ainda na década de 1970, Lefebvre se mostrava cético em relação à cidade como uma forma específica da urbanização constituir uma possibilidade

40 BRENNER; SCHMID, 2015.

virtuosa, talvez algo próximo de uma alternativa infernal nos termos de Stengers. Ainda hoje, existe um discurso “cidade-cêntrico” que popularizou-se e difundiu-se para fora do meio acadêmico, influenciando a maneira como as pessoas enxergam seus modos de vida e seus espaços cotidianos. Sobre esse tema, Brenner e Schmid⁴⁰ trazem algumas metanarrativas que ora entendem a cidade como local (único) da inovação, da vida civilizada e democrática; ora como o local no qual respostas potenciais que envolvem a criação de soluções “sustentáveis” e tecnológicas para o restante do mundo estão sendo gestadas. Dentro dessa lógica, faz sentido distinguir aquilo que é “cidadino” (ou o urbano como um adjetivo de espaço), do urbano (utopia) nos termos lefebvrianos.

41 LEFEBVRE, 2002, p.96.

Retomar o urbano nos termos lefebvrianos, então, diz respeito a entender o espaço (e sua sociedade) para além da dicotomia entre campo e cidade. Ademais, para o autor, a revolução urbana operaria a partir de uma dupla inversão: a) subordinação da indústria à urbanização; b) subordinação do global [nível G] ao (espaço) urbano [nível M] e do (espaço) urbano ao habitar [nível P]⁴¹. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o urbano emerge como formas de vida ligadas à domesticidade e não ao industrialismo. Operando fora da lógica de homogeneização e fragmentação que são inerentes ao industrialismo, a potência do urbano tem a ver com a (re)politização da vida cotidiana intrínseca ao processo de urbanização extensiva, o que possibilita o surgimento de outras formas de associação, outras maneiras de se conceber e lidar com a natureza, outras formas econômicas e, porque não, outras formas de se compreender a educação.

Conectando aqui a proposta de uma pedagogia urbana à compreensão do fenômeno urbano em níveis e ao conceito de sensório urbano de Goonewardena, propõe-se conceber uma educação que atue para desmistificar a ideologia urbanística. Tal compreensão consistiria, portanto, na tomada de consciência, a partir do nível P, de como o nível G opera através do nível M, já que o sensório urbano que atua em M obscurece não apenas a estrutura do próprio espaço urbano, como também o próprio funcionamento do capitalismo.

A grande dificuldade de se visualizar e compreender a emergência do fenômeno urbano (quando o nível P se sobrepõe ao nível G) como deixa claro

42 SILVA, 2017, p. 147.

Lefebvre, seria pelo fato de estarmos em uma fase crítica que é marcada por um campo cego. Segundo Silva⁴² “os campos cegos se povoam de realidades em gestação, que permanecem [parcialmente] invisíveis”. É justamente essa incapacidade de enxergar para além dos modelos de cidade, de escola e de planejamento urbano que nos debatemos entre alternativas infernais, sendo a própria vida na cidade uma alternativa infernal.

43 CANÇADO, 2019, p.166.

Para pensarmos em possibilidades futuras de habitarmos esse planeta, devemos considerar o processo de urbanização extensiva que no limite é planetário, e o Antropoceno – contexto histórico em que os humanos se tornaram uma força geológica capaz de destruição planetária – como dois processos que correm juntos de maneira indissociável⁴³. Dentro desse contexto, deveríamos acreditar que o planejamento urbano moderno e cientificista, pautado pelo progresso e vinculado aos interesses do Estado capitalista, seja nossa melhor alternativa futura? Talvez sejamos precisamente nós, os cientistas e planejadores urbanos, arquitetos e urbanistas modernos, alguns dos principais habitantes do campo cego enunciado por Lefebvre.

44 WALSH, 2017, p.26.

A modernidade, ao mesmo tempo que cindiu natureza e sociedade e tomou essa mesma natureza como um recurso a serviço da humanidade, teve a colonialidade como seu *modus operandi*. A colonialidade parte de uma “racionalidade fundada em binarismos dicotômicos – homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros – e nas ideias de raça e gênero como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder”⁴⁴, “levando à supressão, à desvalorização, à subordinação e ainda à destruição de conhecimentos e modos de existência em não conformidade com as formas dominantes da modernidade”⁴⁵. Situar nossas experiências urbanas cotidianas num contexto histórico latino-americano é falar de nossa herança colonial de dominação do poder/ser/saber, que instaura em nosso imaginário um modo de viver/habitar/pensar monoracionalista e eurocêntrico em que “racismo, desigualdade e segregação são temas permanentes”⁴⁶. Produtos dessa lógica de pensamento industrial-moderno, tanto o planejamento urbano quanto a educação escolar não parecem se apresentar como caminhos frutíferos para refletirmos sobre as questões a serem atualizadas na teoria de Lefebvre.

45 BLASER, 2010.

46 VELLOSO, 2020, p.164.

Em contrapartida, é no mesmo território latino-americano que começa a emergir uma percepção contra-hegemônica de cidade, tanto por conta do colapso climático provocado pelo Antropoceno quanto pelos territórios em disputa existentes dentro e fora das cidades. Quando Lefebvre teorizou sobre a capacidade do espaço diferencial de impedir que o espaço abstrato se estendesse sobre todo o planeta, ele o vinculou à luta de classes. Para além da figura do operário, numa operação de descolonização e desantropocentrização dessa categoria, somam-se os indígenas, os favelados, os quilombolas, os povos ribeirinhos, mas também os coletivos não-humanos como grupos que sempre estiveram à margem das cidades, e que estão se movendo para inventar outras maneiras de se habitar o espaço (seja ele cidadão ou não)⁴⁷. É a partir dessas experiências, dessa disputa de narrativas e dessa criação de outros imaginários para além da cidade e do urbano como espaços e conceitos excludentes que uma pedagogia outra pode e deve se inserir.

47 CANÇADO, 2019, p.180.

Ainda sob uma tentativa de uma releitura da teoria lefebvriana, podemos dizer que enxergar esses outros atores, movimentos e cosmologias como “novos” recai em um pensamento etnocêntrico, já que esse suposto ineditismo só pode ser concebido a partir da “perspectiva da flecha do tempo moderno do progresso (...), como aquela do já clássico diagrama lefebvriano do *Continuum*”⁴⁸. Qual seria então a aplicabilidade da famosa linha contínua e unidirecional que avança da cidade política feudal até a cidade industrial – tipicamente européias – em nosso contexto brasileiro? Ignorar ou descredibilizar essa caracterização dos tipos de cidade seria ingênuo e infrutífero, enquanto que compreendê-las, criticá-las e repensá-las de maneira a evitar reduzir a nossa realidade a esses enquadramentos se mostra uma tarefa fundamental e urgente. Que forma teria uma genealogia traçada a partir da ótica, não mais do colonizador, mas do colonizado?

48 LEFEBVRE, 2002, p.27

Outro fator importante a ser destacado em relação à linearidade do diagrama, apesar do urbano estar sugerido em todo o eixo, é o fato dele pressupor que, necessariamente, teríamos que passar por todo esse processo para atingirmos o estágio urbano. Vincular a superação do mundo industrial e a concomitante passagem para o urbano – em que toda a potência do urbano-utopia seria liberada – ao processo de implosão / explosão da cidade moderna soa um

tanto quanto “cidade-cêntrico”, ao subordinar a potência pré-existente de tudo aquilo que é não-cidade, à cidade. Fazer essas críticas não significa, contudo, desconsiderar a urbanização como um processo que atingiu uma escala planetária nem o urbano como uma potência libertadora em construção. Questionar a forma e a aplicabilidade do diagrama também não implica em abandonar o método regressivo / progressivo como ferramenta potente para pensarmos passado, presente e futuro de maneira indissociável. Essa inseparabilidade nos traz um tensionamento necessário para que possamos identificar e propor nossas próprias rupturas e continuidades, desenhando e redesenhando a nossa história.⁴⁹

49 As reflexões acerca do diagrama lefebvriano que ressaltam suas limitações e possibilidades de redesenho são consequência das discussões levantadas na ocasião da banca de qualificação como também das disciplinas de leitura da obra *A Revolução Urbana* realizadas durante essa pesquisa.

50 LEFEBVRE, 1989.

Estaríamos hoje, no ano de 2021, mais próximos ou mais distantes da sociedade urbana formulada por Lefebvre em 1970? Apesar de em seus últimos textos o filósofo transparecer uma desilusão quanto à concretização da potência do urbano⁵⁰, talvez ela nunca estivesse tão viva como agora. Se pensarmos nesse urbano planetário como uma constelação de espaços diferenciais que presentificam a diferença, talvez seja possível vislumbrar e apre(e)nder outros espaços e outros modos de vida. Mas, ao mesmo tempo, se pensarmos o urbano em termos de cidade ou como um projeto de (solução dos problemas da) cidade (seja ela inteligente, jardim ou seja lá o que for) nossas possibilidades nunca estiveram tão restritas. Nem cidadina nem urbanística, a pedagogia como processo para caminharmos em direção ao urbano expandido ao cosmos se apresenta como um horizonte, embora já se faça presente a partir de outros modos de vida e outras cosmologias a partir das quais podemos aprender *com*, dar visibilidade *a*, e apostar na criação de alianças *entre* esses espaços diferenciais já existentes.

Ainda mirando o urbano estendido ao cosmos, que tipo de *educação* emerge a partir da superação dessa fase industrial?

Claramente concebida nos moldes no industrialismo, a escola, assim como uma fábrica, predetermina o que deverá ser produzido / ensinado e, para que o processo seja efetivo e eficiente, setoriza / divide os alunos por idade e fragmenta os processo de produção / conhecimento em etapas / disciplinas. Baseada nesse modelo, a escola carregou desde sempre um

caráter conteudista, fragmentário e hierarquizado, fazendo com que o conhecimento fosse algo a ser assimilado, memorizado e não construído coletiva e criticamente.

Em contraposição à lógica produtivista inerente ao urbano-industrial, processos educativos que partem da lógica reprodutiva, do urbano-utopia, necessariamente privilegiam “a coletividade e a solidariedade, a complementariedade e a complexidade, a diversidade e a comunhão, entre outros pares de conceitos que vêm sendo hoje resgatados e reafirmados como virtualidades e perspectivas”⁵¹.

51 MONTE-MÓR, 2015, p. 56.

Nesse sentido, pensar a educação fora da lógica do industrialismo, e a partir de uma perspectiva do urbano tem pouco a ver com a lógica escolar. Ou de uma sociedade escolarizada, como diria Ivan Illich. A crítica do pensador austríaco recai sobre a sociedade moderna e sua avançada institucionalização, que transforma necessidades básicas de sobrevivência humana em mercadorias ou serviços. “O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor”⁵².

52 ILLICH, 1985, p.16.

Contra um processo de escolarização da imaginação social que desencoraja e incapacita o controle da própria aprendizagem, Illich propõe não a abolição das escolas, mas a desescolarização da sociedade, já que “a desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana”⁵³. Para que esse processo aconteça, é necessário que haja uma revolução cultural, fruto não somente de uma mudança política: é imperativa uma transformação de nossa consciência quanto ao papel das instituições. Nesse sentido, a sociedade se transformaria de tal modo que já não necessitaria mais dos serviços prestados pelas instituições.

53 ILLICH, 1985, p.60.

Ao prescindir qualquer tipo de instituição que encapsule os saberes, Illich propõe que a educação seja tornada acessível a toda sociedade fora do ambiente escolar. Para o filósofo, a separação entre vida cotidiana e educação tem como resultado uma formação fragmentada e descontextualizada e, como consequência, alienada, acrescentaria o educador brasileiro Paulo Freire. Imerso em uma realidade sócio-espacial profundamente desigual

e antidemocrática, Freire parte do entendimento do contexto de opressão, que vem se agravando desde o início da fase neoliberal do capitalismo, para propor uma educação que envolva a esperança⁵⁴.

54 FREIRE, 1994.

De fato, a complexidade, a rapidez e a precariedade da vida cotidiana dentro e fora das cidades faz com que haja uma acomodação frente às realidades que nos cercam, seja em relação ao trabalho, nas relações sociais ou em nossas práticas políticas. O poder ideológico do neoliberalismo reside, portanto, em uma lógica que faz com que tanto a realidade humana quanto a realidade sócio-espacial sejam percebidas como algo pronto e consolidado. Dessa maneira, o discurso é articulado com o objetivo de justificar a realidade histórica, concebendo-a como necessária, imutável e natural. A educação para a esperança faz com que evitemos cair em uma maneira fatalista de se ver e compreender o mundo, no sentido de possibilitar a superação das “situações-limite” nomeadas por Freire mas também, poderíamos acrescentar, das alternativas infernais de Stengers e Pignarre.

Seu questionamento do processo educacional enfoca desde a experiência microcós mica da opressão – nível P – até as estruturas macrocós micas que contribuem para essa experiência – nível G⁵⁵. Para combater a realidade opressora, o educador acredita no desenvolvimento da consciência dos oprimidos, que envolve, ao mesmo tempo, uma tomada de consciência sobre si mesmo e sobre a realidade em que vive; e uma ação prática transformadora. Em outras palavras, envolve a politização do cotidiano em direção à autonomia. Por autonomia, entende-se que: “(...) se refere à possibilidade material e institucional efetiva e também à capacidade psicológica de um indivíduo para definir propósitos para a sua vida e perseguí-los de modo lúcido e em igualdade de oportunidades com os demais indivíduos pertencentes à mesma sociedade”⁵⁶.

55 FREIRE; ILLICH, 2013.

56 SOUZA, 2008, p.45.

A liberdade de tomar suas próprias decisões de modo consciente choca-se com a tanto com a proposta das instituições que hoje detêm o monopólio sobre os processos de ensino e aprendizagem – papel desempenhado pela escola – quanto com o modo de funcionamento do planejamento urbano – disciplina que vai, de maneira impositiva e autoritária, planejar e produzir o espaço.

Contudo, acredita-se aqui que a melhor abordagem para a formulação de uma pedagogia urbana estendida ao cosmos não passa por trazer o conhecimento cotidiano para dentro das paredes da escola e da universidade de modo que esse conhecimento possa ser transformado em disciplina e organizado dentro da estrutura curricular. Ao contrário, pensar uma educação que trabalhe para fomentar a autonomia cidadã pressupõe tanto um reconhecimento da dimensão educativa dos espaços para além das escolas e universidades, quanto a necessidade de criação de espaços-tempo diferenciais que fomentem discussões, promovam o engajamento e pressuponham uma desierarquização das formas de conhecimento.

(Im)possibilidades da prática arquitetônica e urbanística

Como então conceber e construir esse processo pedagógico tendo em vista a consolidação do “mundo invertido” (em que o nível do habitar se sobrepõe ao nível geral) proposto por Lefebvre mas que excede essa teoria ao abarcar reflexões sobre o Antropoceno e fazer a crítica da colonialidade? E ainda, como nós, arquitetos e urbanistas, poderíamos contribuir para essa aproximação entre educação e espaço com vistas à conscientização, à autonomia e à superação das alternativas infernais que temos hoje?

57 BALTAZAR, 2020, p.121.

A partir de uma análise histórica, é possível dizer que “a arquitetura nasce para representar o poder e não para lidar com o cotidiano”⁵⁷. É na passagem da Idade Média para a Idade Moderna que a arquitetura se estabelece como campo e, a partir da introdução do desenho projetual, separa o trabalho intelectual do braçal. Mas, é através do processo de urbanização e industrialização protagonizado pela burguesia e pelos Estados, que as práticas e as produções arquitetônicas e urbanísticas ganham escala, concebendo não apenas construções icônicas como também territórios inteiramente planejados.

58 VELLOSO, 2012, p.50

Segundo a pesquisadora Rita Velloso⁵⁸, o trabalho desempenhado por esses especialistas implica um duplo fetichismo: o da satisfação do habitante e o

da criação do espaço. O primeiro tem a ver com a tentativa do urbanista de prescrever tudo aquilo que o habitante da cidade precisaria para viver. Dessa maneira, ele “concebe um usuário a quem possa conhecer, conceber suas necessidades e responder a elas, tais e quais sejam”. No segundo, “arquitetos imaginam poder criar o espaço à medida que o preenchem com um objeto. Tal criação sustentar-se-ia em fazer sempre a interpretação daquilo que o lugar suscita – da coisa que o lugar suscita – ou, na contramão, a criação da coisa certa para o lugar certo.”

Quase sempre à serviço do poder (seja ele representado pelas classes mais altas ou pelo Estado), o trabalho dos arquitetos e urbanistas é marcado por “prescrição e formalismo”, características que “estão na gênese do processo de projeto” e “que, de certa forma, perpetua-se até hoje, apesar da diferença de contexto espaciotemporal”⁵⁹. Considerando essas questões intrínsecas às práticas arquitetônicas e urbanísticas, como poderíamos então, através de uma pedagogia urbana estendida, ensinar aquilo que, na verdade, queremos aprender?⁶⁰.

59 BALTAZAR, 2020, p.123.

60 HOFF, 2019.

Quando nos perdemos, existem três formas de tentar saber onde estamos: procurar um ponto alto para ter uma visão geral, procurar um mapa para ter uma localização exata ou rever mentalmente o caminho percorrido para dar sentido ao que nos rodeia. Acostumados a planificar e mapear, a nós, arquitetos e urbanistas, as duas primeiras opções nos parecem mais familiares e, por isso, mais fáceis. Mas, ao invés de buscar uma visão total e distante do trajeto percorrido ou procurar definir, de forma precisa e pontual a própria prática, essa pesquisa parte da terceira opção, na qual revisita-se o que foi vivido para (re)montar seu significado. Revisitar o vivido significa, ao redesenhar mentalmente o caminho percorrido, refletir de perto e de dentro sobre um percurso de ida e volta, movimento que permite conciliar e confrontar teorias e práticas.

Com vistas à formulação de uma pedagogia urbana expandida, selecionou-se alguns projetos do coletivo Micrópolis e também de outras pessoas e grupos para análise nos capítulos a seguir. Os projetos escolhidos não constituem projetos de arquitetura e urbanismo propriamente ditos, mas são projetos artísticos e culturais que discutem o espaço, seja ele um bairro, uma cidade

ou nosso planeta como um todo. As interseções existentes e criadas entre arquitetura, urbanismo, arte e cultura a partir desses projetos representam áreas menos definidas, e por isso mais férteis para se buscar compreender de que maneira a aprendizagem ocorreu e pode ocorrer *no* espaço, *sobre* o espaço e *através* do espaço.

Nesse sentido, quais as pedagogias sócio-espaciais possíveis quando encaramos a arte e as práticas artístico-culturais como uma forma de leitura do mundo? Qual a potência da arte quando ela se aproxima dos espaços cotidianos? Na tentativa de responder essas perguntas, os diferentes projetos culturais e artísticos (artístico-culturais?) são tomados como meios de investigação, de modo que as experiências são a base para se discutir questões mais amplas, caras à pedagogia urbana estendida ao cosmos. À medida que as questões emergem dos projetos, elas serão destrinchadas no sentido de se entender qual as suas limitações – de contexto, possíveis equívocos, obstáculos e contradições – mas, sobretudo, a possibilidade que a experiência projeta, em termos amplos.

Assim, após a apresentação das questões a serem discutidas nesse capítulo inicial, inicia-se a conversa na escala do bairro, muda-se para a escala da cidade para, enfim, abarcar uma discussão da ordem do planeta, englobando todos os coletivos que coexistem nesse espaço. Como conclusão, procura-se reconhecer elementos da pedagogia nos casos estudados.

Esse capítulo introdutório, então, colocou os obstáculos para se concretizar a pedagogia urbana hoje, tanto em relação ao campo da educação quanto dos estudos urbanos. Em seguida, o urbano lefebvriano é colocado como uma virtualidade iluminadora potente se atualizada à luz de discussões recentes sobre o Antropoceno, o processo planetário de urbanização e a crítica da colonialidade. A partir da retomada e da revisão da teoria lefebvriana, procurou-se compreender que tipo de educação emerge a partir da superação dessa fase industrial e pode contribuir para uma pedagogia que visa o urbano e se estende ao cosmos. Por fim, ao focalizar esta pedagogia urbana expandida a partir de uma perspectiva da arquitetura e do urbanismo, aponta-se possibilidades e impossibilidades de sua prática.

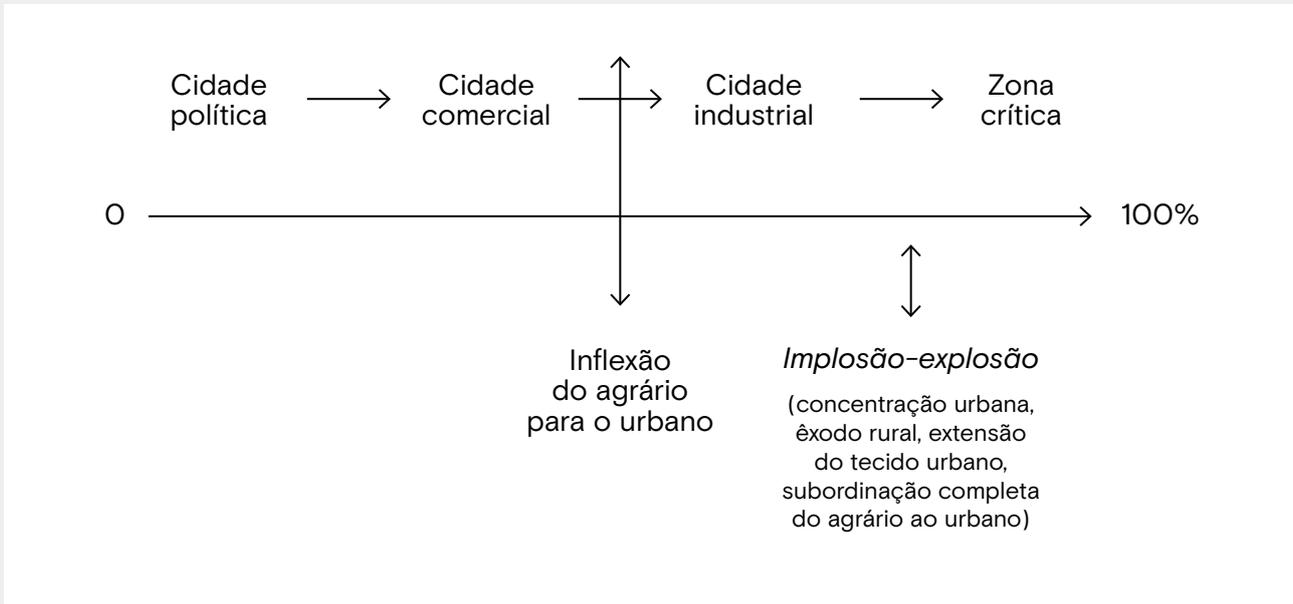
Dando continuidade, o segundo capítulo vai explorar as conexões existentes entre autonomia e processos coletivos de ensino-aprendizagem a partir do projeto *Autorádio*, experiência de produção de uma rádio comunitária dos bairros Lindéia e Regina, regiões periféricas da cidade de Belo Horizonte. Ao criar alianças entre um centro cultural, sua vizinhança e agentes externos (incluindo o coletivo Micrópolis), o projeto também é ponto de partida para uma discussão que conecta ocupação do espaço público, política e ampliação do imaginário urbano. Atravessado por outro projeto que igualmente trabalha na escala do bairro (Casa do Povo - SP), o capítulo termina com uma discussão de como a aproximação entre arte e cotidiano pode produzir conhecimento sobre o espaço.

O terceiro capítulo traz o dissenso como possibilidade de se aprender com a diferença. Ao considerar que corpos distintos experimentam a cidade de formas diferentes e que não existe hierarquia entre as diferentes formas de conhecimento, o projeto *Urbe Urge*, que reuniu pessoas com trajetórias diversas para discutir questões urbanas urgentes na cidade de Belo Horizonte, é tomado como ponto de partida para uma reflexão sobre a possibilidade de tensionamento dos imaginários a partir do compartilhamento de diferentes experiências urbanas. Como desdobramento desses ciclos de debates, foram produzidas cartilhas educativas que, através de uma investigação coletiva, destrincharam as problemáticas discutidas nas conversas. Como fonte de inspiração para a confecção das cartilhas, o trabalho do Center for Urban Pedagogy (EUA) será abordado com intuito de se refletir acerca da maneira como as noções de políticas públicas, conscientização e participação cidadã podem ou não se transformar a partir da produção coletiva e do compartilhamento de conhecimento sobre os espaços cotidianos.

O quarto capítulo vai desenvolver a possibilidade de se (re)pensar, apre(e)nder e criticar a cidade através de suas bordas, ou seja, a partir de visões não-hegemônicas que presentificam e projetam outros modos de vida através do projeto *Refundações*. Realizado em parceria com o Museu Paulista e com o SESC Ipiranga (SP), esse projeto consistiu em um processo de produção de novas leituras sobre três pinturas históricas do acervo do museu que retratam episódios do desenvolvimento da cidade de São Paulo. A partir de

encontros com grupos que foram historicamente silenciados pela história oficial, as obras de artes foram usadas tanto para disparar um diálogo problematizador em relação ao processo de produção do espaço da cidade, quanto como ponto de partida para que os participantes imaginassem e narrassem suas próprias histórias em relação ao futuro da cidade. Juntamente com os *tehêys*, imagens produzidas pela educadora indígena Liça Pataxoop, os processos de arte-educação entram aqui como um médium de reflexão sobre como o Antropoceno e a colonialidade se traduzem no espaço cotidiano, ora condicionando nossos imaginários a um destino derradeiro, ora vislumbrando formas cosmopolíticas de coexistência futura.

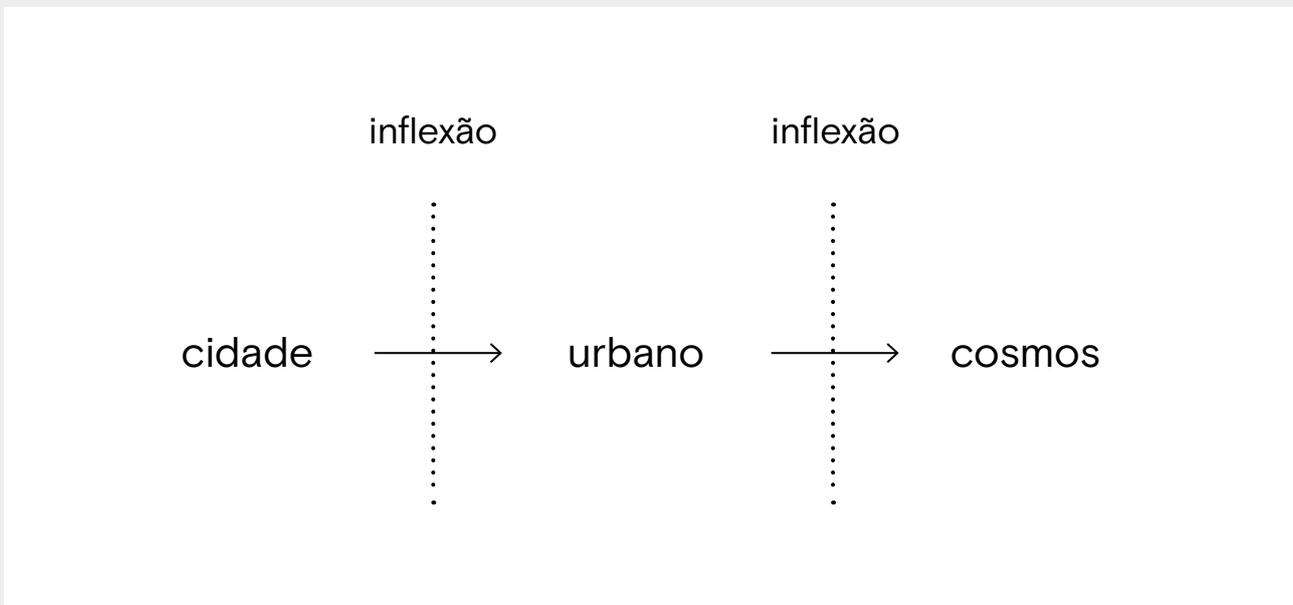
Por fim, no capítulo de fechamento, busca-se compreender o que poderia vir a ser a pedagogia urbana estendida ao cosmos a partir dos processos de ensino-aprendizagem sócio-espacial que emergem dessas experiências. O reconhecimento dos elementos dessa pedagogia, na tentativa de reunir a potencialidade que os casos projetam, vislumbram alternativas para a prática arquitetônica e urbanística a partir da (auto)crítica tecida nessa dissertação.



O1

Continuum. Henri Lefebvre, sem data.

LEFEBVRE, 1970.



O2

Diagrama da trajetória da pesquisa

Produção da autora, 2021.

Cap. 1

Cotidianamente aprendemos sobre nossos espaços. Entretanto, existem obstáculos (de ordem espacial e educacional) para que essa aprendizagem seja crítica e consciente, o que acabam por transformar nossa vida cidadina imobilizada por alternativas infernais.

Ao retomar a discussão do urbano como forma de articular a (re)politização do cotidiano, leva-se em conta questões atuais como a escala planetária da urbanização, o Antropoceno e a crítica da colonialidade, numa tentativa de compreender o que poderia constituir uma pedagogia que excede o espaço da cidade, mas também está para além urbano ao se estender ao cosmos.

Discussão sobre as (im)possibilidades da prática da arquitetura e do urbanismo (formação e atuação alheias ao cotidiano mas que pode se alimentar de outros campos do conhecimento).

Tentativa de, a partir de uma constelação de casos e experiências, vislumbrar contribuições à formulação da pedagogia urbana estendida ao cosmos

Questões a serem discutidas surgem das narrativas das experiências de projetos artísticos-culturais

Cap. 2

Discussão: Autonomia, formas de associação e aprendizagem coletiva.

Caso Micrópolis: Autorádio
Caso externo: Casa do Povo, SP

Cap. 3

Discussão: Dissenso e igualdade de inteligências, aprendizagem através da diferença

Caso Micrópolis: Urbe Urge
Caso externo: CUP (EUA)

Cap. 4

Discussão: urbanização planetária e cosmopolítica, relações entre aprendizagem, experiência e imaginário

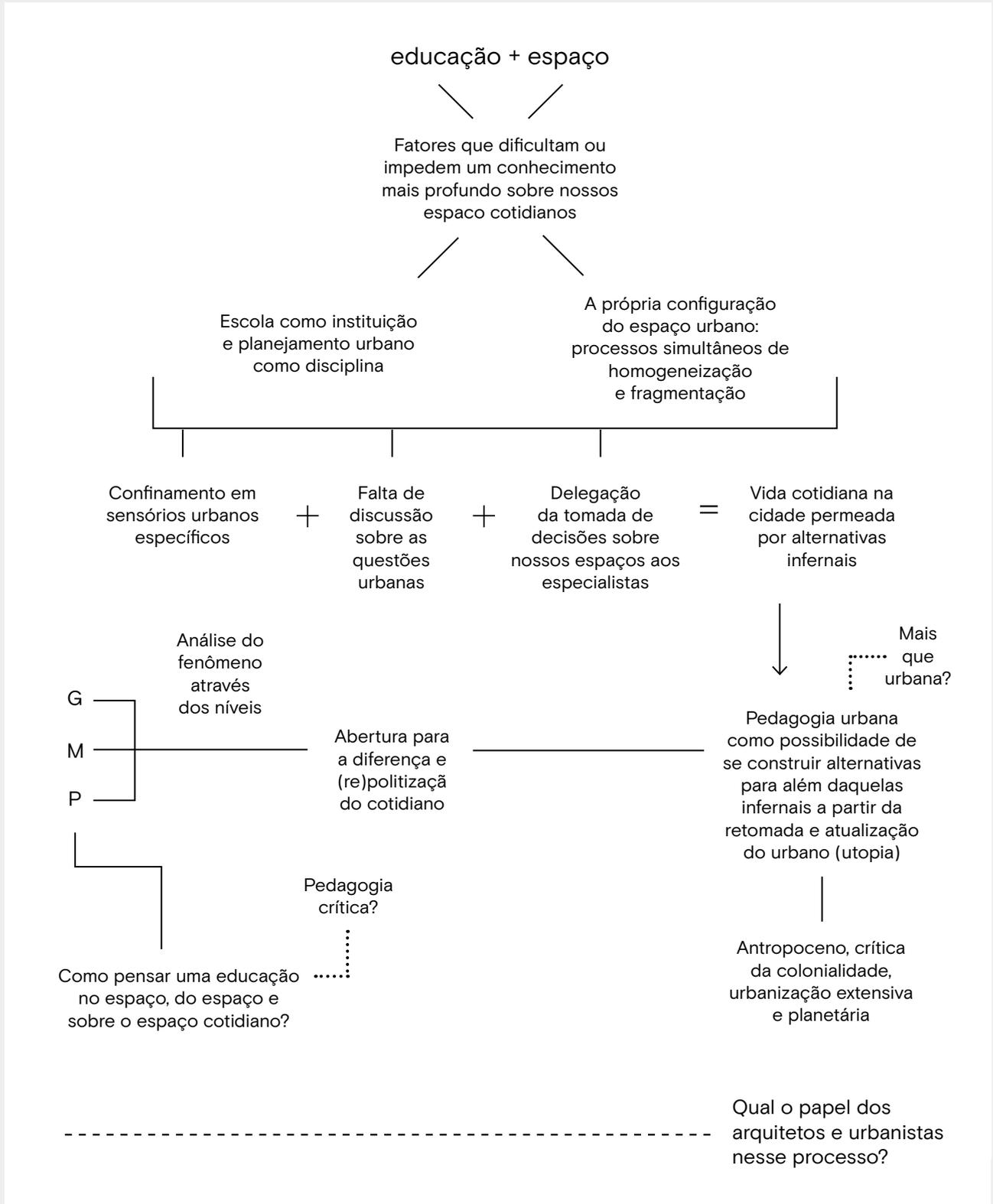
Caso Micrópolis: Refundações
Caso externo: *tehêys* Pataxoop

Cap. 5

Discussão sobre a trajetória da pesquisa: cidade, o urbano e o cosmos.

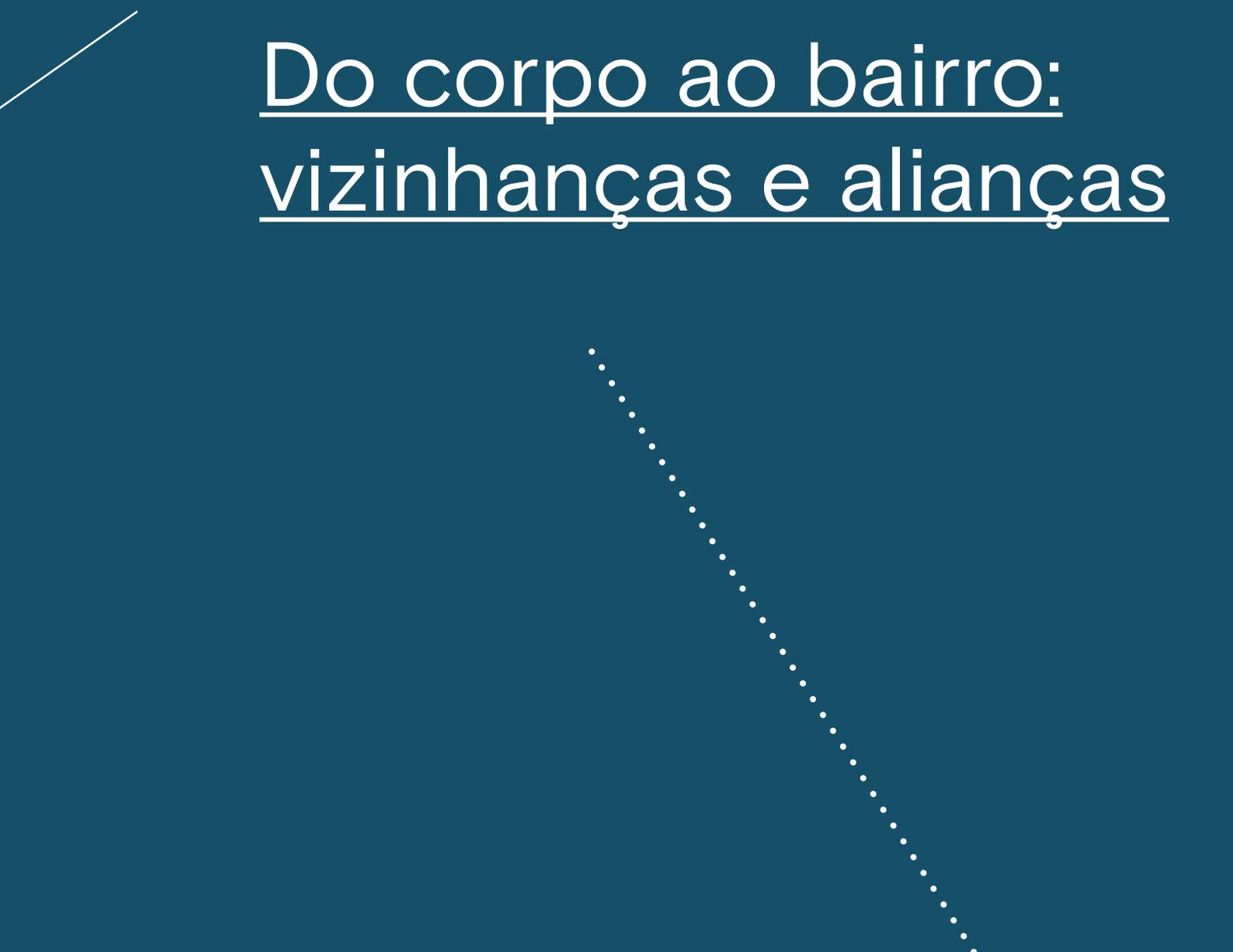
Levantamento de formas de aprendizagem cotidianas que surgiram dos casos como também outras maneiras de compreender a educação e o espaço. Dupla função: estes elementos nos ajudam na formulação de uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos como também desdobram uma reflexão sobre o papel e a prática dos arquitetos urbanistas frente a essa pedagogia.

Análise do impasse do tempo presente e projeção de alternativas futuras – tecnópolis x cosmópolis.





2



Do corpo ao bairro:
vizinhanças e alianças

Capítulo 2 Do corpo ao bairro: vizinhanças e alianças¹

1 Parte do texto deste capítulo foi produzido em colaboração com Felipe Carnevali e Mateus Lira no contexto do grupo de estudos sobre pedagogia sócio-espacial durante o ano de 2020.

No dia 14 de julho de 2020, marcado pelas comemorações do Dia Mundial do Rock, acordamos com uma inesperada notificação em nossa página de Facebook. “Confira a programação online de uma hora feita especialmente para o Dia Mundial do Rock pela *Autorádio* Lindéia / Regina” – era a chamada que aparecia em destaque, junto a um vídeo do Youtube e uma lista de 7 bandas locais.

Para nossa surpresa, 4 anos depois, a rádio comunitária e coletiva que ajudamos a criar em 2016 nos bairros Lindéia e Regina (localizados na regional do Barreiro, periferia de Belo Horizonte) reaparece com uma tímida programação durante o período de confinamento dado pela pandemia de Covid-19. O projeto artístico-cultural que acreditávamos, com pesar, ter acabado, ainda parecia continuar de forma autônoma, apesar das inúmeras dificuldades que toda proposta coletiva e horizontal costuma pressupor.

Os primeiros moradores dos bairros Lindéia e Regina, vindos do interior de Minas Gerais, trouxeram consigo, além da disposição para erguer suas casas em um local com pouca infraestrutura urbana, as tradições da viola caipira e da canção sertaneja. A contínua construção desses bairros se deu pela articulação política dos moradores, muitos vindos da classe operária, conformando um histórico marcante de atuação dos movimentos sociais organizados ali. Atualmente, além da permanência de músicos sertanejos, existe um número considerável de bandas de rock independente, que se apresentam com frequência em bares e festivais locais, destacando a região pela diversidade de manifestações ligadas à música.

2 No ano de 2016 o JA.CA – Centro de Arte e Tecnologia – lançou uma convocatória aberta com o objetivo de selecionar artistas e coletivos locais para uma residência itinerante. Foram selecionados 5 projetos que, a partir da ocupação do dispositivo móvel de uma Kombi, articularam, cada um, um centro cultural de uma regional periférica da cidade de Belo Horizonte.

Foi nesse contexto que surgiu o projeto *Autorádio*. Realizado a partir de uma parceria do coletivo Micrópolis com o Centro Cultural Lindéia Regina e moradores desses bairros, a *Autorádio* foi uma rádio comunitária que teve seu início a partir de um edital de residência artística² que cedeu uma

3 Uma antiga kombi amarela dos Correios foi customizada para abrigar diversos usos durante as residências artísticas. Projeto do arquiteto Wellington Cançado, a Kombi ganhou um toldo retrátil que, ao ser fixado verticalmente, se transforma em uma tela de projeção. Além disso, a fixação de um deck no teto do carro possibilitava que as pessoas, ao subirem por uma escada anexa, acessassem um espécie de mirante.

4 MORAES, 2017, p.82.

Kombi amarela adaptada³ como um dispositivo em busca de mobilizar, através da arte, articulações locais. A ideia, que foi concebida com base na vocação musical do bairro, era propor uma rádio móvel que se instalaria na Kombi e se deslocaria pela região durante algumas semanas, realizando programações ao vivo nas ruas e nos equipamentos públicos dos bairros.

Desde o início, a ideia de criarmos uma rádio ambulante nos pareceu bastante arriscada, já que não tínhamos nenhum domínio sobre a técnica da produção de uma rádio e nem um conhecimento aprofundado sobre os bairros, o que criava certa dependência de adesão dos moradores para que o projeto de fato acontecesse. Entretanto, essa nos pareceu uma boa oportunidade para desenvolvermos um ambiente coletivo de aprendizado mútuo, onde nós, apesar de propositores, também estávamos interessados em aprender. Mas apesar de nossas boas intenções, seria possível dissolver a hierarquia existente entre aqueles que propõem e aqueles que participam? Como fugir de uma noção tradicional de mediação artística que, como escreveu o pesquisador Diogo de Moraes⁴, “se desobrigaria da função prioritária de incluir o outro no mundo da arte, estimulando, em lugar disso, debates e usos (inclusive do mundo da arte e seus artefatos) vinculados às demandas das pessoas e organizações envolvidas nos projetos”?

A partir de conversas prévias com a diretora do Centro Cultural Lindéia Regina, percebemos que o potencial pedagógico da arte já era explorado pelas atividades culturais propostas, fossem elas uma aula de capoeira ou um curso de informática. Como as questões territoriais relacionadas à vida em comunidade dos bairros nos interessava, nosso desejo era então trazer tal dimensão para essa pedagogia experimentada através da cultura, transbordando o espaço do centro cultural como lócus da arte, em direção à rua, às praças, e a outros espaços comuns dos bairros através da rádio móvel.

Quais pedagogias seriam então possíveis quando a arte se aproxima do cotidiano de um território? Seria viável fazer isso através de uma Kombi que, por um curto período de tempo, se deslocaria pelo bairro em forma de emissora de rádio – a qual não tínhamos ideia de como tornar possível? Poderia essa rádio possibilitar alianças e aproximações entre nós (agentes

externos), o centro cultural e a vizinhança? Nossa condição de “não saber” seria suficiente para criar um ambiente não hierarquizado de aprendizado mútuo de forma a educar para a autonomia? De maneira geral, seria possível dizer que, ao termos em mente um processo que se pressupunha horizontal, que partisse das potência das dinâmicas cotidianas pré-existentes da vizinhança e que pautasse o histórico de politização e engajamento dos moradores, estaríamos necessariamente nos aproximando de uma pedagogia urbana? Em que medida?

Na tentativa de responder essas questões e de apontar relações existentes e possíveis entre cotidiano, vizinhança, aprendizagem, autonomia e espaço, esse capítulo vai se debruçar sobre dois projetos artísticos: a já introduzida *Autorádio* e, mais à frente, a Casa do Povo, centro cultural localizado no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Toma-se aqui o urbano lefebvriano não como um dogma, mas como um balizador para calibrar nosso olhar em direção a práticas cotidianas que, em maior ou menor grau, compõem essa constelação de espaços diferenciais que ensaiam e projetam relações menos alienadas, produtivistas e massificadas no espaço.

O capítulo inicia-se com uma contextualização dos bairros Lindéia e Regina (espaços em que a *Autorádio* atuou) de modo a tratar esse recorte territorial a partir de um entrelaçamento dos níveis: o espaço vivido e construído do nível M é a materialização do embate entre os agentes modeladores do espaço do nível mais geral G em contraponto com as narrativas cotidianas do nível P. Reconhecido o contexto, adentra-se mais especificamente no projeto da *Autorádio* na tentativa de compreender como esse projeto cultural – a partir uma abordagem que articulou as potencialidades do lugar onde ele está inserido com a dimensão pedagógica de um centro cultural – criou um contexto de ensino-aprendizagem e gerou conhecimento sócio-espacial. Abre-se então um parênteses para a introdução da Casa do Povo, centro cultural que também articula, através da cultura, as questões latentes do bairro em que ele se estabeleceu. Ao final, produz-se uma costura entre como essas duas experiências, ao aproximarem arte e cotidiano, produzem alianças e estreitam os laços entre vizinhos e bairros, criando comunidades em devir.

Do corpo ao bairro, uma análise através dos níveis

Quando Carmen chegou para morar no bairro Lindéia, em 1982, encontrou um espaço que mais se parecia com uma fazenda do que com uma cidade. De fato, o processo de urbanização daquela região ainda era incipiente: não tinha luz nem água encanada. Como não havia calçamento, quando chovia muito as ruas alagavam e os ônibus não chegavam⁵. Lourdinha se lembra da caminhada que fazia de sua casa até os correios para buscar notícias da terra de sua mãe, no sul de Minas: ela atravessava o trilho de trem e passava ao lado de um córrego onde, em época de cheia, era possível nadar. O único transporte existente no bairro era o caminhão de seu pai, que fazia de tudo um pouco, desde romaria, mudança, casamento e até mesmo levar os doentes para o hospital. “Não tinha bairro, era roça mesmo!”⁶.

5 RUBIO, 2016.

6 MELO, 2016.

A regional do Barreiro é mais antiga do que a própria cidade de Belo Horizonte. O desenvolvimento dessa região ocorreu devido ao surgimento de plantações criadas para abastecer a capital, já que, irrigada por diversos cursos d’água que existem por ali, a terra era bastante fértil. A extensa Fazenda do Barreiro, por volta do ano de 1880, foi dividida em duas: a Fazenda do Barreiro, ao norte, e a Fazenda do Pião, ao sul. A partir da década de 1950, com a criação da Cidade Industrial em Contagem, espaço vizinho à Fazenda do Pião, a região que era completamente rural passa a se urbanizar⁷. A construção da estação de trem da Estrada de Ferro Central do Brasil trouxe diversos trabalhadores que por ali começaram a construir casas com suas próprias mãos⁸.

7 BELO HORIZONTE, 2008, p.19.

8 BELO HORIZONTE, 2008, p.25.

Quando Roberto construiu seu barracão em 1972, existiam apenas ocupações esparsas no território. A porta de sua casa dava de frente para a entrada da fazenda da Dona Lindéia, que deu origem ao nome do bairro. Além de sua própria casa, a partir de um mutirão, ele ajudou a construir a igreja, que passou a abrigar as missas que antes eram realizadas em terrenos vazios. O vínculo criado entre os moradores pelos movimentos de mutirão deu origem a um grupo comunitário, que mais tarde veio a se formalizar como associação dos moradores, registrada em 1978⁹. Uma das primeiras lutas

9 LEVIS, 2016.

da associação foi em relação ao pagamento do IPTU, quando a prefeitura de Belo Horizonte resolveu brigar com as cidades vizinhas de Ibirité e Contagem pelo recebimento dos impostos dos bairros Lindéia e Regina, ambos originados da Fazenda do Pião. “Antes ninguém ligava para os nossos bairros, mas houve um momento em que Belo Horizonte quis ‘assumir a paternidade’, deixando de reconhecer o que já havia sido pago para os outros municípios e cobrando absurdos valores retroativos”. Nos descampados do bairro, foram feitas plenárias com mais de três mil pessoas para regularizar a questão do imposto¹⁰.

10 LEVIS, 2016.

A região de contato entre as cidades de Belo Horizonte, Ibirité e Contagem cresceram com a implementação de fábricas, indústrias e da siderúrgica estrangeira Mannesmann¹¹. Esse crescimento, contudo, não significou um aumento da infraestrutura e dos serviços disponíveis para aquele espaço: o descaso do poder público em relação à implementação de luz, água, meios de transporte, centros de saúde, cultura e lazer tornava a vida da população local bastante precária.

11 BELO HORIZONTE, 2008, p.26.

Primeiro foi implantado um sistema de cisternas para resolver a urgência do problema da água, depois veio a energia elétrica nas casas, seguida pelo asfaltamento das ruas e as linhas de ônibus. Com a mínima infraestrutura disponível conquistada, a associação passou a lutar por equipamentos de uso público. O centro de saúde, a creche, a quadra poliesportiva, as escolas e o centro cultural foram conquistas dessa organização. “Conforme o número de pessoas do bairro que compareciam crescia, tínhamos mais delegados para votar no processo do orçamento participativo”. Roberto ainda se lembra que “para conseguir a implementação do Centro Cultural, rodamos o bairro com um megafone e enchemos dois ônibus para conseguirmos os delegados necessários”. A conquista do espaço cultural foi recebida com festa: foi realizado um grande churrasco ao som da viola caipira, tradição cultivada pelos músicos locais¹².

12 LEVIS, 2016.

A industrialização, seguida pelo processo de urbanização, modificou as relações que os primeiros moradores tinham com aquele espaço. A estação de trem foi substituída pela estação de ônibus do Barreiro, e o número de

linhas que dão acesso àquela região aumentou, assim como a oferta de comércios e serviços. A chegada do asfalto tapou a maioria das bicas e córregos que passavam por ali, fazendo com que a água que brota do chão, antes aproveitada para consumo e lavagem de roupas, hoje seja usada para lavar carros. A associação dos moradores, por sua vez, enfrenta outros tipos de problema como a criminalidade, a falta de espaços verdes e o desinteresse da geração mais jovem em relação à continuidade do engajamento na luta por melhorias dos bairros. A tentativa de criar uma área verde próxima ao bairro Tirol foi mal recebida: “enquanto uns acham que está se perdendo a oportunidade de vender o terreno, outros acreditam que a criação de uma área verde em um espaço urbano vai valorizar a região e encarecer os aluguéis dali”¹³.

13 LEVIS, 2016.

Por mais que o bairro Regina não conte com nenhuma praça em seu território, muitos moradores cultivam pequenas áreas verdes em seus quintais. “Não sei se é porque eu morava na roça e a gente mexia muito com terra, mas eu sinto como se eu tivesse um instinto, de ficar sempre mexendo, plantando e cuidando”, relata Solange¹⁴. Com as grandes transformações no substrato material dos bairros a partir do processo de urbanização extensiva, algumas novas expressões culturais surgem (como é o caso das numerosas bandas de rock locais), enquanto alguns costumes e tradições ainda perduram, como a música sertaneja e a prática de plantio. Os vínculos desses moradores com o território se fazem presentes tanto em relação ao espaço, emprestando seu nome para praças e ruas como também nas relações sociais, que faz com que boa parte da vizinhança se conheça. “Costumo dizer que vizinho é melhor do que parente. Pelo menos os meus são”, conta Carmelita¹⁵.

14 FERREIRA, 2016.

15 MELO, 2016.

Ao analisar a produção do espaço urbano a partir da escala e da especificidade dos bairros Lindéia e Regina, podemos dizer que a industrialização promovida pelo Estado é, aqui, indutora da urbanização. Influenciados pelo processo de industrialização, principalmente a partir da cidade vizinha de Contagem, a produção do espaço “incorpora à troca os espaços antes desocupados e que se encontram nas franjas da cidade” e, assim, “generaliza a produção e o consumo de mercadorias para toda a sociedade”¹⁶. Mesmo sem prover em um primeiro momento a infraestrutura necessária para a vida cotidiana nesses

16 CARLOS, 2019, p.464.

espaços periféricos, o Estado criou mecanismos de controle e dominação como, por exemplo, a cobrança do IPTU.

17 CARLOS, 2019, 468

Mas é em meio à racionalidade industrial, onde o valor de troca impera sobre o valor de uso, que surgem “momentos que resistem à ordem e à racionalidade impostas pela lógica do capital, informando-nos de que existe, na realidade, um momento de negação ao estabelecido”¹⁷. Retomando os níveis propostos por Lefebvre para o entendimento do fenômeno urbano, é possível dizer que, ao passo que nosso cotidiano é condicionado de cima para baixo pelo nível G, existem experiências e práticas espaciais cotidianas críticas (nível P) que fogem a essa lógica imposta e produzem contra-projeções em G, tornando o nível M, do espaço urbano, um campo de batalha. A partir de uma relação dialética entre o real e o possível, o urbano transparece como potência através das expressões cotidianas, como as alianças criadas entre os moradores por meio da luta no espaço e de uma cultura que valoriza as relações de cuidado entre vizinhos, além do plantio nos quintais e da identidade cultural vinculada à música.

18 Idem.

Ao contemplar o “possível e não o real em si, petrificado”¹⁸, o urbano se mostra um ponto de partida potente para que possamos interpretar essa conjuntura passada e presente e, então, ensaiarmos possibilidades para os atuais desafios do capitalismo neoliberal. Na atual conjuntura, a “condição do processo de reprodução se faz pela ampla aliança entre frações do capital (industrial e financeiro) e o Estado”¹⁹, de modo a aprofundar os processos de homogeneização e fragmentação dos espaços, incentivando atitudes individuais e privadas e minando ações coletivas e públicas.

19 CARLOS, 2019, p.474

Aprendizagem coletiva

20 Para além das adaptações feitas na Kombi para a utilização nos diferentes projetos de residência artística, era preciso transformá-la em uma rádio móvel. Para tanto, o carro ganhou um letreiro luminoso com os dizeres AUTORÁDIO que foi fixado na estrutura do deck, além de uma caixa *backlight* que sinalizava os momentos em que a produção ocorria ao vivo.

Foi nesse contexto que a ideia de uma rádio comunitária itinerante se inseriu e foi construída²⁰. Antes que a kombi que sediaria a *Autorádio* fosse às ruas, foi necessário um momento de preparação e planejamento, incluindo o roteiro da rádio e a gravação prévia de parte da programação. Além disso, esta fase preliminar funcionaria como um momento de aproximação com

moradores do bairro e potenciais parceiros do projeto. Esse engajamento com a comunidade local era uma questão crucial para a rádio, uma vez que pretendíamos abordar aproximações entre espaço e cultura a partir de um processo coletivo. No entanto, a ideia de discutir o território a partir de uma rádio itinerante aparentemente não envolvia nenhuma questão latente ou urgente da vizinhança. Por isso, em um momento inicial, pensávamos haver o risco de uma falta de interesse por parte dos potenciais participantes, já que a rádio não seria uma solução imediata para qualquer problema que estivesse afetando o cotidiano daquelas pessoas. Sem a participação dos moradores o projeto não teria sentido, portanto apostamos em um processo de ampla comunicação e divulgação. Com o suporte do centro cultural, afixamos cartazes em lugares estratégicos, circulamos pelos bairros com a Kombi enquanto um auto-falante reproduzia uma vinheta de convite para participação, e divulgamos o projeto em diferentes mídias sociais.

Após essa chamada aberta, cerca de dez moradores de diferentes idades compareceram a uma reunião inicial, na qual apresentamos a ideia de montar uma rádio local usando como plataforma a Kombi amarela equipada. Os futuros membros da *Autorádio* pareciam estar ali não necessariamente por um forte interesse em um engajamento político ou em participar de transformações concretas do seu entorno imediato, no entanto, parecia haver um interesse pela música ou a curiosidade de produzir uma rádio. Com este grupo inicial – que contava com uma produtora musical local, um técnico de som, um locutor, um publicitário, um jovem com experiência prévia de uma rádio caseira própria, uma professora e alguns músicos – fizemos alguns encontros preparatórios no espaço do centro cultural, nos quais a ideia da rádio foi tomando forma.

Em um primeiro momento, estava presente de forma sutil uma divisão entre nós – aqueles que chegaram de fora para propor algo – e eles – os moradores dos bairros. Mas, embora a ideia de construção de uma rádio a partir da infraestrutura móvel da kombi tivesse sido concebida previamente, havia abertura suficiente para pensarmos juntos como ela funcionaria, quem participaria e quando a rádio poderia de fato acontecer.

Surpreendentemente, uma questão que a princípio poderia ser entendida como uma fragilidade se revelou como um potencial para dissolver as fronteiras entre proponentes e participantes: a maioria de nós, os proponentes, tínhamos pouca ou nenhuma familiaridade com ferramentas de áudio e métodos para produzir uma rádio. Por outro lado, alguns deles, os moradores, já tinham algumas experiências prévias no campo.

Dessa maneira, o projeto foi tomando forma a partir de um grupo heterogêneo, no qual múltiplos conhecimentos e experiências prévias entraram em contato, gerando um ambiente de aprendizagem marcado pela diversidade. Sendo assim, a fronteira entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem foi sendo gradualmente dissolvida, à medida que todos ali se tornavam produtores da rádio. A partir do objetivo inicial de construir uma rádio coletivamente, um processo não intencional de aprendizado mútuo foi catalisado: sem a pretensão de que seria possível apagar completamente as assimetrias entre nós e eles, aos poucos fomos diluindo hierarquias, nos aproximando e entendendo que éramos todos parte de um projeto e de um desafio comum.

O desafio/projeto de fazer uma kombi circular por um bairro com uma programação atraente foi se conformado como força motriz, que impulsionava o processo de aprendizagem coletiva durante as reuniões semanais que aconteciam à noite. O que constará na programação da rádio? Quais conteúdos serão pré-gravados e quais serão ao vivo? Quais temáticas serão abordadas em cada dia? Como operacionalizar a complexidade de aparelhos de áudio? Como viabilizar que a kombi estacione na rua e faça a transmissão? Como divulgar a rádio para o bairro, atraindo espectadores e mais participantes? Que parcerias serão necessárias para concretizar nossas ideias? Em consonância com a noção de construcionismo cunhada pelo educador Seymour Papert²¹, o processo desencadeado a partir da abordagem dessas perguntas engendrou um ambiente de aprendizagem, no qual o aprendizado ganhava um sentido prático que partia do concreto. Dessa maneira, se conformou um aprender-fazendo, que partia de um *projeto* envolvendo o contexto local e a criação de *parcerias* como atividade social crucial. Além disso, havia ali uma *paixão*, um interesse pela causa e, ao

21 PAPERT, 1991.

mesmo tempo, a possibilidade de experimentar e correr riscos, como se estivéssemos *pensando e brincando*.

22 LAVE; WENGER, 1991.

À medida que o projeto foi tomando forma, as práticas eram pensadas, enunciadas e discutidas de uma forma dinâmica. Contra a tradicional visão que entende os processos de aprendizagem centrados no indivíduo e na internalização do conhecimento, Lave e Wenger²², propõem uma ênfase no caráter socialmente negociado da aprendizagem cotidiana. Considerando que o aprender passa pela atividade *no e com* o mundo, essa abordagem permite um entendimento do processo de aprendizagem a partir de mudanças, improvisos, invenções e negociações em que o grupo, mais do que cada pessoa separadamente, pode ser entendido como fonte de conhecimento. Além disso, pensar a participação como sendo “sempre baseada na negociação situada e na renegociação do significado no mundo”²³ significa que, para além de possibilitar que, individualmente, novas habilidades fossem adquiridas, aprimorava-se a capacidade de se negociar coletivamente a partir das experiências vividas naquele contexto.

23 LAVE; WENGER, 1991, p.51.

Durante as reuniões, a partir de interesses coletivos e do conhecimento do território dos moradores, criamos uma planilha detalhada com os programas de rádio a serem desenvolvidos; uma lista dos moradores chave a serem contatados e dos espaços públicos a serem ocupados; e um levantamento dos equipamentos necessários. Após os encontros de programação, passamos para a fase de produção em que desenhamos uma identidade visual para a *Autorádio*, fabricamos um letreiro luminoso, criamos uma camisa para os participantes, gravamos as vinhetas para os programas e fomos atrás dos moradores antigos para colecionar histórias de luta do bairro.

Hesitação como pedagogia

Após um primeiro momento, em que a kombi circulou pela vizinhança do centro cultural convidando os moradores para participar da programação da rádio, havia chegado a hora de colocar no ar tudo aquilo que havia sido pensado, programado e produzido nas reuniões. Nos dois primeiros dias

de atuação, a *Autorádio* se aproveitou de eventos que já eram realizados no centro cultural, como a Noite do Sertão e o Rock da Regina. Enquanto a Noite do Sertão lotava o espaço com grupos locais de viola caipira, o evento do Rock da Regina selecionava por voto popular online cinco bandas de rock da vizinhança para performarem no pátio do centro cultural. Inserida nesses eventos, a rádio foi se familiarizando com o público, realizando entrevistas com os músicos, conversando com a audiência e convocando a todos para as próximas atividades.

Nos dias posteriores, a kombi da *Autorádio* expandiu a programação cultural para as ruas da vizinhança. O primeiro desses experimentos de abertura do centro cultural aconteceu na feira do Durval de Barros. Todo domingo, a partir das 7:30 da manhã, as barracas da feira começam a ser montadas no Durval de Barros, bairro estrategicamente localizado entre as cidades de Belo Horizonte, Ibirité e Contagem. Além das frutas, verduras, artesanato e plantas, a kombi seria um atrativo a mais para a diversidade de pessoas que por ali transitavam. Chegamos cedo e estacionamos em uma das extremidades da feira, de modo a não atrapalhar a circulação dos feirantes.

Ao estacionarmos a kombi no espaço público, estávamos prontos para dar início à programação elaborada coletivamente a partir da disponibilidade e vontade da equipe: iniciariamos com um quadro que narrava histórias dos antigos moradores do bairro, passaríamos para o horóscopo do dia, em seguida entraria a banda de pagode Nossa Vibe, e terminariamos com uma receita de petiscos preparada ao vivo pela moradora Cássia, feita a partir de alimentos comprados na própria feira.

Apesar da programação ter sido organizada previamente, rapidamente o grupo amador de locutores, produtores e técnicos foi se deparando com vários imprevistos e questionamentos durante a realização do projeto da rádio móvel. As questões iam desde dificuldades técnicas e práticas de como conseguir energia elétrica para ligar os equipamentos, até questões mais abrangentes e profundas no sentido de como conseguiríamos cativar e engajar os espectadores que, afinal, não passavam de meros transeuntes. Percebemos que as camisas amarelas que uniformizavam o “time” da

Autorádio, ao mesmo tempo que colocavam do mesmo lado nós (os agentes externos) e eles (os moradores participantes), redefiniam os limites entre um novo “nós” (o time da *Autorádio*) e um novo “eles” (os moradores espectadores). Seria possível então a presença da kombi nos eventos locais gerar uma aprendizagem sobre o próprio espaço a partir de atividades culturais? Se sim, como? E para quem?

O segundo experimento, que também procurava tecer redes entre a vizinhança e o centro cultural através da kombi, se deu a partir da articulação de dois jogos de futebol entre as escolas dos bairros. As equipes feminina e masculina das alunas e dos alunos das escolas estaduais João Paulo I e Divina Providência se enfrentaram em disputas narradas pelo animado locutor da *Autorádio*. Enquanto as questões práticas para a realização da rádio eram resolvidas a partir de uma articulação coletiva, horizontal e baseada no improviso, quebrávamos a cabeça com questões de ordem menos imediata. Nos perguntávamos como criar formas de engajamento e articulação mais duradouras entre os atores, as redes formadas e os espaços cotidianos para além dos eventos que estávamos viabilizando. Além disso, apesar de uma programação diversa e vibrante, a rádio parecia carecer de momentos explícitos de discussão de problemáticas relacionadas aos bairros – que até então só haviam aparecido nas gravações das narrativas dos antigos moradores.

No terceiro e último experimento, a equipada kombi amarela estacionou em uma vaga próxima a um largo formado pelo encontro da rua das Petúncias com a rua Coronel Durval de Barros, cruzamento movimentado pela forte presença do comércio local. A mesa e os equipamentos de som foram posicionados no passeio logo em frente à kombi, enquanto a placa luminosa com os dizeres “*Autorádio*” e as caixas de som eram conectadas à energia disponibilizada pela sorveteria em frente. Os microfones, o tapete de grama sintética e a mangueira de led foram dispostos conformando um palco para as apresentações da noite.

À medida que as atrações performavam, mais e mais pessoas que passavam por ali se deparavam com aquela estranha movimentação em torno de um elemento amarelo no espaço público. Fosse pelo interesse na música

sertaneja, nos habilidosos passos dos B-boys, pela dança do ventre ou simplesmente pela curiosidade em relação à inusitada ocupação de um espaço de calçada que não chegava nem a ser considerado uma praça, muitas pessoas interrompiam seu trajeto usual e por ali ficavam.

Naquela noite de terça-feira, o mesmo espaço residual que grande parte do tempo era utilizado como simples passagem por pessoas apressadas a caminho de casa estava sendo bastante ocupado. As pessoas pareciam não se importar em perder tempo ali, apesar do impaciente ritmo da cidade, que nos impõe prazos cada vez mais apressados. É diante de um imaginário normativo de cidade, que nos impõe regras tácitas de comportamento sobre os corpos nos espaços (principalmente os públicos), que pequenos acontecimentos podem precipitar brechas que deslocam os corpos e nos fazem, mesmo que por alguns momentos, pensar de outro modo. E se as ruas fossem mais iluminadas e povoadas à noite? E se esse espaço fosse, de fato, uma praça com palco para pequenos shows, equipamentos de ginástica, horta comunitária ou o que mais a vizinhança desejasse? E se houvesse uma programação cultural gratuita não só nessa, como nas outras praças dos bairros? Esses foram alguns dos questionamentos que surgiram em comentários dos moradores da região ao longo da programação da rádio.

24 CARNEIRO, 2020.

25 CARNEIRO, 2020, p.42.

26 CARNEIRO, 2020, p.30.

Apesar de algumas pessoas não terem se importado com aquela movimentação, alguns corpos passantes foram arrancados de seus caminhos costumeiros por aquilo que Gláucia Carneiro²⁴ chamou de “pedagogia da hesitação”. A pedagogia da hesitação acontece no momento em que o corpo, ao suspender sua trajetória, “se desfaz de suas certezas, pressupostos, dogmas, imagens-clichês” e assim, se deixar afetar “pelo ainda não pensado”²⁵. É um acontecimento que, por meio de encontros inesperados (na cidade), educa sem ensinar, acionando aprenderes. Esses aprenderes, por sua vez, não visam concretizar nenhuma verdade ou certeza para os corpos que são afetados, mas carregam uma “função-educadora de instigar, de movimentar o pensamento, indicar possibilidades, ensaiar outras formas de existir”²⁶ ou, no caso da *Autorádio*, outras formas de se ocupar o espaço público.

Seria inocente acreditar que o simples fato de algumas pessoas terem se permitido compartilhar essa experiência pressuporia uma modificação

radical em valores e crenças já enraizadas. Mas, é a partir das brechas que são possibilitadas pelos momentos de hesitação que novos imaginários podem emergir, mesmo que timidamente e de forma efêmera. Para Gilles Deleuze, o aprender é uma questão de abertura em relação aos encontros com aquilo que nos faz pensar. Isso porque para o filósofo, mais importante que o próprio pensamento, é aquilo que nos dá a pensar²⁷.

27 DELEUZE, 2003, p.87.

A ocupação do espaço público pela kombi, ao carregar essa dimensão estética incômoda, que nos dá a pensar e questionar o que é permitido ou não na cidade, traz consigo uma dimensão política nos termos de Rancière. Segundo o autor, a política não seria “a maneira como os indivíduos e grupos em geral combinam seus interesses e seus sentimentos” mas sim “um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível²⁸”.

28 RANCIÈRE, 1996, p.368.

Ao contrário do que esperávamos, a dimensão política desse projeto não se deu como havíamos imaginado nas reuniões iniciais sobre a programação da rádio. Acreditávamos que, pelo histórico de autoconstrução das casas e de lutas populares por demanda de infraestrutura para o bairro, haveria abertura para a criação de debates da vizinhança com o poder público e com a associação de moradores, o que não aconteceu. Apesar de termos acessado a associação e realizado diversas entrevistas, a rádio não funcionou como um veículo de amplificação das atuais demandas por políticas públicas dos bairros. Mas, seria a política pública, ou seja, aquela vinculada ao Estado e às instituições a única maneira de se organizar, discutir e agir sobre aqueles espaços?

Ao redefinir o conceito de política, Rancière, concomitantemente, propõe outro sentido para a palavra “polícia”, que tem seu conceito ampliado para o “conjunto de processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e da gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição”. Ora, se a polícia atua segundo uma ordem prescritiva, determinando o que é permitido e o que não é, a política opera então como aquilo que vai perturbar essa ordem.

Contra uma lógica policialesca de cidade, que prescreve tudo aquilo que é permitido ou proibido de acontecer em um espaço público, uma política estética, para Rancière, se configura no momento em que, ao introduzir novos sujeitos e objetos, aquilo que não era visto é tornado visível através dessa intromissão. Colocando em outras palavras, a política vai perturbar a visão da realidade urbana constituída como sendo a única possível, colocando em conflito a constituição daquilo que foi definido como o comum de uma comunidade – chamado por Rancière de partilha do sensível.

Podemos dizer, então, que as pedagogias específicas que a arte opera são uma forma de nos fazer pensar e imaginar possibilidades outras de vivenciarmos nossos espaços cotidianos. A partir dessa reflexão, surge uma outra e mais abrangente questão: em que medida essas pedagogias podem ser chamadas de urbanas, no sentido de agenciarem uma transformação política do cotidiano a partir de um processo contínuo e autônomo de aprendizagem coletiva?

Autonomia como processo

Algo que sempre nos preocupou foi a impossibilidade da permanência da kombi no centro cultural após o período de execução do projeto, apesar do interesse crescente da equipe na continuidade da rádio. Não sabíamos quais seriam as implicações do funcionamento da rádio sem seu dispositivo móvel, muito menos se o processo de aprendizagem coletiva de construção da rádio teria gerado autonomia suficiente para que o projeto continuasse sem a kombi e sem a presença dos agentes externos.

Assim que o projeto foi finalizado, a equipe do centro cultural manifestou o interesse em sediar a rádio, já que a maioria dos equipamentos que utilizamos, adquirimos ou construímos poderiam ser guardados ali. Tivemos a ideia, então, de usar a sobra dos recursos do projeto para promover um curso de formação de radialistas para a equipe da *Autorádio*, onde eles poderiam compartilhar suas dificuldades, adquirir conhecimentos técnicos mais aprofundados e formular junto com os profissionais convidados novos quadros de acordo com interesses comuns.

De fato, pudemos observar que o projeto perdeu força no momento em que a kombi não estava mais ali para ocupar o espaço público. Como a rádio funcionava por meio de auto-falantes, sem a kombi, o transporte dos equipamentos se tornava bastante trabalhoso. Mesmo que o deslocamento pudesse ser feito com qualquer outro carro, a locomoção da equipada kombi amarela pelas ruas do bairro e sua presença nos espaços públicos constituía um elemento importante, funcionando através de eventos. Apesar de efêmeros, esses eventos abrigavam uma potência no sentido de tocarem em questões sócio-espaciais através do tensionamento do imaginário de quem se deparava com a kombi pelo bairro. Enquanto a aprendizagem gerada por essa pedagogia da hesitação tornava-se mais difícil de acontecer, a aprendizagem gerada pelo processo de construção coletiva da rádio, complementada pelo curso formativo, possibilitou uma certa autonomia dos participantes locais que, entre altos e baixos, deram continuidade ao projeto ao longo dos anos.

Entendemos aqui autonomia como a capacidade de dar-se, a si mesmo, suas próprias leis. Colocando em outras palavras, é a capacidade das pessoas pensarem e se guiarem por princípios que concordem com a própria razão, e não a partir de premissas elaboradas de forma hierárquica ou por forças externas²⁹. Como bem pontua Paulo Freire, a autonomia não é um ponto de chegada, mas sim um processo.

29 SOUZA, 2017.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.³⁰

30 FREIRE, 1996, p.67.

Nesse sentido, dizer que a atuação dos agentes externos, a partir da proposta do curso de formação e capacitação dos participantes em rádio, desencadeou um processo autônomo seria uma conclusão precipitada – até porque o curso se deu em um modelo convencional onde as posições entre quem ensina e quem aprende estavam muito bem delineadas. Entretanto, entender a autonomia como processo significa compreender os vários fatores – materiais, históricos, institucionais e educacionais – que confluem

para que ela ganhe força. A partir desse entendimento, podemos dizer que não é uma simples coincidência o fato de os moradores dos bairros terem se engajado logo de cara com uma proposta de projeto que tinha a ver com seus próprios interesses e o histórico de luta por infra-estrutura herdado de gerações passadas para a consolidação dos bairros Lindéia e Regina. A autonomia não é algo que pode ser ensinado, mas aprendido e desenvolvido na prática.

31 SOUZA, 2008, p.236.

O processo de autonomia e de autogestão enunciados acima contrastam com o atual modelo de democracia representativa que predomina como modelo político-organizacional. Segundo Souza³¹ a democracia representativa “equivale, na prática a uma tutela das elites governantes sobre os governados” já que os governantes são “escolhidos por um processo filtrado pela assimetria de poder derivada da concentração de riqueza e da muito desigual influência sobre os meios de comunicação em massa”. Ainda segundo o autor, esse modelo democrático funciona como uma “democracia quase-direta da classe dominante” já que ela tem acesso privilegiado nos processos decisórios enquanto, para as classes mais baixas, ela opera como uma “quase-ditadura”, devido ao “desrespeito constante de seus direitos civis e políticos” por parte dos governantes.³²

32 SOUZA, 2008, p.109.

33 STENGERS, 2015, p.200.

Existe, nesse sentido, uma grande diferença entre aprender a colocar suas próprias questões e se submeter às questões procedentes de outra parte, principalmente se estamos falando de coletividades subalternizadas como aquelas provenientes de bairros periféricos. Segundo Stengers³³, aprender a pensar, “no sentido que importa politicamente, ou seja, no sentido coletivo, uns com os outros, uns pelos outros, em torno de uma situação que se tornou ‘causa comum’” não passa por “um conteúdo a ser adquirido, definido por uma elite contra um rebanho submisso”, mas pela formulação de respostas locais, “no sentido em que local não significa ‘pequeno’, mas se opõe a ‘geral’ ou ‘consensual’”.

Ao pensar a autogestão como uma potencial alternativa à representação, podemos destacar três momentos que atravessam o projeto da *Autorádio* e que possibilitam vislumbrar (micro)experiências de auto-organização

que, ao se concretizarem, educam para a autonomia. O primeiro momento relaciona-se com o histórico do local e parte da necessidade sócio-espacial imediata; o segundo tem a ver com o envolvimento dos moradores em uma rádio comunitária a partir de interesses próprios e engajamento coletivo; e, por fim, o terceiro conecta-se com a independência e continuidade do projeto da rádio após a saída da kombi e dos agentes externos. Seja por necessidade ou por interesse, experiências de auto-organização dão origem a diversos processos de aprendizagem que, em maior ou menor grau, nos ensinam a colocar nossas próprias questões, sejam elas sociais, espaciais ou culturais.

A experiência da Casa do Povo

Quem anda pelas ruas do bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, com sorte, consegue ouvir pessoas conversando em três ou quatro línguas diferentes: português, castelhano, guarani e yiddish. De fato, a presença massiva de placas de serviços, restaurantes e comércios marca um espaço coabitado por brasileiros, bolivianos, coreanos, entre outras nacionalidades. Estruturado pela indústria têxtil, o Bom Retiro, por sua localização central, carrega diversas contradições e tensões: grande população em situação de rua, usuários de crack, trabalhadoras do sexo, imigrantes ilegais, cortiços, mas também apartamentos de classe média e classe média alta que chegam até 300m²³⁴.

34 SEROUSSI, 2020.

Fundada em 1946 por uma comunidade judaica que morava na vizinhança, a Casa do Povo foi inaugurada em 1953, na rua Três Rios. Desde o início, a história do centro cultural esteve engajada politicamente: o espaço nasceu relacionado à memória dos judeus que morreram na Segunda Guerra Mundial, mas também como um lugar que pudesse reunir associações diversas que lutavam contra o facismo³⁵. A arquitetura do espaço, composta internamente por amplos salões e externamente pela presença de janelas de vidro e um arco de concreto, remete a um edifício-monumento. No entanto, por ser um espaço habitado, um “lugar onde lembrar é agir”, seus ocupantes o definem como um “monumento vivo”³⁶.

35 CASA DO POVO, 2020.

36 Idem.

37 SEROUSSI, 2020

Intimamente ligada à história dos judeus do campo progressista, que carregavam uma visão aberta do que significava a identidade judaica, a história do edifício também carrega uma relação estreita com o território de São Paulo, cidade que os fundadores haviam escolhido para se instalar e viver suas vidas. O entendimento da identidade judaica que perpassa a Casa do Povo, segundo o atual curador Benjamin Seroussi³⁷, não passa por um fechamento mas sim por uma abertura. “O judeu, ao longo do século XX foi sempre o estrangeiro, o imigrante, ‘o outro’. E, nesse sentido, um centro de cultura judaica deve ser aberto à alteridade radical, deve acolher outras comunidades. Mais do que isso, deve criar comunidades em devir”. É a partir desse pensamento que o espaço tenta dialogar com o bairro e com a cidade de São Paulo. Mas, como criar e consolidar então uma comunidade heterogênea nesse centro cultural a partir dessas abrangentes premissas e desse complexo território?

38 Idem.

Um primeiro passo, segundo Seroussi, seria entender a identidade não como algo “puro” mas como uma constituição híbrida: “sou judeu mas também sou francês descendente de pais da África do Norte”. Além disso, o entendimento do bairro não pode se dar apenas a partir de questões abstratas, como por exemplo “em um gráfico de pizza, em que cada fatia representa uma nacionalidade presente na vizinhança”. Ao contrário, a compreensão “deve ser mais fluida, em que os encontros (e não os recortes) entre pessoas diferentes, idades diferentes, corpos diferentes é o que interessa”³⁸.

Na prática, a Casa do Povo lida com muitos processos que atravessam o bairro e a cidade, entendendo essas questões como um potencial, como tensões a serem trabalhadas. Nesse sentido, o público, essa comunidade em devir, é uma construção, um resultado dessas relações possíveis, e não um *a priori*. Ao mesmo tempo que o espaço promove uma programação vinculada aos grupos que acolhe, existe a abertura para que novos coletivos e manifestações ocupem o centro cultural. Cada grupo acolhido possui uma certa autonomia, (cada qual tem a chave da casa e pode usá-la como lhe convier), a partir de um conjunto de regras “propositalmente frouxas” que são acordadas coletivamente. Essa abertura possibilita o que o curador chama de convivências improváveis. As convivências improváveis acontecem

quando, por exemplo, “o coletivo de mulheres trans em situação de rua que participa de um grupo de performance, ao descerem para a cozinha para fazerem um café, encontrem com o grupo do Coral Tradição, um grupo de idosos que canta em yiddish”³⁹.

39 Ibidem.

É a partir desses encontros com a diferença que podem nascer outros agenciamentos, podem ser criadas novas alianças e podem ser inventados os devires. O devir não é, nesse sentido, uma perspectiva futura, mas acontecimentos no tempo presente que podem, a partir das relações (muitas vezes improváveis), construir algo novo. É claro que, nesse processo de se inventar comunidades em devir, existe um certo risco a ser levado em conta: todas as relações, sejam elas entre comunidades similares ou não, estão sujeitas aos conflitos, o que requer, nas palavras de Isabelle Stengers, a “arte de ter cuidado”⁴⁰.

40 STENGERS, 2015.

Ao obrigar a pensar aqueles que reúne, a arte de ter cuidado, remonta ao que os gregos chamavam de *pharmakon*: conforme sua dosagem e uso, uma mesma substância pode ser tanto veneno quanto remédio. Nesse sentido, ao invés de recusar o *pharmakon* – ou a possibilidade da criação de novas comunidades – devido à sua ambiguidade, deve-se trabalhar a questão do cuidado, aprender sobre as dosagens e sobre seu processo de fabricação⁴¹.

41 STENGERS, 2015, p.150-151

Pensar a cultura em sentido amplo, aliada à arte de ter cuidado, nos propicia, através de experiências concretas, imaginar outras relações, assim como possibilita inventar novas comunidades, atravessadas pelas questões identitárias, do bairro e da cidade.

Sobre vizinhanças e comunidades

Diferentemente de uma política pública, projetos artísticos e culturais não funcionam a partir de uma lógica de solução de problemas. Muitas vezes avessa a uma racionalidade produtivista, “a arte inscreve na cultura modos de olhar o mundo, discursos que trabalham na infinita tarefa de indagação, tradução e imaginação do espaço”⁴². É claro que, ao se institucionalizar

42 MARQUEZ, 2009.

(quando capturada pelos grandes circuitos comerciais de galerias e museus), a arte corre o risco de perder sua dimensão crítica e política. Mas, quando operada a partir da micro-escala do cotidiano, envolvendo principalmente a articulação de uma vizinhança, pode ser um terreno fértil para a emergência de processos pedagógicos ligados ao território.

Nesse sentido, é possível falar de uma potência pedagógica que reside nos vínculos criados e intensificados entre vizinhança e bairro a partir de centros culturais que entendem a cultura como a própria vida cotidiana local e, como apontado por Seroussi, criam comunidades em devir. Existe, então, um duplo movimento: aquele em que questões, particularidades, tensões e potências do bairro invadem o espaço e a programação dos centros culturais – como quando mulheres trans montam um grupo de performance na Casa do Povo – e aquele em que as atividades desses espaços transbordam para o território – como quando a *Autorádio* ocupou os espaços públicos da vizinhança.

A aproximação entre arte e cotidiano, grande parte das vezes, possibilita que ambas as instâncias saiam minimamente transformadas: a arte ‘desce do pedestal’ e se torna mais acessível, enquanto o cotidiano, a princípio banal e anestesiado, é, mesmo que momentaneamente, desestabilizado. Focalizando a sociedade urbana, em que o cotidiano é o ponto de partida para a transformação, é possível destacar, no casos dos projetos artístico-culturais narrados, duas potências pedagógicas emergentes: a aprendizagem através do encontro do corpo com o diferente e com a diferença; e também a aprendizagem coletiva através de processos de auto-organização. Em ambos os processos, a aprendizagem ocorreu a partir da interação entre pessoas, atividades e espaços cotidianos, prescindindo de situações estruturadas e intencionais de ensino.

Grande parte das vezes, a aprendizagem através do corpo é ativada pela pedagogia da hesitação⁴³ em que experiências inesperadas podem gerar convivências improváveis e despertar imaginários impensados. Em situações tidas como “normais” na cidade, pessoas trans em situação de rua, judeus idosos, artistas e alunos secundaristas raramente ocupam o mesmo salão. Ao mesmo tempo, inabitados e inabitáveis, espaços públicos como pequenas

43 CARNEIRO, 2020.

praças de bairro raramente são palcos de apresentação de artistas locais. É a partir das brechas criadas pela hesitação que o impensado passa a se tornar uma possibilidade factível: a convivência com as diferenças se torna recorrente, enquanto as praças viram local de festa e encontro.

Entretanto, até que ponto as relações criadas a partir das atividades e dos eventos realizados conseguem reverberar para além do momento em que eles se dão? Para além das relações entre sociedade e espaço, a dimensão temporal não pode ser negligenciada: o engajamento das pessoas nessas relações e atividades efêmeras, por mais desestabilizadoras que sejam, correm o risco de se dissiparem com o tempo, reduzindo sua potência transformadora. Nessa perspectiva, é preciso deixar claro que existe um longo caminho para que os habitantes de qualquer vizinhança se entendam como sujeitos que (re)conhecem seu bairro e se (re)conhecem como agentes ativos e propositivos.

Diferentemente de processos heterônomos em que regras, leis e determinações são prescritos por outrem, processos auto-organizados, em que não existe uma distinção clara entre quem pensa e quem faz ou quem manda e quem obedece, demandam uma aprendizagem de ordem prática. É somente através dos erros e acertos do fazer coletivo que se aprende a negociar, estabelecer limites e traçar objetivos comuns. Experiências de auto-organização, quando compreendidas através de seu viés educativo, apontam para pequenos ganhos de autonomia e descortinam modos outros de se organizar, deliberar, lidar com hierarquias e, porque não, definir sobre a (auto)construção dos espaços cotidianos.

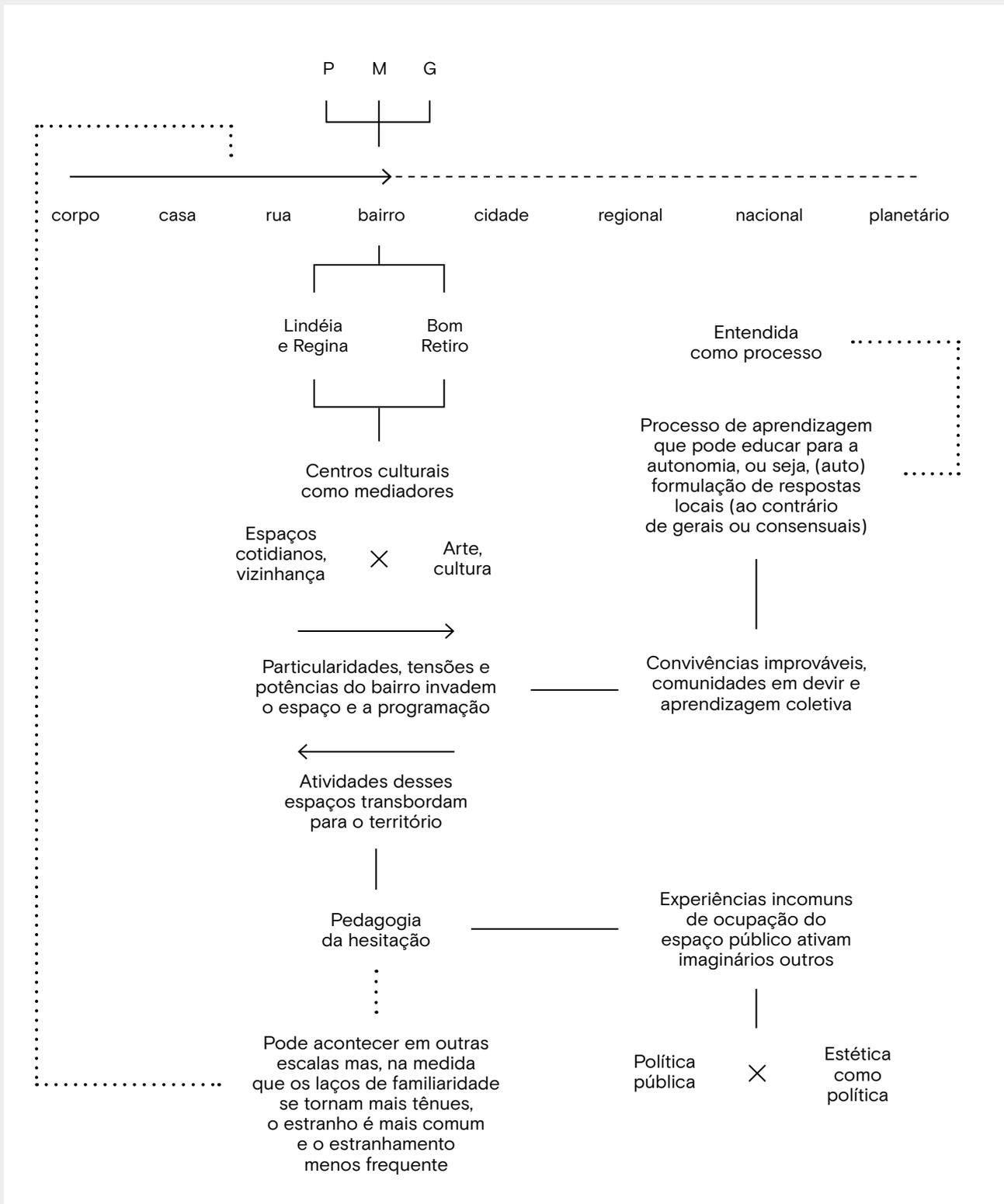
Dependentes de uma força coletiva, processos horizontais e autônomos acabam suscetíveis a uma instabilidade maior, passando a depender de uma grande disponibilidade de tempo e força de vontade dos participantes. Apesar de serem dotados de uma poderosa capacidade de transformação cotidiana, esses processos muitas vezes são minados pela influência do nível geral que, a partir da lógica neoliberal, incentiva “a individualização das soluções para problemas coletivos”, de modo a “criar as condições para que a competição entre indivíduos sirva ao suposto interesse coletivo”⁴⁴.

44 MAGALHÃES, 2016, p.39-44.

Diante desse atual contexto de fragmentação da vida e suas relações, o que significa então pensar a escala territorial do bairro como meio de atuação? A partir de uma perspectiva do cotidiano, entender os bairros como unidades delimitadas territorialmente por mapas administrativos pode recair em um fechamento limitador e abstrato. Enquanto que, mapeá-lo através da potência de agir que surge em seus espaços através de grupos, coletivos, associações e instituições nos parece mais produtivo. Evitando a idealização nostálgica de comunidades tradicionais e indo além do histórico operário organizado em torno da associação de bairro, espaços como os centros culturais locais, ao se abrirem para a formação de comunidades em devir, podem fazer com que a abstração do bairro se torne concreta a partir das alianças criadas entre vizinhos próximos e distantes.

Nesse sentido, apesar das diversas dificuldades enfrentadas e ponderações que tornam visíveis armadilhas e obstáculos a serem superados, ressalta-se a potência político-pedagógica da cultura e da arte como forças ativas e criativas para trilharmos o caminho rumo à sociedade urbana. Contra a estratégia de poder que tem como efeitos a coerção, a destruição e a homogeneização da vida cotidiana, a princípio, pode parecer bastante desproporcional e imobilizador pensar sobre vizinhanças e seus espaços. Mas, ao invés de pensar a criação de comunidades como um fim, assumir e entendê-las a partir de suas inconstâncias e mutabilidade, “talvez seja o único ponto de partida”, o que nos faz “recuperar o controle do início”⁴⁵.

45 GARCÉS, 2018, p.272.







03



04



05 06



07



08



10



09



11

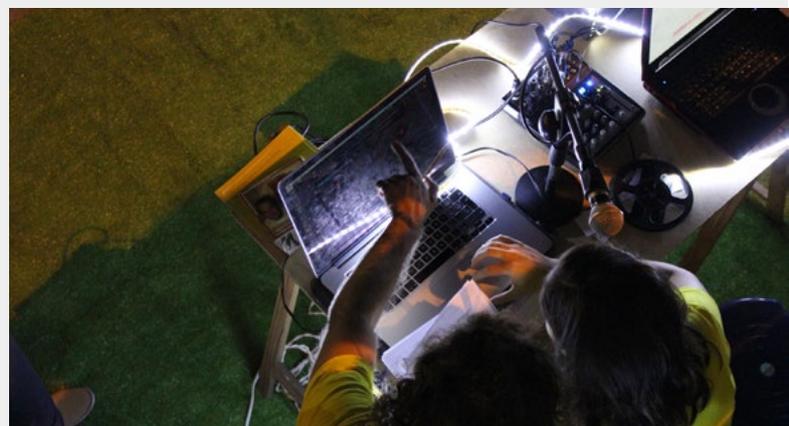


12



13

14





15



16





Imagens & diagramasFigura 02

Vista do bairro Lindéia

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 03

Vista do bairro Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 04

Bairro Lindéia na década de 1980

Fonte: Imagem cedida por Giovânia Monique.

Figura 05

Reunião da Autorádio no Centro Cultural Lindéia Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 06

Reunião da Autorádio no Centro Cultural Lindéia Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 07

Entrevistas com os moradores dos bairros Lindéia e Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 08

Autorádio na Noite do Sertão no Centro Cultural Lindéia Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 09

Detalhe da Kombi da Autorádio

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 10

Autorádio no Rock da Regina no Centro Cultural Lindéia Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 11

Autorádio no Rock da Regina no Centro Cultural Lindéia Regina

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 12

Autorádio na Feira do Durval de Barros

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 13

Ação da Autorádio na praça

Fonte: produção autoral, 2021.

Figura 14

Ação da Autorádio na praça

Fonte: produção autoral, 2021.

Figura 15

Autorádio na Feira do Durval de Barros

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 16

Autorádio na Feira do Durval de Barros

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 17

Atividade na Casa do Povo

Fonte: Acervo Casa do Povo, 2014

Figura 18

Imigrante na Casa do Povo

Fonte: Acervo Casa do Povo, 2018

Figura 19

Coral Tradição na Casa do Povo

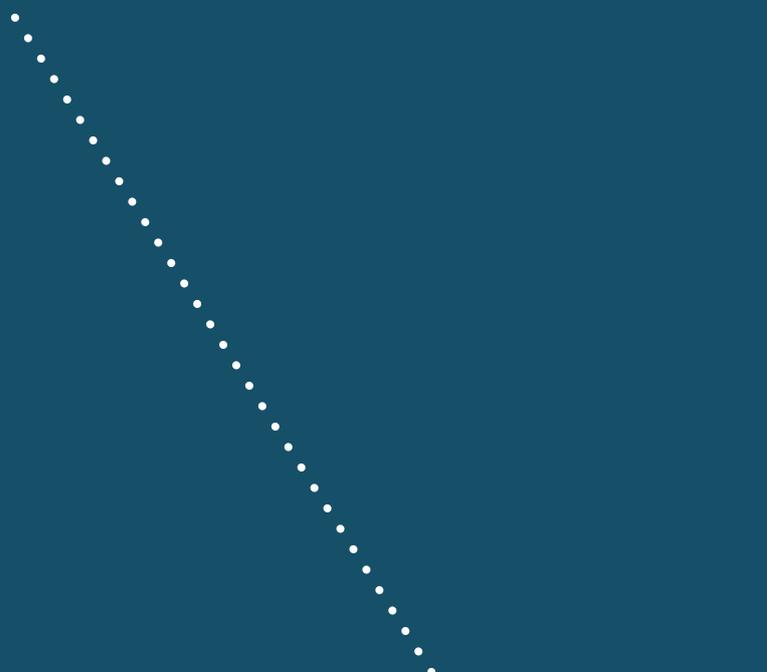
Fonte: Acervo Casa do Povo, 2018



3



Do corpo à cidade:
(des)encontro
e dissenso



Capítulo 3 Do corpo à cidade: (des)encontro e dissenso

No ano de 2016, juntamente com outros seis coletivos de arquitetura, nós do Micrópolis fomos convidados a desenvolver cartilhas educativas sobre questões urgentes das cidades com foco em Belo Horizonte. Agroecologia, águas, espaço público, mobilidade, moradia, lixo e segurança pública foram as temáticas escolhidas para serem abordadas separadamente por cada grupo.

Ficamos encarregados de produzir o material da cartilha sobre segurança pública, o que, logo de início, se apresentou como um desafio pela complexidade da questão, principalmente a partir do contexto brasileiro. Falar sobre segurança é falar sobre polícia? Ou é uma questão política? Porque sentimos medo ao caminhar pelas ruas da cidade? A infra-estrutura da cidade pode melhorar a sensação de segurança das pessoas? Como? Um dos grandes complicadores desse projeto se constituiu na dificuldade de se criar uma metodologia de pesquisa e representação que abordasse tanto questões mais subjetivas (como o medo e a sensação de insegurança), como a objetividade dos dados – fatos que nos revelam uma realidade violenta que atinge a sociedade e o espaço de maneira desigual, criando recortes e padrões bem definidos de gênero, raça e condições socioeconômicas. Longe de sermos especialistas no assunto, discutíamos como seria o processo de produção, estimulados pela questão formulada pela arte-educadora Mônica Hoff¹: “como ensinar aquilo que, na verdade, se quer aprender?”

1 HOFF, 2019

Ao invés de tomar os coletivos de arquitetura como especialistas que iriam disponibilizar seu conhecimento técnico sobre os assuntos da cidade, a metodologia de produção de cartilhas foi inspirada no ciclo de palestras que as precederam, em que indivíduos vindos de diferentes contextos foram convidados para falar sobre suas experiências, pesquisas e desejos para a cidade. Esses ciclos de debates, que posteriormente foram registrados em um livro, e as cartilhas educativas, que inspiraram uma exposição, compuseram o projeto *Urbe Urge*, que surgiu da parceria entre a Editora

Piseagrama e o Centro Cultural do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, o BDMG Cultural.

2 PISEAGRAMA, 2016, p.13.

Os ciclos de debates ocorreram entre os dias 17 de maio e 21 de junho, e tiveram como ponto de partida o diálogo entre “experiências reais de cidadania feita à mão, com os vários níveis de pensamento crítico”². Diversas questões referentes às cidades foram debatidas a partir de diferentes atores, como ativistas, lideranças comunitárias, planejadores urbanos e até pesquisadores acadêmicos no intuito de reconhecer múltiplas formas de conhecimento e fomentar uma ampla cultura de debate sobre questões urbanas latentes.

Tendo como referência o trabalho do grupo estadunidense CUP (Center for Urban Pedagogy), as cartilhas educativas foram entendidas como uma ferramenta de visibilidade a diferentes experiências e imaginários urbanos, ao mesmo tempo em que traduz de uma forma pedagógica dados, estatísticas e informações sobre os processos que moldam nossas vidas nas cidades. À medida que informações dispersas sobre os temas eram recolhidas, cruzadas com dados oficiais e apresentadas de forma gráfica e acessível, foi possível tornar visíveis as relações de desigualdade e poder que permeiam não apenas a cidade de Belo Horizonte, mas também grande parte das cidades do Sul Global sob o capitalismo neoliberal. Nesse sentido, a ideia da cartilha como ferramenta pedagógica surgiu a partir do conhecimento e do reconhecimento do sucesso do trabalho do grupo estadunidense, fator que nos incentivou a experimentar esse recurso em terras brasileiras.

3 RANCIÈRE, 2004.

4 RANCIÈRE, 1996.

Ao invés de se afirmar que a aprendizagem ocorre *apesar* das diferenças, esse capítulo busca discutir a possibilidade de se aprender *através* das diferenças, tendo a igualdade de inteligências³ como ponto de partida e o dissenso⁴ como condição necessária para que a diversidade possa se fazer presente e reconhecida. Tomando como base o projeto *Urbe Urge*, inicia-se a discussão a partir de uma análise de como a cidade (nível M), a partir de sua configuração espacial segregada e fragmentária moldada pelo embate entre a ideologia neoliberal (nível G) e o cotidiano de luta dos movimentos sociais (nível P), vai nos aprisionar em sensorios urbanos⁵ que, grande parte das vezes, impedem a convivência com a diferença, anulando sua

5 GOONEWARDENA, 2005.

potência educativa se temos em vista da consolidação de uma vida urbana comum. Em meio aos desencontros promovidos pela cidade, o projeto *Urbe Urge* é abordado como uma tentativa de, através do encontro de corpos, experiências e imaginários diversos, fazer emergir a complexidade através do dissenso. Em um segundo momento, analisa-se a potencialidade e as limitações da produção coletiva das cartilhas como ferramentas pedagógicas que têm como objetivo tratar questões complexas da cidade de forma mais acessível ao cidadão comum. Na esteira dessa discussão, acrescenta-se a experiência do CUP, organização não governamental que acredita no poder do design e da arte para aumentar de forma significativa o engajamento cívico, especialmente entre as comunidades sub-representadas. Por fim, discute-se a urgência de se criar uma cultura de debate sobre assuntos urbanos fora dos campos da arquitetura e do urbanismo, e para além de uma abordagem tecnicista, de modo que essas questões, recorrentemente tidas como assunto de especialistas (*matters of fact*) passem a ser tratadas como questões de interesse, cuidado e preocupação (*matter of concern*) de todos⁶.

6 LATOUR, 2005.

Do corpo à cidade, uma análise através dos níveis

“Há uma efervescência posta nas cidades, não só em Belo Horizonte, mas no Brasil todo. Movimentos autônomos e independentes têm eclodido, se potencializado e ocupado, literalmente, os espaços que sempre nos foram negados”, afirmou o ativista Dú Pente⁷ em seu discurso proferido na ocasião do primeiro ciclo de conversas do projeto *Urbe Urge*. Espaço de racionalização e controle dos corpos mas, ao mesmo tempo, local que cria possibilidades de formação de alianças por abrigar a diversidade, a cidade “se concretiza justamente nessa dialética diversidade-controle”⁸.

7 PENTE, 2018, p.15.

8 VELLOSO, 2015, p.140.

Para entendermos como o controle é aplicado sobre o espaço da cidade e os corpos que a habitam, é inevitável conceituar e compreender o neoliberalismo – processo multifacetado que tem origem em uma filosofia ligada a uma escola de pensamento econômico, mas que abrange também

aspectos políticos e culturais. A recorrente leitura de que o neoliberalismo parte de um “Estado fraco” pode ser entendida quando comparamos a ação do Estado atual, que interrompe sua atuação do modo como era feita na época do bem-estar keynesiano, em que maiores gastos públicos eram realizados para trazer benefícios sociais aos trabalhadores. No caso da lógica neoliberal, a intervenção do Estado se faz voltada aos interesses do mercado e é pautada por um princípio de autodeterminação individual, em que supostamente “não se pode fazer escolhas por outras pessoas”, ou seja, não cabe ao Estado promover políticas públicas de bem-estar social de caráter coletivo. Em outras palavras, é possível dizer que o projeto neoliberal construiu uma forte crítica ao Estado de bem-estar social, valorizando soluções individuais para os problemas coletivos. Portanto, as novas tecnologias de poder associadas ao neoliberalismo tentam individualizar riscos sociais, dismantelar os direitos sociais conquistados anteriormente e sujeitar as pessoas à auto-regulação.

Popular na década de 1970 na Europa, o modelo keynesiano não chegou a ser implementado da mesma forma no Brasil já que, no nosso caso, a “industrialização iniciada na primeira metade do século XX serviu-se das periferias abandonadas, da autoconstrução e do ‘jeitinho’ para viabilizar um esquema *sui generis* de capitalismo periférico, em que a modernização depende da precariedade”⁹. Falar do processo de desenvolvimento brasileiro é falar de sua condição intrínseca de precariedade, já que “sem o morro e tudo o que ele implica não existiria a cidade do asfalto”¹⁰.

9 PISEAGRAMA, 2018, p.2.

10 Idem.

Em uma escala global, as cidades se tornaram uma espécie de incubadora em que o neoliberalismo é instalado como um regime institucional de vida. Sem o Estado para prover os meios de consumo coletivo, as cidades se configuram como pontos de tensão, como “nós” que são incitados à competição para atraírem investimentos e postos de trabalho¹¹.

11 PECK; THEODORE; BRENNER, 2009.

Dentro do contexto brasileiro recente, pudemos observar a tentativa de inserção do país nessa competição, através da lógica dos grandes eventos como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016. Para a psicanalista Maria Rita Kehl¹², “as obras da Copa envergonham qualquer brasileiro

12 KEHL, 2018, p.97.

(...). Grandes empreiteiras abocanharam milhões enquanto as populações foram despejadas”. “Mas quem parou para pensar nos territórios por onde essas obras estavam passando, ou na população que ali já vivia há muitos anos? Essas pessoas tinham sua história, mas esta história nunca se conta quando se constroem cidades”, pontuaria Dú Pente¹³.

13 PENTE, 2018, p.16.

Ao pretender criar uma utopia de livres mercados, a doutrina neoliberal implicou, na prática, em uma intensificação de formas coercivas e disciplinares brutais de atuação por parte do Estado, a fim de impor as regras do mercado: “na lógica da cidade-empresa, o cidadão e a cidadania estão secundarizados, e são reféns do capital que especula, higieniza, gentrifica”¹⁴. Em um primeiro momento, isso se dá através de mecanismos disciplinares / disciplinadores e coercitivos¹⁵. “Nelas – as cidades marginais, periféricas, escondidas e ignoradas – o Estado ao mesmo tempo ausenta-se como provedor de serviços básicos e excede-se como vigilante armado”¹⁶. Em um segundo momento, os artificios disciplinadores sofisticam-se e se transformam em formas de internalização individual do próprio policiamento e, sobretudo, de formas de ação cotidianas moldadas pelo cálculo econômico¹⁷.

14 Idem.

15 FOUCAULT, 2008.

16 PISEAGRAMA, 2018, p.1

17 MAGALHÃES, 2016.

Enquanto o neoliberalismo concede liberdade à iniciativa privada, segundo Lefebvre¹⁸, o neodirigismo utiliza o urbanismo como ferramenta de transformação física que opera como instrumento da regulamentação e administração do espaço construído. Os tidos como especialistas da questão urbana – urbanistas e tecnocratas – a partir de uma vantagem que os foi concedida sob a ideologia do capitalismo de Estado, pretendem produzir lugares neutros a partir de seus planos e desenhos, mas o resultado é sempre uma versão política impositiva de um modo de vida. Para Dú Pente¹⁹, “a falta de planejamento, afinal, é falta de planejamento para quem? A cidade que vemos é, sim, planejada, mas para um pequeno grupo de pessoas que detém o poder hegemônico. A falta de planejamento em alguns territórios não deixa de ser, também, um tipo de planejamento”.

18 LEFEBVRE, 2002.

19 PENTE, 2018, p.16.

O urbanismo atua para ocultar e para dissimular a estratégia capitalista “sob uma aparência positiva, humanista, tecnológica”, enquanto os urbanistas “parecem ignorar ou desconhecer que eles próprios figuram nas relações de

20 LEFEBVRE, 2002, p.141.

produção, que cumprem ordens. Executam, quando acreditam comandar o espaço”²⁰. Para Lefebvre, o discurso dos especialistas frequentemente imita o discurso do poder, não raro vivendo o engano de que o “conhecimento objetivo” ou a “realidade” possam ser alcançados por meio da representação gráfica. A partir desse entendimento, “como pode o planejamento com sua ‘ordem que convém’ (sem que se pergunte a quem convém) ser uma forma de conhecimento e uma prática relevante em um mundo coabitado e coproduzido por uma multiplicidade de alteridades radicais?”, perguntaria o pesquisador Wellington Cançado²¹. Segundo a visão otimista da planejadora urbana Izabel Melo²², “estamos aos poucos deixando a ideia de planejamento estruturante a longo prazo e de grandes obras para adotar uma perspectiva voltada para a pequena escala. A discussão sobre escala é também a discussão sobre um planejamento menos tecnicista e mais cotidiano”.

21 CANÇADO, 2018, p.215.

22 MELO, 2018, p.194.

As cidades, tidas aqui como formas específicas de organização do espaço urbano que polarizam e cristalizam os fluxos de acumulação do capital, se tornam um potencial campo de estudo de como o nível G atua na tentativa de produzir um espaço capaz de condicionar as experiências e os imaginários imbricados na vida cotidiana dos cidadãos. Por mais que consigamos identificar processos de homogeneização dos modos de vida e de fragmentação do tecido sócio-espacial como comuns a diversas cidades, é preciso deixar claro que cada uma delas é resultante da forma particular com a qual se estrutura o poder e as relações econômicas, a partir da geração e apropriação de recursos materiais, políticos e simbólicos²³. A experiência de uma cidade européia é bastante diferente das experiências que vivenciamos em cidades do Sul global, onde as desigualdades são mais visíveis e mais profundas.

23 VAINER, 2001.

Assim como podemos afirmar que cidades diferentes produzem experiências urbanas diversas, é preciso pontuar, também, que corpos diferentes experimentam uma mesma cidade de formas distintas. O corpo, aquele que tenta ser apagado ou pelo menos uniformizado pelo espaço abstrato, é a instância governada “por leis racionais, mas em contato com o que é menos racional no ser humano: o vivido, o carnal, o corpo”²⁴. De acordo com Lefebvre, o corpo opera como uma totalidade prático-sensória,

24 LEFEBVRE, 1991, p.265.

ou seja, ele realiza uma espécie de mediação que pode oferecer resistência ao espaço regulado pela lógica da mercadoria.

Entender a dimensão política do corpo como parte ativa do espaço que o envolve implica compreendê-lo como um dispositivo capaz não só de agir e reagir aos estímulos cotidianos, mas também apto a perceber, compreender e principalmente aprender através das nossas experiências cotidianas. Para Priscila Musa:

é o que alguns movimentos de ocupação do espaço de uso público, ao meu ver, conseguem constituir de mais potente: possibilitam a abertura de algumas frestas e criam algumas rupturas no espaço-tempo da cidade e do corpo, por onde se podem gestionar outras espacialidades, outras temporalidades, outros imaginários de cidade, outras formas de vivermos juntos.²⁵

25 MUSA, 2018, p.34.

Dissenso como pedagogia

Para termos uma noção da relação entre o surgimento da polícia e o racismo, e de como a polícia opera ainda hoje sob este registro, é suficiente olhar para a questão dos pichadores. O alvo da polícia não é a conduta do picho. O alvo é a circulação desses rapazes com suas latinhas de tinta dentro da cidade. É sobre isso que o poder da polícia se estabelece. Se percorrermos a cidade de Belo Horizonte, veremos várias regiões em que o picho é livre. O problema se dá quando determinadas pessoas ou grupos, movimentando-se na cidade, alcançam determinados espaços onde essa conduta não cabe.²⁶

26 ZACCONE, 2018, p.60.

“Indesejável.” “Você não é daqui.” “Você não pertence a este lugar.” É o que tudo em volta nos diz. Mas, ao mesmo tempo, estamos neste lugar porque nos jogaram aqui. Porque nossos lugares de convívio já não são mais sustentáveis. Nossos lugares de convívio viraram soja, nossas florestas viraram pasto e os nossos rios viraram lama. (...) Somos uma população de mais de 5 mil indígenas na Região Metropolitana de Belo Horizonte e estamos totalmente invisibilizados.²⁷

27 KAMBIWÁ, 2018, p.71-72.

Que negócio é esse? Que poder é esse? Até onde vai esse poder? Dizem que nós, negros, somos livres, mas até onde temos liberdade? Até onde podemos seguir com nosso passo? Quem construiu a porra desta cidade foram pretos e favelados! E quem desce todo dia da favela é a mulher negra. Ela limpa, ela lava. Quem constrói prédio é preto. E quem é que morre no

28 BACELLAR, 2018, p.88-89.

final? Os pretos. Quem é preso? Os pretos. Quem é estuprada? As pretas. Estamos falando de racismo, polícia e cidade.²⁸

29 CAROLINA, 2018, p.91.

Há um esforço compartilhado aqui, a partir de lugares de fala muito diferentes e desiguais, de lidar com tudo o que diz respeito aos privilégios e às posições de poder que marcam nossa experiência de cidade e de sociedade. Como romper com o que nos massacra? (...) O que é mais trágico e mais brutal? O período colonial ou o genocídio que testemunhamos hoje?²⁹

30 PISEAGRAMA, 2018, p.4.

“O que acontece quando se sentam à mesma mesa um delegado de polícia, uma artesã indígena, uma jovem moradora da favela e uma cientista política que se tornou vereadora e deputada?”³⁰. Essa foi a questão que pairava no ar momentos antes de ser iniciado o debate do seminário *Urbe Urge* intitulado *Pólis e polícia: racismo e medo nossos de cada dia*. Assim como os outros quatro ciclos de debate (*Dos corpos nas ruas ao urbanismo tático; Meio ambiente urbano e saúde coletiva; Se morar é um direito, ocupar é um dever; Planejar a cidade a muitas mãos*) esse encontro público e gratuito foi realizado no Auditório do BDMG.

31 Idem.

Os debates funcionaram como pequenas palestras em que cada convidado detinha a palavra por um tempo determinado. À medida em que o microfone passava de um convidado a outro, novas narrativas eram somadas e contrastadas com as anteriores: enquanto algumas falas eram baseadas em pesquisas históricas e científicas, outras eram pautadas por conhecimentos, experiências e aprendizados provenientes da vida cotidiana na cidade e fora dela. Nesse sentido, o debate funcionou de forma a dar voz à experiência e ao imaginário urbano relativo à trajetória de cada um dos convidados. Ao colocar lado a lado pessoas de trajetórias diversas como políticos, ecologistas, ativistas, lideranças comunitárias, professores, entre outros; o projeto “estive desde sempre impregnado da urgência por outros imaginários de cidade e do ímpeto de inventar, mesmo que modestamente, espaços de esperança compartilhada”³¹. No entanto, que tipo de aprendizagem sobre o espaço foi possível através desses debates?

Quando nos referimos a uma aprendizagem *sobre* o espaço, trata-se de uma maneira de conhecer que diz respeito à apreensão de um conteúdo

que nos é transmitido acerca de um assunto. A esse respeito, os ciclos de debates se aproximam da maneira como uma sala de aula funciona: os convidados, munidos do microfone, atuam como professores que, através da fala, transmitem seu conhecimento para os espectadores que, assim como os alunos, absorvem silenciosamente as informações. No entanto, se abordamos a maneira como a aprendizagem *do* espaço se faz presente e é compartilhada no momento dos debates, nos afastamos bastante de um modelo clássico de sala de aula. Enquanto esse ambiente tradicional desencoraja e menospreza relatos pessoais e emoções, no caso do *Urbe Urge*, as experiências cotidianas serviram como fonte de conhecimento para debater o tema proposto. Além disso, a presença de vozes, corpos e modos de vida diferentes abriram possibilidade para que o dissenso e o conflito – condições indesejáveis e por isso inibidas em sala de aula – acontecessem. Segundo o pesquisador McFarlane³², a análise da aprendizagem por meio desse tipo de evento “sugere que aprendemos não apenas com nossos ouvidos, mas também com nossos olhos e corações. Aprendemos não apenas com informações surpreendentes que nos levam a propor novas linhas de ações hipotéticas, mas também com a paixão e a alusão”.

32 MCFARLANE, 2011, p.95
Tradução da autora.

Aprender *do* (*ou com*) o espaço se traduz em uma aprendizagem que tem o meio como um agente educador. A partir das falas dos participantes do *Urbe Urge*, podemos identificar momentos em que esse tipo de aprendizagem ocorre: Scheilla Bacelar, a partir do deslocamento de seu corpo negro e periférico pela cidade, aprende sobre a relação existente entre segurança e cidade: “para mim, existem duas cidades, e não uma cidade só. A atuação da polícia no centro da cidade não é a mesma dentro de uma favela”³³. Dú Pente, ao ser obrigado a ir para o centro da cidade para acessar equipamentos e atividades de cultura e lazer, aprende sobre a configuração da cidade e a segregação sócio-espacial nela contida: “trata-se de uma demarcação forte e violenta do que é a cidade e do que não é. (...) Quem não mora no centro ou nas regiões próximas às áreas centrais não acessa de forma efetiva recursos básicos como saúde, educação, cultura”³⁴. Charlene Cristiane, a partir de sua vida de luta dentro de uma ocupação urbana, aprende sobre o cuidado: “aprendemos a cuidar do outro, a nos preocuparmos com o outro.

33 BACELAR, 2018, p.79.

34 PENTE, 2018, p.16.

35 CRISTIANE, 2018, p.144.

Nós nos tornamos psicólogos – tem gente que quer separar do marido, tem gente que tem filhos com problemas com drogas, tem problema de todo tipo”³⁵. Apolo Heringer, ao observar e refletir sobre o rio Cipó, aprende que as águas podem nos ensinar sobre saúde: “a saúde dos peixes está para a qualidade do ecossistema do rio assim como a saúde das pessoas está para a qualidade ecossistêmica da cidade”³⁶.

36 HERINGER, 2018, p.122-123.

37 LAVE, 2019; INGOLD, 2010.

Existe uma compreensão generalizada – tanto no pensamento educacional mais tradicional, na ciência cognitiva e até no senso comum – de que a aprendizagem se dá a partir de representações mentais individuais do mundo³⁷. Em consonância com essa concepção, o cotidiano é entendido como “o local banal de atividades que supostamente produzem um conhecimento limitado e privado (particular, vinculado ao contexto, inconsciente, tácito, silencioso)”. Nesse sentido, a aprendizagem (tida como aquisição de conhecimento), “envolve um movimento do afastamento da vida cotidiana em direção a outra coisa: da ignorância ao conhecimento, do vazio ao pleno, da criança ao adulto, do novato ao especialista”³⁸. Mais do que isso, para obtermos conhecimentos culturais e científicos excepcionais e extraordinários, é preciso recorrer a locais específicos onde esses conhecimentos são transmitidos, como as escolas, as universidades, os monastérios, etc.

38 LAVE, 2019, p.122
Tradução da autora.

39 LAVE, 2019.

Crítica à abordagem cognitivista da aprendizagem, Jean Lave³⁹ evita a recorrente divisão do mundo entre o cotidiano como algo que abriga um conhecimento ordinário, e os espaços apartados do cotidiano onde supostamente se adquire um conhecimento especial ou privilegiado. A antropóloga, a partir da teoria da prática social, oferece uma lente teórica diferente, que pressupõe que a vida cotidiana é a própria estrutura da existência social. Isso significa que pessoa e mundo são inseparáveis e que, além disso, a partir das práticas sociais (que estão em constante mudança) as pessoas são, ao mesmo tempo, participantes e produtoras de processos históricos sociais, incluindo o processo de aprendizagem⁴⁰. Nas palavras da autora, “a aprendizagem não é um movimento para longe do cotidiano, mas consiste nas pessoas em suas relações entre si, movendo-se para e por meio de suas vidas sociais concebidas como processos sociais, relacionais e históricos”⁴¹.

40 LAVE, 2019, p.119
Tradução da autora.

41 LAVE, 2019, p.130.

Enquanto a abordagem de Lave tem uma base histórica e se fundamenta na teoria dialética da práxis, Tim Ingold leva em conta uma perspectiva ecológica da educação. O antropólogo defende que “nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática”⁴². A noção de habilidade proposta por Ingold nega que a cognoscibilidade humana seja resultado de uma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, e que o desempenho de uma pessoa, ao realizar uma atividade, não seria fruto de uma “descarga de representações da mente”, mas “uma realização do organismo/ pessoa por inteiro em um ambiente”⁴³.

42 INGOLD, 2010, p.7.

43 INGOLD, 2010, p.18.

Contra uma “natureza dada” e uma “cultura construída”, ele aponta uma ontogênese, propondo considerar que todos os seres (humanos e não-humanos) não são existências *a priori*, (ou pressupostos ontológicos), mas “ocorrências” em acontecimento contínuo que operam uma fusão entre ações, os agentes e o ambiente⁴⁴. A partir dessa imbricação, aprender seria equivalente ao que ele chama de “educação da atenção”: uma sintonia fina que o praticante desenvolve a partir de sua interação com o meio. Nas palavras do autor, “poderíamos dizer que o sistema perceptivo do praticante habilidoso ressoa com as propriedades do ambiente”⁴⁵. A partir dessa construção teórica, Ingold nos convida a “pensar com as coisas, ao invés de sobre elas”⁴⁶ e, por extensão, podemos dizer: pensar *com* os espaços, mais do que *sobre* eles.

44 INGOLD, 2000.

45 INGOLD, 2010, p.21.

46 INGOLD, 2013.

Ambos reiteram a impossibilidade de se separar e hierarquizar corpo e mente, mas também indivíduo e ambiente, ou seja, “nada existe por si mesmo, tudo inter existe”⁴⁷. Essas formulações e constatações a partir de uma abordagem antropológica da educação se configuram como uma provocação a (re) pensar a maneira racionalista, instrumentalizada e distanciada com que o campo da educação entende o espaço (para não dizer da maneira como a arquitetura e o urbanismo lidam *com* e intervêm *no* espaço).

47 ESCOBAR, 2018, p.84.

Ao contrário das pedagogias tradicionais, bell hooks nos traz uma outra abordagem: aquela das pedagogias críticas da libertação. Essas pedagogias seriam potentes justamente por serem mais permeáveis ao cotidiano, já que

“abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado”⁴⁸. Ainda sobre o aspecto educativo das vivências cotidianas, a professora nos fala sobre o que chama de “paixão da experiência”, expressão que “engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito pela experiência”⁴⁹. Portanto, a experiência do cotidiano é um terreno fértil para a produção de uma teoria libertadora, porque geralmente constitui a base da teorização. “Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana, nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece”⁵⁰. Afinal, “histórias também nos ajudam a cicatrizar”⁵¹.

48 HOOKS, 2013, p.120.

49 HOOKS, 2013, p.124.

50 HOOKS, 2013, p.97.

51 HOOKS, 2020, p.93.

Não se trata, no entanto, de criar uma espécie de “autoridade da experiência”, mas compreendê-la “como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer”⁵². O mais rico, seria então, a combinação do analítico com o experimental:

52 HOOKS, 2013, p.114.

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos⁵³.

53 HOOKS, 2020, p.277.

No entanto, como já apresentado no capítulo inicial, existem condicionantes que dificultam a consolidação dessa aprendizagem crítica sobre o espaço. Para além das pedagogias tradicionais que suprimem o cotidiano, voltemos ao aspecto espacial da questão. Quando deixamos o interior da sala de aula e caminhamos em direção à cidade, nos deparamos com uma configuração espacial segregada e fragmentária (nível M) orquestrada pelo nível G que, ao nos aprisionar em sensorios urbanos específicos no nível P, torna difícil a compreensão sobre a maneira como o espaço urbano se estrutura de modo a viabilizar a ideologia capitalista. Em outras palavras, podemos dizer que existe um problema relacionado à escala da cidade, uma vez que não

conseguimos experimentá-la como um todo, mas apenas em fragmentos. A vivência cotidiana aprisionada em uma conjuntura sócio-espacial particular reverbera na formatação de imaginários também particulares de como a cidade funciona (ou deveria funcionar).

Dú Pente nos diz que “a cidade delimita muito bem onde cada cidadão deve estar. Isso perpassa, evidentemente, questões econômicas, questões sociais, questões raciais”. E ainda alerta que “é mais urgente do que nunca pensar a configuração das cidades em que vivemos e como esta configuração afeta nossas vidas de forma cotidiana”⁵⁴. Um trecho da fala da psicóloga Maria Rita Kehl exemplifica esse pensamento, a partir de uma perspectiva de classe média:

54 PENTE, 2018, p.15.

As pessoas se trancam nos carros, o espaço urbano se torna um espaço de medo, de circulação encapsulada, de negação contínua do convívio com o outro – este outro que, na maioria dos casos, não é perigoso, é só alguém que está mal vestido, que não tem onde morar, ou que cheira mal porque não tem onde se banhar. Não há como saber, se evitamos o contato e o encontro com o outro.⁵⁵

55 KEHL, 2018, p.98.

Ainda segundo Kehl, criamos uma capa de insensibilidade para não sentir a vergonha que é conviver, mesmo que de forma distante, com as profundas desigualdades existentes nas cidades brasileiras⁵⁶. Dessa maneira, “só intervimos em alguma coisa, mudamos alguma coisa, quando ela mexe com a gente. Quando não é com a gente, não mexemos”, confessa Scheilla Bacellar⁵⁷.

56 KEHL, 2018, p.93.

57 BACELLAR, 2018, p.86.

Os sensórios urbanos são capazes de produzir insensibilidade pois eles anulam nossa capacidade de sermos afetados. A pesquisadora Marina Garcès⁵⁸, em sua obra *Ciudad Princesa*, se vale da filosofia de Deleuze⁵⁹ para tentar compreender de que maneira o processo de aprendizagem se deu no curso de sua vida como ativista nas ruas de Barcelona. Para tanto, a partir dos encontros e desencontros com a alteridade, ela nos fala da noção dos afectos:

58 GARCÈS, 2018.

59 DELEUZE, 2002.

60 GARCÉS, 2018, p.255
Tradução da autora.

(...) os afectos não são apenas os sentimentos de estima que temos pelas pessoas ou coisas que nos rodeiam, mas que têm a ver com quem somos e com o nosso poder de fazer e viver as nossas vidas. Coisas que acontecem conosco, as ideias que pensamos e as situações em que vivemos. Afecto é um trânsito, uma transformação do nosso poder de ser a partir do efeito que determinada ideia, imagem ou pessoa produziu sobre nós.⁶⁰

A partir da vivência do corpo na cidade, de experiências de convivência democrática, do conflito e da luta, é que desenvolvemos nossa capacidade de sermos afetados, ou seja, aumentamos nosso poder de envolvimento com aquilo que nos afeta, passando de um sentimento individual para uma ação coletiva.

Ao proporcionar o entrecruzamento de narrativas, experiências e imaginários, o que o ciclo de debates do *Urbe Urge* possibilita é a desestabilização, mesmo que momentânea, dos repertórios individuais a partir da discussão pública de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema a partir do dissenso. A experiência de compartilhamento de uma mesma mesa em que se discutia sobre segurança pública expressou o dissenso quando a representante indígena se negou a conversar com delegado polícia e, ao alegar que a presença e o discurso de Orlando Zaccone seriam inegavelmente opressores, Avelin Kambiwá se retira do auditório.

Para Jacques Rancière, em oposição ao consenso, o dissenso não seria apenas a diferença de opiniões ou o atrito entre diferentes argumentos, mas um conflito entre uma dada partilha do sensível e o que permanece fora dela, confrontando a configuração da percepção preestabelecida.

61 RANCIÈRE, 1996, p. 374.

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados.⁶¹

Podemos entender a partilha do sensível, a partir de uma aproximação que o autor faz entre estética e política:

Essa distribuição e essa redistribuição dos lugares e das identidades, esse corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra constituem o que chamo de partilha do sensível. A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em nela introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era visto e fazer ouvir como falantes os que eram percebidos como animais barulhentos.⁶²

62 RANCIÈRE, 2010, p.21.

Colocando em outras palavras, podemos dizer que, ao contrário do consenso que pressupõe a ideia de um grande corpo social protegido por certezas partilhadas e amplamente unido por princípios igualitários previamente acordados, normalizados e quase nunca colocados à prova, o dissenso desestabiliza aquilo que é percebido como fixo e imutável. Dessa maneira, o consenso seria, então, o “esquecimento do modo de racionalidade própria à política”⁶³.

63 RANCIÈRE, 1996, p.368.

Em outros termos, podemos dizer que o que se instaura a partir do dissenso não é a oposição entre subalternos e colonizadores, oprimidos e opressores, mas a reconfiguração de um espaço específico para abrigar “a reunião conflituosa de dois mundos sensíveis”⁶⁴. Nesse sentido, no contexto dos debates, a aprendizagem se torna possível através do encontro e do dissenso que, ao confrontar experiências diferentes, pode atuar para o desconfinamento dos sensórios urbanos em que estamos imersos, suscitando um alargamento dos imaginários. O que está em jogo aqui é aprender não apenas diferentes maneiras de ver as questões espaciais, mas também diferentes formas de conhecimento sobre o espaço: como nos trazem os participantes do seminário Zaccone, Kambiwá e Bacellar no início desta seção, é a insistente e resistente presença dos corpos periféricos, negros e indígenas nos espaços da cidade que fazem emergir questões, pensamentos, modos de vida anteriormente tornados invisíveis através de falsos consensos.

64 RANCIÈRE, 1996, p.374.

Igualdade de inteligências como pedagogia

Enquanto os debates focaram na fala dos convidados que transmitiam oralmente as informações, ideias e experiências, como também na discussão que incentivou a troca entre convidados e ouvintes; as cartilhas se consolidaram como uma outra estratégia de tornar públicas as questões urbanas emergentes. Nesse segundo momento do projeto, o design se tornou uma ferramenta pedagógica ao colocar no papel e organizar, de uma maneira didática, informações dispersas sobre os temas. Além disso, para além de uma abordagem qualitativa, o conteúdo das cartilhas abarcou a dimensão quantitativa dos problemas, compilando dados estatísticos e outras informações relevantes de forma a evitar o achatamento da discussão pelo senso comum e ajudar a desmistificar os temas. Dentre os diversos assuntos que surgiram durante os debates, agroecologia, águas, espaço público, mobilidade, moradia, lixo e segurança pública foram os temas selecionados devido à sua complexidade e relevância para a vida cotidiana, não só de quem planeja e constrói a cidade, como também de todos aqueles que a habitam.

65 Segundo um levantamento realizado pelo CAU-BR juntamente com o Datafolha no ano de 2015, 85% da população economicamente ativa do Brasil que reformou/construiu suas casas não utilizou serviços de um profissional tecnicamente habilitado. <https://www.caubr.gov.br/fantastico-da-tv-globo-valoriza-papel-tecnico-e-social-do-arquiteto/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br>.

66 De acordo com dados do Perfil dos Municípios Brasileiros (Munic) 2015, levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade dos municípios brasileiros que deveriam ter Plano Diretor, não o elaboraram. <<http://www.casadacidade.org.br/mesmo-obrigatorio-metade-dos-municipios-nao-possui-plano-diretor/>>.

67 BROWN, 2009, p.8.

Considerando o contexto brasileiro onde a esmagadora maioria das pessoas não recorrem aos serviços de profissionais tecnicamente habilitados – como arquitetos e engenheiros – para reformar ou construir suas casas e apartamentos⁶⁵, assim como praticamente metade das cidades brasileiras não possuem Plano Diretor (instrumento que traça diretrizes para o desenvolvimento e o ordenamento urbano obrigatório para cidades com mais de 20 mil habitantes)⁶⁶, entendemos que a arquitetura e o urbanismo são assuntos bastante cotidianos, porém pouco acessíveis e discutidos. Quer se queira ou não, a autoconstrução habitacional e a autoprodução das cidades, com toda a sua gama de gambiarras, puxadinhos, favelas e ocupações, são uma parte significativa da realidade brasileira.

Parafraseando Tim Brown⁶⁷ quando afirma que o design “tornou-se muito importante para ser deixado para os designers”, podemos dizer que

a arquitetura e o urbanismo também são assuntos muito significativos para serem discutidos apenas entre especialistas. Afinal, se à medida que desenhamos nosso mundo, o nosso mundo nos desenha de volta, como nos traz o antropólogo Arturo Escobar⁶⁸, o mesmo pode ser dito sobre as ações projetivas e construtivas da arquitetura e do urbanismo: ao projetarmos e construirmos nossos espaços, eles nos projetam e nos constroem de volta. Existe uma dimensão ontológica do design, da arquitetura e do urbanismo, já que, ao projetarmos ferramentas e espaços, estamos criando modos de vida⁶⁹.

68 ESCOBAR, 2018, p.4.

69 ESCOBAR, 2018, p.4.

70 ESCOBAR, 2018.

Em seu livro *Designs for the pluriverse*⁷⁰, a partir de uma perspectiva político-ontológica do design, Escobar procura contribuir para uma redefinição contínua do campo de maneira a torná-lo mais colaborativo, plural, participativo e distribuído. Em consonância com reflexões mais contemporâneas sobre o assunto, devido a onipresença do design – das maiores e mais complexas estruturas aos aspectos mais humildes da vida cotidiana –, existe a “necessidade de se levar a sério a noção de que todos projetam, o que nos leva a considerar toda uma gama de propostas de design etnográfico, colaborativo e participativo e, de fato, repensar o todo o conceito de design quando ‘todo mundo projeta’”⁷¹.

71 ESCOBAR, 2018, p.2.

Considerar essa proposta não significa, contudo, afirmar que o conhecimento técnico dos designers, arquitetos e urbanistas seja equivalente ao dos cidadãos leigos. Não se trata de comparar essas duas esferas, mas sim de construir um conhecimento comum, idealizar uma abertura para que cada qual possa se desenvolver diante do contato com a experiência do outro.

Foi a partir dessa abertura para incorporar outras vozes, corpos e conhecimentos para além da visão técnica proveniente dos coletivos de arquitetura que ficaram a cargo de desenvolver as cartilhas, que a metodologia de produção do material foi pensada no *Urbe Urge*. Através de encontros e entrevistas com entidades do poder público, ativistas e pesquisadores, informações seriam coletadas para que fosse possível que os coletivos se aprofundassem nos problemas recorrentes, além de vislumbrarem possíveis soluções envolvendo agroecologia, águas, espaço público, mobilidade, moradia, lixo e segurança pública.

No caso do Micrópolis, para abordarmos o tema da segurança pública, organizamos três rodas de conversa: a primeira com representantes da casa de referência da mulher Tina Martins e com a cientista política e deputada federal Áurea Carolina; a segunda com a ativista e moradora da ocupação Dandara, Amanda Reis e a policial militar Rosângela dos Reis; e a terceira com a pesquisadora sobre revoluções urbanas Rita Velloso.

Logo de cara, as entrevistas nos mostraram a ingenuidade de se abordar apenas a dimensão espacial do problema da segurança, já que existem dimensões e implicações da violência que estão muito além de uma infraestrutura urbana adequada e de ruas cheias de vida. A expertise de planejadores urbanos, grande parte das vezes, passa longe de compreender as históricas relações sociais de desigualdade, intolerância, preconceito e opressão às quais estamos submetidos, afinal, “a segurança depende do território que você está, de onde você vem e de quem você é”⁷².

72 VELLOSO, 2016.

Além disso, compreendemos que o Estado é muitas vezes falho em promover políticas de prevenção e punição que têm como objetivo a diminuição da violência em nossas vidas cotidianas: “as mesmas soluções que resolvem o problema da segurança em um determinado local da cidade, oprimem em outro”⁷³. São práticas que pecam em reconhecer diversos grupos subalternizados, gerando condições não igualitárias de segurança. Ao mesmo tempo, grupos de apoio como a Casa Tina Martins atuam nesse vácuo deixado pelo poder público, fazendo com que os próprios grupos que são alvo da violência se movimentem para construir alternativas e soluções que produzem segurança e convivência democrática por meio de experimentos coletivos. Para Camila Bastos⁷⁴, uma das ativistas da Casa, “cabe ao Estado reconhecer e abraçar essas iniciativas”.

73 REIS, 2016.

74 BASTOS, 2016.

Como nos traz Marcelo Lopes de Souza⁷⁵ em sua obra *Fobópole*, a literatura dedicada à questão da violência urbana têm, de maneira recorrente, esbarrado em duas lacunas: a primeira tem a ver com a separação entre especialistas que formulam as políticas públicas – planejamento e gestão urbana de um lado e políticas de segurança pública de outro – e a segunda diz respeito ao tema ter sido deixado de lado por pessoas progressistas “de esquerda”, o que

75 SOUZA, 2008, p.10-12.

76 VELLOSO, 2016.

fez com que a abordagem conservadora e punitivista da “direita” se tornasse o padrão. De fato, como definiu Velloso⁷⁶, “a questão da segurança pública é como um nó que, devido a sua complexidade, a tentativa de desatá-lo, se torna, em si, uma tarefa pedagógica”, o que implica em criar pontes entre as disciplinas e ir além de soluções puramente repressivas.

77 SOUZA, 2013.

A pedagogia do processo de produção das cartilhas, diferentemente da proposta de Souza⁷⁷ que prevê que “os profissionais envolvidos com análise, planejamento e gestão urbanas disponibilizem seu saber para uma audiência mais ampla, assim contribuindo para aprimorar a opinião pública e qualificar os cidadãos para participarem de debates e decisões sobre o destino de suas cidades com mais conhecimento de causa”, ocorreu de forma que os diversos conhecimentos e inteligências sobre a cidade fosse colocados em igualdade.

78 RANCIÈRE, 2004.

O princípio da igualdade de inteligências foi desenvolvido por Rancière⁷⁸ na obra *O mestre ignorante*, onde o filósofo propõe uma reflexão sobre a emancipação intelectual com base na experiência do educador Joseph Jacotot. Jacotot desenvolveu, no século XIX, um método educativo no qual se entende a igualdade das inteligências entre mestre e discípulo não como um objetivo a ser alcançado, mas como um ponto de partida para uma educação emancipadora. Ao pressupor uma igualdade a ser verificada, a proposta de Jacotot segundo Rancière, é distinta do sistema pedagógico tradicional, que presume uma desigualdade de conhecimento existente entre o aluno e o professor (ou entre cidadãos comuns e arquitetos) a ser reduzida.

79 RANCIÈRE, 2004, p.24.

Rancière denuncia a existência de um mito pedagógico que divide a inteligência em duas: uma dos “homens do povo e das criancinhas” que, por ter seu conhecimento a partir do acaso e através de percepções empíricas, seria considerada inferior; e outra proveniente da razão, que por conhecer o mundo através de métodos, seria tomada como superior⁷⁹. Nesse sentido, uma condição de embrutecimento tomaria forma quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência e, para impedir que esse processo aconteça, o autor desacredita na hierarquia de capacidade intelectual e conceitua a emancipação como processo de tomada de consciência da igualdade de inteligências como ponto de partida. A emancipação garantiria “que todo

80 RANCIÈRE, 2004, p.37.

homem do povo pudesse conceber a sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso”⁸⁰.

Ao transpor o princípio da igualdade de inteligências para a discussão espacial, reconhecemos que qualquer pessoa que vivencia o espaço urbano – seja ela planejadora urbana, arquiteta, urbanista ou cidadã comum –, possui, a partir de suas atividades cotidianas, uma experiência espacial a ser considerada e compartilhada. No contexto da produção das cartilhas, esse princípio faz com que não exista um tipo de inteligência superior proveniente de um conhecimento técnico a ser ensinado para que os cidadãos comuns possam opinar sobre a cidade, mas entende que a igualdade de conhecimentos já é dada desde o início, e que a aprendizagem de fato, está na troca.

Realizadas as entrevistas, passamos a nos debruçar na parte editorial do processo, ou seja, em como reunir, organizar e apresentar as informações coletadas. Enquanto o formato e as dobras da cartilha foram padronizados para todos os coletivos, o leiaute do conteúdo ficava a cargo de cada um. Para o tema da segurança pública, dividimos o conteúdo da pesquisa em cinco seções: introdução ao assunto; maneiras como a produção do espaço influencia na segurança; relação da segurança com as questões territoriais, sociais, econômicas e de gênero; estratégias e táticas governamentais e extra-governamentais para se lidar com o problema e, por fim, e informações gerais, contatos e fontes utilizadas para o trabalho.

A ilustração da capa da cartilha mostra um prédio em que cada pessoa, de sua própria janela, responde à pergunta “porque a rua dá medo?”. Apresentar a questão da sensação de insegurança de maneira a considerar o fato de que corpos diferentes experimentam o espaço de maneiras distintas, foi a estratégia utilizada para fazer com que o leitor se identificasse com os diversos medos apresentados.

Na segunda seção, trouxemos questões relacionadas à dimensão espacial. Para tanto, foi feita uma análise de como soluções arquitetônicas e urbanísticas recorrentes em uma hipotética porção da cidade contemplada pelo planejamento urbano influencia diretamente na insegurança. Iluminação voltada para carros e não para os pedestres, imensas fachadas cegas na

interface com a rua, isolamento dos edifícios atrás de altos muros foram algumas das soluções urbanísticas ilustradas que, de certa forma, traduzem a lógica neoliberal de priorização das soluções individuais em detrimento das respostas coletivas. De tão recorrentes, essas soluções são normalizadas, o que faz com que paremos de pensar sobre possibilidades outras de minimizar a sensação de segurança através do espaço construído. A fim de contrapor essas questões e mostrar possíveis soluções espaciais, trouxemos também falas de estudiosos que foram transformados em personagens. Através de falas resumidas, eles apresentam sua perspectiva de uma vida urbana mais democrática e diversa a ser vislumbrada. Ilustrar e apontar essas soluções formais recorrentes, juntamente com outras visões sobre o modo de vida na cidade se tornou, no contexto dessa cartilha, uma estratégia para refletirmos sobre a produção do espaço urbano.

81 SOUZA, 2008.

Ao relacionar a violência urbana, o medo e a insegurança com o processo que ele denominou de “fragmentação do tecido sócio-político espacial”, Marcelo Lopes de Souza⁸¹ nos aponta três possíveis fatores que contribuem para esse atual estado de fragmentação: a autosegregação das elites em enclaves fortificados, o enfraquecimento e o esvaziamento dos espaços públicos, e a formação de enclaves territoriais do tráfico de drogas de varejo. Ao unir a dimensão social, a política e o espaço, o geógrafo deixa bem claro a impossibilidade de ignorarmos a inter-relação existente entre essas esferas quando estamos lidando com o problema da segurança.

De volta à cartilha, buscamos, na terceira parte, abordar esses outros outros fios que compõem o nó da questão da segurança, articulando, como propõe Souza, questões espaciais, sociais e políticas. A partir de uma ilustração de diversas porções de uma cidade fictícia como pano de fundo, abordamos as múltiplas e diferentes formas de violência urbana para cada uma dessas porções, tratadas através de dados estatísticos. Do lado esquerdo da página, representamos uma porção da cidade com características de uma região central: ruas pavimentadas, prédios e espaços públicos planejados. À medida que caminhamos para o lado direito da página, a ilustração do espaço passa a ganhar atributos encontrados em locais periféricos, como ruas de terra, falta de iluminação pública e residências precárias. Fato é que, como foi

deixado claro nas entrevistas, uma mesma ação que traz segurança em um território da cidade, oprime e traz insegurança em outro: o critério de atuação da polícia no centro é, por exemplo, diferente daquele aplicado nas ocupações urbanas.

Na quarta parte da cartilha, dividimos a página em três seções: quais as medidas tomadas pelo Estado em relação à questão da violência; como as cidades lidam com o problema em termos de políticas públicas; e como as pessoas, grupos e coletivos estão se organizando para criarem táticas de sobrevivência e soluções preencher as lacunas deixadas pelo poder público. Recursos gráficos foram explorados para criar um panorama da situação da segurança de uma forma que fosse simples, acessível e organizada, de forma a facilitar e incentivar a leitura de pessoas interessadas no tema. Por fim, a última parte da cartilha ocupou a contracapa, trazendo contatos das organizações citadas no material no sentido de ampliar o debate e facilitar o contato do leitor com esses grupos.

Mais do que um design que traz as informações de uma maneira direta e organizada, capaz de transmitir a informação de uma forma pedagógica, o grande potencial educativo a ser destacado no contexto de produção das cartilhas foi a abertura do processo de pesquisa sobre o tema para outras vozes e corpos, colocando a diversidade de experiências, visões de mundo e inteligências em pé de igualdade.

82 Na tradução da obra Reagregando o social de Bruno Latour (2012), a expressão *matters of fact* foi traduzida para "questões de fato" enquanto *matters of concern* traduziu-se em "questões de interesse". Optou-se por manter as versões em inglês devido à imprecisão da tradução da palavra *concern* para interesse. Além desse significado, no contexto da obra, a palavra pode abranger, simultaneamente, os sentidos de cuidado como também de preocupação.

83 LATOUR, 2004.

*Matters of fact x matters of concern*⁸²

Quando o espaço da cidade é entendido como uma instância física pronta, acabada e resultante de um saber especialista, podemos dizer que ela se aproxima do que o antropólogo Bruno Latour⁸³ definiu como *matter of fact*. As *matters of fact*, por se tratarem muitas vezes de assuntos “duros” e técnicos, são entendidas como objetos fechados em si e, por isso, indiscutíveis: condição que acaba por ocultar suas reverberações. Essas mesmas *matters of fact*, ao serem incorporadas socialmente, podem se tornar *matters of concern*,

ou seja, altamente discutíveis e controversas, em que suas consequências são trazidas à tona.

Ao invés de desconstruir as *matters of fact* formuladas por organizações como a ciência, o Estado ou a mídia, a proposta de Latour, é desenvolver ferramentas críticas que falem, cuidem e gerem *matters of concern*.

O crítico não é quem desmascara, mas quem monta. O crítico não é aquele que levanta os tapetes sob os pés dos crentes ingênuos, mas aquele que oferece aos participantes arenas nas quais se reunir. (...) Se algo é construído, significa que é frágil e, portanto, precisa de muito cuidado e cautela.⁸⁴

84 LATOUR, 2004, p. 246
Tradução da autora.

Quando uma *matter of fact* se torna uma *matter of concern*, ela deixa de ser um “objeto” para se tornar uma “coisa” que, a partir de uma leitura de Heidegger, poderia ser entendida como uma “associação” mediando e agregando toda uma variedade de diferentes relações⁸⁵. Essa noção de “associação” oferece, portanto, uma nova direção para a crítica, apontando para uma “investigação múltipla lançada com as ferramentas da antropologia, filosofia, metafísica, história, sociologia para detectar quantos participantes estão reunidos em uma coisa para fazê-la existir e manter sua existência”⁸⁶.

85 LATOUR, 2004, p.235.
86 LATOUR, 2004, p. 246
Tradução da autora.

Fazer existir e manter as *matters of concern* é, dessa maneira, o ponto crucial para o antropólogo – e, poderíamos acrescentar, para o desenvolvimento de um processo coletivo de aprendizagem sobre a cidade. Partindo do pressuposto que as *matters of fact* dificilmente passam a ser *matters of concern* de maneira espontânea, entende-se que existe a necessidade de tornar essas questões realmente públicas. O ato de tornar público pode ser compreendido como a ação de reunir diferentes visões, experiências e modos de vida urbana de forma a transformar a cidade e suas problemáticas em *matters of concern*, ou seja, questões amplamente contestáveis e, por isso, dignas de preocupação e cuidado. A abertura para discussão de uma questão permite que ela seja desdobrada de maneira múltipla e, portanto, pode ser apreendida “através de diferentes pontos de vista, antes de ser unificada em alguma etapa posterior, dependendo das habilidades do coletivo para unificá-los”⁸⁷.

87 LATOUR, 2012, p.171.

Diferentemente da estratégia de conhecimento do método científico, do planejamento urbano ou do ensino formal institucional curricular, que delimitam o objeto de estudo e se afastam para poder estudá-lo melhor, as *matters of concern* exigem que nos aproximemos da questão para melhor compreendê-la. Nesse movimento, a conversão de uma *matter of fact* em uma *matter of concern*, e sua conseqüente mudança de entendimento de um conhecimento que é dado para um conhecimento que é construído, vem acompanhada de diversas perguntas: “tem conseqüências? Queremos viver com isso? É compatível com o resto de nossa vida em comum? Foi decidido coletivamente? Modifica o modo como outras criaturas habitam o mundo?”⁸⁸ e, a tentativa de respondê-las, deve se dar através dessa reunião de ideias, saberes e experiências.

88 LATOUR, 2004.

Para entendermos como os arquitetos e urbanistas podem atuar como agentes nesse processo de fomento às *matters of concern*, é preciso entender o conceito de “agência”. No âmbito das ciências sociais, a agência tem como par a “estrutura”, termos que são tornados interdependentes a partir de uma leitura dialética. “A agência é descrita como a capacidade do indivíduo de agir independentemente das estruturas restritivas da sociedade” enquanto a “estrutura é vista como os modos de organização da sociedade”⁸⁹. A partir de um entendimento de Giddens sobre a agência, no qual os agentes não são nem completamente livres como indivíduos, nem totalmente subordinados à estrutura, o trio de pesquisadores Awan, Schneider e Till apresenta o conceito de agência no qual os agentes “não são impotentes nem poderosos: são negociadores de condições existentes”⁹⁰.

89 AWAN; SCHNEIDER;
TILL, 2011, p.48
Tradução da autora.

90 AWAN; SCHNEIDER;
TILL, 2011, p.50
Tradução da autora.

Uma das condições a ser negociada é o fato de que os agentes não atuam sozinhos, mas como participantes de um empreendimento coletivo. Ainda citando Giddens, os autores trazem seu conceito de “conhecimento mútuo” em que, assim como a construção das *matters of concern* de Latour, não é delimitado e determinado por profissionais, e sim fundamentado na troca, na negociação e na discussão.

Nesse sentido, ao acrescentar a dimensão espacial ao termo “agência” (agência espacial) o trio de autores busca um entendimento diferente daquele que seria interpretado tradicionalmente como a função dos agentes espaciais de profissão, ou seja, os arquitetos e urbanistas. Menos vistos como produto

finalizado e mais como processo, a arquitetura e o urbanismo como ofícios podem até ter como objetivo a construção de edifícios e cidades, mas esse não seria tido como o objetivo final. Como processo, a agência espacial pode tomar várias formas, dentre elas a criação de ferramentas e situações pedagógicas que têm por objetivo tornar as questões públicas, ou seja, criar espaços (sejam eles físicos ou não) para que as pessoas possam discutir, refletir e atuar colaborativamente pela transformação de seu espaço.

A atuação dos arquitetos e urbanistas como agentes espaciais pressupõe tanto a negociação quanto a desierarquização dos processos. Portanto, para que haja de fato um diálogo acerca das problemáticas urbanas, que contribua para uma cultura de debate crítica e que aponte para o pensamento de novas maneiras de se viver nas cidades, é preciso partir do cotidiano. Dizendo de outra maneira, é preciso pensar a partir das experiências sócio-espaciais cotidianas para construir um ambiente de troca e aprendizagem coletiva sobre determinada questão urbana.

A experiência do Center for Urban Pedagogy (CUP)

Quer mudar o ambiente construído? Em uma democracia, isso requer engajamento cívico. Quer engajamento cívico? Isso começa com a educação: quem faz o ambiente construído? Por que [o espaço construído] se apresenta e é percebido de uma maneira determinada? Como podemos mudar isso? Se o público não estiver curioso e informado sobre essas questões, nossas cidades estão condenadas.⁹¹

91 D'OCA, 2013
Tradução da autora.

“Existem muitos obstáculos para o engajamento cívico, mas aquela em que nos concentramos é a barreira de como é difícil entender as questões de política e planejamento que afetam a vida das pessoas”, afirma David Smiley⁹², um dos membros do *Center for Urban Pedagogy*⁹³. Sediada em Nova Iorque e ativa desde 1997, a associação sem fins lucrativos usa o poder do design e da arte para aumentar o envolvimento cidadão nas questões cotidianas da cidade, especialmente entre as comunidades sub-representadas. Para tanto, o

92 SMILEY, 2018
Tradução da autora.

93 Quando interrogada sobre uma tradução para termos menos eruditos do nome *Center for Urban Pedagogy* (Centro de Pedagogia Urbana em português), Christine Gaspar (2012), diretora executiva do grupo, respondeu: “quando trabalhamos com membros das comunidades, eles realmente pensam em nós como ‘cup’ (copo em português), e o que é mais acessível do que um simples objeto doméstico?”.

94 CUP, 2021
Tradução da autora.

grupo adota duas linhas de trabalho: os programas de educação comunitária, nos quais a equipe do CUP se alia a grupos organizados e a designers para produzir ferramentas, workshops e publicações que esclarecem políticas ou processos complexos para um público específico; e os programas de educação para jovens, nos quais o CUP auxilia um processo educativo em que alunos de escolas e universidades trabalham como pesquisadores para investigar alguns aspectos de como a cidade funciona⁹⁴. A ideia por trás do grupo – que é formado por arquitetos, advogados, assistentes sociais, educadores, entre outros – é criar ferramentas que discutam políticas complexas e questões de planejamento para que um público cada vez mais amplo possa ter conhecimento de causa e, portanto, voz na tomada de decisões sobre as questões que impactam suas vidas urbanas.

96 Idem.

Colocando em poucas palavras, o CUP atua como um facilitador de projetos de educação comunitária. A partir de editais publicados regularmente em seu site e em suas redes sociais, a organização reúne comunidades ou grupos organizados que estão tendo dificuldades em lidar com determinadas questões, temas, leis ou (com a falta de) políticas públicas, com designers e artistas especialistas em destrinchar visualmente informações complexas. É através do CUP que são formados os times que trabalharão em conjunto para desmistificar a questão em pauta através de recursos gráficos. A depender da demanda, diferentes ferramentas educativas podem ser criadas, desde dispositivos digitais (como o mapa online *What is affordable housing* que mostra a valorização dos imóveis pela cidade de Nova Iorque), posters dobráveis (como a cartilha *Immigrants & NY* que compila os direitos básicos dos imigrantes e os processos para solicitação de cidadania) ou mesmo *toolkits* (como o jogo *What Is Zoning?* que ensinam sobre o processo de zoneamento urbano a partir de um tabuleiro e blocos de montar).

95 SMILEY, 2021
Tradução da autora.

Ao trazer como exemplo o processo do projeto *What is affordable housing* realizado entre os anos de 2006 a 2010 em parceria com diversas organizações comunitárias, grupos de defesa e especialistas em políticas públicas, Smiley⁹⁵ aponta que “a frase ‘habitação a preços acessíveis’ parece bastante clara, mas nem sempre significa o que as pessoas pensam que significa. Na verdade, tem uma definição técnica, que pode determinar o que é

construído e quem vai morar lá”. Ele relata que “descobrimos com nossos parceiros comunitários que havia certos processos de uso da terra que as organizações estavam tendo que passar muito tempo explicando aos seus membros”. Por isso, “cada vez que eles tinham uma reunião para se organizar em torno de um problema específico, eles tinham que voltar e explicar novamente essas questões complexas”. Nesse sentido, a criação de uma caixa de ferramentas com dispositivos gráficos em feltro que ilustram dados demográficos de renda, aluguéis e empreendimentos propostos nos bairros, permitiu que diferentes associações pudessem utilizar o dispositivo de forma interativa e dinâmica para responder a pergunta mais importante de todas: “acessível para quem?”⁹⁶.

Os programas de educação para jovens partem de perguntas básicas sobre como a cidade funciona, para que os alunos possam investigá-las ao longo do semestre. O que determina a maneira como nossos bairros se desenvolvem? Quem decide para onde vai uma linha de transporte público? Como funciona um sistema de esgoto? São exemplos de questões que podem ser desdobradas a partir de visitas a campo, pela condução de entrevistas a especialistas e afetados pelo problema e também por pesquisa em base de dados. “Nosso principal objetivo é que os jovens participantes dos projetos percebam que os lugares onde vivem e as condições de seu contexto, não são fenômenos naturais, mas produtos da tomada de decisões”, afirma Christine Gaspar⁹⁷. Ainda segundo a diretora executiva do grupo, “isso pode ser realmente revelador para um jovem, especialmente para aqueles que vivem em um bairro afetado por graves desigualdades econômicas, ambientais e sociais da cidade”⁹⁸.

⁹⁷ GASPAR, 2013
Tradução da autora.

⁹⁸ Idem.

Nesse processo, a colaboração é uma palavra chave para definir o modelo de trabalho empregado: membros do CUP atuam como orientadores dos alunos tanto no processo de investigação quanto na produção de vídeos, exposições, revistas e cartilhas educativas. “Enquanto entrevistam pessoas, os alunos também trabalham com um artista ou professor que os ajudará a produzir um trabalho visual sobre o que estão aprendendo. Esta é uma forma de ajudar a processar as informações recém-aprendidas”⁹⁹. Gaspar acredita que “por meio desse processo, eles aprendem muito sobre os

⁹⁹ Ibidem.

diferentes aspectos do engajamento cívico, mas também estão aprendendo como usar a arte como um meio para pensar sobre as questões que estão enfrentando”¹⁰⁰.

100 Ibidem.

Um exemplo desses processos é a cartilha *Museumopolis*, realizada em parceria com o *Dia Art Foundation* e um grupo de alunos do Ensino Médio de uma escola pública localizada nos arredores da organização, em Nova Iorque. A partir da proposta de responder à questão “qual é o papel do museu na cidade?”, os alunos conversaram com diretores de museus, curadores, educadores, artistas, acadêmicos e consultores culturais para examinar as diferentes maneiras como um museu pode impactar uma cidade. Em meio à pesquisa, eles descobriram que alguns entrevistados viam os museus como templos para reflexão, outros os consideravam centros educacionais, enquanto alguns os reconheciam como ímãs turísticos ou incubadoras de atividades comunitárias¹⁰¹. O processo de produção da cartilha também contou com uma parte projetiva, em que os alunos imaginaram e prototiparam museus para o futuro: museus sem paredes, utópicos, distópicos, esculpido em pedras preciosas ou administrados por uma comunidade de bairro. Enquanto a primeira parte da cartilha compilou as informações das entrevistas, a outra foi ilustrada pelas fotos dos modelos imaginados e confeccionados pelos alunos.

101 CUP, 2021
Tradução da autora.

Tanto nos programas de educação comunitária quanto nos programas de educação para jovens, o processo de aprendizagem sobre os sistemas que moldam nossas cidades é duplo, ou seja, é possível compreender a pedagogia como meio e como fim. A pedagogia como meio ocorre quando é feita uma investigação coletiva sobre a questão, de modo a trazer para o debate diferentes perspectivas e formas de conhecimento sobre o assunto, reconhecendo uma igualdade de inteligências. A pedagogia como fim, por sua vez, se apresenta na prática de reunir, refletir e trabalhar graficamente questões complexas para que elas possam ser compreendidas mais facilmente por um público mais amplo. Nesse sentido, a produção de conhecimento sobre determinado assunto, ao invés de uma direção linear de transmissão de “quem sabe mais” para “quem sabe menos”, assume um caráter circular, já

que a proposta de investigação sobre as questões urbanas coloca todos como aprendizes que descobrem, aprendem e depois ensinam o que aprenderam.

102 GASPAR, 2012
Tradução da autora.

Para Christine Gaspar¹⁰² a estética é extremamente importante: “tentamos tornar as coisas divertidas e inesperadas. Nosso trabalho tem um impacto que desarma as pessoas pois não parece um documento oficial do governo. As pessoas não o abordam como fariam com um documento oficial, o que torna o processo um pouco menos assustador”. Nesse sentido, a partir da utilização do design como ferramenta de coleta e tradução de informações, o CUP incentiva uma atitude exploratória e facilita o compartilhamento do conhecimento sobre a cidade de forma a fomentar sua apropriação pelo cidadão comum. Por fim, para David Smiley¹⁰³, o aprofundamento da compreensão da cidade gerado por projetos como esses podem emancipar os cidadãos para iniciar mudanças. Em resumo, o atual presidente do conselho enxerga que o CUP realiza uma dupla contribuição para a sociedade:

103 SMILEY, 2021
Tradução da autora.

uma, como um defensor das comunidades e organizações locais que têm sido historicamente sub-representadas e excluídas das mudanças urbanas. O CUP trabalha junto com esses grupos à medida que eles moldam suas próprias vozes e interesses. Em segundo lugar, vejo o CUP em termos discursivos, desafiando a linguagem, as expectativas, as normas ou as formas de pesquisa que têm impedido a invenção de alternativas à vida social “como a conhecemos”. A partir dessas duas linhas, pode-se argumentar que a contribuição da CUP para a sociedade é abraçar o processo de mudá-la. Finalmente, embutido em ambas, está a maneira como o CUP trabalha a comunicação e a representação, ou seja, um foco na comunicação visual não como uma reflexão tardia, mas como parte integrante da acessibilidade e da invenção.¹⁰⁴

104 Idem.

(Des)encontro e dissenso

Existem diversas maneiras de tornar públicas as discussões sobre as questões que permeiam nossa vida nas cidades. Para os urbanistas, os instrumentos articulados pelo Estado, como as audiências públicas e os orçamentos participativos, talvez sejam os primeiros artificios que lhes vem à mente. No entanto, a abordagem escolhida tanto pela Editora Piseagrama no projeto *Urbe Urge* quanto pelo CUP em sua metodologia de trabalho se valeu de

outras ferramentas: ciclos de debates, cartilhas pedagógicas temáticas, documentários e exposições. Em que medida, então, projetos como esses, de caráter inteiramente cultural, poderiam trazer uma reflexão e uma aprendizagem crítica sobre o espaço urbano cotidiano?

Enquanto as audiências públicas e os orçamentos participativos colocam a população um pouco mais próxima das instâncias que têm poder de decisão sobre a construção e transformação da infra-estrutura urbana, há o risco de manipulação por parte do poder público: são grandes as chances de o potencial de intervenção e escolha dos cidadãos ser manipulado ou reduzido a mero participacionismo, ou seja, um tipo de colaboração que apenas vai chancelar aquilo que foi resolvido anteriormente à audiência. A aprendizagem, nesse caso, muitas vezes tem mais a ver com aprender a lidar com os mecanismos do Estado do que pensar coletivamente e gerar novas soluções para velhos problemas urbanos, já que as “demandas da sociedade são mapeadas para serem controladas por órgãos e agências específicas dentro do aparato do Estado, com o nítido objetivo da desmobilização”.¹⁰⁵

105 VELLOSO, 2015, p.141.

Analisando as estratégias utilizadas pelo projeto *Urbe Urge*, podemos dizer que a participação do público não se deu no sentido de tomar decisões e implementar, de maneira direta, soluções para melhoria da vida nas cidades, mas sim em um estágio anterior àqueles deliberativos, no momento de discussão e reflexão sobre as questões enfocadas. A aprendizagem sobre o espaço contida no projeto funcionou de maneira menos pretensiosa e possivelmente salvadora do que em uma espécie de educação para a emancipação. Ela operou mais como um processo de criação de sensibilidades entre aqueles que tomaram parte durante o processo, fosse lendo a transcrição das falas dos participantes dos debates, ouvindo-as presencialmente, comparecendo à exposição ou se envolvendo na produção da cartilha.

No caso da metodologia de trabalho do CUP, processo que inspirou as cartilhas produzidas pelo *Urbe Urge*, é possível vislumbrar o fomento de uma cultura de debate sobre as questões urbanas de uma maneira mais concreta. A longevidade e consistência de sua atuação permite uma maior

visibilidade, capilaridade e abrangência de atuação tanto no momento prévio à criação das cartilhas e outras ferramentas pedagógicas (processo de criar e estreitar relações com o governo, com os grupos organizados e com os designers) quanto no momento posterior àquele da produção (processo de distribuição das cartilhas, coleta de *feedback* do público ao qual ela se destina e acompanhamento de possíveis reverberações nas instâncias decisórias).

Vale deixar claro que não se trata de substituir os mecanismos de decisão participativa por ações culturais similares ao *Urbe Urge* ou ao CUP, mas sim de incentivar a complementaridade entre os dois. Problemas como o lixo, a mobilidade e a segurança são questões que, apesar de permearem nossa vida cotidiana, dificilmente são tidos como objeto de discussão e reflexão para além dos gabinetes dos planejadores e dos políticos de profissão. A criação de sensibilidades diz respeito a tornar questões usualmente entendidas como técnicas e fechadas (*matter of fact*) em questões de interesse, cuidado e preocupação (*matter of concern*) através do fomento a uma cultura de debate. Nesse sentido, a partir das discussões geradas, se torna possível alterar o mapa de identidades e representações previamente disponíveis, criando novas relações e novas formas de ser, perceber e saber¹⁰⁶. De maneira sucinta, a proposta diz respeito a aprender a afetar e ser afetado, uma vez que aprender tem a ver com os encontros e desencontros de pessoas, ideias e conhecimentos, ou seja, é um processo em que nós “nos transformarmos juntos por meio da experiência compartilhada”¹⁰⁷.

106 GARCÊS, 2018, p.44.

107 Idem.

É a partir da abertura para a discussão e da consideração da igualdade de inteligências como um ponto de partida, e não como uma linha de chegada, que a atuação e agência dos arquitetos e urbanistas se dá como uma ação de negociação das condições existentes. Ou seja, mais como articuladores do que construtores ou solucionadores das questões da cidade simplesmente pelo fato de possuírem um conhecimento técnico sobre o assunto.

Ao invés de nos afastarmos do cotidiano para adquirirmos um conhecimento supostamente superior com o objetivo de aplicá-lo em soluções para a cidade, devemos mergulhar nele para identificarmos práticas e momentos de aprendizagem que passam despercebidos pela ótica de uma educação

108 INGOLD, 2000.

109 ESCOBAR, 2018.

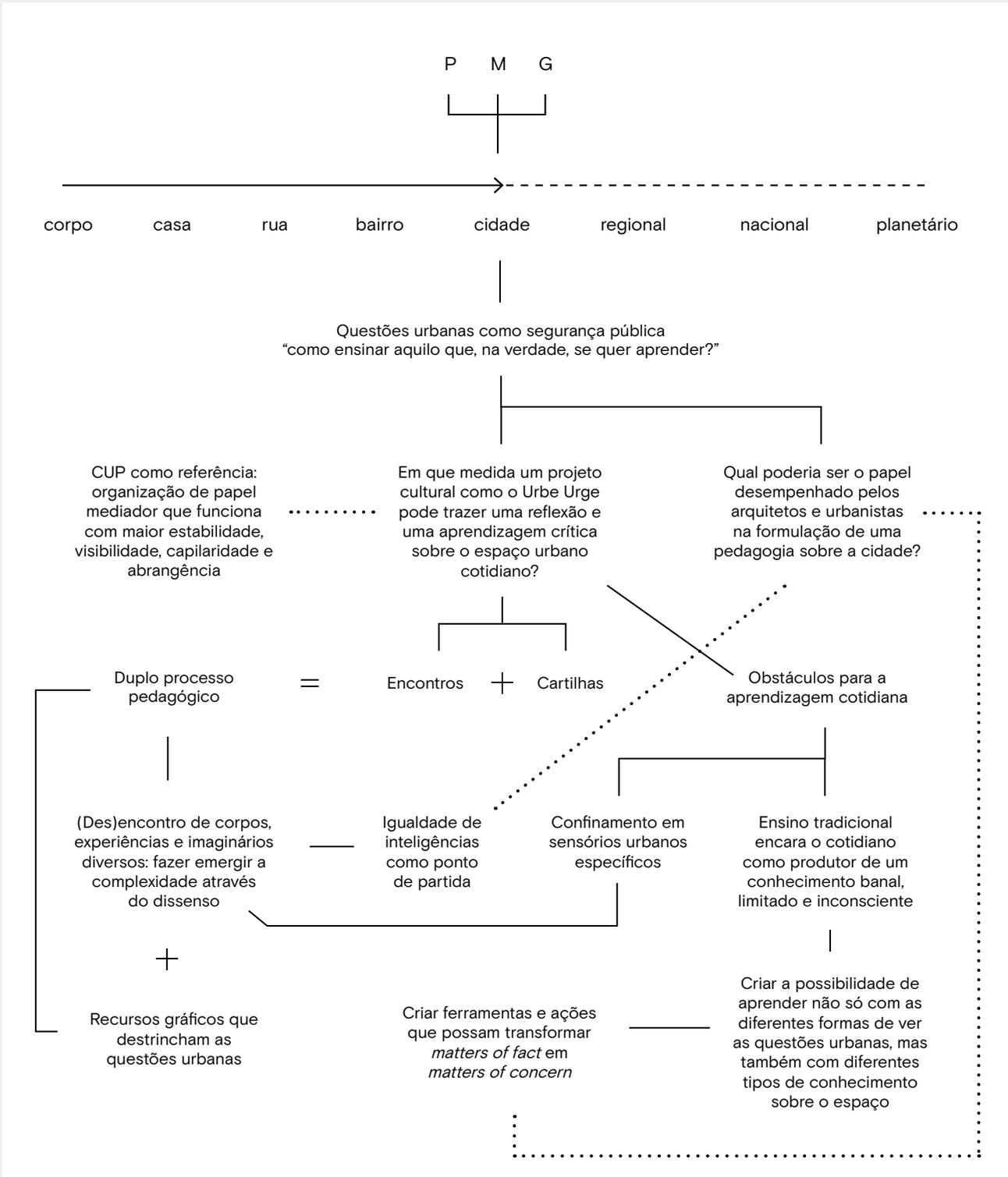
tradicional-cognitiva-moderna-industrial. Considerando a abordagem de Ingold¹⁰⁸ em que ações, agentes e ambientes existem de maneira interligada e a visão de Escobar¹⁰⁹ de que mente, corpo e mundo inter-existem, podemos dizer que a aprendizagem é uma dimensão constitutiva de nossa vida sócio-espacial, independente de estarmos ou não em espaços que são normalmente tidos como educativos (como as escolas e universidades).

110 BOULOS, 2018, p.147.

111 SOUZA, 2008.

Apesar da aprendizagem ocorrer por toda parte, a própria configuração do espaço da cidade cria um impedimento para que ela flua. Em um dos debates do *Urbe Urge*, Guilherme Boulos¹¹⁰ nos traz que, “para discutir moradia e direito à cidade é importante fazer um resgate histórico e entender como foram construídas as nossas cidades. Uma das principais características das cidades brasileiras – se não a mais marcante – é a segregação. Vivenciamos uma divisão radical do território”. Nas palavras de Marcelo Lopes de Souza¹¹¹, a segregação a que Boulos se refere se traduziria no processo de fragmentação do tecido sócio-político espacial em curso nas cidades brasileiras. É devido a essa fragmentação e segregação que cada vez mais nos confinamos em sensórios urbanos específicos que, por criar barreiras invisíveis pelo espaço da cidade, afasta o conflito, nega os afetos e impede que a aprendizagem através da diferença ocorra.

Nesse sentido, um projeto cultural que tenha a cidade como ambiente de estudo e que se pressuponha pedagógico deve se abrir ao dissenso de modo a promover o rompimento desses sensórios urbanos, fazendo com que a aprendizagem a partir encontros e desencontros entre diferentes vozes, corpos e ideias ocorra. A emergência do dissenso muitas vezes não se dá de forma pacífica, o pode funcionar como um calibrador em nossa potência de afetar e ser afetado.





Goma
Artista de rua, tem uma longa história com a questão da criminalização do pixo e do grafite. Recentemente, foi preso e teve os produtos de sua loja apreendidos, apesar de não haver nenhuma relação comprovada entre sua prática e o crime ao qual foi relacionado.

Arvin Bonifácio Kambiwá
Socióloga indígena de etnia Kambiwá (PE). Foi fundadora do Conselho Mineiro de Apoio às Causas Indígenas. Trabalha com questões de gênero, raça e educação indígena.

Orlando Zaccaro
Formado em jornalismo e direito, é delegado na Polícia Civil (RCE) e Diretor da LEAP Brazil (Law Enforcement Against Prohibition).



Scheylinha
Educadora em projetos como Fica Viva e Projeem, promove encontros culturais no Aglomerado de Serra e utiliza a dança como ferramenta de trabalho.

Mediação: Auna Carolina
Cartista política e especialista em gênero e qualidade, faz parte de Fórum das Juventudes da Grande BH.

07, junho

TERÇA-FEIRA, 19h
Pólis e polícia: racismo e medo nossos de cada dia



Charlene Cristiana
Ativista e coordenadora do ocupação Roca Leão, na região de Iguaraçu, em Belo Horizonte.

Guilherme Bouslos
Formado em filosofia pela USP e colunista da Folha, membro de coordenação nacional do MST e da Frente de Resistência Urbana.

Sílvia Kapp
Arquiteta e urbanista, é professora da Escola de Arquitetura da UFMG e coordenadora do Grupo de Pesquisa MCM (Morar de Outras Maneiras).



Leonardo Pêças
Coordenador do M.B. - Movimento de Luta nos Bairros, Vidas e Vozes em Belo Horizonte.

Mediação: Isabella Gonçalves
Militante das Brigadas Populares, integrante da Resistência Urbana e da Frente Povo Sem Medo.

08, junho

QUARTA-FEIRA, 19h
Se morar é um direito, ocupar é um dever



Juliana Ineichen
Doutor em arquitetura, participa do movimento Eu quero andar no Cooporibe, e vocif! em Recife.

Priscilla Maia
Arquiteta, professora de urbanismo da PUC MG, participa de diversos movimentos cardeiros de BH, como Espaço Comum Luis Estreli.

Da Penitenciar
DJ e publicitário, ativista do movimento negro, colabora com diversos movimentos político-culturais, como o Pólis de Estação.



Laura Sobral
Arquiteta, atua do MUBA práticas culturais e educativas, participa do movimento A Batata precisa de você.

Mediação: Rita Veloso
Arquiteta, professora na UFMG e PUC Minas, no curso de Arquitetura e Urbanismo. É também coordenadora do Observatório de Políticas Urbanas.

17, maio

TERÇA-FEIRA
Dos corpos nas ruas ao urbanismo feito à mão



Bruno Pedralva
Diretor do Sindicato dos Servidores Públicos de Belo Horizonte, do Rede Nacional dos Médicos e Médicas Populares e da Consulta Popular.

Maria Rita Kehl
Psicanalista, jornalista e poetisa, integrou a Comissão Nacional da Verdade.



Apolo Heringer
Médico, professor na UFMG, idealizador e coordenador do projeto Manuelzão.

Mediação: Sônia Lansky
Pediatra, doutora em Saúde Pública, coordena os Comitês de Prevenção de Óbito Materno e Infantil da Secretaria de Saúde de Belo Horizonte.

27, maio

SEXTA-FEIRA, 19h
Meio ambiente urbano e saúde coletiva



Izabel Dias Melo
Arquiteta e urbanista, atua com planejamento urbano na prefeitura de Belo Horizonte. Foi gerente de planejamento urbano e participante da equipe vencedora de uma das propostas para o plano diretor de São Paulo, em 2014.

Fernando Mello Franco
Arquiteto formado pela FAUUSP, é atualmente secretário de Desenvolvimento Urbano de cidade de São Paulo.

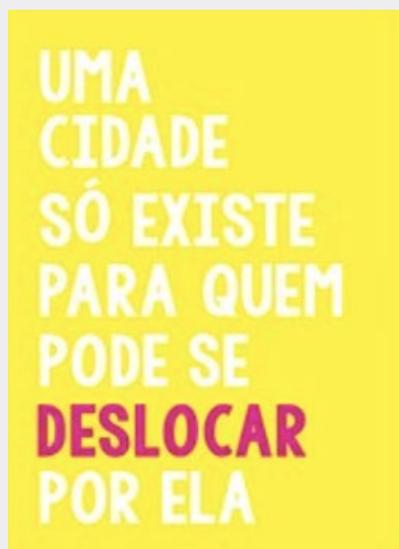
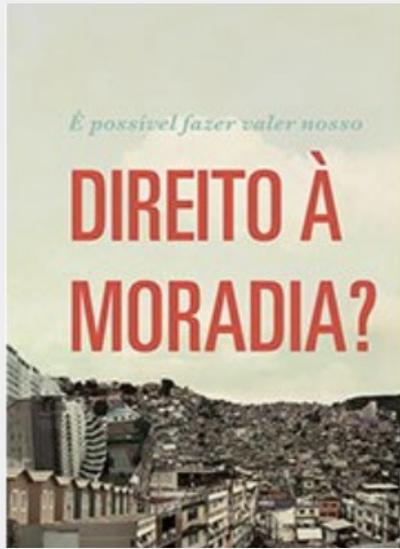
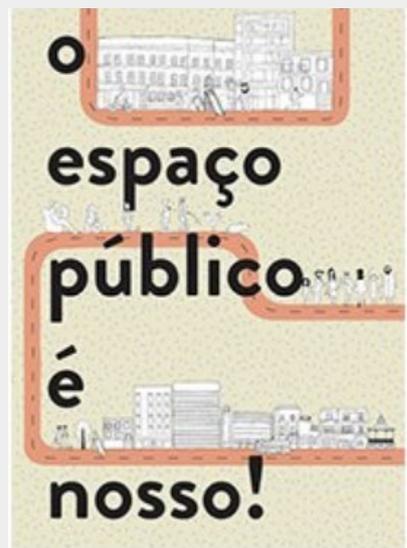
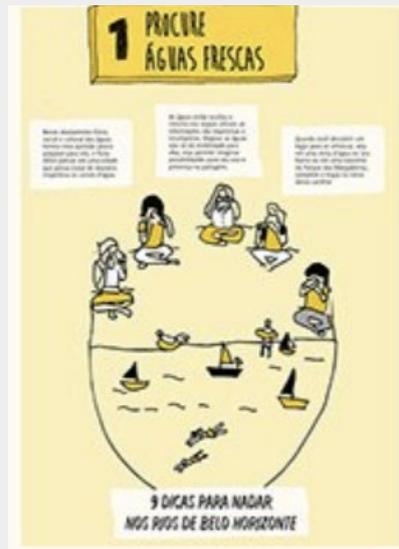


Marcos Rosa
Arquiteto e urbanista (FAU-USP), autor de "Microplanejamentos: práticas urbanas criativas" e "Handmade urbanism", é diretor de conteúdo da 11ª Bienal de Arquitetura de São Paulo.

Mediação: Wellington Cançado
Professor de Design e Arquitetura na UFMG e pesquisador do Cosmópolis, é editor da revista PISEAGRAMA.

21, junho

TERÇA-FEIRA, 19h
Planejar a cidade a muitas mãos



FAZOPA, o que fazer?

Os governos se organizam institucionalmente para promover políticas de prevenção e punição que têm como objetivo a diminuição da violência em nossas vidas cotidianas. Mas sabemos que, muitas vezes, essas práticas falham em reconhecer diversos grupos que não têm voz nos espaços decisórios de poder, gerando condições não igualitárias de segurança.

que produzem segurança e convivência democrática por meio de experimentos coletivos. É a sociedade atuando nas lacunas, fazendo a ponte entre os grupos que sofrem violência e os aparatos institucionais. Cabe ao Estado reconhecer e abraçar essas iniciativas.

Ao mesmo tempo, sabemos que os grupos que são alvo da violência são também as pessoas que estão construindo alternativas e soluções

Conheça aqui algumas das versões dessa história. Saiba como o governo tenta resolver o problema e como alguns coletivos já estão se organizando e apontando possibilidades em direção de uma cidade mais segura para todos.

O que o Estado faz a respeito da violência?

SISTEMA DE DEFESA SOCIAL EM MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Defesa Social

É responsável por coordenar as políticas estaduais de segurança pública e as medidas sociais de redução da violência. Tem como pilares de trabalho:

- Gestão do sistema prisional
- Atendimento às medidas socioeducativas
- Integração dos órgãos de defesa social
- Prevenção social da criminalidade

Polícia Civil

Exerce as funções de polícia judiciária e apuração de infrações penais.

Corpo de Bombeiros

É responsável pelo combate a incêndios, buscas e salvamentos, e socorros.

Polícia Militar

É responsável pela preservação da ordem pública e pelo policiamento ostensivo e preventivo do estado.

SISTEMA PUNITIVO

Presídio comum

Celas superlotadas e anti-higiênicas, comida estragada ou de baixa qualidade, desrespeito aos encarcerados e seus visitantes, tortura psicológica e atos constantes de violência mostram a inadequada estrutura física e administrativa do sistema penitenciário brasileiro, que representa para os presos pouca possibilidade de reingresso.

APAC

A Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados. Em operação desde 1972, é um modelo criado no Brasil como alternativa ao modelo prisional tradicional, com suas unidades em funcionamento hoje:

- 80% de reincidência criminal
- R\$ 2.000 é o gasto mensal por condenado
- 10% de reincidência criminal
- R\$ 650 é o gasto mensal por condenado

PROGRAMAS DE PREVENÇÃO

Fica Vivo!

Oferce cerca de 600 oficinas voltadas para o esporte, arte e cultura para jovens de 12 a 24 anos em situação de risco social.

50% de redução de homicídios de jovens em áreas onde foi implantado.

11 000 jovens por mês foram atendidos em 2014.

Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional

Promove condições para a retomada da vida em liberdade a fim de evitar a reincidência criminal.

VIOLÊNCIA POLICIAL

Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas

Monitora e acompanha a execução das penas restritivas de direito.

86% dos casos de penas ou medidas alternativas foram monitorados em 2014.

PEC 51, que tramita atualmente no Congresso, propõe a desmilitarização das PMs. O projeto propõe também um aumento das atribuições da União na formação dos policiais e uma maior valorização dos profissionais da segurança.

Quais são meus direitos ao ser abordado?

- Saber a identificação do policial militar.
- Ser revistado por policiais militares do mesmo sexo.
- Acompanhar visualmente a revista realizada no seu veículo.
- Até o término da abordagem, saber o motivo pelo qual foi abordado.
- Ser preso apenas por ordem judicial ou flagrante delito.
- Ao ser preso, quando for entregue em delegacia de polícia, realizar contato com advogado e/ou alguém da família.

Na APAC, não existem policiais: os próprios recursos são responsáveis, junto com a administração e voluntários da comunidade, pela gestão e segurança do espaço. Sendo como base para reinserção social elementos como assistência médica, psicológica, espiritual, acesso a cursos profissionalizantes e de graduação e oficinas, esse sistema depende da participação, do envolvimento e da autonomia dos próprios reclusos.

Se o agente desrespeitar estas regras, anote o nome do policial militar, o número da viatura da PM, o dia, horário e local em que ocorreu o fato e dirija-se até a **Corregedoria de Polícia Militar** ou ligue para o **Ouvidoria (162)** para que seja formalizada a denúncia.

Como as cidades lidam com o problema?

FAÇADA ATIVA

Para garantir a vitalidade das ruas, algumas prefeituras (como a de São Paulo) vêm criando mecanismos legais e físicos de planejamento urbano para a redução do sentimento de insegurança nas cidades. Uma dessas medidas é a adoção das **façadas ativas**, fachadas localizadas no alinhamento dos passeios públicos e ocupadas por usos comerciais com acesso livre e abertura direta para a rua.

Para que a fachada ativa atue como dinamizadora dos passeios públicos, alguns parâmetros são definidos:

- Obrigatoriedade de aberturas nos térreos de edifícios, com uso não residencial aberto à população, como comércio e serviços.
- Limitação das entradas de veículos.
- Ausência de fechamentos como muros, grades ou outros.
- Estímulo à ocupação de lotes vagos com atividades coletivas.

Em Belo Horizonte, discute-se desde 2014 o projeto de lei para o novo Plano Diretor do município, que prevê o incentivo ao uso misto e à fachada ativa, com afastamento frontal integrado à calçada para ampliar áreas coletivas, e calçadas generosas, principalmente nas áreas centrais.

DESBUROCRATIZAÇÃO DO USO DE ESPAÇOS PÚBLICOS

As manifestações culturais no espaço público, especialmente aquelas articuladas pela juventude negra e periférica, são frequentemente reprimidas pela polícia. O processo para se conseguir um alvará, além de burocrático, envolve pagamento de taxas e aluguel de banheiros químicos, o que pode muitas vezes inviabilizar que esses eventos ocorram.

A desburocratização do processo de ocupação das praças e ruas é também uma medida importante em relação à segurança pública, pois produz convivência e transforma lugares precarizados e abandonados.

CENTROS DE ARTES E ESPORTES UNIFICADOS

Em São Paulo, os CEUs — Centros de Artes e Esportes Unificados — foram implantados em bairros precários e fragmentados, buscando qualificar os espaços públicos e transformá-los em lugares de encontro e convivência.

Nesses espaços, há ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais e políticas de prevenção à violência e de inclusão digital para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social.

OUTRAS CIDADES

Recentemente, as cidades colombianas de Bogotá e Medellín conseguiram reduzir seus altíssimos índices de homicídios, respectivamente, em 79% e 90%. Conheça algumas das medidas adotadas nas duas cidades:

- Equipamentos públicos como bibliotecas nos bairros mais pobres.
- Mediador de conflitos: um morador do bairro atua como intermediário em disputas.
- Melhorias na educação formal.
- Ex-criminosos trabalhando como educadores.
- Policiamento comunitário.
- Capacitação da comunidade sobre questões de segurança.
- Grupos de "vigilantes do bairro" que denunciam movimentos suspeitos.
- Construção e reforma dos espaços públicos e abertura de vias para pedestres e bicicletas.

Como as pessoas estão se organizando?

LGBT

No Brasil, não há nenhuma lei específica que caracterize práticas homofóbicas como crime e ainda são tidas as políticas de enfrentamento no preconceito.

Apesar dos altíssimos índices de homicídio de jovens negros, o tema é em geral tratado com indiferença na agenda pública nacional. Com o objetivo de mobilizar a sociedade e romper com a indiferença, a Anistia Internacional criou a campanha "Jovem Negro Vivo". Seu objetivo é divulgar os alarmantes dados coletados a fim de chamar atenção para o problema e mobilizar pessoas para se juntarem a essa luta.

JUVENTUDE NEGRA

Em agosto de 2014, o Fórum das Juventudes da Grande BH é uma ampla articulação de entidades, movimentos, grupos e ativistas autônomos que desenvolvem trabalhos com jovens e/ou são formados por jovens da Região Metropolitana de BH. O coletivo promove campanhas de enfrentamento à violência contra as juventudes, exerce controle social para influenciar políticas públicas e realiza processos educativos junto a jovens, escolas e outras instituições.

MULHER

A Ocupação Tina Martins surgiu para reivindicar a criação de mais casas de abrigo para mulheres em situação de violência, delegacias 24 horas e creches. O Movimento de Mulheres Olga Benário, idealizador da ação, é formado por mulheres cis (sexo gênero é o mesmo que aquele designado a elas no nascimento) e transfênero, atuando com assessoria de colaboradoras na promoção de empoderamento, assistência jurídica, médica e psicológica. Primitivamente o grupo ocupou o antigo edifício da Escola de Engenharia da UFMG, no Hipercentro de Belo Horizonte. Após muitas negociações com o governo estadual, conseguiram de forma provisória um espaço autogerido na Rua Paraíba, 641, onde funcionará a Casa de Referência da Mulher Tina Martins. É importante lembrar que as negociações continuam em curso até que o endereço fique estejante garantido.

Movimento Vamos Juntas

Movimento que surgiu na internet para que mulheres se juntem e se apoiem em situações em que se sentem ameaçadas. Na página, as mulheres compartilham relatos de momentos em que se ajudaram em situações de violência ou opressão.

www.movimentovamosjuntas.com.br

A Central de Atendimento à Mulher (telefone 180) funciona com atendentes capacitadas nas questões de gênero e fornece orientações em relação à violência contra a mulher, recebendo denúncias e acolhendo vítimas em situação de risco. A mulher recebe informações sobre seus direitos e encaminhamentos a abrigos, postos de saúde, centros de referência e delegacias de atendimento especializado à mulher.

Horário de funcionamento: de 8h às 18h30

Desde 2011, Belo Horizonte conta com o **Núcleo de Atendimento e Cidadania à População LGBT**, que recebe denúncias e atende vítimas de homofobia. O NAC/LGBT acompanha ocorrências policiais relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual.

Fundado em 2002 em Belo Horizonte, o **Cellos-MG** é uma entidade que defende os direitos da comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transvestites e transexuais (LGBT), lutando contra o preconceito, a opressão e a homofobia. O grupo atua em quatro campos centrais: saúde, focando em prevenção de DSTs; direitos humanos, interando na esfera política e nos meios de comunicação, promovendo o respeito e a tolerância em escolas; cultura, organizando eventos de afirmação como o **Parade LGBT de BH**.

DefeZap

O DefeZap é um sistema de autodefesa contra abuso policial desenvolvido no Rio de Janeiro pela associação Meu Rio. O serviço permite o envio de videolêngragens que mostram violência legal cometida por agentes do Estado, como policiais, guardas municipais, entre outros. O material é encaminhado para as autoridades responsáveis e compõe um banco de dados que serve de base para a produção de informação jornalística sobre abuso policial.

Forum das Juventudes

Em 2013, por exemplo, a campanha "Onde está o Amarelão?" captou a atenção da mídia para o desaparecimento do peixe Amarelão na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. A repercussão pressionou as investigações, que levaram à descoberta do assassinato e do sequestro do corpo de Amarelão por policiais militares.

Conheça os hospitais referência para atendimento às vítimas de violência sexual em BH:

HOSPITAL	ENDEREÇO	TELEFONE
Odilon Behrens	R. Formiga, 50, B. São Cristóvão	3277-6199
Júlia Kubitschek	Av. Dr. Cristiano Rezende, 2345, B. Aragarai	3289-7800
Hosp. das Clínicas	Av. Alfredo Balena, 110, B. Sta. Efigênia	3248-9300
Odete Valadares	Av. do Contorno, 5434, B. Prado	3298-6000

Para denunciar, DISQUE 180. É anônimo e 24 horas.

Ocupações Urbanas e Favelas

A luta pela moradia também pode funcionar como uma plataforma para encontrar novos meios de segurança cidadã, em espaços onde a presença do Estado é ineficiente, ou em muitos casos em que a presença repressiva do Estado representa por si só uma ameaça para os moradores.

Nas ocupações urbanas, é frequente que moradores tomem para si a **responsabilidade coletiva** de mediar conflitos que possam resultar em violência. Evitar tais conflitos é parte da estratégia de sobrevivência da ocupação, uma vez que a manutenção de baixos índices de violência contribui para reafirmar sua legitimidade.

CONTRA O DESPEJO!

Nesse contexto, uma das maiores ameaças é o risco constante de despejo, que ocasiona incursões frequentes e violentas da polícia.

Diversas redes de apoio formadas por moradores e ativistas contribuem para a divulgação de abusos policiais e empreendem esforços políticos e jurídicos para garantir a segurança da posse nas ocupações, chamando a atenção da sociedade civil e exigindo posicionamento de políticos.

Outra forma importante de mobilização social pela segurança, especialmente em favelas, é a criação de **midias comunitárias** que divulgam atos de violência que não recebem cobertura da mídia tradicional. Esses veículos apontam violações de direitos humanos e exigem ação das autoridades.

POVOS INDÍGENAS

Pouca gente sabe, mas existe uma enorme população indígena nas grandes cidades brasileiras — seja devido ao crescimento acelerado das metrópoles que passamos a empregar indígenas; seja através da migração destas pessoas para centros urbanos. Em Belo Horizonte, são mais de 6.000 indígenas, que lutam por visibilidade, participação nas políticas públicas, e pelo direito de compartilhar espaços urbanos, mantendo sua cultura, sem serem considerados como intrusos nos espaços.

Uma das propostas do grupo é a criação, em Belo Horizonte, de um Centro de Referência da Mulher Indígena. A maior parte da população indígena em migração e composta de mulheres jovens e mães independentes, muitas das quais vendem seu artesanato para sobreviver e ficam confinadas em pequenas casas alugadas na periferia, distante dos locais de comercialização. Além disso, essas mulheres são afetadas pela violência machista, exacerbada pelo desrespeito aos traços indígenas. O centro de referência proposto pelo grupo serviria como ponto de apoio para essas mulheres, oferecendo oficinas, trocas culturais, empoderamento e renda.

O Comitê Mineiro de Apoio à Causa Indígena (CMAC) é um coletivo virtual formado por ativistas que lutam pela causa indígena no estado, no país e no mundo.

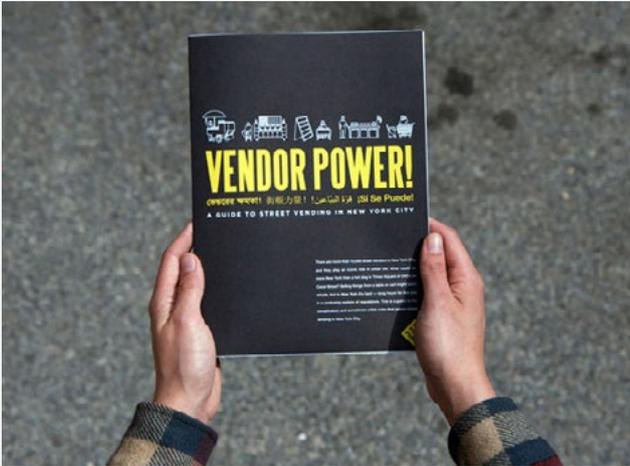
O objetivo é fomentar o debate e apoiar as comunidades indígenas no país, além de promover a formação sobre o tema, pesquisando e publicando informações. O grupo participa de audiências públicas e seminários que envolvem a causa indígena.



06



07

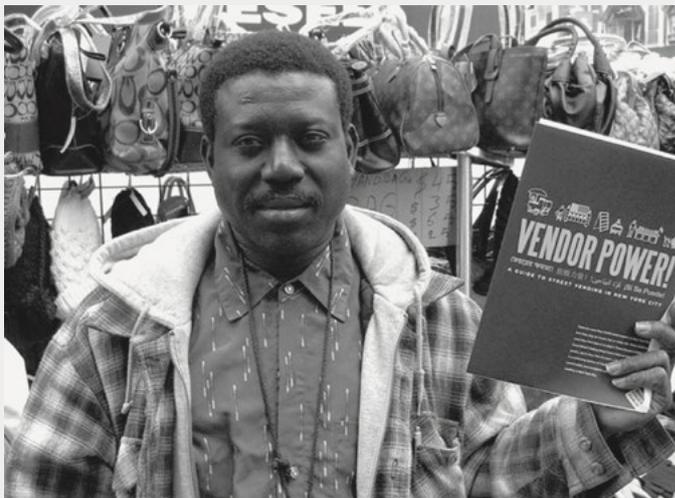
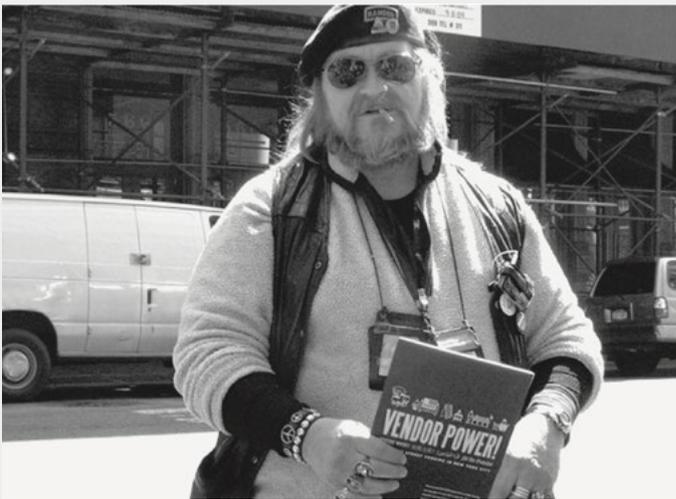


08



09

10 11



12 13

Imagens & diagramasFigura 02

Material divulgação dos encontros do Urbe Urge.

Fonte: Acervo PISEAGRAMA.

Figura 03

Cartilhas pedagógicas Urbe Urge.

Fonte: Acervo PISEAGRAMA.

Figura 04

Cartilha “Por que a rua dá medo?”.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 05

Cartilha “Por que a rua dá medo?”.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 06

Exposição das cartilhas no Centro de Referência da Juventude, Belo Horizonte.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 07

Exposição das cartilhas no Centro de Referência da Juventude, Belo Horizonte.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 08

Cartilha “Vendor Power”.

CUP, 2009

Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 09

Cartilha “Vendor Power”.

CUP, 2009

Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 10

Distribuição da cartilha

“Vendor Power”. CUP, 2009

Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 11

Distribuição da cartilha

“Vendor Power”. CUP, 2009

Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 12

Distribuição da cartilha

“Vendor Power”. CUP, 2009

Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 13

Distribuição da cartilha

“Vendor Power”. CUP, 2009

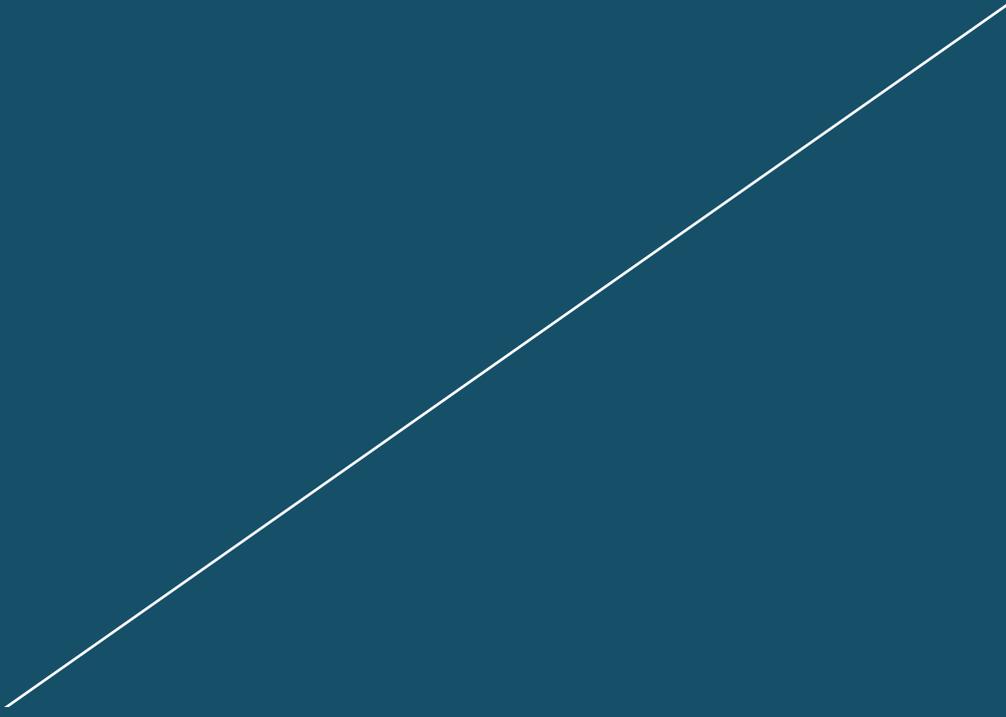
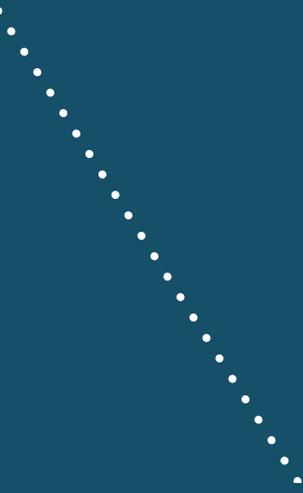
Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.

Figura 14

Cartilha “Museumopolis”.

CUP, 2013.

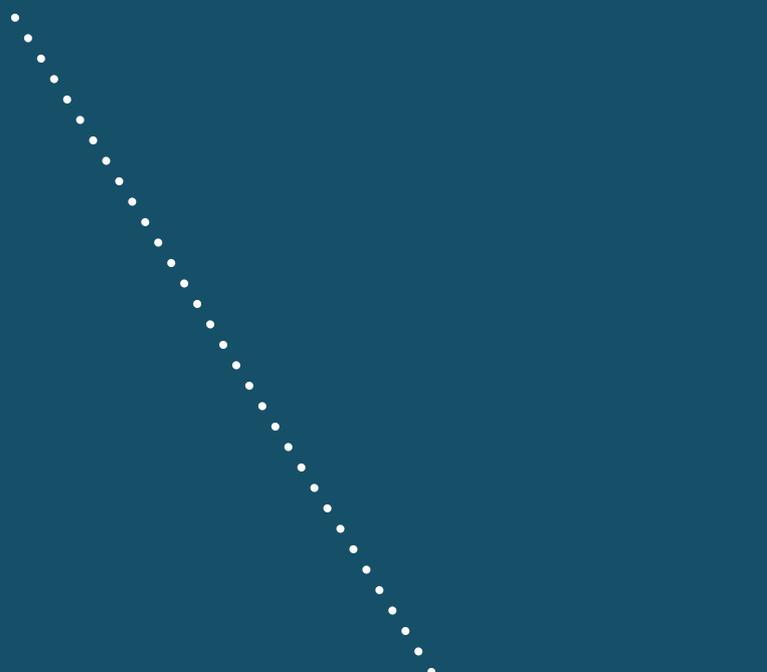
Fonte: Acervo Center for Urban Pedagogy.



4



Do corpo ao planeta:
urbanização planetária
e cosmopolítica



Capítulo 4 Do corpo ao planeta: urbanização planetária e cosmopolítica

BUM!

De tanto

trabalhar, a cidade explodiu. Era tanta energia empregada em ir, vir e produzir que foi gerado um campo magnético que destruiu a cidade com uma grande explosão. Os habitantes que sobreviveram se reuniram. Não era mais possível saber onde era o quê. Era preciso começar de novo e trabalhar menos. Essa nova cidade teria novos caminhos, múltiplos centros, construções mais igualitárias. Mas aí a briga começou. “Eu quero ficar mais perto do rio!”. “Eu quero ficar em um lugar alto!”. “Eu que mando aqui!”. “Eu cheguei primeiro!”. “Mas eu que construí essa cidade!”. “Eu estava aqui antes de todos vocês!”. Não era mais possível refundar a cidade. A cidade não tinha dado certo. A cidade foi refundada em cidades. Cada uma procurava resolver seus problemas e organizar sua vida no próprio local. Às vezes no próprio quarteirão. O trabalho seria para produzir riqueza para seu próprio espaço, e não para os outros. Múltiplas cidades com múltiplas populações. Todo mundo estava lá. Velhos, indígenas, crianças, imigrantes, mulheres, pessoas trans, cegos e tantos outros. A pintura tinha muitos planos. Parecia um quebra-cabeças. As refundações estavam espalhadas por toda a cidade antiga. Os planos misturavam os climas das quatro estações no mesmo dia. Não tem mais só garoa. Tudo vai começar de novo, até o próximo BUM!¹

1 RIBEIRO, 2019.

Você encomendou a um artista uma pintura do acontecimento que vai marcar uma nova fundação da cidade de São Paulo em 2022. Como seria a descrição dessa cena?

Essa foi a pergunta disparadora do projeto *Refundações*, trabalho artístico-educativo que foi realizado pelo Micrópolis juntamente com o Sesc Ipiranga e o Museu Paulista, localizados em São Paulo. Fechado desde 2013 para reforma e com reinauguração prevista para 2022, o Museu Paulista, com o objetivo de ativar seu acervo mesmo no período de obras, vem realizando atividades junto a outros espaços e parceiros, pautadas pela pergunta “que museu queremos para 2022?”

Nesse contexto, o projeto *Refundações* foi desenvolvido entre julho de 2019 e janeiro de 2020, e teve como objetivo, através de um processo coletivo

envolvendo uma série de ações abertas ao público, criar novos entendimentos e sentidos para o acervo do museu a partir de desejos e reivindicações presentes na prática urbana de diversos grupos que habitam São Paulo. O projeto teve como ponto de partida três pinturas do acervo do Museu Paulista que narram momentos importantes do desenvolvimento urbano da capital paulista – *Fundação de São Paulo* (Oscar Pereira da Silva, 1909); *Avenida Paulista no dia da inauguração* (Jules Martin, 1891); e *Rua do Rosário* (José Wasth Rodrigues, 1855). Tratam-se de pinturas históricas, categoria que representa fatos importantes da nação, comunicando projetos políticos e culturais dos espaços e tempos os quais retratam.

Pinturas históricas como essas foram vistas de maneira recorrente como representações da “verdade” e, dessa maneira, absorvidas pelo imaginário coletivo da sociedade a que pertenciam. Quando musealizadas e vinculadas a livros didáticos de história, passavam supostamente a cumprir uma missão pedagógica ao permitir a visualização do passado a milhares de cidadãos. Entretanto, ainda que essas obras sejam lidas por muitos como um retrato fiel dos memoráveis acontecimentos, é importante ressaltar que, antes de mais nada, elas são produto do olhar de um indivíduo, com todas as referências e influências de seu contexto social, político e econômico.

São obras que, concebidas por grupos dominantes, dão destaque àqueles que detém o poder da narrativa, e o fazem em detrimento de outros olhares sobre os fatos. Essas pinturas representam, portanto, projetos políticos que, ao serem cristalizados como ícones e documentos oficiais, podem acabar encobrindo críticas, ideias e protagonismos de outras vozes, corpos e narrativas que estiveram presentes nos acontecimentos retratados². Diante da constatação de que pinturas desse tipo tradicionalmente veicularam valores sociais, políticos e culturais de uma elite dominante – assim como os pensamentos de sua época –, qual seria então a narrativa dos fatos se essas pinturas, em especial a da Fundação da Cidade de São Paulo, fossem revisitadas nos dias de hoje para (re)pensarmos o futuro?

2 MONTEIRO, 2012.

A partir dessa reflexão, o projeto realizou uma série de oficinas sobre essas pinturas, convidando grupos feministas, artistas negros, lideranças indígenas, jovens refugiados, ativistas LGBTQIA+, funcionários do Museu Paulista,

moradoras de ocupações urbanas e o próprio público espontâneo do Sesc para imaginar como esses grupos teriam criado suas próprias narrativas para uma nova e futura fundação da cidade de São Paulo tendo em vista os processos históricos que os excluíram. As oficinas contaram com a participação do público espontâneo, como também dos arquitetos Nabil Bonduki, Marcos Rosa e Maria Claudia Levy; do curador Hélio Menezes e da artista Rosana Paulino; das ativistas feministas Amelinha Teles e Maria Clara Araújo; das lideranças indígenas Guarani Davi Popygua e Sonia Ara Mirim; de Bruno Oliveira e Ellen Nicolau, representantes do Museu da Diversidade e da Casa 1 de acolhimento à população LGBTQIA+; e de Alexandra Gomes, Claudia Garcez e Selma Oliveira, lideranças dos movimentos por moradia Ouvidor, Tereza de Benguela e 9 de Julho.

O resultado desses encontros foi a emergência e o compartilhamento de diversas reflexões sobre as pinturas e a produção de uma multiplicidade de narrativas sobre diferentes refundações possíveis para a cidade de São Paulo – não no sentido de buscar uma reparação histórica, nem de tornar hegemônicas as narrativas dos vencidos, mas de usar os quadros como ponto de partida para pensar novos e diversos imaginários urbanos. Essas narrativas foram gravadas em áudio e posteriormente enviadas a outros colaboradores que se encarregaram de representá-las através de pinturas, desenhos, colagens e outras tantas linguagens imagéticas. Tanto os áudios quanto essas novas imagens compuseram uma exposição na Parede em Arco do Sesc Ipiranga, em cartaz entre o fim de 2019 e o início de 2020.

Que tipo de cidade esses quadros projetam? Qual o papel da obra de arte, dos museus e dos discursos tidos como oficiais na consolidação de cidade e sociedade atuais? Que tipo de imaginário elas ajudam a consolidar? Como isso influencia em nossa experiência urbana? Ao trazer o espaço urbano para o centro do debate e nos questionarmos em relação às instituições como produtoras de imagens e discursos historicamente excludentes, como tornar audíveis vozes historicamente silenciadas? Como fazer com que corpos que foram gradativamente apartados dos centros das cidades se tornem visíveis? Por fim, que tipo de pedagogia é possível quando a arte se torna um meio de crítica e reflexão sobre o passado, o presente e o futuro dos nossos espaços cotidianos?

3 BENJAMIN, 2009.

Este capítulo pretende discutir a possibilidade de se pensar e criticar a cidade como espaço (único) do futuro através de suas bordas, ou seja, explorar a possibilidade de apre(e)ndermos a partir de visões não-hegemônicas que presentificam e, ao mesmo tempo, projetam outros modos de vida possíveis. Discute-se como atuais questões como o Antropoceno e a colonialidade nos trazem novas interpretações de como as noções de desenvolvimento e progresso, intrínsecos à produção das cidades, fez parte de nosso passado e molda nosso imaginário do futuro. Em um primeiro momento, novamente a análise do contexto da discussão através dos níveis lefebvrianos é explorada: narrativas atualmente hegemônicas sobre as cidades e sobre a “era urbana” (nível G) são contrastadas com as “histórias dos vencidos”³ – narrativas cotidianas de grupos e indivíduos subalternizados (nível P) – em sua complexa relação com a cidade (nível M). Em um segundo momento, com foco no projeto *Refundações*, busca-se investigar que tipo de aprendizagem urbana foi possível através de um processo de crítica e de imaginação sobre o espaço da cidade e para além dele. Posteriormente, o capítulo é atravessado pelos *tehêys*, desenhos da professora indígena Liça Pataxoop que, de fora de uma perspectiva cidadina, nos revela uma maneira de ensinar a partir das histórias da terra: ferramenta que nos permite vislumbrar formas cosmopolíticas de coexistência presentes, passadas e futuras em meio a um processo de urbanização que ganhou escala planetária. Finalmente, a partir da discussão das duas experiências, fabula-se sobre a (im)possibilidade de confluências e alianças entre humanos e não humanos em um planeta danificado.

Do corpo ao planeta, uma análise através dos níveis

4 UN-HABITAT, 2007.

Futuro, cidade, tecnologia e natureza são palavras que tentam ser equacionadas quando o assunto é urbanização, processo que ganhou um alcance global. Desde de 2007, o discurso da “era urbana” se tornou popular à medida que, a partir de dados estatísticos publicados pela ONU⁴, levantou-se que mais pessoas vivem nas cidades do que no campo, ou seja, que a população “urbana” havia superado a população “rural” do planeta. Reproduzido de

forma acrítica, esse discurso trouxe consequências tanto para o imaginário coletivo quanto para os estudos urbanos.

O primeiro fato questionável em relação a essa narrativa diz respeito à metodologia de cálculo apresentar problemas em relação à comparabilidade de dados: não existiu no momento da coleta (e ainda não existe) uma definição padronizada do que seja um local ou espaço urbano e, com isso, cada país utilizou um critério diferente. Se em Uganda 100 pessoas em uma unidade já configurava um espaço urbano, na Itália eram necessárias 10.000 habitantes para a mesma classificação⁵.

5 CASTRIOTA, 2016, p.82.

Além disso, ao focar na questão urbana, mas tratar esse mesmo “urbano” como sinônimo de cidade, a principal reverberação dessa afirmação foi que o processo de “urbanização” passasse a ser visto como algo positivo, ao carregar consigo uma ideia de progresso. Sobre esse tema, Brenner e Schmid⁶ trazem quatro metanarrativas que se originaram desse discurso da “era urbana” como uma ideologia oriunda do nível G e que se difundiram para além do meio acadêmico, influenciando na maneira como as pessoas enxergam o atual processo de urbanização e imaginam o futuro do planeta.

6 SCHMID, 2015.

1. Triunfalismo urbano

A primeira delas diz respeito ao triunfalismo urbano: constatação de que as cidades são tidas como local (único) da inovação, da vida civilizada e democrática. Intimamente ligada às proposições demográficas da ONU, essa narrativa faz com que a cidade se torne a forma “universalmente dominante e infinitamente replicável”, homogeneizando diferentes expressões urbanas não cidadinas que emergiram nas últimas décadas⁷.

7 SCHMID, 2014.

2. Urbanismo técnico científico

A segunda traz a discussão do urbanismo técnico científico – as famosas (famigeradas?) *smart cities* – em que as cidades são entendidas como sistemas quantificáveis que servem de base para análise do *big data*, com objetivo de prever arranjos espaciais e apontar soluções técnicas. Nesse

contexto, monitoramento espacial, processamento de informações e visualização de dados se tornam serviços vendidos por grandes empresas de tecnologia para governos municipais e metropolitanos como a salvação para os problemas citadinos.

3. Sustentabilidade

A terceira narrativa popular é a da sustentabilidade urbana. Esse discurso parte reconhecimento de que as cidades são os espaços que mais contribuíram para o aprofundamento da crise ecológica planetária mas, ao mesmo tempo, faz com que essas mesmas cidades sejam vistas como “arenas tecno-sociais”, nas quais, respostas potenciais que envolvem a criação de soluções “sustentáveis” para o restante do mundo estão sendo gestadas. Aqui, a noção de sustentabilidade está intrinsecamente conectada com o primeiro e o segundo discursos, o que promove a visão das cidades como ilhas bem delimitadas e tecnologicamente programáveis.

4. Mega-cidades

Por fim, o debate sobre as mega-cidades. Essa quarta e última discussão vai tratar daquelas cidades que são entendidas como um tipo de assentamento específico que foi consolidado no Sul Global sob condições de rápida urbanização, poucos recursos e que, a partir de suas crises generalizadas (emprego, moradia, saúde pública, entre outros), são comumente entendidas como não planejadas e possivelmente imprevisíveis em termos de planejamento. Ainda que essa metanarrativa admita as especificidades dos assentamentos urbanos dos países mais pobres, ela ainda está centrada na cidade como a unidade a ser estudada.

De fato, se olharmos para as grandes cidades do Brasil hoje, podemos enxergar todos os problemas urbanos sugeridos no quarto discurso: ruas engarrafadas, transporte público incipiente, grande número de desempregados e milhares de pessoas sem acesso à moradia. A lista de problemas é realmente extensa e a saída pela via da sustentabilidade propiciada pela tecnologia passa a ser desejada (senão vista como a única possível) pelos moradores desses espaços.

8 MOROZOV, 2018.

O pesquisador Evgeny Morozov⁸ argumenta sobre os perigos da crença no “salvacionismo” pregado pelas “cidades inteligentes” (*smart cities*) em que, segundo o autor, a dominação exercida pela inteligência artificial, pelo *big tech* e pelos algoritmos é uma ameaça à cultura democrática.

9 MOROZOV, 2008, p.138.

Segundo Morozov⁹, a democracia sempre “teve como alicerces os pressupostos de que o nosso conhecimento do mundo é imperfeito e incompleto” e “que não há resposta definitiva para grande parte das questões políticas”. Nesse sentido, sua premissa básica “não é a de que vamos acabar obtendo a resposta mais congruente com a realidade empírica” mas que, “pessoas com visões bastante diversas e opostas não apenas se enfrentam abertamente, como aproveitem essa oposição para reforçar a saúde do sistema político”¹⁰. A dúvida e o dissenso, como foi discutido no capítulo anterior, não deveriam ser enxergados como um erros ou imperfeições, mas como elementos essenciais à aprendizagem e à democracia. Assim, o entendimento da cidade como forma, como um sistema fechado que pode ser medido, quantificado e comparado aponta no sentido contrário do entendimento do urbano no sentido lefebvriano, como um processo aberto e cheio de contradições que opera entre o real e o possível.

10 MOROZOV, 2008, p.143

Vale deixar claro que a crítica feita aqui não implica em demonizar e abandonar a tecnologia, mas sim de colocar a técnica em seu devido lugar, ou seja, de apenas mais um dentre tantos outros caminhos para se pensar, a partir do tempo presente, soluções de vida futura na Terra. Para o pesquisador chinês Yuk Hui¹¹, a era que estamos vivendo pode ser pensada como “um eixo de tempo global e de sincronização que tem como base essa visão do progresso tecnológico rumo à singularidade”. Contra uma tecnologia como força que vem sendo capturada por interesses específicos, bem financiados e organizados de modo a dissolver o coletivo em individualidades cada vez atomizadas, Hui¹² nos traz o conceito de tecnodiversidade, em que a técnica é motivada e limitada por especificidades geográficas e cosmológicas. Colocando de outra maneira, o autor defende que exista uma reapropriação da tecnologia a partir da diversidade local e moral. Recolocar a questão da tecnologia é recusar esse futuro tecnológico homogêneo que nos é apresentado como a única opção.

11 HUI, 2020, p.46.

12 HUI, 2020, p.89.

13 KRENAK, 2019, p. 16.

De fato, a preocupação com o futuro de nosso planeta ganhou novos contornos, novos valores e novas perspectivas diante do Antropoceno. Assim como o conceito de “urbano” ganha uma nova dimensão, a discussão da sustentabilidade também se torna problemática. Para o pensador indígena Ailton Krenak, a perspectiva capitalista de sustentabilidade não passa de um mito. Ele acredita que as alterações no meio ambiente não serão freadas pelo uso de produtos ou processos ditos sustentáveis, pois a sustentabilidade é apenas uma narrativa que torna possível o “assalto que fazem à nossa ideia de natureza”¹³. Pensar a sustentabilidade através da perspectiva da tecnodiversidade, ou seja, a partir do solo brasileiro, não deveria passar simplesmente por importar soluções tecnológicas prontas, mas passa por re-significar esse conceito a partir das histórias, técnicas e saberes dos povos originários, populações ribeirinhas e quilombolas que viveram e ainda vivem em harmonia com a natureza por não enxergá-la como algo exterior e a serviço da humanidade.

Como já pontuado no início do capítulo, narrativas tidas como oficiais e hegemônicas dizem bastante sobre quem as produz, como também sobre as suas intenções. No entanto, existe uma grande lacuna entre a maneira como esses discursos colonizadores são produzidos e difundidos e o solo em que eles aterrissam. Como essas narrativas eurocêntricas reverberam nos imaginários e nas experiências urbanas brasileiras?

14 LÖWY, 2005.

Ainda no contexto do trabalho *Refundações*, foi possível perceber o descompasso existente entre essas narrativas hegemônicas que projetam as cidades como espaços do futuro (nível G) e a complexa relação com a cidade em que indivíduos e grupos que foram sistematicamente excluídos delas vivenciam em seu cotidiano (nível P). Apresenta-se então, quatro contra-narrativas coletadas a partir das conversas do projeto, realizadas ao longo de 2019, em uma tentativa de colocar em relevo a tradição dos oprimidos, como propõe Walter Benjamin. A narrativa da “história a contrapelo”, elaborada por Benjamin¹⁴ na Tese VII, busca revelar aquilo que está no avesso dos discursos oficiais, desobscurecendo momentos e narrativas que ficaram e ainda ficam à sombra no fluxo do tempo.

1. O projeto das mulheres está sempre em disputa¹⁵

15 TELES, 2019.

Sou uma militante feminista. Lutei na linha de frente contra a ditadura no Brasil. Na verdade eu não sou de São Paulo que, aliás, não era uma cidade para onde eu queria ir. O que me atraiu foi a oferta de emprego. São Paulo tem uma fama de ser uma cidade dura, de abrigar um povo que não se cumprimenta, um povo que só fala “não sei”. Foi só com o tempo que eu passei a compreender essa cidade. Eu sou uma sobrevivente e sou muito grata ao calor humano que eu encontrei aqui. Vim pra São Paulo para procurar emprego e, nesse processo, eu encontrei muito carinho e solidariedade nesta cidade.

Estamos começando, a partir de discussões do tempo presente, a contar histórias que ficaram por muito tempo encobertas. Hoje nós, mulheres, estamos na rua protagonizando várias ações e lutando pela conquista de direitos iguais, mas, ao mesmo tempo, existe um apelo muito forte para nos levar de volta ao lugar onde a mulher não tem voz. Enquanto o projeto da mulher do lar, silenciada e inferiorizada é totalmente vitorioso ao ser retratado dessa maneira em obras de arte como as pinturas históricas e na mídia, na vida cotidiana ele está em disputa. Hoje, mais do que nunca, estamos criando projetos antagonistas de mundo que produzem mudanças na escala micro.

2. Existe uma cidade diferente para cada corpo¹⁶

16 OLIVEIRA, 2019.

Sou educador, artista visual e coordeno a programação do Centro Cultural da Casa Um, um espaço de acolhida para jovens LGBT. Na cidade de São Paulo há muitos parques e é interessante pensar na jardinagem como um processo de construção de uma retórica civilizatória da cidade. Nesses parques, existe um caminho que as pessoas percorrem e, nesse caminho você encontra pedaços de naturezas, delimitados e domesticados: há uma narrativa que se constrói nesta urbanização, nesse projeto urbano que constitui a cidade de São Paulo.

São Paulo tem uma cidade para cada corpo. A gente fala muito disso na Casa Um: a São Paulo de um corpo cis e de um corpo trans são completamente

diferentes, têm dimensões diferentes, horários diferentes, a calçada tem um tamanho diferente. Dentro da cidade, existem métodos de controle dos corpos que não vão envolver só o desejo, mas também o trabalho, a moradia, o plantio, a alimentação: são muitas camadas de controle dos corpos. Precisamos entender o modelo de civilização que as invasões europeias estavam propondo. Esse modelo era colocado em evidência nas cartas escritas que relatam sobre esta época e ainda hoje, é possível perceber os mecanismos de controles aplicados sobre os corpos tidos como selvagens, aqueles que se opõem à norma e que se desformam a todo momento. Existe a tentativa de controlá-los, mas eles seguem selvagens.

17 GARCEZ, 2019.

3. A luta é muito educadora¹⁷

Sou militante do MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, e atuo na luta por moradia. O que eu vejo em São Paulo hoje é um modelo de Brasil que não suporta as diferenças. A imagem da cidade hoje é o homem branco, que detém o poder, ocupando o centro; vários espaços vazios e desocupados nas mãos dos especuladores; e nosso povo à margem, nas periferias, cada vez mais afastado. Primeiro tiraram daqui os negros, os índios e os trabalhadores, e ficaram apenas os donos do café e as elites. E, no lugar de quem estava aqui, colocaram mais europeus imigrantes para embranquecer ainda mais a cidade. Mas esse país é uma miscigenação, mesmo que tentem a todo custo esconder esse fato. Uma miscigenação que sofre as consequências de um modo de vida colonizador que vem do branco, dono de tudo, que impõe a sua cultura, que considera a episteme europeia como a única verdade, que não reconhece os saberes, que não sabe que existem quilombos, que existem terreiros fazendo resistência, que existe cultura na periferia.

Essa sociedade capitalista é uma máquina de moer gente: rouba nossos sonhos, rouba as afetividades. Embora as ocupações sejam no início muito precárias, feitas de bambu e lona, existe algo de bonito ali, que é a partilha desses espaços coletivos, o fato de aceitarmos as pessoas de braços abertos enquanto houver lugar. A partir das cozinhas coletivas e da divisão do trabalho em grupos, começamos a criar laços com as pessoas que moram ali. Passamos a nos preocupar mais com os vizinhos e a recuperar essa afetividade que se perdeu na cidade.

Quando as pessoas chegam nas ocupações, elas costumam estar deprimidas, doentes, surradas pelo verniz da sociedade que nos castiga o tempo todo. E como ali nós temos a oportunidade de viver em uma sociedade do jeito que nós almejamos (mais justa, com uma comidinha feita com doações de todo mundo), nós acabamos reconstruindo a confiança que as pessoas têm umas nas outras. As ocupações têm o poder de recuperar os indivíduos, pois nós tentamos discutir todas as relações humanas como se fossemos uma família: fazemos oficinas, oferecemos formações e organizamos rodas de conversa para conscientizar as pessoas sobre questões delicadas. Tentamos constantemente desconstruir uma série de coisas que herdamos dessa nossa sociedade, e que são bastante ruins. A luta é muito educadora.

18 POPYGUA, 2019.

4. A cidade era uma grande floresta¹⁸

Eu sou do povo Guarani. Nasci na aldeia do Jaraguá, aqui em São Paulo, nesse território que, antes de ser São Paulo, para nós chamávamos de anhuporã, que significa terra fértil, terra boa, terra sagrada. A São Paulo dos Guarani, era muito bonita, a mata atlântica era muito exuberante. Historicamente, meu povo sempre viveu nesta região. A cidade que ocupou esse lugar deu um novo sentido ao espaço de acordo com o interesse e o modo de pensar do não indígena, que construiu essa cidade como seu próprio modo de vida.

O ser humano se distanciou da terra, ele só acredita no que ele pode ver e no que ele pode fazer. Dessa maneira ele criou seu próprio império na terra. O problema é que não somos donos da terra: nenhum ser humano é capaz de fazer a água, nenhum ser humano é capaz de fazer o ar ou capaz de fazer a chuva. A Terra é um organismo vivo em que todos nós estamos juntos mas, o ser humano se acha superior aos demais. Ele se vê como centro do universo e cria uma cidade como São Paulo para tentar se fazer próprio, criando um espaço do jeito que ele acha que é melhor para ele, não da forma que ele precisa viver e se relacionar com o todo que é o planeta e o universo. A cidade de São Paulo, essa metrópole mundial, com tantas construções e tantas invenções, diversidade étnica e cultural ainda é fundamentada em um pensamento de construir um mundo que gire em torno do ser humano, sempre em confronto com a natureza.

Mas o ser humano não tem mais onde se esconder. Ele tenta afastar os animais com a cidade, tenta esconder os rios debaixo das ruas, tenta deixar frio o lugar que é quente com ar condicionado mas, o planeta está começando a se voltar contra esse modo de vida. Ao contrário dessas pessoas que constroem e ampliam cada dia mais a cidade na tentativa de criar um mundo só delas, os pajés indígenas têm uma forma própria de buscar a sabedoria que é através da conexão com seus ancestrais, com os fundadores do universo. Essa conexão dos indígenas com esses ancestrais permite que esses mestres anciãos se tornem verdadeiros espíritos de luz na terra. Se não respeitarmos a natureza, vamos todos morrer.

Partindo do embate entre os discursos hegemônicos dos vencedores e das narrativas dos vencidos, é possível (re)afirmar que a cidade, espaço que realiza a mediação entre discursos hegemônicos e a vida cotidiana, é o local onde as contradições são postas à prova. “Uma cidade se concretiza justamente nessa dialética diversidade-controle, na medida em que se configura num conjunto de espaços de diferença, alteridade e liberdade, mas também de controle e racionalização”¹⁹. A partir das contradições da cidade, de suas fissuras e embates, o urbano emerge como uma potência que aponta para novos modos de vida possíveis, novas relações multi-espécies com nossos espaços. São experiências da diferença criando novos imaginários.

19 VELLOSO, 2015, p.140.

Arqueologia como pedagogia

Os Sescs Ipiranga, 24 de Maio e Osasco, juntamente com o Museu do Ipiranga e o Parque do Ipiranga foram os locais em que os oito encontros do projeto *Refundações*, realizados entre julho e outubro de 2019, aconteceram. Uma grande mesa com cadeiras e um cavalete com um cartaz sinalizavam que estávamos ali para uma atividade do Museu que convidava as pessoas a refletirem, entre outros assuntos, sobre o passado e o futuro da cidade de São Paulo a partir do tempo presente. Para cada encontro, que era divulgado previamente, foram convidadas duas pessoas-chave que, por serem representantes de grupos subalternizados, catalisariam as conversas, que eram abertas ao público.

Para além dos convidados e das pessoas interessadas que tinham tomado conhecimento do encontro pelas chamadas divulgadas nas redes sociais, havia o público espontâneo. Ao mesmo tempo em que esse público espontâneo era desejado e necessário, sua presença também trazia desafios. Em algumas ocasiões, conseguir engajá-lo foi uma tarefa complicada, já que as pessoas teriam que dispor de parte do seu dia para sentar na mesa de debate. Em outras, inicialmente, a fala dos convidados inibia a participação dessas pessoas, hierarquia que ia se dissolvendo na medida em que a conversa engatava, e elas eram convidadas a dar a sua opinião.

As conversas eram disparadas pelas réplicas das três pinturas que são acervo permanente do Museu Paulista: o primeiro quadro apresentado era o da *Fundação de São Paulo*, o segundo *Avenida Paulista no dia da inauguração* e, por fim, a *pintura da Rua do Rosário*. A primeira pintura nos mostra uma cena que tem como foco um grupo de padres que realizam uma missa inaugural, evento que é assistido pelos povos originários em uma espécie de clareira; a segunda pintura retrata uma vista aérea do momento de abertura da avenida mais importante da cidade em um tempo que ela ainda não era asfaltada, mas já possuía uma escala monumental em relação às pessoas presentes; a terceira e última pintura ilustra a antiga rua do Rosário no período colonial, paisagem povoada por construções típicas da época assim como carroças, cavalos, viajantes, pessoas nas janelas e na rua.

Os saltos no tempo representados pelas pinturas – início da cidade, abertura de sua principal avenida e cidade já densamente urbanizada – levavam as pessoas a refletirem sobre que tipo de cidade e que tipo de sociedade foram retratadas nessas obras que foram musealizadas. As experiências e os diferentes modos de vida compartilhados nas conversas, ao serem contrastados com aquilo que era apresentado nas pinturas, gerou uma série de questionamentos que, no contexto dessa pesquisa, foram agrupados em três temas principais: a (falsa) neutralidade da imagem, a educação como forma de dominação e o processo de produção das cidades.

20 GONZAGA, 2019.

Sobre o primeiro desses temas, se para Gabriel Gonzaga²⁰, “essas pinturas mostram ideias que não coincidem com o que estava acontecendo no

21 LEVY, 2019.

chão da vida”, para Maria Claudia Levy²¹, “a pintura funciona como uma propaganda, você contrata alguém para retratar a história do jeito que você quer que ela seja contada”. Essas reflexões nos mostram que, ao abrirmos a conversa a indivíduos representantes de grupos invisibilizados por essa história contada pelos quadros, o questionamento da ideia neutralidade da história e das imagens surgiu naturalmente, nos permitindo analisar os quadros pelas suas descontinuidades e por aquilo que foi premeditadamente ocultado nessas imagens. Os indígenas, que aparecem nas bordas do quadro da Fundação, nos demais quadros são “varridos” da cena. A figura feminina, no mesmo quadro, só pode ser percebida a partir de um olhar demorado sobre a tela, já que, de cerca de cinquenta pessoas representadas, apenas duas são mulheres. Os negros, que não aparecem nem no primeiro nem no segundo quadros, são representados de forma subalternizada na pintura da Rua do Rosário, ora de costas, ora com feições pouco detalhadas em relação às figuras brancas.

Ao analisar essas pinturas e estar atenta ao que resta de “vestígios” sobre a história ancestral dos negros no Brasil, a arquiteta Gabriela Leandro deixa claro a intencionalidade que reside na produção de apagamentos de determinadas narrativas:

Os quilombos foram contemporâneos às cidades portuguesas. Tivemos então duas formas distintas de habitar nosso país que coexistiram. Mas, para os quilombos, os únicos documentos que temos de registro são aqueles relacionados à sua destruição, eles não foram objeto de representação, porque o objetivo era o seu extermínio.²²

22 LEANDRO, 2019.

Assim como história da população negra nas cidades foi reduzida a vestígios, os fragmentos da história da comunidades indígenas também foram lembrados pelas lideranças Guarani:

São Paulo é uma cidade guarani, que tem a essência e a história do povo guarani como origem. Ipiranga, Anhangabaú, Anhanguera, Tatuapé, todos esses nomes são Guarani. A gente sabe os significados originais desses lugares, porém a cidade foi construída em cima dessa terra, e o que nós vemos é que, apesar dos nomes lembrarem a origem desse lugar, somente os Guarani sabem interpretar essa origem.²³

23 POPYGUA, 2019.

O processo de trazer as pinturas históricas para uma discussão no momento presente para que, através de um entendimento dessas obras não como uma documentação que revela a verdade tal qual ela foi, mas como um produto que imprime as intenções, referências e influências de quem a produziu, evita um olhar romantizado em relação ao objeto histórico e nos deixa atentos aos perigos da naturalização e enraizamento dessas imagens no imaginário popular. Segundo o curador Hélio Menezes em uma das conversas:

As imagens nos constroem através da cristalização um certo imaginário, uma certa ideia de cidade e de sociedade que não estão restritos ao tempo de execução dessas imagens, mas que se propagam inclusive para os dias presentes. Elas fazem parte de nosso acervo mental e constituem nossa forma de ver o mundo.²⁴

24 MENEZES, 2019.

Podemos então, a partir dessas reflexões, afirmar que a imagem é sempre um problema, seja em relação a sua construção – sobre o que, quem e como ela representa –, como também em relação a sua reprodução – em que meios ela circulou no passado e circula no presente. Nesse sentido, nenhuma obra chega até o presente de maneira neutra: ela nos é transmitida por um processo de lutas histórico-políticas que contam a versão dos vencedores. Para que se “escoe a história a contrapelo”²⁵, é preciso compreender que as obras do passado não se encerram em si mesmas, mas continuam a agir, viver e operar no presente, não constituindo um tempo definitivamente morto, mas continuamente vivo, mesmo que encoberto no presente.

25 BENJAMIN, 2009.

Relacionado aos processos educativos, o segundo questionamento que surgiu, girou em torno do fato das escolas, assim como os museus, serem vistas como espaços em que a história “verdadeira e inquestionável” nos é transmitida. Uma das participantes, em um dos encontros, expressou seu descontentamento em relação a esse tema: “por isso que eu não concordo que nas escolas eles mostram uma imagem histórica e dizem que foi assim. Eles não dão margem para pensar que poderia ser diferente. Como se a história fosse uma só.”²⁶. Instrumento escolar fundamental, os livros didáticos também foram alvo de análise pela liderança indígena Sônia Ara Mirim: “as pessoas crescem com o pensamento de que existiam índios

26 GONZALES, 2019.

somente nas gravuras históricas. E, nos livros das escolas, fala-se tão pouco sobre os índios, que realmente a gente acaba sendo esquecido e excluído da história”²⁷.

27 MIRIM, 2019.

A educadora bell hooks diferencia a educação como prática da liberdade da educação que trabalha para reforçar a dominação. Ao se dirigir (principalmente, mas não apenas) aos professores, a educadora define a educação como prática da liberdade como “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, processo em que, para além de simplesmente partilhar informação – o que constituiria um tipo de educação que reforça a dominação –, o trabalho do ensino passa por “participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos”²⁸.

28 HOOKS, 2013, p.25.

Ao retomar e avançar na teoria freiriana, hooks acredita haver um elo entre “conscientização” e o processo de descolonização²⁹. Retomando a teoria de Paulo Freire, ela define o processo de conscientização como “aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas”³⁰. Entretanto, enquanto Freire se preocupa sobretudo com a mente, hooks nos traz o pensamento do monge budista Thich Nhat Hanh, que “apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito”³¹.

29 HOOKS, 2013, p.67.

30 Idem.

31 HOOKS, 2013, p.26.

A integração entre mente e corpo na constituição de nossa identidade a partir dos processos de aprendizagem constitui um ponto de convergência de hooks com o pensamento de Jean Lave. Segundo a antropóloga, quando a aprendizagem é compreendida apenas em termos cognitivos, como aquisição e assimilação de conhecimento, ignoramos o fato de toda aprendizagem acontecer em um contexto social, de prática social, que também não pode ser dissociada do mundo, do ambiente em que ela acontece. Pessoas, atividades e mundo constituem, então, um complexo sistema de relações em que a aprendizagem acontece. Nas palavras da antropóloga:

aprender, portanto, implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades propiciadas por esses sistemas de relações. Ignorar esse

32 LAVE, 1993, p.53
Tradução da autora.

aspecto da aprendizagem é negligenciar o fato de que aprender envolve a construção de identidades.³²

Nesse sentido, retomamos aqui as palavras de Cláudia Garcés sobre a luta ser educadora no sentido de construção de identidades, onde o conhecimento, para além de uma questão conscientizadora, é também uma questão de estratégia e prática descolonizadora.

33 ARAÚJO, 2019.

Por fim, o terceiro ponto diz respeito ao processo de produção das cidades. Para Maria Clara Araújo³³, os quadro abordados correspondem a uma “leitura do que a cidade é hoje: segregada, elitizada e invisibilizadora”. As pinturas também serviram como gatilho para que a imigrante cabo verdiana Nádia Ferreira pudesse perceber, apontar e questionar o processo de segregação espacial vivido em seu cotidiano como imigrante em São Paulo:

34 FERREIRA, 2019.

Quando olho para essas pinturas, fico pensando em como se deu a arquitetura da cidade. Vejo que a construção das casas da favela é muito diferente da construção das casas no centro. Os indígenas foram exterminados e os negros ex-escravos tiveram que ir para a periferia construir favelas. Mas quem disse onde cada grupo tem que estar?³⁴

A artista negra Rosana Paulino coloca em evidência essa dupla exclusão – da natureza e dos corpos indesejáveis – em que a histórica construção das cidades se pautou.

35 PAULINO, 2019.

Toda a nossa ideia de civilidade e de progresso passam pela destruição da natureza, onde não é possível uma convivência harmoniosa em um país marcado predominantemente pela pujança da natureza. Essa convivência harmoniosa não é possível nem com a natureza nem com determinados corpos, que são os corpos negros e indígenas.³⁵

36 BENJAMIN, 2009.

Nesse ponto é possível fazer um paralelo com a teoria de Walter Benjamin³⁶, que critica a ideia de um progresso material, inevitável, sempre ascendente e ligado ao desenvolvimento técnico baseado na racionalidade científica, noção que acabou encobrindo vários outros modos de vida. O filósofo entende, assim, o movimento da história do capitalismo como a expansão

contínua da própria barbárie. Em meados de 1930, Benjamin já nos alertava para o risco da visão positivista que traz o domínio da natureza pela técnica e que ignora a destrutividade social constituída por ela. Tal visão resultou e ainda resulta na produção de cidades onde a convivência com a natureza é impossível, como aponta a artista negra Rosana Paulino na citação acima.

Ao analisar as imagens de momentos históricos distintos do desenvolvimento de São Paulo nas conversas em grupo, pudemos levantar algumas pistas para entender a situação distópica para onde o desenvolvimento pautado na concepção de progresso nos trouxe. Diversos representantes dos grupos, cujo ponto de vista a história oficial se encarregou de silenciar, explicitaram em suas falas uma crítica à “inevitabilidade do progresso” nas cidades, ao “otimismo da técnica” e à “positivação” do desenvolvimento urbano a qualquer custo. Ainda parafraseando Paulino, agora em uma reflexão sobre o quadro da inauguração da Avenida Paulista: “quando olhamos para essa imagem da abertura da Avenida Paulista vemos que não há nenhuma possibilidade de convívio: o crescimento da cidade bota abaixo a floresta e varre para fora o elemento indígena.”³⁷

37 PAULINO, 2019.

Nessa fala, podemos perceber como o progresso é uma força que vem sempre de cima para baixo, arrasando o cotidiano pré-existente e instaurando um modo de vida único. Quando aplicado à produção da cidade, o progresso na forma do planejamento urbano impõe imaginários daquilo que deve ser viver nas cidades, do que é ser cidadão e de como devemos circular pelas ruas. Ouvir as narrativas e compreender as estratégias de resistência de grupos invisibilizados pela de progresso pode se converter, de acordo com Benjamin, em uma maneira de articular o passado historicamente, possibilitando uma mudança do presente. Sem a pretensão de eliminar a versão dos vencedores ou substituí-la por aquelas dos vencidos, a busca por articular vozes que não foram transmitidas aponta para a necessidade de se desnaturalizar o entendimento consensual dos fatos históricos, e para a possibilidade de imaginar vias mais democráticas de se pensar, viver e projetar nossas vidas nas cidades.

38 WAGNER, 2010.

Mais do que qualquer outra coisa, o processo desse trabalho resultou em uma auto-conscientização articulada por um processo de antropologia reversa³⁸. Para além da tentativa de estabelecer um diálogo, foi dada prioridade à escuta como um princípio que balizou a forma como nos relacionamos com indivíduos muito diversos como os indígenas, os imigrantes, os ativistas negros, as mulheres feministas e os arte-educadores. Utilizado como um método, o processo de escuta nos mostrou muito claramente a forma perversa como as cidades têm se reproduzido ao longo da história através de uma ideologia posta em prática pelos grupos dominantes: conclusão que nos levou a uma crítica do nosso próprio modo de pensar e fazer cidade.

Para além da aprendizagem através da crítica que foi possibilitada pela problematização das obras de arte, a busca pelas histórias não contadas e pelos modos de vida solapados pelas ideias do progresso colonizador constitui um processo de arqueologia das ausências que se configura, também, como um processo pedagógico. A abertura para a escuta de histórias e modos de vida para além daquelas entendidas como universais e oficiais podem nos ensinar e nos ajudar a (re)pensar e (re)criar, no tempo presente, nossos espaços, simbologias e teorias, dessa vez particulares.

Alternativas imaginativas

Se no primeiro momento do projeto, através das conversas, os participantes revisitaram suas experiências de cidade no presente a partir do contraste encontrado com o passado que elas viam representado nos quadros, em um segundo momento, o foco se voltou para o tempo futuro. A discussão inicial sobre os três quadros criava um ambiente propício para que, a partir das reflexões geradas, fosse possível especular sobre uma imagem de futuro.

Partindo do quadro da *Fundação de São Paulo*, convidamos as pessoas a imaginarem como elas retratariam outras fundações possíveis para a capital paulista em um futuro próximo. Que tipo de espaço e de sociedade a refundação seria capaz de criar? Quais imaginários e valores poderiam ser

impressos se a refundação fosse narrada por aqueles que foram historicamente invisibilizados ou desacreditados?

Feito o convite, distribuímos uma folha que continha uma pergunta-chave, algumas questões mais específicas que poderiam auxiliar na composição de uma cena e, por fim, um espaço para registro de ideias, caso fosse necessário. À medida que as pessoas iam formulando as ideias, a captura do processo aconteceu por meio de áudio-gravações que registraram tanto a discussão inicial quanto as narrações descritivas que revelavam os cenários imaginados pelos participantes. A escolha por essa mídia permitiu que as pessoas tivessem uma maior liberdade imaginativa durante o processo, sem dependerem de habilidades de representação gráfica.

Logo no encontro-teste percebemos uma certa recorrência de cenas que remetiam a eventos solenes, palanques políticos e fitas vermelhas sendo cortadas, o que nos fez alterar a pergunta-chave de “O Museu Paulista encomendou a você a realização de uma pintura da Refundação da cidade de São Paulo. Como seria essa cena?”, para “Você encomendou a um artista uma pintura do acontecimento que vai marcar uma nova fundação de São Paulo em 2022. Como seria a descrição dessa cena?”. Essa alteração se mostrou fundamental para que as pessoas se sentissem mais livres e incentivadas a especular sobre um acontecimento que não necessariamente estaria vinculado a algo formal ou oficial. Além disso, a delimitação do ano de 2022 ocorreu por dois motivos: o primeiro se relaciona com a data projetada para a reabertura do Museu Paulista e a segunda razão foi tentar evitar que, ao pensarem em um futuro muito distante, as pessoas tendessem à *tabula rasa* ignorando completamente as pré-existências.

Munido de um microfone específico para captação de áudio externo, o operador de áudio se deslocava ao redor da mesa para se aproximar da pessoa que tomava a iniciativa para narrar a sua cena de refundação. Entre descrições sucintas e detalhadas, utópicas e distópicas, reproduzo abaixo quatro dessas narrativas coletadas:

O meu quadro se passa no centro de São Paulo, onde tudo o que era comércio, moradia, ou prédio antigo que estava desocupado foi demolido. Tudo foi demolido, só sobraram alguns museus e alguns prédios históricos. Mas poucos, muitos foram demolidos. E no lugar deles construíram prédios novos, modernos, que representassem o futuro. E todos eles eram espelhados e mais modernos do que aqueles da Berrini. Então o novo centro empresarial se deslocou para o centro de São Paulo. A cena se passa em um dia ensolarado, com nuvens no céu, e essas nuvens estão refletidas nesses prédios, que são muito altos, muito altos mesmo! Eles fazem um contraste com o Pateo do Collegio, que está bem pequeno, e também a rua é bem movimentada, principalmente de homens e mulheres brancas de roupa social e com o celular na mão andando de patinete e de bicicleta. E também tem muitos carros estacionados ou entrando nos estacionamentos dos prédios. BMW, esses carros caros. E também tem um ponto turístico, eles criaram uma torre que parece um disco voador para as pessoas terem um mirante, para elas subirem. Então lá também é um centro empresarial, um lugar do desenvolvimento econômico de São Paulo, mas também um lugar turístico. E no canto inferior da tela, você pode ver bem pequenininho, um crescente desenvolvimento de favelas, e pessoas que moravam na rua ou tinham alguma moradia na região, estão olhando tristes meio que saindo da tela, indo embora e olhando aquelas pessoas que estão felizes nesse novo lugar.³⁹

39 LOCATELLI, 2019.

A imagem que eu pensei, na verdade é uma foto, uma foto de drone, bem em cima da Avenida Paulista. Bem alta, bem alta. E no caso, a Avenida Paulista está completamente destruída, todos os prédios foram tombados, a rua afundou, tudo em volta ficou completamente destruído. E você tem essa foto dessa destruição em massa, desse lugar que uma vez foi um centro simbólico, completamente destruído. E se descobre, depois de dias de impacto, de luto da nação, que na verdade, os incêndios na Amazônia aqueceram o Aquífero Guarani, criando uma pressão que foi direto para o metrô da Consolação e da Paulista, e isso desencadeou essa grande destruição. E essa foto fica emblemática no mundo, causando muita reflexão e vira o símbolo, a imagem, da “desfundação” da cidade de São Paulo, para alguma coisa que ainda não sabemos.⁴⁰

40 QUEIROZ, 2019.

Eu imagino um pouco desse cenário de ruína. É um pouco do que o Eduardo Viveiros de Castro colocou na questão do incêndio do Museu Nacional. Ele falou “eu sou a favor de que fique a ruína, porque a gente precisa de museus que relembrem as ruínas, a gente precisa de um museu que fale do incêndio, a gente precisa de um museu que fale do que não sobrou”. Então eu acho que seria talvez um pouco dessa ideia. Eu acho que essa refundação de São Paulo seria talvez como um lugar de ruína, um lugar de tanta disputa e de memória... Quase uma arqueologia da memória, que está renegada ao próprio ambiente. É uma perspectiva interessante da cidade que é esse brotamento de iniciativas nos lugares que a gente menos espera.

41 NICOLAU, 2019.

Eu imagino essa cidade em ruína mas também uma série de iniciativas brotando nos entornos.⁴¹

Quando os Guarani encontraram a Mata Atlântica pelas primeiras vezes, descobriram que tinha uma planta amarela, com flores muito lindas, na Mata Atlântica. Os Guarani a chamaram de Poty Ju – o Ipê Amarelo. E o Ipê Amarelo marca o início do ano novo Guarani, então a primavera e o verão, quando começa a primavera, o Ipê se floresce. Então, a Mata Atlântica tem essa planta, muito bonita. E para nós Guarani, é uma planta muito sagrada, primitiva, e foi o próprio sol que a deixou aqui na Terra, a imagem dele, através dessa planta. O sol é o dono do dia. O dia é o tempo da sabedoria, e a sabedoria vem do sentir e observar a natureza. Então, eu fico imaginando 2022, se fosse para eu começar a contar a história ou o início dessas construções, ou do que poderia ser feito, eu não digo cidade, mas eu imagino um lugar com muitos ipês amarelos e muita natureza. Que a natureza, de qualquer forma, queira o Juruá (homem branco) ou não, ela vai tomar toda essa cidade. Uma vez eu vi no Congresso Nacional em Brasília, a natureza chegando, ocupando tudo, e sumia o congresso, só tinha floresta. E isso vai acontecer. O império do homem branco está caindo, ele mesmo está destruindo e acelerando mais esse processo. O espírito indígena, que nós aprendemos, é eterno. Então a gente não tem essa preocupação, esse desespero. Quem tem que se desesperar é o Juruá, porque ele que está acelerando, e não está se preocupando em fazer o contrário para viver melhor e mais tempo.⁴²

42 POPYGUA, 2019.

Ao se especular sobre as cidades do futuro, ao imaginar como elas seriam e como funcionaria a vida dentro delas, descreve-se, de maneira recorrente, um espaço tecnológico. Não é à toa que a participante da oficina Daniela Locatelli nos narra uma cidade com diversos prédios altos, novos e modernos. Uma dessas altas torres, inclusive, se parece com uma nave espacial: outro símbolo que remete ao avanço da tecnologia rumo ao espaço extraterrestre. Considerando esse pensamento de que as cidades do futuro contam com artefatos extremamente tecnológicos, residiria então, na tecnologia, o futuro das cidades? Filmes, séries e livros de ficção científica moldam nosso imaginário de futuro através da representação de cidades tecnológicas que ganham destaque em meio a um cenário apocalíptico de um planeta danificado, como por exemplo no filme *Blade Runner*.

Ao invés de uma refundação, Bruno Queiroz nos traz uma “desfundação”, na qual a cidade aparece destruída devido a um desequilíbrio da natureza causado pela ação humana. De fato, paisagens de catástrofes que remetem ao

fim do mundo parecem ganhar contornos cada vez mais definidos à medida que a destruição da natureza avança. Seguindo essa linha de pensamento distópico, é possível dizer que o futuro das cidades se aproxima bastante da noção de cidades sem futuro.

43 BENJAMIN, 2003.

Prevendo um cenário de terra arrasada, Ellen Nicolau escolhe a ruína como representação da destruição, do fracasso e do fim do futuro. Em uma referência (não intencional?) ao pensamento do filósofo Walter Benjamin⁴³, ela diz que a possibilidade de resgate dessa cidade em ruínas estaria ligada a uma arqueologia da memória, através desses vestígios do passado que sobreviveram no tempo presente. Nesse sentido, pareceriam as cidades sem futuro com as cidades do passado? David Popygua enuncia uma cena em que a natureza, a floresta e os ipês amarelos – que foram postos abaixo pela cidade no tempo presente –, invadiriam a cidade no futuro e tomariam de volta o lugar que ocuparam no passado. Seria algo parecido com essa cena descrita por David – em que a natureza avança sobre a cidade – o que vem à mente de Roberto Monte-Mór⁴⁴ quando ele defende uma *renaturalização extensiva do território* em correspondência à *urbanização extensiva* em curso? Isso nos leva, finalmente, à seguinte pergunta: é possível pensar em um futuro sem cidades? Seriam cidade e floresta elementos totalmente incompatíveis, no sentido de que um tem que deixar de existir para que o outro sobreviva? Outro tipo de cidade é possível?

44 MONTE-MÓR, 2015.

Em um momento posterior aos encontros, as narrativas das refundações coletadas foram enviadas a outros colaboradores que, partindo da escuta do áudio, se ocuparam de representar a cena descrita a partir de uma linguagem imagética de sua escolha. E, para que fosse possível ampliar o debate e as reflexões geradas por esse projeto, foi realizada uma exposição que ocupou a Parede em Arco do Sesc Ipiranga compartilhando os imaginários e projetos de cidade coletados durante as ações investigativas com o público. Foram instalados treze caixas de madeira que abrigavam tablets e fones que, ao mesmo tempo que reproduziam em áudio as descrições feitas pelos participantes, traduziam em libras as mesmas narrativas. De forma intercalada com os auto-falantes, foram dispostas lado a lado as imagens

que ilustravam os áudios, bem como textos que destacavam pontos-chave das conversas realizadas durante os encontros.

Dentre desenhos, pinturas e fotomontagens que expressavam os medos e desejos dos participantes para o futuro de São Paulo ao recriar a cena de sua fundação, uma colagem em específico trouxe uma nova camada de leitura possível para o quadro da Rua do Rosário.

Hoje conhecida como Rua XV de Novembro, a antiga Rua do Rosário foi pintada por José Wasth Rodrigues a partir de uma fotografia de Militão Augusto de Azevedo. Apesar de mostrarem o mesmo ângulo, enquanto na fotografia não temos cores nem distinção das figuras humanas presentes, no quadro, podemos perceber que o pintor retifica as casas, detalha a arquitetura e acrescenta personagens – escolhas que não são feitas ao acaso. Nessa pintura, ao passo que podemos observar figuras masculinas brancas em trajes oficiais conversando, temos tropeiros e carregadores descalços como as personagens negras presentes. As figuras femininas são retratadas em atitudes comportadas: enquanto uma cuida da filha, a outra, resguardada na varanda de um ambiente domiciliar, olha o que se passa na rua. Na colagem feita pela Goma Oficina, produzida com base no áudio em que a participante Fernanda Mancilha narra uma cena prosaica na qual diferentes grupos sociais ocupam um mesmo espaço de forma natural, as mesmas arquiteturas coloniais da pintura e da fotografia são tomadas por imagens de protestos, festas e grupos sociais distintos ocupando a rua. Se antes os negros desempenhavam funções ligadas ao trabalho e as mulheres tidas como recatadas, nessa montagem, as atividades e papéis sociais se confundem, configurando, intencionalmente, um outro imaginário de sociedade a partir de um mesmo espaço.

A constatação do fato de que as imagens – como no caso das pinturas como obra de arte – perpetuam imaginários que, ao serem tomadas como verdades únicas, produzem apagamentos de outras versões de um mesmo acontecimento, fez com que um dos participantes narrasse um quadro em branco. Com receio de estar reproduzindo o mesmo processo de redução de um acontecimento ao enquadramento de uma cena, sua escolha pode

ser entendida como uma recusa à cristalização de uma narrativa. Contudo, assim como a negação pode ser uma resposta, fazer de outras maneiras também pode se constituir como uma reação ao convite à imaginação de uma cena proposta pelo projeto. Como bem colocou o curador Hélio Menezes em uma das conversas:

Se estamos pensando em refundação, porque não começar por uma refundação do nosso olhar? Ou seja, que tipo de imagem estamos consumindo? Que tipo de imagens estamos excluindo? Temos que entrar de cabeça nessa disputa de imagens, narrativas e imaginários. O que significa criar novas imagens que prescindam, que neguem, que reneguem o que está posto e que olhem para a cidade como de fato ela é: um mosaico diverso e complexo de muitas cores, ideias e origins.⁴⁵

45 MENEZES, 2019.

46 ADICHIE, 2009.

Para além do perigo da história única⁴⁶, congelada pela imagem, a fala de Menezes nos traz duas questões importantes: a necessidade de sairmos de um comportamento contemplativo e pouco crítico em relação às imagens que nos cercam, e a urgência de agirmos e tomarmos parte na construção de novas imagens e histórias que compõem o nosso mundo.

É importante dizer que a reinterpretação da história, produto dessa busca arqueológica por outras versões e outros personagens, deve servir como método de análise e não deve ser utilizada para substituir. Nesse sentido, não se trata de substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco do conhecimento por outro, nem colocar a “história dos vencidos” no lugar da “história dos vencedores”.

Se, no momento das conversas, a aprendizagem sobre o espaço se deu por meio de uma pedagogia que se materializou através de um processo de arqueologia de modos de vida urbanos invisibilizados por uma racionalidade colonizadora, no momento da criação das narrativas, o aprendizado foi possível através da imaginação, a partir da especulação de futuros possíveis para a cidade.

Considerando que a imaginação “remete à criação de imagens na mente”, o imaginário, por sua vez, “é o motor socialmente instituído com base no qual essas imagens são construídas”⁴⁷. Dessa maneira, o imaginário,

47 BOMFIM, 2019, p.12.

48 CASTORIADIS, 1982, p.142.

49 BOMFIM, 2019.

50 BOMFIM, 2019, p.5.

não é entendido aqui como um ponto de vista individual do cidadão, mas sim como “algo” socialmente partilhado, um conjunto de princípios e determinações que permite à sociedade reunir-se e criar suas instituições, as quais são “sistemas simbólicos sancionados”⁴⁸. Ao aliar a definição de imaginário social de Castoriadis com a constatação de Lefebvre (2008) de que o espaço social é a manifestação das relações sociais – ou instituições sociais para Castoriadis –, Bomfim⁴⁹ formula um conceito de imaginário urbano em que, assim “como a sociedade atribui sentido ao modo como suas relações sociais são instituídas, é possível supor que ela também atribua sentido ao modo como a manifestação dessas mesmas relações, o espaço social, seja realizado”.⁵⁰

O exercício do poder passa pelo imaginário, o que significa que, para que o espaço abstrato, aplainado e homogêneo seja consolidado a partir da lógica neoliberal, além da regulamentação e cooptação das práticas, existe um agenciamento das subjetividades. A fim de impregnar as mentes com valores específicos que fortaleçam sua legitimidade, o poder fundamenta maneiras padronizadas de se enxergar o mundo. O imaginário urbano é, deste modo, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva, não só no tempo presente como também na produção de visões e imagens sócio-espaciais de futuro, projetando temores e sonhos coletivos.

A naturalização do espaço abstrato tem como consequência a autonomização do imaginário urbano do cidadão, que faz com que a maneira como a cidade é produzida aparente ser inevitável e inquestionável. Nesse sentido, é a partir do agenciamento das subjetividades que o capitalismo opera definindo para o sujeito tanto como a realidade deve ser quanto o que ele deve desejar. É através desse processo heteronômico que os cidadãos se afastam de um processo crítico, participativo e até mesmo imaginativo em relação ao espaço onde vivem, delegando os problemas, a regulamentação e a produção do espaço ao Estado que, por sua vez, trabalha para a manutenção do “livre mercado”.

Embora refira-se ao real, o imaginário sócio-espacial não é mero reflexo deste. Existe uma relação dialética na qual, ao mesmo tempo que o imaginário age sobre o mundo, o mundo institui o imaginário⁵¹; inextricável relação

51 SWAIN, 1994.

52 BOMFIM, 2019.

que faz com que a intransponível dicotomia cientificista entre real e imaginário seja dissolvida. Colocando em outras palavras: ao mesmo tempo que os imaginários se constroem em nossas experiências de vida prática, eles orientam nossa prática cotidiana. Transpondo essa relação dialética para para o espaço, podemos dizer que o espaço social influencia nosso imaginário assim como nosso imaginário cria e projeta espacialidades⁵². Para além de algo fantasioso ou ilusório, o imaginário se torna relevante tanto para o conhecimento histórico quanto como recurso para alteração da ordem vigente: a criação e re-criação entre real e imaginário é contínua, criativa e imprevisível.

O tensionamento do imaginário por uma atividade de ficção especulativa que envolve o processo de imaginar o futuro a partir do presente contém uma dimensão educativa, pois nos força a refletir sobre as nossas experiências, revirar nossos repertórios sócio-espaciais, revisitar medos e projetar desejos. Tanto a exacerbação das condições atuais – como a prática das queimadas na Amazônia como Bruno Queiroz descreveu – ou a imaginação de um ambiente completamente diferente do que temos hoje – como a cidade tomada pela floresta descrita por David Popygua – nos faz refletir sobre o tempo presente. Ao pensarmos o futuro recorreremos, necessariamente, ao tempo presente, constatação que nos leva a considerar que a ficção está conectada com a busca de um esclarecimento sobre o que está acontecendo conosco, com nossa cidade e com o nosso planeta, confabulando sobre nossos limites, ponderando nossos problemas e avaliando nossas vulnerabilidades.

Talvez a grande vantagem da ficção se dê na abertura que ela proporciona de, mesmo que momentaneamente, vislumbrar uma outra possibilidade de mundo: primeiro passo para combater as alternativas infernais e o labirinto de racionalidade negativa que elas nos impõem. Contra a reprodução de soluções prontas, o ato de imaginar pode se tornar uma via pedagógica.

Ao ressaltarmos a potência da aprendizagem imaginativa, é preciso estarmos atentos para não repetirmos os mesmos erros cometidos pela formulação idealizada de sonhos e utopias do século XX. Segundo a historiadora Susan Buck-Morss:

A construção da utopia de massa foi o sonho do século XX. Foi a força motriz ideológica por trás da modernização industrial nas formas capitalista e socialista. O sonho era, em si, uma imensa força material que transformava o mundo natural, conferindo aos objetos de confecção industrial, bem como aos ambientes construídos, um desejo político e coletivo⁵³.

53 BUCK-MORSS, 2004, p.13.

54 BUCK-MORSS 2004, p.17.

Ainda segundo Buck-Morss⁵⁴, o sonho utópico de que a modernidade industrial poderia proporcionar felicidade para as massas “foi transformado repetidamente em um pesadelo que levou às catástrofes da guerra, exploração, ditadura e destruição tecnológica”. Se o sonho nos levou à catástrofe, “continuar com o mesmo sonho no futuro, imune aos perigos ecológicos, seria nada menos do que suicídio”⁵⁵.

55 BUCK-MORSS, 2004, p.17.

Nessa lógica, o futuro não deve ser entendido como um eterno adiamento do presente, nem a utopia como um sonho sem lugar e sem conexão com o tempo passado. Talvez, ao invés de buscarmos uma refundação, ideia de um evento ou um acontecimento que marca um novo início, mais frutífero seria imaginarmos uma retomada, buscando aprender pelo avesso da história, através das ruínas. Se a fundação remonta à invasão dos portugueses que instauraram um pensamento de *tábula rasa* para a construção de cidades sobre o solo indígena utilizando mão de obra escrava negra, a retomada pode significar a reconexão com a terra a partir de um uso menos predatório, como a recuperação das relações de vizinhança dissolvidas pelo individualismo que permeia a vida nas grandes cidades e também o resgate da escala do corpo na cidade, atomizado pela tecnologia entendida como algo universal e homogêneo.

A experiência dos Pataxóop

Esse aqui é o *tehêy* do valor da história do povo Pataxóop. Mostra, apresenta e ensina como foi a nossa origem aqui na Terra. Na nossa história, nós viemos das águas, viemos pela chuva. Nesse tempo, ocorreu um grande aguaceiro, uma chuva muito bonita. Foi no primeiro aguaceiro que Yãmixoop deu origem ao povo. De cada pingão que caía, nasciam os Pataxóop. No *tehêy*, aqui estão eles surgindo, e aqui eles já estão brotados, pois é como uma semente mesmo, e as sementes nascem com água e com a terra. Brotam, elas vencem e sobem à terra. Aqui já estão celebrando o seu brotar de

56 PATAXOOP; PATAXOOP, 2020.

dentro da terra. E aqui, por fim, já está ocorrendo essa grande relação de vida com a natureza. Já estão andando, já estão vivendo o seu tempo na natureza. As chuvas também são celebradas pelo povo Pataxoop.⁵⁶

57 Idem.

Quando Yãmixoop formou o mundo, Kayãyun queria destruir a Natureza, para acabar com tudo na Natureza, porque a Natureza é também viva. A Natureza é também mulher e ela saiu correndo de Kayãyun. A Kayãyun é uma cobra preta que, desde quando surgiu o mundo, ela apareceu e sempre vivia para comer a Natureza, querendo a engolir. Por onde passava, ela fazia a destruição. Derrubava as matas e quando a natureza ouvia o seu grito – pois Kayãyun gritava e era ouvida a uma distância muito grande – a Natureza corria. Até que chegou à casa de Yãmixoop, que segurou a Natureza e a mandou entrar. Yãmixoop fazia um artesanato e ouvia o estrondo aumentando, mas ele nem se esquentou. Quando Kayãyun chegou, o engoliu, e eles chegaram à barriga dela, ele a cortou e eles puderam sair de lá de dentro. Saíram, ele e a Natureza, vivos, enquanto Kayãyun ficou adormecida no mundo. Desse *tehêy* nós tiramos a grande lição de que hoje há muita destruição na Natureza, que está se acabando. Os rios estão morrendo, há muitas escavações na terra, engolindo as matas, engolindo os rios e é tudo por causa dessa cobra, dessa Kayãyun, que está aí.⁵⁷

58 PATAXOOP, 2021.

Dona Liça Pataxoop é uma educadora e liderança indígena que viveu bastante fartura: “muita mata, fruta, mangue, mar, rio, brejo e campo”⁵⁸. Sua forma de viver e, conseqüentemente, sua forma de ensinar estão profundamente ligadas ao espaço em que vivem, e a um conhecimento ancestral que guia a maneira do povo Pataxoop de viver na terra.

59 Idem.

Professora dos territórios, ela não possui o que chama de “estudo lá de fora”. Seu estudo “é o estudo da tradição mesmo, é o Yãmixoop que ensina, a mãe terra, o vovô sol e a vovó lua”⁵⁹. Tal como os não indígenas escrevem “com letras”, os Pataxoop escrevem suas histórias por imagens e, assim como existem os livros didáticos que contam histórias em texto, os *tehêys*⁵⁶ são ferramentas de “pescaria do conhecimento” que, através de desenhos, contam sobre os ensinamentos da vida, sobre a cultura daquele povo.

O ensino-aprendizagem de Dona Liça se deu fazendo, olhando, escutando e apreciando. Segundo a educadora, a “escrita do *tehêy* faz a gente aprender ouvindo, olhando, apreciando e imaginando”. É a partir das imagens colocadas no papel que as histórias ancestrais são contadas e recontadas. Os *tehêys* são uma maneira de ensinar a partir das histórias da terra: existe aquele que ilustra o Grande Tempo das Águas (a origem do mundo Pataxoop),

outro que conta sobre o plantio da terra, o trabalho na aldeia, a colheita, e a história de Kayâyun, a cobra preta que ameaça a existência de vida no mundo, através da eliminação da mãe da fertilidade, a natureza.

O *tehêy* que conta sobre a origem do povo Pataxoop nos traz uma indissociação entre humanos e natureza, entre Pataxoop e chuva. Essa origem comum se desdobra na crença de que, assim como as sementes carecem de terra e água para viver, sua gente também precisa. Já o *tehêy* de Kayâyun nos alerta sobre os riscos de não se cultivar esse vínculo. Nessa história, à medida que a destruição da natureza avança, o monstro, que estava adormecido pela facada de Yãmixoop, acorda e ganha forças. Mas, se protegermos a natureza, Kayâyun continuará em sono profundo.

O *tehêy* da cobra preta não é simplesmente uma distopia que pode antecipar o fim do mundo no futuro, mas também pode ser interpretado a partir de ameaças passadas – como a invasão dos portugueses –, e presentes – como o desmatamento da floresta amazônica e as queimadas no Pantanal. Passado, presente e futuro não aparecem como tempos estanques, lineares e progressivos, mas imbuídos de uma lógica cíclica em que algo que já aconteceu no passado pode voltar a acontecer no presente e histórias presentes podem vir a ser o futuro, tanto como promessa, quanto como alerta. Ao longo do tempo, a cobra pode assumir diversas formas e nomes, de modo que seja possível interpretá-la, nos dias de hoje, como uma metáfora do Antropoceno.

Com consequência das várias lutas enfrentadas em meio à extinção de grande parte de sua população e expulsão de suas terras originárias, os Pataxoop começaram a empregar novos meios para se apresentarem para fora da aldeia “usando o papel, a tinta, o lápis, a máquina, várias tecnologias como forma de defesa”⁶⁰. A educação, nesse sentido, se consolida como forma de defesa da terra e do conhecimento ancestral contra a ameaça de fora da aldeia, mas também, em um movimento contrário, funciona como meio de conscientização dos modos de vida para dentro da aldeia.

60 PATAXOOP; PATAXOOP, 2020, p.135.

A educação para nós é um instrumento para repensar e defender a luta dos povos indígenas, porque sabemos que o colonizador ainda está aqui. Vamos viver no meio deles para sempre. Não há como mudar isso. Então temos que usar a educação como um meio de defesa para irmos desatando os nós do colonizador, de uma educação colonizadora, porque sabemos que a educação faz parte da vida da nossa comunidade.⁶¹

61 PATAXOOP; PATAXOOP, 2020, p.136.

Os *tehêys*, ao propiciarem que os Pataxoop contem sua própria história, cumprem essa dupla função, de defesa e conscientização. Atuando como diplomatas – termo usado por Stengers⁶² para designar aqueles que fazem o trânsito entre mundos conferindo “voz àqueles que se definem como ameaçados” –, os educadores Pataxoop como Dona Liça transmitem mensagens através das imagens e dos códigos da natureza, já que, afinal, “as plantas e os bichos também tem história”⁶³. Os desenhos não são apenas representações, mas também uma forma de (re)conhecimento sócio-espacial e um caminho para a (re)conexão entre humanos e não humanos.

62 STENGERS, 2018, p.461.

63 PATAXOOP, 2021.

A partir desse entendimento de educação, a escola do povo Pataxoop não é delimitada por paredes, mas pela terra e pelo céu. Segundo Dona Liça⁶⁴, “na aldeia nós temos uma escola de quatro paredes, mas nós não a ocupamos muito, nossa escola é mais no espaço, ao redor dela”. E ainda completa: “moramos dentro de uma grande casa que é minha, é sua, é da natureza e dos animais”. É a partir do entendimento da natureza como casa, como professora e também como parente que se aprende a não temê-la, mas sim a respeitá-la. Enraizado na terra, o processo de ensino-aprendizagem do povo Pataxoop mistura arte e vida, natureza e cultura, assim como mente e corpo.

64 Idem.

Enquanto “o homem branco tem o conhecimento de construção das coisas materiais”, os indígenas, de acordo com Dona Liça, possuem conhecimentos “sobre toda a vida da natureza”. Por estarmos todos vivendo no mesmo espaço, no mesmo chão, a professora acredita que cabe aos indígenas passar um recado e ensinar a lidar com esse espaço que hoje, mais do que

nunca, corre risco de vida. “Se eu puder cultivar mais, eu quero. No meu pedacinho de chão eu quero mais animais, fruta, planta, árvore. Não só em meu pedacinho de chão, mas no chão todo. Sem a terra, a gente não vive”.⁶⁵

65 Ibidem.

Urbanização planetária e cosmopolítica

Em 1930, Louis Wirth, um sociólogo urbano da Escola de Chicago, delineou o conceito de cidade a partir de três atributos que seriam opostos ao que se podia encontrar no campo: grande tamanho da população, alta densidade demográfica e elevados níveis de heterogeneidade demográfica⁶⁶. Já em 1968, Henri Lefebvre chamava a atenção para as consequências que a dominação da indústria sobre o espaço da cidade ao impor sua lógica de produção centrada no valor de troca. “Nesse processo, cidade e campo são redefinidos pela lógica industrial e subordinados à produção e acumulação capitalistas, perdendo suas características substantivas de origem”.⁶⁷

66 WIRTH apud BRENNER, 2014, p.9.

67 MONTE-MÓR, 2007, p.8.

Desde então, a partir do processo de implosão-explosão das cidades causada pela introdução da indústria no espaço social, as geografias da urbanização estão adquirindo morfologias novas, cada vez mais complexas e interligadas, dissolvendo de vez a dicotomia entre cidade e campo. Retomando a previsão lefebvriana de urbanização completa da sociedade, o pesquisador Neil Brenner dá a esse processo que explode as barreiras das cidades, metrópoles, regiões e territórios, o nome de urbanização planetária. Nele, as relações capitalistas se estendem a todo planeta mesmo que em graus diferentes e maneiras distintas de manifestação territorial. Muito mais complexa do que o crescimento indefinido das cidades, a urbanização planetária pode ser entendida como

um campo de força constituído por estratégias estatais regulatórias entrecruzadas, que têm sido desenhadas para territorializar, em longo prazo, investimentos de larga-escala no ambiente construído e para canalizar fluxos de matéria-prima, energia, produtos básicos, trabalho e capital por meio do espaço transnacional⁶⁸.

68 BRENNER, 2014, p.8.

Se o conceito de cidade se torna escorregadio, impreciso e até mesmo artificial, porque, então, existe uma insistência e uma recorrência de seu emprego nas grandes narrativas como aquelas propagadas pela ONU, que crava a “era urbana” ao contabilizar mais moradores nas cidades do que no campo e pelo discurso das *Smart Cities*, que encara as cidades como um sistema fechado a ser mensurado e melhorado? Porque o conceito de cidade passa a ser ideológico, afirmaria o pesquisador David Wachsmuth⁶⁹.

69 WACHSMUTH, 2014.

Sem descartar a concepção de cidade por sua “desatualização”, Wachsmuth⁷⁰ trata a cidade não como uma categoria de análise, mas como uma categoria de prática: “uma representação dos processos de urbanização que a ultrapassam”. Além disso, ele argumenta que a cidade como representação é ideológica, “no sentido de que sua parcialidade ajuda a obscurecer e reproduzir as relações de poder e dominação que a teoria espacial crítica busca expor e enfrentar”.

70 WACHSMUTH, 2014, p.76.

Por mais que o processo de urbanização seja ubíquo por ter ganhado uma dimensão planetária, é impossível que o experimentemos como um todo. Retomando Goonewardena⁷¹, isso ocorre pois nossa experiência é sempre parcial, o que faz com que exista uma lacuna entre nossa experiência cotidiana e os complexos processos sociais, hiato que é preenchido pelas representações. Nesse sentido, a urbanização planetária só pode ser compreendida através da representação⁷², e é dessa maneira que “a cidade” entra como conceito mediador.

71 GOONEWARDENA, 2015.

72 WACHSMUTH, 2014, p. 78.

O objetivo de Wachsmuth não é julgar como errôneos nossos imaginários urbanos, nossas representações cotidianas de cidade, mas sim compreender como esses discursos ideológicos “ajudam a estruturar e legitimar uma ordem social fundada na exploração”⁷³. Por trás da dicotomia cidade-campo, em que o campo é literalmente vendido como um “refúgio em meio à natureza” e a cidade propagandeada como lugar do futuro, existe uma estratégia de acumulação.

73 WACHSMUTH, 2014, p. 79.

Concordar com Wachsmuth e compreender “a cidade” como um discurso ideológico é ter consciência de que ela corresponde apenas parcialmente e de

uma maneira problemática à realidade urbana, o que nos abre brechas para imaginar e experimentar outros urbanos existentes e possíveis. Acostumados a um pensamento binário que se orienta por opostos (cultura x natureza, corpo x mente, nós x eles), a ubiquidade do urbano se torna um desafio não só em teóricos, mas também como enfrentamento de uma nova condição de uma forma prática. Se, nesse momento, temos muito mais questões em aberto do que respostas, de uma coisa podemos ter certeza: o urbano é uma condição aglutinadora, complexa e repleta de contradições que, ao mesmo tempo em que carrega em si a dimensão e o modo de produção industrial, preserva a abertura para a diferença.

Paralela à questão da urbanização planetária, temos a discussão em torno do Antropoceno, definição que coloca os humanos como os grandes propulsores da urbanização, processo expansivo que nos leva até o ponto em que essa interferência se torna um risco à manutenção da vida nesse planeta. Saímos do Holoceno e adentramos em outro patamar geológico, o Antropoceno.

Dentro do campo da geologia, “chamar a nossa época atual de Antropoceno é marcar o lugar do Holoceno, como aquele período que corresponde aos últimos 10 mil anos, que viu o surgimento da civilização humana, da agricultura, a formação das cidades, a criação linguagem escrita, ou seja, florescimento da civilização humana”⁷⁴. O Antropoceno, “ao contrário do Holoceno, que era uma época bastante homogênea, demarca diversos processos da Terra que estão sendo profundamente alterados pelo impacto humano, desde o início da industrialização”⁷⁵, alterações como a enorme erosão do solo causada pela agricultura monocultora, a perturbação nos ciclos de elementos como o carbono e o fósforo (além da entrada de novos elementos químicos criados pelo homem), o aquecimento global, a elevação do nível do mar, a explosão de animais domésticos em relação à quantidade de animais selvagens e a grande quantidade existente de plástico desde o oceano mais profundo até as montanhas mais altas⁷⁶ são processos que estão ocorrendo de forma cada vez mais acelerada.

Fora do debate da geologia, existe um questionamento a respeito do nome Antropoceno, mais especificamente em relação ao *antropos*. “Quais humanos,

74 DANOWSKI, 2021.

75 Idem.

76 Ibidem.

77 CANÇADO, 2017, p.102-111.

exatamente estamos nos referindo?”, afinal de contas, “serão os indígenas e demais ‘extramodernos’ também responsáveis pelo Antropoceno?”⁷⁷. Capitaloceno (tentativa de aglutinar a história do planeta com a do capitalismo), Termoceno (a história política da energia e do CO₂), Intrusão de Gaia (momento em que a Terra começa a “revidar” contra a ação humana) ou Terricício (morte da Terra), são outras denominações possíveis para o momento que estamos vivendo. Se não faz mais sentido pensar e afirmar a dissociação entre cidade e campo, tampouco seria fecundo pensar e vivenciar o urbano de forma desacoplada ao cosmos.

78 BLASER, 2010.

79 SANTOS, 2015.

Para que possamos discutir sobre uma (re)conexão entre o urbano e o cosmos, é preciso, antes de tudo, compreender como o desacoplamento entre (alguns) humanos e o cosmos se deu. Para além da “divisão colonial”⁷⁸ moderna que implementou um pensamento que opõe natureza e cultura, o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos⁷⁹ acredita que, mais do que uma divisão, existe uma descrença, um medo que o homem branco alimenta em relação à natureza e, por isso, padecem do que ele chama de cosmofobia. Ainda segundo Santos, a origem da cosmofobia se relaciona com a sociedade euro-cristã. Ao condenar o pecado de Adão e Eva, o Deus da Bíblia os castiga “ao amaldiçoar a terra e determinar uma relação fatigante entre o seu povo e a terra, classificando os frutos da terra como espinhos e ervas daninhas e impondo os condenados que não comam de tais frutos, só podendo comer das ervas por eles produzidas no campo com o suor do seu próprio corpo”⁸⁰. Enquanto a terra é vista como maldita, o trabalho é tido como castigo.

80 SANTOS, 2015, p.17.

81 GOLDMAN, 2020.

Se a cosmofobia é uma doença, a cosmopolítica seria a sua cura, propôs o antropólogo Márcio Goldman⁸¹. A cosmopolítica como substantivo indica uma prática de um determinado povo (como os Pataxoop e sua não separação entre humanos e não humanos), e a cosmopolítica como adjetivo, nos termos de Isabelle Stengers, se apresenta como uma proposição negativa. Mais do que um conceito, a intrusão do cosmos na política tem a intenção de evocar um momento de hesitação, o que resultaria na produção de uma sensibilidade outra frente aos problemas e situações que nos mobilizam evitando (falsos) consensos⁸².

82 STENGERS, 2018.

83 STENGERS, 2018, p.462.

84 STENGERS, 2018, p.463.

Nessa proposição, o cosmos entra como “um operador de igualdade por oposição a toda noção de equivalência”⁸³. Colocar em igualdade não significa determinar que todos tem igual direito de voz, mas que “todos devem estar presentes de um modo que confira à decisão o seu grau máximo de dificuldade, que proíba qualquer atalho, qualquer simplificação (...)”⁸⁴. A complexificação da tomada de decisão impõe uma desaceleração à nossa concepção de progresso linear e até então inabalável que, a partir da enunciação de que “há algo de mais importante”, nos obriga a pensar antes de agir, colocando em suspensão o *business as usual*.

85 SANTOS, 2020.

A visão de mundo em que desenvolvimento e progresso são ações humanas inevitáveis e desejáveis – custem o que custar – foi pavimentada pela cosmofobia. Ao entender a natureza como algo exterior à humanidade, o homem branco passou a tratá-la como um recurso, como um bem que está ali para lhe servir como melhor lhe convier: escava-se montanhas em busca de minérios, perfura-se o solo para encontrar petróleo, represa-se todos os rios possíveis para que os carros possam passar por cima e derruba-se florestas inteiras para construir estradas e ferrovias. Tudo isso para a transformação de recursos naturais em investimentos. Dessa maneira, a cosmofobia implica em um paradoxo: a ganância gerada pelo medo da falta culmina em um acúmulo que, por sua vez, acaba gerando a escassez pela extração desmedida⁸⁵.

86 KRENAK, 2016.

87 SANTOS, 2015.

A proposta de acolher o cosmos na política, ou seja, pensar em termos cosmopolíticos, passa, necessariamente, pela reconfiguração de nossa relação com a natureza no sentido de estabelecermos alianças, ou nos termos de Bispo, criarmos condições para que possamos confluír. Enquanto Krenak⁸⁶ nos traz a importância de criarmos alianças afetivas, ou seja, relações de troca que supõem uma continuidade, um vínculo para além de interesses imediatos e utilitários, Bispo⁸⁷ define o conceito de confluência como “a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual.” Colocando de outra maneira, agora de uma forma anedótica, o quilombola explicou:

Eu fui até um pé de manga que carregava muitas mangas maduras. Aquele pé de manga não precisava daquele tanto de frutas, então eu fui lá, escolhi aquelas que eram boas para mim e joguei as que eu achei que não me serviriam no chão. Vieram os porcos e comeram as mangas que estavam no solo e que julgavam serem boas para eles. As que não eram boas para eles ficaram para apodrecer, porque tinham outras vidas precisando delas. A única coisa que tínhamos que fazer em sentido de gratidão com o pé de manga, era jogar as sementes em um lugar fértil para que mais pés de manga possam germinar. Somos parentes dos porcos porque comemos os mesmos alimentos, somos parentes das mangueiras porque conseguimos dialogar.⁸⁸

88 SANTOS, 2020

Dada a urgência anunciada pela catástrofe climática demarcada pelo Antropoceno, a grande pergunta que fica é como nós, aqueles que herdamos esse pensamento binário e, por isso cosmofóbico, podemos nos aliar e confluir com os povos extra-modernos, aqueles dotados de um pensamento cíclico? Como criar espaços e meios para que esse tipo de encontro seja possível sem que precisemos abrir mão de nossas diferenças? Ainda sem resposta para essa pergunta, a aposta feita aqui é a de que a escuta talvez seja um primeiro passo.

Apre(e)nder outros caminhos

Imagine artistas, fotógrafos, curadores, acadêmicos de arte, editores de jornais, frequentadores de museus ou conhecedores de arte entrando em greve, e se recusando a prosseguir com seu trabalho porque o campo da arte sustenta a condição imperial e participa de sua reprodução.⁸⁹

89 AZOULAY, 2019
Tradução da autora.

Em seu texto *Imagine Going on Strike: Museum Workers and Historians*, a curadora de arte Ariella Azoulay nos convida a imaginar cenas hipotéticas em que trabalhadores de museus, tomados pela consciência da violência colonial de seus espaços de trabalho, entram em greve.

Fundamentalmente, os museus são instrumentos de narrativas de poder. A arte abrigada pelos museus são, portanto, elementos constituintes da construção do imaginário social que foi, ao longo da história, amplamente utilizada para legitimar o poder das elites, consolidando-se como lugares

de memória de acontecimentos que eram selecionados para adentrar nas mentes da população.

90 PI, 2018.

Quem produz a imagem de quem? Quem produz o discurso de quem?⁹⁰ São perguntas que nos levam a constatar que os museus são instituições que corroboram com a grande linha divisória da nossa experiência moderna que opõe aqueles que produzem o discurso e aqueles que apenas o recebem passivamente. De um lado, estão os que falam e, de outro, aqueles que

91 MARQUEZ, 2017.

escutam, os que estão dentro e os que estão fora, nós e eles.⁹¹

Ouse imaginar trabalhadores de museus entrando em greve até que possam convidar toda uma comunidade de “indocumentados” não para assistir à abertura das exposições de objetos extraídos de suas comunidades, mas para ficar por um período de vários anos para ajudar o museu a dar sentido às suas coleções de objetos de suas culturas. Imagine os trabalhadores do museu deixando-os conduzir a conversa sobre o que deve ser feito com os objetos saqueados e os mundos destruídos dos quais foram extraídos.⁹²

92 AZOULAY, 2019
Tradução da autora.

93 Idem.

Por greve, Azoulay⁹³ nos propõe considerar a palavra não em vias de substituição do direito de protestar contra a opressão, mas sim como um conceito anexo, como uma oportunidade de cuidar do mundo compartilhado, inclusive de forma a questionar seus privilégios, usando-os e nos abstendo quando necessário.

Seria o (auto)questionamento do Museu do Ipiranga em relação a que tipo de museu será reaberto para o público após a reforma e a consequente receptividade para a realização de atividades educativas – como o projeto *Refundações* – que questionem seu acervo, um (pequeno) passo em direção a uma atitude de cuidado com o mundo comum a que se refere Azoulay? E em relação ao museu do Espaço do Conhecimento da UFMG que, ao realizar uma exposição chamada *Mundos Indígenas*, não apenas expôs artefatos indígenas como os *tehêys* de Dona Liça, como também foi pensada e executada “em presença” e diálogo com esses artistas?

94 MARQUEZ, 2017, p.11.

Segundo Marquez⁹⁴, há dois movimentos estéticos em andamento hoje. “O primeiro é um movimento de inclusão, ainda que tarde, de tudo o que existiu sem existir; e o segundo movimento é o de revisão – daquilo que

somos, daquilo que poderemos ser”. Para que esse movimento duplo de inclusão e revisão se consolide é preciso que a escuta seja treinada para que possamos absorver novos aprendizados. Além disso, mais do que construir outras narrativas, é imprescindível criar atritos e questionamentos para que não criemos espaços domesticados de visibilidade.

Compreender como as obras de arte, imagens e discursos tidos como oficiais são produzidos e reproduzidos é um passo essencial para entendermos como essas narrativas moldam nossas relações com o espaço, seja ele cotidiano ou distante; passado, presente ou mesmo futuro. No caso do Museu do Paulista, será que as obras de arte discutidas neste capítulo fazem parte do acervo desse museu porque os projetos de cidade e sociedade que estão impressos nos quadros de fato se concretizaram ou o que aconteceu é justamente o inverso: o projeto das elites tomou forma por estarem retratados dentro do espaço do museu?

95 HUI, 2020, p.17.

Retomando Hui⁹⁵, temos que “a modernização como globalização é um processo de sincronização que faz com que diferentes tempos históricos convirjam em um único eixo de tempo global”, condição que “prioriza tipos específicos de conhecimento como força produtiva principal”. Não é por acaso que as quatro metanarrativas (triumfalismo urbano, urbanismo técnico científico, sustentabilidade e megacidades) mais populares da nossa condição urbana global contemporânea em maior ou menor medida parecem convergir para uma espécie de tecnópolis: espaço do futuro que se concretiza como uma cidade em que a tecnologia é tida como essencial, já que é vista como fruto de um progresso incessante e capaz de resolver todos os problemas criados pela humanidade.

96 LATOUR, 2019, p.14.

A via tecnológica, subordinada a uma lógica progressista, nos exige seguir em frente mesmo depois do reconhecimento de que o processo de urbanização extensiva e planetária no ritmo atual pode nos conduzir ao fim do mundo. Ao refletir sobre o que denominou de “o miraculoso ano de 1989” Bruno Latour⁹⁶ afirma que o capitalismo “acredita ser o único a conhecer o truque que permite ganhar sempre, justamente quando talvez tenha perdido tudo”. Simbolizada pela queda do Muro de Berlim, a vitória

97 LATOUR, 2019, p.18.

do capitalismo na Guerra Fria solapou o socialismo e fez com que ele se tornasse o único sistema possível. No entanto, a partir das conferências sobre o estado do planeta realizadas nesse mesmo ano, foi possível constatar que “as naturezas que deveriam ser absolutamente dominadas nos dominam de forma igualmente global, ameaçando todos”.⁹⁷ O único sistema possível se tornou, imediatamente, impossível.

Compreendendo a pedagogia possível ao considerarmos o urbano como um fenômeno capaz de reunir as contradições, como espaço que abriga a diferença e reconhece a agência dos não humanos ao se estender ao cosmos, cabe a nós aprendermos com essas narrativas outras que estão pensando, experimentando e lutando por modos de vida diferentes. A partir dessa perspectiva, que tipo de aprendizagem sobre o espaço foi possível através do projeto *Refundações* e da análise dos *tehêys* do povo Pataxóop?

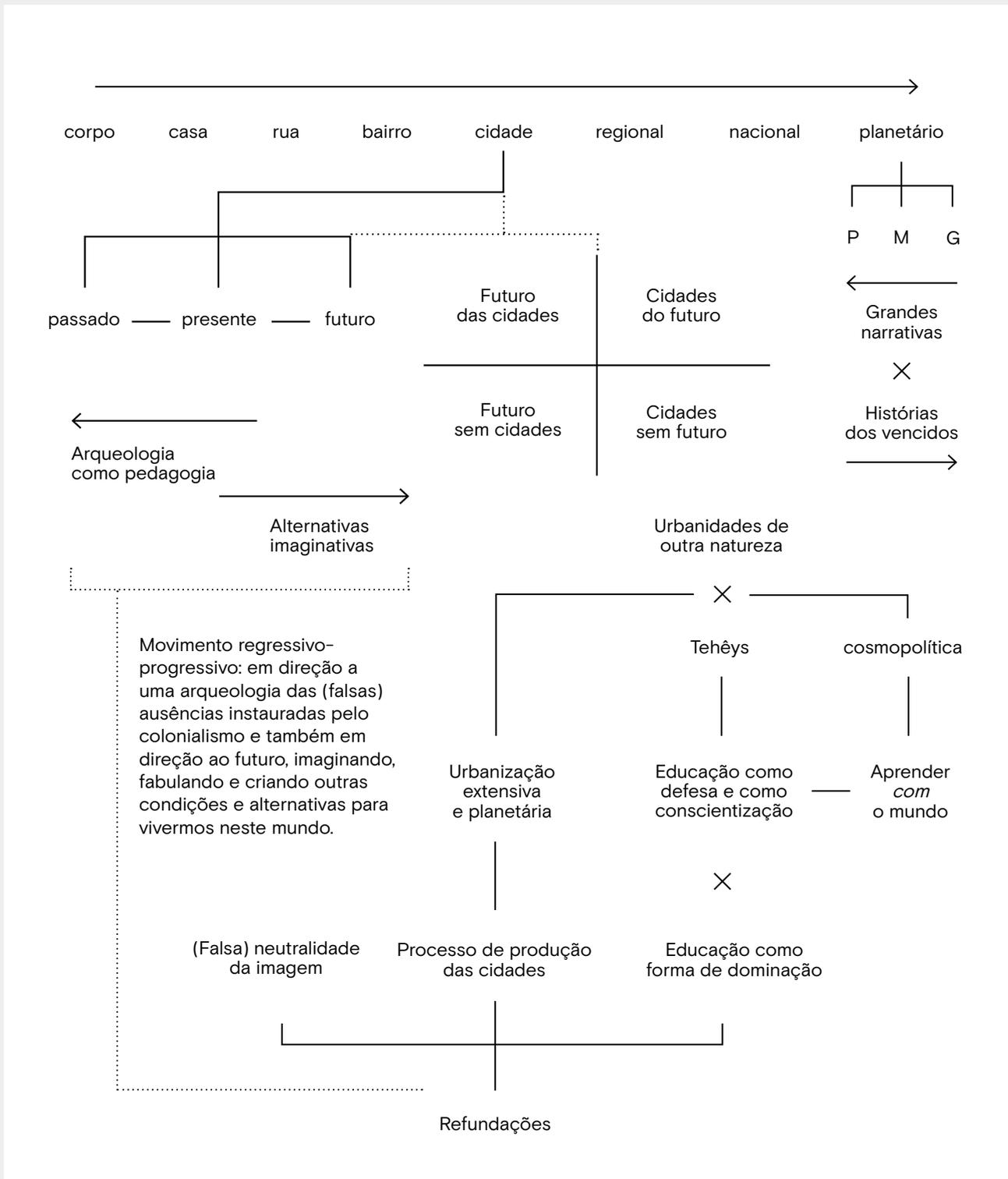
Analicamente, o projeto *Refundações* foi dividido em três momentos: o das conversas, o do processo de criação das narrativas e a exposição com as narrativas e imagens coletadas. No primeiro momento, o debate impulsionado pela crítica de obras de arte que retratam o desenvolvimento da cidade fizeram emergir histórias de experiências – principalmente aquelas dos grupos subalternizados – que se tornam insumo tanto para uma autocrítica do processo de produção e planejamento das cidades por nós, os arquitetos e urbanistas, quanto para uma arqueologia dos modos de vida urbana encobertos pelo progresso e pelas narrativas históricas oficiais. No momento das narrativas, a ficção também funcionou como uma ferramenta de crítica, só que dessa vez, projetiva e especulativa em que, ao imaginar o futuro da cidade, pensamos em nossas experiências, nossos anseios e desejos em relação aos nossos espaços. Por fim, o terceiro e último momento buscou colocar lado a lado as narrativas criadas na tentativa de criar tensões entre os vários projetos de futuro para São Paulo. Fincando os pés no tempo presente, a pedagogia que emerge desse projeto parte de um movimento regressivo-progressivo: primeiro em direção a uma arqueologia que visa uma retomada das histórias, modos de vida e espaços que foram sistematicamente apagados pelo colonialismo, e outro

em direção ao futuro, imaginando, fabulando e criando outras condições e alternativas de vida comum para vivermos neste mundo.

Já os *tehêys* de Dona Liça carregam uma dupla função pedagógica, atuando como um modo de defesa e também como um meio de conscientização em relação à cultura Pataxoop. Ao misturar arte, cultura, vida, natureza e gente, os *tehêys* funcionam como imagens potentes que vão além da representação: elas materializam um (dentre outros possíveis) caminhos em direção a uma coexistência entre humanos, não humanos e espaço.

A recusa em seguir o caminho já esboçado pelo progresso e pela tecnologia tida como universal implica em traçarmos outros caminhos em que a coexistência entre os seres não seja apenas desejável, mas possível. A própria ideia de confluência já sugere que, a partir de nossas individualidades, podemos ter caminhos que se encontram, se cruzam, se complementam e seguem sem serem interrompidos. É preciso desantropocentrizar o urbano para que seja possível aprendermos urbanidades de outra natureza⁹⁸ em direção a uma outra via, um outro caminho que se ramifica em várias Cosmópolis.

98 CANÇADO, 2017, p.118 - 125.



02



03 04



domingo, 14 de julho
15:00 - 18:00
Quintal do Sesc Ipiranga, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
E SE SÃO PAULO
FOSSE REFUNDADA
PELAS MULHERES?**

uma conversa com
**Amelinha Teles,
Maria Clara Araújo e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sexta, 23 de agosto, 15:00 - 18:00
Espaço de Tecnologias e Artes
Sesc 24 de Maio, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
QUE PAPEL TEM A ARTE
NA CONSOLIDAÇÃO DE
UM PROJETO DE CIDADE
E SOCIEDADE?**

uma conversa com
**Hélio Menezes,
Rosana Paulino e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sábado, 24 de agosto
15:00 - 18:00
Quintal do Sesc Ipiranga, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
E SE SÃO PAULO FOSSE
REFUNDADA PELOS
POVOS INDÍGENAS?**

uma conversa com
**Davi Karai Popygua,
Sonia Ara Mirim e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sexta-feira, 13 de setembro
15:00 - 18:00
Quintal do Sesc Ipiranga, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
E SE SÃO PAULO
FOSSE REFUNDADA
PELO REFUGIADOS?**

uma conversa com
**Nádia Ferreira,
Patrick Dieudonne e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sábado, 14 de setembro
15:00 - 18:00
Sesc Osasco, Osasco

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
E SE SÃO PAULO FOSSE
REFUNDADA A PARTIR
DAS PERIFERIAS?**

uma conversa com
**Marcos Rosa,
Nabil Bonduki e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

domingo, 15 de setembro
15:00 - 18:00
Quintal do Sesc Ipiranga, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
ONDE ESTAVAM AS
LGBTs NA FUNDAÇÃO
DE SÃO PAULO?**

uma conversa com
**Bruno Oliveira Casa 1
Ellen Nicolau Museu da Diversidade Sexual
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sábado, 26 de outubro
15:00 - 18:00
Ocupação 9 de Julho, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
E SE SÃO PAULO
FOSSE REFUNDADA PELOS
MOVIMENTOS POR MORADIA?**

uma conversa com
**as lideranças da
Ocupação 9 de Julho
e Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS

sexta-feira, 13 de setembro
10:00 - 12:00
Museu Paulista, São Paulo

**PROJETO REFUNDAÇÕES:
QUE PAPEL TEM O
MUSEU HISTÓRICO NA
CONSOLIDAÇÃO DE UM
PROJETO DE CIDADE?**

uma conversa com
**funcionários do
Museu Paulista e
Micrópolis**



MUSEU PAULISTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sesc micróPOLIS



06



07



08



09



10



11



12



13



14



15



16





utopia?



tecnologia
como meio?

catástrofe?



Futuro das cidades



tecnologia
como fim?

Cidades do futuro

Futuro sem cidades

cidade e
floresta são
incompatíveis?



Cidades sem futuro



seriam
cidades
do passado?



floresta?

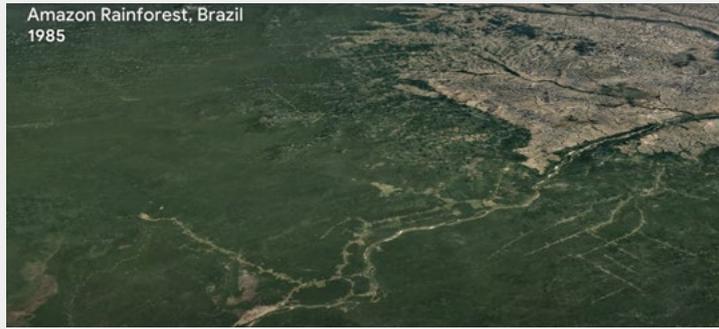
ruínas?

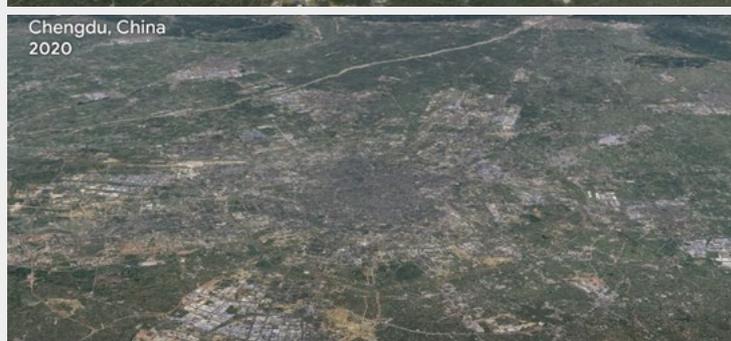
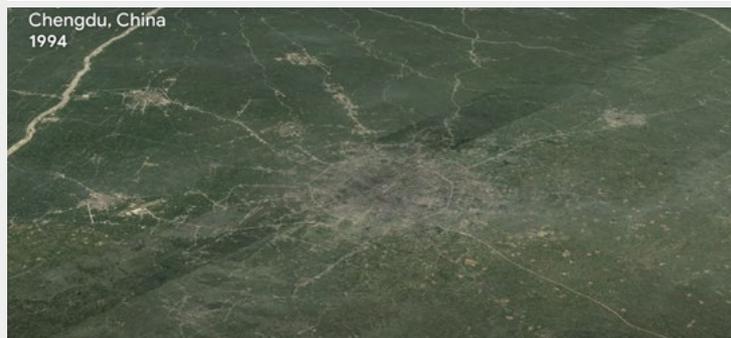


20



21







24



25

Imagens & diagramasFigura 02

Fundação de São Paulo,
Oscar Pereira da Silva, 1909.
Fonte: Acervo do Museu Paulista.

Figura 03

Avenida Paulista no dia da
inauguração, Jules Martin, 1891.
Fonte: Acervo do Museu Paulista.

Figura 04

Rua do Rosário,
José Wash Rodrigues, 1855.
Fonte: Acervo do Museu Paulista.

Figura 05

Material de divulgação
dos encontros.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 06

Conversa com mulheres.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 07

Conversa com imigrantes
e refugiados.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 08

Conversa com artistas e
curadores negros.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 09

Conversa com indígenas
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 10

Conversa com funcionários do
Museu Paulista
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 11

Conversa com LGBT+
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 12

Conversa com arquitetos
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 13

Conversa com o público
espontâneo
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 14

Refundação imaginada por
Bruno Queiroz e retratada
por João Carneiro.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 15

Refundação imaginada por
Daniela Locatelli e retratada
por Marcela Rosenburg.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 16

Refundação imaginada por
David Popygua e retratada
por Jade Marra.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 17

Rua do Rosário,
Militão Augusto de Azevedo, 1852.
Fonte: Acervo do Museu Paulista.

Figura 18

Refundação imaginada por
Fernanda Mancilha e retratada
por Goma Oficina.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 19

Diagrama futuro x cidade.
Fonte: Produção da autora, 2021.

Figura 20

Exposição no Sesc Ipiranga.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 21

Exposição no Sesc Ipiranga.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 22

Floresta Amazônica, Brasil.
Fonte: Google Earth Time Lapse,
2021.

Figura 23

Chengdu, China.
Fonte: Google Earth Time Lapse,
2021.

Figura 24

Tehêy “O surgimento do povo
Patachoop”, Liça Patachoop.
Fonte: Mundos Indígenas. Catálogo
da exposição, 2020.

Figura 25

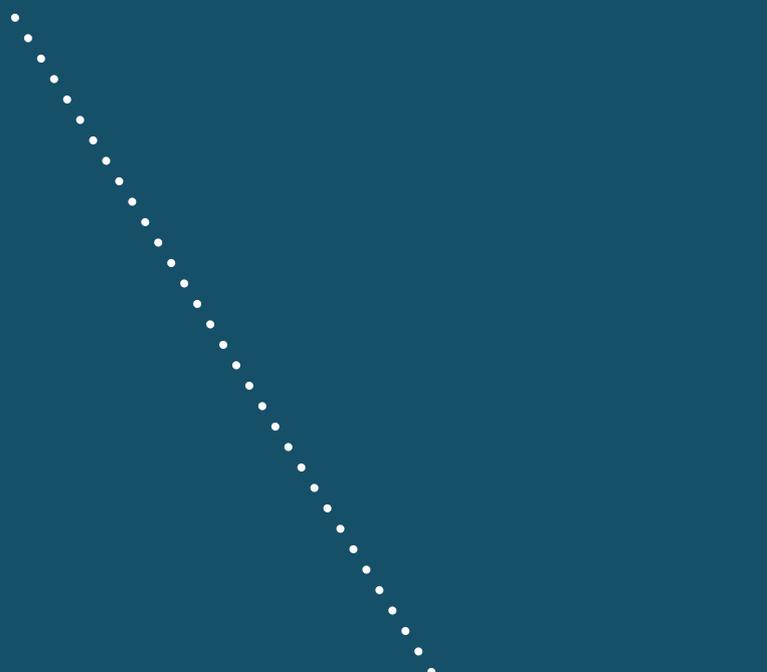
Tehêy “Kayäyun”, Liça Patachoop.
Fonte: Mundos Indígenas. Catálogo
da exposição, 2020.



5



Ap_{re}(e)dendo
a cidade, o urbano
e o cosmos



Capítulo 5 Apre(e)dendo a cidade, o urbano e o cosmos

Cidade, urbano e cosmos – como consta no título da dissertação – funcionaram como elementos-chave que contam sobre a trajetória percorrida nesta pesquisa. À medida que a investigação teórica avançou, me deparei com limitações que me fizeram ir em busca de outras formulações, ideias e pensamentos na tentativa de compreender os atravessamentos existentes e possíveis entre espaço e educação. Enquanto o primeiro capítulo abordou os obstáculos que restringem uma aprendizagem cotidiana *no* espaço, *do* espaço e *sobre* o espaço, neste capítulo final, busca-se traçar diretrizes básicas que podem iluminar um caminho rumo à formulação dessa pedagogia que excede o espaço da cidade, mas também está para além urbano ao se estender ao cosmos.

A cidade se constitui como o lócus privilegiado do poder, do excedente, da festa¹, permanecendo como espaço vital de contestação e contraposição ao Estado quando este não responde ao que a sociedade reivindica², o que confere a esse espaço um potencial educativo que se expressa através da luta, dos encontros e desencontros. Apesar disso, tomar a cidade como foco e compreendê-la como o local único ou privilegiado de onde a aprendizagem cotidiana pode se tornar uma abordagem restrita e restritiva. Se, por volta de 1970, Lefebvre afirmava que a lógica engendrada pela teoria e prática da industrialização instaurava um campo cego que nos impedia de enxergar tudo aquilo que está além de seus limites, hoje, podemos dizer que existe uma cegueira criada pelo grande destaque dado à cidade nos estudos urbanos: recorte metodológico que nos impede de ir além dela³. Ainda que os limites da cidade tenham se tornado cada vez mais tênues e a dicotomia entre campo e cidade perca gradualmente o sentido frente ao processo de urbanização extensiva⁴ e planetária⁵, essa racionalidade nos impõe a cidade como o espaço do futuro e como modelo (único) de enfrentamento à já presente catástrofe climática⁶, ignorando o potencial educativo de outros espaços como o campo, a floresta e demais espaços extra-citadinos.

1 MONTE-MÓR, 2004.

2 VELLOSO, 2015.

3 CASTRIOTA, 2019;
WACHSMUTH, 2014.

4 MONTE-MÓR, 1994.

5 BRENNER, 2014.

6 BRENNER E SCHIMID, 2015.

No entanto, não se trata de ignorar a cidade ou deixar de reconhecer seu papel, mas de enxergá-la criticamente.

7 LEFEBVRE, 1970.

O urbano, como formulou e projetou Henri Lefebvre⁷, nasce nas cidades e se estende para além delas, sobre o campo e as regiões, estabelecendo um novo modo de vida que se sobrepõe (mas não anula) à realidade industrial: a questão da reprodução se superpõe à da produção, a simultaneidade e o encontro emergem frente aos processos de homogeneização, fragmentação e alienação, e o ordenamento da vida cotidiana ergue-se sobre a produção de ideologias e racionalidades hegemônicas. Pensar uma pedagogia a partir do urbano-utopia significa levar em conta a abertura para a diferença e a politização da vida cotidiana⁸. No entanto, ao mesmo tempo que o conceito do urbano se apresenta como potência, ele também carrega suas limitações.

8 MONTE-MÓR, 2015.

9 STENGERS, 2015.

Como pensar o urbano no atual tempo das catástrofes⁹ em que ação humana se configura como uma força geológica capaz de destruir o planeta?

Se, por um lado, temos a cidade como artefato moderno concreto que coloniza e aparta outros modos de viver (como aqueles periféricos, quilombolas e indígenas) e formas (não humanas) de vida; do outro, o urbano pode se mostrar demasiadamente abstrato, já que, ao se estender rumo ao horizonte e ganhar uma escala planetária, se expressa cada vez mais como urbano-industrial e cada vez menos como o urbano-utopia¹⁰. Ainda que o urbano lefebvriano seja frutífero para voltarmos nossos esforços para apre(e)nder o cotidiano como potência, uma abordagem cosmopolítica do espaço atualiza a discussão no sentido de conseguirmos “criar, a partir de agora, a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro”¹¹. Talvez, o próprio conceito de urbano, da maneira como foi teorizado na década de 1970, pode se transformar em uma espécie de cegueira para enxergarmos a natureza em nossos espaços cotidianos e as possibilidades de reconciliação com o cosmos. Nesse sentido, “a percepção da natureza é hoje central para o combate do campo cego da alienação de si ou do mundo, ou melhor, dos dois”¹². Nesse sentido, formular uma pedagogia que esteja alheia ao cosmos, ou mesmo reivindicar a natureza como uma categoria universal e externa aos humanos¹³, seria igualmente destrutivo. Inserir o cosmos nesta equação, ao invés de nos trazer respostas, suscita muitas outras questões ao colocar em jogo importantes variáveis com as quais devemos aprender *com*.

10 MONTE-MÓR, 2015.

11 STENGERS, 2015, p.19.

12 MONTE-MÓR, 2015, p.62.

13 CANÇADO, 2019.

A pedagogia frequentemente (ou pelo menos tradicionalmente) envolve os papéis formais e restritos de professor e aluno. No entanto, a co-aprendizagem e a colaboração, ou seja, o aprender *com* permite uma mudança de tais hierarquias, misturando os papéis de quem ensina e quem aprende podendo, no limite, desantropocentrizar o processo de ensino-aprendizagem ao abranger o cosmos e encarar o espaço não como um pano de fundo, mas como um agente educador.

Em resumo, é possível dizer que definitivamente não estamos falando de uma pedagogia cidadina, ou pelo menos não estamos reduzindo os espaços de aprendizagem à cidade. Uma pedagogia urbana poderia indicar o reconhecimento das limitações da cidade e compreendê-la como apenas mais um dentre tantos espaços com os quais podemos aprender *com*, além de sinalizar uma abertura para a diferença e confiar no potencial transformador do cotidiano. Todavia, expandir essa pedagogia ao cosmos significa trazer para dentro da discussão não apenas outras vozes, corpos e pensamentos humanos historicamente silenciados, mas também outros seres: não humanos e mais-que-humanos. A ideia de uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos pode ainda não ser um termo muito preciso mas, definitivamente, trata-se de redistribuir a agência e o poder de criação de conhecimento entre mais atores e não menos.

Ao contrário do que possa parecer, a trajetória cidade - urbano - cosmos tem menos a ver com uma dimensão escalar e mais a ver com uma mudança de perspectiva: não é uma questão de se distanciar para ver melhor o objeto de estudo, mas de compreender o mundo com outros olhos e com os outros sentidos, sempre com os pés no chão, a partir do espaço cotidiano. Ainda que os nomes dos capítulos façam menção às escalas, esse delineamento funcionou como uma maneira de enquadrar a prática e não pressupõe uma gradação ou uma complexificação das questões à medida que a pesquisa se desenrola. Para tanto, o recurso de análise através dos níveis P, M e G se mostrou uma ferramenta de, a partir do recorte da escala, conseguir ir além da questão física para compreender as forças atuantes naquele recorte territorial.

Neste capítulo final, após esses esclarecimentos iniciais, reflexiona-se sobre como uma consciência crítica através dos processos de aprendizagem sócio-espaciais pode ou não emergir. Contudo, foge ao escopo desta pesquisa uma investigação mais aprofundada sobre uma conscientização social mais ampla, voltando-se para uma auto-reflexão, ou seja, um ensaio sobre a conscientização da teoria e prática arquitetônica e urbanística. A partir das diferentes experiências educacionais, culturais e artísticas estudadas nos capítulos anteriores, utiliza-se as questões teóricas sobre a aprendizagem sócio-espacial que emergiram como pontos-chave para se repensar a atuação dos arquitetos e urbanistas, sempre tendo em vista a perspectiva de uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos. Por fim, em meio a uma análise dos obstáculos existentes no tempo presente e uma especulação sobre o futuro que considera as possibilidades de transformação da cidade, da educação e da sociedade, descortina-se um impasse: ou aceleramos rumo a um futuro tecnológico em que as cidades são tidas como o modelo central – tecnópolis –, ou mudamos de direção e apre(e)ndemos outros caminhos, menos lineares e mais entrecruzados, em que a natureza não é vista como algo exterior à cidade e à serviço da vontade humana, mas entendida como algo inseparável da humanidade – cosmópolis. A fabulação sobre as cosmópolis como uma possibilidade frente à alternativa infernal da tecnópolis reafirma a importância de se pensar uma educação *no* espaço, *do* espaço e *sobre* o espaço que conflua com essa outra via possível.

Reflexão e conscientização sobre os processos sócio-espaciais

14 LEFEBVRE, 1991; 2002.

Sabemos, como afirma Lefebvre¹⁴ que o capitalismo sobrevive até hoje por meio da produção *do* espaço – que vai além de uma produção material *no* espaço – e que, historicamente, produziu-se um espaço cada vez mais urbanizado. Essa crescente urbanização faz do urbano industrial (muito mais do que as cidades) o principal meio em que os humanos e não humanos estão inseridos: considerado como um artefato físico e social, ele medeia a produção da nossa consciência¹⁵. Em outras palavras, podemos

15 HARVEY, 1985; GOONEWARDENA, 2005.

16 HARVEY, 1985.

dizer que, para além de um espaço físico à sua imagem e semelhança, o processo de urbanização do capital, para se perpetuar, produz também uma consciência que nos faz internalizar uma série de aspectos como as formas de dominação e interação social, a sociedade civil, a vida política e as relações com a natureza se dão. O geógrafo David Harvey¹⁶ deu a esse processo o nome de “urbanização da consciência”.

As maneiras pelas quais as pessoas aprendem a lidar com a complexidade de seu dia a dia refletem suas relações particulares com seu ambiente e, também é possível dizer, que essas mesmas ações vão influenciar no tipo de espaço que é construído física e simbolicamente. Atuando como mediador, o espaço fragmentado e desigual das cidades, através de processos políticos e estéticos, vai nos confinar em sensorios urbanos específicos, o que limita nossas possibilidades de experimentar o urbano em sua totalidade e de imaginar alternativas de vida comum. De fato, uma pessoa que nunca viu, nem nunca ouviu falar da possibilidade dos rios correrem em leito natural, dificilmente vai demandar ou lutar por essa solução. Se a convivência com a diferença é impossibilitada, passamos a temer e evitar aqueles que desconhecemos. A partir do momento em que o lixo some da nossa vista, ele deixa de ser um problema.

Considerando que a urbanização do capital e da consciência são centrais para a perpetuação não apenas do sistema de uma forma geral, como também da experiência cotidiana do capitalismo, como podemos perceber essa ideologia dominante, compreendendo suas contradições e lutando contra as formas de opressão? Retomando os níveis propostos por Lefebvre, podemos nos perguntar como é possível fazer com que, a partir da experiência cotidiana (nível P), consigamos interpretar a realidade urbana mediadora (nível M) para que consigamos acessar, compreender e reagir à ideologia capitalista que emana do nível G? Em correspondência ao processo de urbanização da consciência em curso, faz sentido formular um processo de cosmopolitização da consciência?

Abordamos o mundo a partir de nossas experiências, o que conforma um determinado imaginário sobre como nossos espaços funcionam. No entanto,

existem momentos, eventos, pessoas e situações que, de maneiras inesperadas, se chocam com ideias pré-concebidas e nos fazem hesitar e (re)pensar. Essa tomada de consciência, em que os sujeitos compreendem a si mesmos e o contexto de opressão em que vivem é, para Freire, o primeiro passo para a transformação da realidade.

O conhecimento profundo de nossa realidade se torna impossibilitado quando não exercitamos uma reflexão crítica sobre nossas experiências. O processo de urbanização da consciência produz uma mistificação da realidade: através dele, as pessoas perdem a percepção estrutural necessária para ver que os valores a que estão submetidas representam muito mais vantagens para os grupos dominantes do que para elas próprias¹⁷. Nesse sentido, teriam as experiências descritas nos capítulos anteriores sido capazes de estimular, de alguma forma, a tomada de consciência nos termos propostos por Freire?

17 FREIRE; ILLICH, 2013.

A conscientização sobre a maneira como os espaços nos influenciam e a compreensão de suas contradições é extremamente importante. Entretanto, a tarefa de comprovar ou mensurar uma conscientização das pessoas que participaram em alguma medida dos projetos é bastante complicada: a hesitação (como no caso das pessoas que interrompem o seu caminho e participam de uma ocupação no espaço público) seria um indicativo? A verbalização de um questionamento (como quando uma participante se pergunta quem define a localização de cada classe social na cidade) constituiria uma evidência? Ou somente a atitude das pessoas em relação à uma situação-limite (como a iniciativa de mulheres caminharem juntas à noite para se protegerem de uma rua insegura) seria uma medida válida?

Ao invés de buscar entender o grau em que as pessoas foram afetadas, no contexto desta dissertação, acredita-se que uma reflexão mais frutífera em relação à conscientização pode ser desenvolvida ao voltarmos a atenção para a autoconsciência, ou seja, a consciência em relação à própria prática arquitetônica e urbanística. Esse redirecionamento do foco da reflexão implica em compreender em que medida nós, os supostos especialistas do espaço, não estamos reproduzindo, mesmo de forma não intencional, o discurso hegemônico e opressor em nossas práticas de proposição e

produção dos espaços. Além disso, essa auto reflexão demanda investigar maneiras de possibilitar outras formas de se entender o espaço: menos como um simples objeto de intervenção ou de estudo, e mais como um ambiente em que somos apenas mais um elemento com potência de agir dentro de uma complexa rede de coletivos humanos e não humanos.

O espaço não é apenas um pano de fundo: os arquitetos, os urbanistas e a aprendizagem através do espaço cotidiano

Diante do contínuo processo de urbanização e da iminente catástrofe climática que se soma a outras crises atuais (política, de saúde, econômica), sustentou-se a urgência de se produzir uma nova consciência em relação à maneira como lidamos com nossos espaços: menos objetificadora e menos instrumental. Na sequência, a partir da discussão feita nos capítulos anteriores, destaca-se questões importantes que emergiram da aprendizagem *no* espaço, *do* espaço e *sobre* o espaço: estratégia que pode nos ajudar a criar ferramentas para a construção da proposta de uma pedagogia urbana que excede a cidade, o urbano e caminha em direção ao cosmos. Formula-se então a seguinte pergunta: a partir das experiências discutidas anteriormente, quais elementos são caros à formulação dessa pedagogia que parte de uma aprendizagem através do espaço cotidiano mas nos ensina a lidar com o planeta?

Uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos é baseada na desconstrução de nossas certezas, na escuta e no pensamento *com* o espaço. Baseado na identificação dos elementos caros a esse tipo de pedagogia e a partir da já ressaltada dificuldade de se abordar a consciência dos outros, voltou-se a análise para a própria prática, a dos arquitetos e urbanistas. Assim, buscou-se tensionar o campo a partir de críticas mas, ao mesmo tempo, tecer propostas de outras formas de atuar que pressupõe, antes de tudo, uma abertura para aprendermos *com* para além de aprendermos *sobre*.

Essa proposta implica necessariamente em romper com as formas de fazer e de pensar hegemônicas, numa tentativa de vislumbrar alternativas à crise materializada pelo Antropoceno.

Mais do que uma denominação que evoca distopias de fim de mundo, a era do Antropoceno pode se transformar em um convite para repensarmos a maneira como percebemos a natureza de forma a revisarmos o presente e imaginarmos novos (e melhores) futuros. Essa convocação coloca os campos da arquitetura e do urbanismo, – disciplinas acostumados a trabalhar a partir da representação – diante de uma importante questão: estamos preparados para deixar de pensar e planejar *para* e começar a pensar e planejar *com*? Como seria o ato de pensar e planejar nossos espaços não só com as outras pessoas mas com as plantas, os animais e outros coletivos não humanos que, por muito tempo, foram relegados à “função de entorno”?¹⁸

18 DESCOLA, 2012, p.21.

Como, então, podemos repensar a nossa prática a partir da crítica lefebvriana da impossibilidade de planificação da realidade urbana pelo racionalismo urbanístico, mas também pelo reconhecimento da presença e agência do cosmos? Para Escobar¹⁹, o ato de pensar “como projetar sem instrumentalizar relações (especialmente sem empurrar essas relações ainda mais para um modo objetificante e individualizante de hierarquia e controle) torna-se uma questão crucial”. A resposta para essas questões ainda não foram formuladas e sua construção exige que revisemos nossos pressupostos antropocêntricos, etnocêntricos e de representação. Exige que reconheçamos nossa cumplicidade histórica ao trabalharmos com base em uma racionalidade excludente e colonialista, ou seja, exige que repensemos nossas prioridades, nossos valores e que estejamos dispostos a (des)aprender.

19 ESCOBAR, 2018, p.214
Tradução da autora.

Aprendizagem coletiva como pedagogia para a autonomia: arquitetura e urbanismo como meios, arquitetura e urbanismo como fins

No primeiro capítulo, ressaltou-se o papel das instituições de ensino (como a escola e a universidade) que, juntamente com o planejamento urbano, podem operar como obstáculos para que uma aprendizagem crítica sobre os nossos espaços cotidianos aconteçam. Essas instituições trabalham de

forma heterônoma, uma vez que atuam de modo a favorecer situações nas quais não existe uma participação ativa e coletiva de busca pela construção do conhecimento, mas sim uma posição passiva de transmissão e assimilação cognitiva individual de um saber previamente formulado.

Ao invés de reduzir a prática educativa às instituições de ensino, foi possível identificar nos estudos de caso dos capítulos anteriores, situações cotidianas em que, mesmo que de maneira pontual, fosse exercida a capacidade da coletividade guiar-se por princípios que concordassem com a própria razão. Fosse a partir das relações de solidariedade entre vizinhos nos mutirões de autoconstrução, da demanda da associação de bairro por infraestrutura ou do engajamento na construção de uma rádio comunitária, esses processos de auto-organização possibilitaram um tipo de aprendizagem coletiva que educa para a autonomia.

20 ESCOBAR, 2018, p.173.

Como Escobar²⁰ deixa claro, “(n)ão há autonomia absoluta na prática; em vez disso, a autonomia funciona como um horizonte teórico e político que orienta a prática política”. Ou seja, a autonomia não pode nem deve ser entendida como um ponto de chegada definitivo, mas sim como um processo. Nesse sentido, é importante dizer que a aprendizagem que emerge dessas microrrevoluções que atuam para a autonomia não deixam de ter um caráter contraditório que, ao mesmo tempo que se mostram como potência que efetivam possibilidades associativas menos hierárquicas, ainda se mostram bastante limitadas e escorregadias, muitas vezes cedendo ao poder e aos interesses do Estado ou do mercado.

No atual contexto capitalista neoliberal, a noção de autonomia corre o risco de ser mal interpretada, o que provoca uma inversão do sentido libertário defendido por Freire: estimula-se o individualismo, a competitividade e o “empreendedorismo” em sua perspectiva individual, e um fechamento comunitário ou guetificação quando se trata de sua dimensão coletiva. Distante dessa interpretação, os exemplos aqui levantados apontam para a relação intersubjetiva e para a solidariedade coletiva.

Ao contrário de processos educacionais heterônomos que focam em processos de ensino hierárquicos, a formulação de uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos passa, necessariamente, por processos de aprendizagem

autônoma. Para tanto, isso implica que aprendamos a formular nossas próprias questões, ou seja, indagações que tenham a ver com as demandas de um território específico e que busquem respostas locais, em contraposição à soluções generalistas e consensuais²¹.

21 STENGERS, 2015.

A proposta de um processo que visa o desenvolvimento da capacidade de uma coletividade em formular as próprias questões como também gerar soluções locais através de processos de aprendizagem coletiva pode e deve reverberar em críticas sobre a maneira como os arquitetos e urbanistas atuam.

A primeira crítica à prática arquitetônica e urbanística foca no fato de ambas serem disciplinas que têm a representação como paradigma. Em vez de concentrar os esforços da prática para a solução de uma demanda através de um produto ou um espaço finalizado, busca-se compreender tanto a arquitetura quanto o urbanismo como uma interface²². Nessa lógica, a figura do arquiteto e do urbanista não se define por quem controla, sozinho, a forma final do projeto, mas como um articulador, um agente que compartilha com outros agentes os processos físicos e simbólicos de produção dos espaços. Nesse exercício de se pensar a arquitetura e o urbanismo mais como processos e menos como produtos definidos e definitivos, opera-se aqui uma tentativa de torná-los mais sensíveis aos diversos tipos de aprendizagem que se dão *no cotidiano, do cotidiano e sobre o cotidiano*.

22 BALTAZAR, 2006.

Para que esse processo de aprendizagem se efetive, faz-se necessário uma abertura da nossa prática para a possibilidade da aprendizagem coletiva: os arquitetos e urbanistas não são os únicos que podem ensinar sobre o espaço. Por ser relacional, esse processo implica no encontro e na troca e, sendo assim, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”²³. Colocando em outras palavras, é possível dizer que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Dessa maneira, a pedagogia em direção ao urbano e que se estende ao cosmos deve ser encarada como um caminho de ida e volta, constituindo um processo de ensino-aprendizagem.

23 FREIRE, 1993, p.44.

Ao sair da posição de técnicos especialistas e se abrir para aprender com outros atores, os arquitetos e urbanistas passam da posição de protagonistas para a

24 STENGERS, 2018, p.448.

25 LAVE; WENGER, 1991, p.51.

posição de mediadores na construção de um conhecimento coletivo sobre o espaço. Ao reconhecer que a agência do espaço é coletiva, percebemos que os arquitetos e urbanistas não são nem impotentes nem super poderosos, mas negociadores das condições existentes, o que favorece a participação e a colaboração de todos aqueles que estão implicados na decisão a ser tomada. O ato de construir “em presença”²⁴ de todos aqueles implicados e interessados não acarreta automaticamente na eliminação das hierarquias, mas abre a possibilidade para que a participação seja “baseada na negociação situada e na renegociação de significados no mundo”²⁵.

Pensar a arquitetura e o urbanismo como meio e não como fim reformula as regras sobre que tipo de conhecimento é considerado válido e de quem conta como conhecedor. Além disso, nos ajuda a pensar nossa atuação para além de simplesmente abordar os problemas existentes a partir de formas e metodologias existentes, abrindo caminho para imaginar conjuntamente terrenos de possibilidade inteiramente novos a partir do cuidado, do encontro e da cooperação.

Dissenso como pedagogia: escuta como método

Desacostumados, ou mesmo impossibilitados de usar a própria voz politicamente, pessoas em condição de subalternidade são, na maior parte das vezes silenciadas, seja por ações de violência explícita, seja implicitamente pela formação de falsos consensos. Para combater a condição de subalternidade, tanto Freire quanto hooks nos trazem a importância de se encontrar a própria voz como estratégia vital contra a opressão, já que privilégios de raça, sexo e classe concedem mais “autoridade” a algumas vozes que a outras – principalmente em realidades profundamente desiguais como a brasileira.

Se a educação institucional opera por produzir um consenso de que o conhecimento formal, técnico e abstrato é superior a qualquer outro tipo de saber, o que se reivindica aqui é uma pedagogia que reconheça diferentes formas de conhecimento de maneira não hierárquica. Para tanto, toma-se

como premissa que a diversidade de experiências e de práticas de saber e aprendizagem são muito mais extensas do que aquilo que é credibilizado pela narrativa dominante.

26 GARCÉS, 2018.

Uma vez que as instituições de ensino operam por uniformizar os alunos de modo a apagar a possibilidade conflituosa da diferença, o consenso assume uma forma de censura²⁶. Ao contrário do consenso, que pressupõe a ideia de um grande corpo social protegido por certezas partilhadas e amplamente unido por princípios igualitários previamente acordados, normalizados e quase nunca colocados à prova; o dissenso desestabiliza aquilo que é percebido como fixo e imutável.

A proposta de uma pedagogia dialógica, quando encarado a partir da lógica desestabilizadora do dissenso, confere à educação um cunho essencialmente político, ou seja, como uma potente ferramenta para se desestabilizar aquilo que está posto em forma de um falso consenso.

Existem duas condições para que o verdadeiro diálogo aconteça: de um lado, é preciso que todos aqueles interessados e implicados no processo tenham voz e, de outro, é fundamental que o procedimento de escuta seja levado a sério. Por mais bem intencionados que sejam os processos que envolvem tomada de decisões coletivas e dialógicas como proposto no ponto anterior, existe o risco de que a participação seja reduzida a mero participacionismo quando aquilo que é dito não é ouvido e incorporado.

27 FREIRE, 1996.

A escuta como processo ativador de conhecimento mútuo requer disponibilidade²⁷, ou seja, pressupõe abertura à alteridade e indica a possibilidade de transformação a partir da fala do outro. O ato de escutar requer uma abertura para sermos afetados, já que, segundo a filósofa Donna Haraway²⁸, “o risco de ouvir uma estória é que ela pode obrigar a ramificarmos teias que não podem ser conhecidas antes de nos aventurarmos entre seus inúmeros fios”.

28 HARAWAY, 2016, p.132.

Quando diferentes experiências e imaginários de cidade foram colocados lado a lado no projeto do *Urbe Urge*, através do dissenso, diferentes modos de vida, maneiras de experimentar o espaço e de abordar suas problemáticas

emergiram. Assim, enquanto a experiência é entendida como uma forma de conhecimento válida a ser compartilhada, o dissenso entra como elemento propulsor que faz com que haja uma tensão que vai desestabilizar a maneira como esse ou aquele determinado indivíduo ou grupo compreendem o mundo. É a partir da instauração do dissenso que tiramos e somos tirados de nossos sentidos urbanos específicos, de modo a fazer emergir a complexidade que antes era ofuscada pela ideologia dominante.

Mais do que um ato político que traz diversos grupos e indivíduos como indígenas, imigrantes, negros, mulheres, entre tantas outras vozes que foram historicamente silenciadas, a pedagogia deve ser também um ato cosmopolítico: para além da relação dialógica entre humanos, cabe aqui, através da insistência do cosmos na política enunciada através da proposição cosmopolítica de Stengers, uma tentativa de ampliação da categoria do diálogo e principalmente da escuta aos seres não humanos. Recordando a fala de Dona Liça, a natureza é, além de casa, professora: aprende-se com a terra, o sol e a lua.

A escuta é uma ação que exige estarmos presentes e atentos. Para além dessa predisposição, a escuta é entendida aqui como método: um processo sistemático que vai permitir que os arquitetos e urbanistas possam, para além de olhar para o outro, olhar para dentro, nos fazendo refletir sobre diferentes aspectos relacionados à nossa prática. Primeiro, nos permite enxergar a forma perversa como as cidades foram construídas por meio de uma ideologia posta em prática por grupos dominantes; segundo, nos permite criticar a maneira excludente com que os arquitetos e urbanistas projetam os espaços e, por último, nos permite reconhecer e aprender com as estratégias de resistência desses coletivos, de forma a vislumbrar possibilidades de futuros compartilhados.

Entretanto, esse processo de deslocamento provocado pela escuta, pelo diálogo e principalmente pelo dissenso não garante um caminho livre de conflitos. Toda ação que tenha como horizonte a transformação pressupõe a tensão e o conflito como uma potência para garantir a abertura de caminhos outros: menos lineares, mais tortuosos e entrecruzados. Nesse sentido, colocar

29 SANTOS, 2015, p.91.

30 SANTOS, 2015, p.89.

31 ANASTASSAKIS, 2020, p.69.

diferentes experiências e visões de mundo em um mesmo plano é possibilitar a criação de atravessamentos em direção a um outro tipo de educação, em que aprendemos através da diferença, e não apesar da diferença. É preciso que a diferença se faça presente, visível e reconhecida para que, como diria Antônio Bispo do Santos²⁹, possamos “transformar as nossas divergências em diversidades” já que “nem tudo que se ajunta se mistura”³⁰. Além disso, como nos alerta a pesquisadora Zoy Anastassakis³¹, “isso não implica uma identificação automática com as perspectivas dos outros, sendo, senão, o resultado de uma aposta na possibilidade de, ao participar se deixando afetar, colocar seu próprio projeto de conhecimento à prova”.

Mais do que pensar estratégias educativas sócio-espaciais “para fora”, ou seja, para um público não iniciado nos conhecimentos técnicos arquitetônicos e urbanísticos, o foco no procedimento da escuta prevê uma educação “para dentro”, incentivando que os arquitetos e urbanistas se revejam constantemente. A cada novo projeto, novos encontros se tornam oportunidades de aprendizagem e, como consequência, possibilidades de revisão contínua da prática.

Investigação imaginativa como pedagogia: construir e desconstruir

32 LAVE, 2019.

No campo da educação tradicional existe uma crença generalizada de que aprender é uma questão de internalizar mentalmente o conhecimento existente e reproduzir a cultura (produzida em outro lugar) apenas para aplicá-la em situações práticas³². Como resultado, o conhecimento é transformado em algo que pode ser criado ou reproduzido, divisão que também aparta aqueles que produzem o conhecimento daqueles que apenas o reproduzem.

A produção do conhecimento, como explicitado no capítulo anterior, está intimamente ligada às relações de poder. Nesse sentido, a necessária busca pela construção de uma pedagogia que reconheça a singularidade do espaço urbano brasileiro imediatamente implica na compreensão de seu vínculo indissociável com a colonização. Não por acaso, a (re)construção desse conhecimento, se traduz na necessidade de uma investigação que

demanda uma espécie de postura arqueológica capaz de desvelar um passado encoberto que foi, muitas vezes, apagado pela violência colonial.

No projeto *Refundações*, a não identificação dos grupos subalternizados com a representação da história presente nas pinturas fez com que, a partir do tempo presente, pudéssemos compreender a condição violenta e invisibilizadora de nosso passado colonial. Enquanto as memórias cristalizadas documentos, imagens e obras de arte são objetos de investigação recorrentes, uma arqueologia das ausências a partir da escavação das histórias não oficiais pode nos revelar a presença de cosmologias silenciadas pela colonização.

Contra a lógica de aprendizagem que tem como finalidade a estrita solução de problemas através da reprodução de um conhecimento existente, defende-se a aprendizagem como e através da criação, da fabulação e da imaginação de possibilidades. Foi a partir da criação das narrativas especulativas do projeto *Refundações* sobre possíveis futuros de cidade, fossem elas utópicas ou distópicas, que uma aprendizagem crítica sobre nossos espaços emergiu. A imaginação tem um papel importante na criação de novos possíveis, o que pode se consolidar como um passo importante para revisitarmos imaginários cristalizados, questionarmos e desaprendermos o que está posto. Contra a “colonização” do imaginário imposto pela cultura do dominador, hooks³³ acredita que “a imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que as pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam. Em situações traumáticas, é a imaginação que pode garantir a sobrevivência”.

33 HOOKS, 2020, p.104.

Em consonância com as “fabulações especulativas” proposta pela filósofa Donna Haraway, que podem ser definidas “como a produção de ficções antropológicas suficientemente vívidas e intensas para abrir espaço para a imaginação de futuros transformativos”³⁴, a ideia aqui é criar tensões entre experiência e imaginário, ficção e realidade, percalços e possibilidades, atuando sobre a realidade de maneira transformadora. Como escreveram os editores da revista *Climacom* (2019) em diálogo com o trabalho da filósofa Donna Haraway, fabular não é acreditar em contos de fadas onde tudo é possível, mas “criar, conectar e conversar por histórias e paisagens, considerando as múltiplas conexões entre ficções, ciências e experiências vividas, unidas

34 MCLEAN apud ANASTASSAKIS, 2020, p.14-15.

enquanto narrativas sobre (e no) mundo”. Em vista da possibilidade de imaginarmos e atuarmos em função de outras versões, outras histórias e outros futuros do planeta, a pedagogia urbana expandida pode configurar, segundo o pensamento da liderança indígena Ailton Krenak, mais uma ideia para adiar o fim do mundo: “(e)ntão, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estamos adiando o fim”³⁵.

35 KRENAK, 2019, p.27.

O resgate do passado a partir da crítica feita no presente, que busca evitar que esse passado não se repita no futuro, faz com que esse processo ganhe uma dimensão política. Precisamos de um movimento duplo (regressivo-progressivo): em direção a uma investigação arqueológica das (falsas) ausências instauradas pelo colonialismo e também em direção ao futuro, imaginando, fabulando e criando outras condições e alternativas para vivermos neste mundo a partir de alternativas que correspondem ao que acontece aqui e agora.

Refletir sobre esse processo regressivo-progressivo que articula uma crítica à colonialidade e, ao mesmo tempo, vislumbra alternativas imaginativas ao futuro ameaçado pelo Antropoceno nos leva, mais uma vez, a pensar criticamente sobre o papel dos arquitetos e urbanistas.

Enquanto a discussão da prática da arquitetura gira em torno de questões como estética, estilo, forma e técnica, aspectos como os processos de produção, o uso, a temporalidade, a racionalidade colonial arraigada em nossa sociedade e a natureza são suprimidos ou pouco discutidos. Mas, ao discutirmos alternativas à atual crise ecológica, é impossível não falar do processo de urbanização, como também ilusório não reconhecer a contribuição dos arquitetos e urbanistas nesse processo.

Treinados para manipular a forma e a técnica, nos ocupamos em pensar projetos e construir espaços. Afeitos ao fazer, estamos acostumados com a ideia de adicionar estruturas físicas no mundo a partir do “pressuposto de que existe um vínculo causal entre projetar um edifício e tornar o mundo um lugar melhor”³⁶. A transformação incessante do planeta que habitamos desde

36 AWAN; SCHNEIDER;
TILL, 2011, p.65.

a Revolução Industrial, passando pelo progresso tecnológico e econômico ocidental até que o “urbanismo como forma de vida” se tornasse ubíquo, contou com a expertise desses profissionais para se tornar possível.

Ao projetarmos cadeiras, casas, praças e até cidades inteiras, materializamos narrativas que, por sua vez, projetam formas de ser e maneiras de existir. Encarar essa premissa é assumir o papel da arquitetura e do urbanismo na criação e manutenção das condições sistêmicas insustentáveis ao propagar ideias coloniais e colonizadoras sobre a natureza e o ambiente construído. Além disso, devemos admitir que nem sempre a melhor resposta para os problemas urbanos podem ser resolvidos com adição de uma infraestrutura: a transformação de um espaço não passa, necessariamente, por uma transformação física.

O reconhecimento de uma investigação imaginativa como um processo pedagógico, ao mesmo tempo que articula temporalidades distintas, tensiona a teoria e a prática arquitetônica a partir de um novo entendimento do fazer, repensando o processo de construção mas também conjecturando possibilidades de desconstrução³⁷. Mais do que edificar e desenhar, defende-se aqui a necessidade de se entender a arquitetura e o urbanismo como construtores de ferramentas e de lugares de diálogo, de conflito e de aprendizado mútuo, em que a troca e a criação de imaginários coletivos sobre a cidade (e também tudo aquilo que está fora dela) se torna incontornável para que possamos pensar em outras possibilidades de futuro a partir de agora.

Enquanto o processo de construção deixa de ser concebido apenas através de uma concepção material e passa a ser pensado em termos simbólicos e possivelmente imateriais, o pensamento sobre a desconstrução também se articula dessa maneira. Conceitualmente, a desconstrução diz respeito a uma certa racionalidade, ao pensamento que guia o modo instrumental como concebemos os espaços. Literalmente, a desconstrução tem a ver com a demolição (de parte) da “infraestrutura de superfícies duras, cheias de objetos de todo tipo, e sobre os quais o ato da vida supostamente deve ser ativado³⁸”. Se os viadutos são a maneira mais rápida de conectar dois engarrafamentos³⁹, demoli-los pode nos obrigar a pensar conjuntamente

37 CANÇADO, 2017, p.102-111.

38 INGOLD, 2011, p.124.

39 ANDRÉS, 2016.

novas maneiras de nos deslocarmos, seja a partir de trajetos a pé ou através do transporte público. Uma vez que os rios não sejam mais tapados e transformados em grandes avenidas, teremos que criar formas mais sistêmicas e menos impermeáveis de se lidar com as águas. Mas, talvez o mais emblemático no contexto desta dissertação seja demolir os altos muros que separam as escolas e universidades do restante do espaço urbano. Uma vez abaixo, a ausência dos muros nos forçam a pensar maneiras de se conectar, compartilhar, e também de resolver os possíveis conflitos com a vizinhança imediata. Pensar processos de construção-desconstrução em paralelo ao pensamento regressivo-progressivo, significa ir além dos pontos finais, abrindo caminho para outros começos.

Interexistência como pedagogia: explorar as interseções

A dimensão do cotidiano é comumente vista como aquela que produz uma experiência de vida que é mundana, prosaica, monótona e imutável. Portanto, o cotidiano produziria um tipo de conhecimento que é ordinário e trivial. Dentro dessa mesma lógica de pensamento, precisaríamos nos afastar do cotidiano e nos confinarmos em locais específicos para adquirirmos um conhecimento especial ou privilegiado. Além disso, tradicionalmente, existe um entendimento de que, enquanto a vida cotidiana é socialmente constituída, a aprendizagem é compreendida a partir de representações mentais e individuais do mundo⁴⁰.

40 LAVE, 2019.

A separação entre mente e corpo operada pela modernidade, juntamente com outras dicotomias como razão e emoção, natureza e cultura, nos faz acreditar que nosso corpo apenas reproduz mecanicamente um plano pré-determinado por nossa mente, e que há um mundo exterior que preexiste às nossas interações⁴¹. Esse mundo exterior, ao ser tratado de uma maneira distanciada no contexto escolar, não faz com que os alunos (mas também os professores) se sintam, de forma recorrente, como agentes modificadores dos espaços e como sujeitos capazes de causar mudanças permanentes no meio em que estão inseridos. No atual contexto de catástrofe climática,

41 INGOLD 2010.

o sistema de ensino escolarizado é estruturado de uma maneira que, ao invés de integrar e envolver alunos e professores nos problemas cotidianos existentes e fazer com que eles se sintam parte não só do problema, mas também da solução, acabam atuando no sentido oposto: encobrem a real dimensão do assunto.

42 ESCOBAR, 2018, p.100.

Segundo Escobar⁴² existem diversas maneiras de se compreender a (inter)relacionalidade. O dualismo – característica inerente ao pensamento moderno hegemônico – é também uma forma relacional, no entanto, ela pressupõe a “preexistência de entidades distintas cujas respectivas essências não são vistas como fundamentalmente dependentes de sua relação com outras entidades - elas existem por si mesmas”. Em consonância com as críticas recentes à abordagem cognitivista da aprendizagem, acredita-se que as coisas não existem isoladamente para depois interagirem, elas são constituídas mutuamente e de maneira interdependente. Nesse sentido, não é possível fragmentar mente, corpo e mundo. Não é por acaso que, ao se deparar com inesperadas ocupações do espaço público, o corpo hesita e abre caminho para se pensar o impensado; nem é trivial que muito do conhecimento e conscientização sobre a opressão que se manifesta a partir do espaço se dê através da “paixão da experiência”⁴³. Nesse sentido, “o ambiente, então, não é meramente uma fonte de problemas e de desafios adaptativos a serem resolvidos; ele se torna parte dos meios de lidar com isso”⁴⁴.

43 HOOKS, 2013, p.124.

44 INGOLD, 2010, p.19.

A partir de uma abordagem relacional da educação, é possível dizer que a aprendizagem ocorre a partir de nossa imersão em um cotidiano que é formado por uma rede de interações que são, a cada instante, o resultado simultâneo de nossas histórias biológicas, culturais, sociais e espaciais. O desenvolvimento de uma pedagogia urbana estendida ao cosmos deve assimilar que nós, necessariamente, co-criamos o mundo com outros (humanos e não humanos) com quem vivemos em coexistência.

De fato, para darmos conta da complexidade de camadas, fluxos, coletivos e relações que os espaços urbanos abrigam, é preciso muito mais do que uma análise arquitetônica e urbanística. Ainda na década de 1970, Henri Lefebvre argumentou pela impossibilidade de compreensão do urbano

45 LEFEBVRE, 2002, p.53.

a partir das ciências parcelares que, ao recortarem o fenômeno global, o iluminam à sua (singular) maneira⁴⁵. Se a parcela do fenômeno que cabe ao conhecimento da especialidade da arquitetura e do urbanismo não é suficiente, tampouco a soma das parcelas, ao reunir diversos especialistas de diversas áreas em volta de uma mesa, se mostra suficiente⁴⁶.

46 LEFEBVRE, 2002, p.76.

Ao invés da soma dos fragmentos, busca-se olhar para a interexistência e para a interseção. Explorar as áreas e assuntos comuns entre os campos disciplinares se mostra um caminho possível para que possamos borrar suas fronteiras e expandir a zona de contato entre eles. No contexto desta dissertação, pontua-se a potência de atravessamento dos campos da arquitetura e do urbanismo pela antropologia, pela arte e, principalmente, pela educação.

Enquanto o campo da antropologia foi sacudido pela “virada ontológica”, o campo da arquitetura e do urbanismo lidou com a “virada espacial”. Na primeira, o ponto central é a crítica feita ao binarismo moderno que opõe natureza e cultura, o que faz com que o campo seja repensado para inserir em seus estudos os coletivos não humanos como também aqueles mais-que-humanos. Na segunda, o espaço deixa de ser visto como local da atividade humana para ser compreendido de maneira dialética, como uma dimensão social, produzida por uma sociedade. No atual tempo das catástrofes, ainda que a categoria sócio-espacial tenha sido incorporada nas discussões do campo da arquitetura e do urbanismo de modo a reconhecer a inter-relação entre espaço e sociedade, “pensar uma ‘torção ontológica’ dentro da virada espacial não deixa de ser um projeto urgente”.⁴⁷

47 CANÇADO, 2019, p.27.

A partir do campo da antropologia, podemos ensaiar maneiras do campo da arquitetura e do urbanismo se abrirem à alteridade a partir da adoção de uma postura etnográfica, o que nos faz alternar entre ação e reflexão. Nesse sentido, o trabalho de campo deixa de ser uma mera formalidade e passa a ser um momento de imersão, em que o diálogo é tido como pré-condição e a escuta encarada como método.

48 MARQUEZ, 2009, p.7.

A capacidade da arte de abarcar “tudo aquilo que escapa ou é negligenciado como experiência de conhecimento pela objetividade científica”⁴⁸, nos proporciona leituras outras de mundo: menos afirmadoras e mais indagadoras,

menos objetificadas e mais imaginativas. Com isso, é possível afirmar que a potência do campo da arte reside em sua capacidade de ser inexata e flexível, de imaginar o que não existe e desaprender o que está posto.

49 HUI, 2020, p.155.

A arte como veículo epistemológico, como meio de estudo e identificação do mundo, opera de modo a aguçar nossos sentidos, educando nossa sensibilidade. Entendida como ciência do sensível⁴⁹, a arte tensiona a maneira objetificadora e técnica de se compreender o espaço como também de conceber nossas experiências cotidianas – abordagem bastante recorrente de campos solucionadores de problemas, como é o caso da arquitetura e do urbanismo. Sendo assim, ela é também uma forma de conhecimento espacial ao nos possibilitar apre(e)nder o mundo de outras maneiras, atuando de modo a impulsionar a ampliação de nosso imaginário e a expressar críticas às nossas experiências sócio-espaciais.

Em relação à educação – assim como ocorre com o campo da antropologia e com o campo da arte –, a conclusão a que chegamos é que os pontos de contato entre a educação e os estudos urbanos não são tão amplos quanto poderiam ser. Olhando do ponto de vista da educação tradicional, o espaço é tratado como um pano de fundo, uma vez que há uma tentativa de neutralizá-lo. Ao mesmo tempo, olhando do ponto de vista dos estudos urbanos e, mais especificamente da arquitetura e do urbanismo, a educação também não se encontra em uma posição central. Voltada para a aprendizagem da técnica (que tem como objetivo a representação), a educação, quando encampada pelos estudos urbanos, rotula maneiras outras de se aprender e conhecer o espaço como “informais” e as menospreza.

Quando o espaço deixa de ser um pano de fundo e passa para o centro da discussão da educação, podemos percebê-lo para além de algo inerte, como um agente que carrega consigo a potência de agir. Podemos dizer que, ao mesmo tempo que agimos sobre o espaço, o espaço atua sobre nós. Duas implicações surgem dessa constatação: a primeira é que devemos prestar mais atenção à maneira como vivemos e temos lidado com nossos espaços – a “intrusão de Gaia” torna essa tarefa inadiável; e a segunda é que aprender e tomar consciência sobre a maneira como o espaço nos influencia pode

nos levar a desvendar e combater os processos de segregação e opressão a que estamos submetidos.

Para que a educação consiga, de maneira ampla, adentrar o campo dos estudos urbanos, é preciso deixar de lado hierarquias e dicotomias em relação ao entendimento das diferentes formas de aprendizagem. A partir dessa postura, a discussão sobre os espaços passa a englobar todos aqueles que antes se encontravam à margem, por não serem entendidos como especialistas. Nessa nova configuração, a representação e o desenho não são abandonados, mas deixam de ser o produto final da prática dos arquitetos e urbanistas e passam a ser apenas mais um artifício dentre tantos outros meios para se discutir questões sócio-espaciais.

Aprender *no* espaço, *do* espaço e *sobre* o espaço

Sempre estamos em algum lugar, portanto a aprendizagem acontece, necessariamente, *no* espaço. Entretanto, a partir do modelo educacional tradicional e a institucionalização da educação da sociedade, apenas alguns espaços – como a escola e a universidade – são tidos como aqueles onde a aprendizagem acontece de fato, negando todos os outros espaços como lugares de aprendizagem válidos. Ao organizar e formular o conhecimento tido como oficial, a escola e a universidade pressupõem que o aprender *sobre* consegue suprir a necessidade de se estar em outros espaços e aprender *com* outros espaços. De forma abstrata e passiva, aprendemos sobre a vida nas metrópoles européias, nas favelas brasileiras e nas aldeias indígenas, sem estarmos, de fato, vivenciando esses lugares.

A aprendizagem *do* espaço, muitas vezes entendida como um conhecimento “informal”, e indissociavelmente ligada à experiência do corpo no ambiente, é encarada como um tipo de conhecimento que não é válido ou equiparável ao conhecimento regrado e sistematizado do aprender *sobre*. Essa maneira de compreender como a educação e o espaço se relacionam reflete, de maneira clara, a separação operada pela modernidade entre corpo e mente, mas também entre sujeito e objeto, em que o corpo foi subjugado pela mente e os objetos pelos sujeitos.

Ao invés de circunscrever os espaços nos quais aprendemos, ressalta-se a necessidade de, logo de saída, reconhecer o potencial educativo presente em qualquer espaço. Essa abordagem não procura sobrepor a aprendizagem *do* espaço como mais importante que a aprendizagem *sobre* o espaço. Pelo contrário, procura desierarquizar essas formas de conhecer. Busca-se, dessa maneira, reconhecer a aprendizagem cotidiana a partir do entendimento da inseparabilidade destas três instâncias: aprender *no* espaço é aprender *do* espaço e também aprender *sobre* o espaço. Se todos nós habitamos e experimentamos algum tipo de espaço – que é dotado de potencial educativo – todos aprendemos com ele e, conseqüentemente, todos têm algo a dizer sobre ele.

50 ESCOBAR, 2020.

A proposta de aprender *com* o mundo, mais do que *sobre* o mundo⁵⁰ tem implicações profundas no campo da arquitetura e urbanismo: o espaço deixa de ser um objeto de estudo e passa a ser um ambiente de estudo; o cotidiano deixa de ser uma dimensão estéril da repetição e da alienação para ser encarado como uma rica fonte de estímulos, informações e conhecimentos para a transformação.

Transformar a sociedade, transformar a educação, transformar a cidade

“Não é a educação que forma a sociedade de um modo determinado, e sim que a sociedade, tendo formado a si mesma de uma certa forma, estabelece uma educação que se adequa aos valores que guiam essa sociedade”, afirmaria Paulo Freire em um debate com Ivan Illich sobre o futuro da educação em 1975 em Genebra. “Se a educação transforma, tem concedido o direito de transformar só porque mantém aquilo que transforma”, completaria Illich⁵¹. Colocando em outras palavras, os pensadores nos alertam que seria ingenuidade pensar que a educação poderia transformar completamente o poder que a criou, podendo apenas transformá-lo pontualmente, aquilo que lhe é permitido. Nesse sentido, para além de repensar e reformar o campo da educação, da arquitetura e do urbanismo, é preciso pensar uma transformação radical e profunda da sociedade.

51 FREIRE; ILLICH, 2013, p.25.

A extensão do tecido urbano, ao carregar consigo a lógica industrial, engendrou uma sociedade que produziu formatos educacionais que espelham esse *modus operandi*: o conhecimento é fragmentado em ciências parcelares que, através de um currículo prescritivo, são transmitidas de forma homogênea da mente de um mestre – que ocupa uma posição hierárquica mais elevada – às mentes dos diversos aprendizes – subalternizados. Transformada em mercadoria, a educação passa a ser sinônimo de suas instituições, que encerram os processos de ensino e aprendizagem dentro de seus muros e invalidam o cotidiano como fonte de conhecimento a ser apre(e)ndida.

Pensar a partir do urbano (utopia) proposto por Lefebvre, significa pensar um “mundo invertido”, em que a sociedade se organizaria a partir do cotidiano: o nível do habitar se sobreporia ao nível global. Nesse sentido, propor uma educação a partir do cotidiano significa (re)ativar a potência do espaço social (e diferencial) dos encontros, das possibilidades, das representações, das invenções, das liberdades e principalmente das diferenças. Concomitante ao urbano industrial, o urbano-utopia também se prolifera, politizando os espaços sociais, estendendo e fortalecendo a cidadania⁵², o que nos possibilita resgatar formas autogestionárias e autônomas de educação.

52 MONTE-MÓR, 2015.

Entretanto, com a “intrusão de Gaia”, somos levados a perceber que “não somos mais os únicos sujeitos da nossa história”⁵³ e o mundo não humano penetra (ou deveria penetrar) em nossas preocupações. Nos reconhecer como parte da natureza e buscar alianças e confluências entre humanos e não humanos se tornam uma estratégia de aprendizagem cosmopolítica que pode dar origem a novas invenções de processos e formas socio-espaciais mais compatíveis com os tempos atuais. Refletir sobre essa transformação da sociedade nos encoraja a especular sobre uma educação que se oponha à lógica binária moderna-industrial, que retome a potência das relações cotidianas e que pressuponha uma outra relação com o que chamamos de natureza. Essa especulação tem como objetivo “repovoar o deserto devastado de nossa imaginação”⁵⁴ (re)criando caminhos e abrindo novas vias que não aquelas infernais que o progresso a qualquer preço nos impõe.

53 STENGERS, 2017, p.119.

54 STENGERS, 2015, p.202.

A crise sanitária global instaurada pelo Coronavírus em 2020 somou-se a outras crises em curso, como a crise política causada pelos crescentes ataques

55 STENGERS, 2015.

à democracia e a crise ambiental, impulsionada pelo colapso climático. Esses são fatores que apontam para um esgotamento do atual modelo econômico neoliberal, em que um futuro distante e distópico parece cada vez mais presente e palpável. O atual “tempo das catástrofes”⁵⁵, para além de uma destruição material, atinge também nossa capacidade de pensar futuros melhores, instaurando uma outra crise, a de imaginação.

56 HUI, 2020, p.119.

Seria possível, então, enfrentar e sair desse momento catastrófico? Se sim, como? Enquanto alguns se contentam em negar evidências, dados e estatísticas de base científica, a narrativa dominante (aquela vinculada ao capitalismo neoliberal) acredita que a saída para essas múltiplas crises se daria via tecnologia, a partir da restauração da Terra pela geoengenharia ou através de uma aceleração rumo à automação total⁵⁶. Se às empresas de tecnologia sediadas em grandes cidades cabe o papel de desenvolver soluções para os nossos problemas, a nós, os habitantes das cidades, resta acreditar nessa solução e continuar consumindo para que as engrenagens do desenvolvimento capitalista não parem de girar. Afinal, “não há escolha, é preciso aguentar firme, aceitar que os tempos são difíceis e se mobilizar para um crescimento, sem o qual não há solução concebível”⁵⁷. Essa ideia de crescimento, que está intimamente ligada ao progresso, aparece como o único horizonte possível, em que qualquer tentativa de buscar uma outra solução soa como um retrocesso, uma “volta às cavernas”. Qualquer especulação (“mas, e se?”) é imediatamente rejeitada (“não tem jeito, é preciso seguir em frente”), o que significa que estamos de volta às alternativas infernais.

57 STENGERS, 2015, p.11.

58 STENGERS, 2015.

59 MOROZOV, 2018.

60 HUI, 2020, p.88.

A era do Antropoceno, quando vista pela perspectiva capitalista, nos impõe a via do futuro tecnológico como a única resposta possível à “intrusão de Gaia”⁵⁸. Se foi justamente o pensamento moderno progressista, binário e hierarquizado que nos trouxe até aqui, faz sentido continuar e até acentuar essa lógica “solucionista”⁵⁹. Aceitando o convite do pesquisador chinês Yuk Hui⁶⁰, o que propomos aqui é uma tentativa de abrir uma outra via para se lidar com o espaço (e todos os coletivos humanos e não humanos que o habitam), considerando “outra forma de aceleração que não leve a velocidade a seus extremos, mas que mude a direção de seu movimento”. Ao invés de seguirmos nessa larga via de mão única que nos leva em frente

a partir de um trajeto linear, somos encorajados a pensar o futuro a partir de uma possível via alternativa que se ramifica em um labirinto de diversos caminhos tortuosos e interconectados. Ao invés de uma única resposta consensual, teremos várias respostas locais; ao invés de uma linearidade que se baseia em certezas e confiança em algo que está fora do nosso alcance, os cruzamentos pressupõem interconexões e dúvidas que nos forcem a pensar e imaginar soluções conjuntamente. As encruzilhadas são, ao mesmo tempo, pontos de convergência e de divergência.

61 FERRAZ, 1993, p.210.

Por volta dos anos 1950, a arquiteta brasileira Lina Bo Bardi enunciou a situação de impasse em que o Brasil se encontrava, na qual uma importante escolha histórica estava em jogo: ou seguíamos a “procura técnico-primitiva duma cultura original / África-Oriente” em que o design assimilaria a cultura popular produzindo algo singular, genuíno e autóctone ou avançaríamos em direção aos “Gadgets-Consumo, Europa-Estados Unidos, Finesse”⁶¹, ocasionando uma “desculturação” promovida pela industrialização massiva. Diante do bívio, o Brasil escolheu a finesse. Ainda que a arquiteta se referisse a um impasse relacionado ao design, é fácil perceber a impossibilidade de se dissociar design, tecnologia, cultura e modo de vida.

62 KRENAK, 2015.

Hoje, em uma espécie de retorno do bívio, nosso caminho também se divide: ou aceleramos para um futuro tecnológico em que as cidades são tidas como o modelo central – tecnópolis –, ou mudamos de direção e caminhamos de maneira a “pisar suavemente sobre a Terra”⁶², colocando em prática não um, mas diversos modos de vida em que a natureza não mais é vista como algo exterior e à serviço da vontade e necessidade dos humanos, mas entendida como algo inseparável da humanidade – cosmópolis.

Questionar a flecha do tempo e suspender a trajetória reta em direção à tecnópolis, discutir essa escolha, hesitar e ponderar outra via pode soar antiquado. Isso não significa, contudo, recorrer à homogeneidade étnica, à nostalgia, ao arcaísmo ou a um fechamento provinciano, mas sim a uma abertura para novas composições e (re)aprendizados: “(v)oltar atrás? Reaprender as velhas receitas? Olhar com outros olhos as sabedorias milenares? Aprender com algumas culturas que ainda não

63 LATOUR, 2020, p.44.

foram modernizadas? É claro que sim, mas sem se deixar convencer pelas ilusões: também para elas nunca houve nada parecido”⁶³.

64 HARAWAY, 2016, p.71
Tradução da autora.

Muito mais do que projetar e materializar formas futuras, as cosmópolis se configuram como um desvio de rota a partir do tempo presente. É essencial dizer que não existem garantias ao se escolher esse outro caminho, já que ele exige que nós nos tornemos aptos a permanecer com o problema a partir de “curas parciais, reabilitações modestas e ainda possíveis ressurgências em tempos difíceis”⁶⁴. Uma existência não dualista e autônoma pode ser mais facilmente teorizada do que praticada no cotidiano – pelo menos para a nossa sociedade moderna. Essa prática envolve conhecimento corporificado, reflexividade, intuição e emoção, para além do conhecimento racional. Envolve, necessariamente, uma desaprendizagem da maneira com a qual entendemos e lidamos com o mundo.

65 HUI, 2020.

66 HUI, 2020, p.89.

A proposta não é um apelo a uma nova hegemonia, mas ao fim da hegemonia de qualquer sistema, de despedir-se dos universais da modernidade e multiplicar os modos de vida. Enquanto a tecnologia, a ciência e a cidade moderna são os elementos dominantes da tecnópolis, na via ramificada das cosmópolis eles deixam de ser a ferramenta, a epistemologia e a forma principal. Isso não quer dizer que elas deixam de existir, apenas que a sua existência não subordina ou encobre outros modos de vida e outras formas de conhecimento. A tecnologia deixa de ser entendida como algo universal para ser compreendida nos termos da tecnodiversidade⁶⁵. Ao posicionar a tecnologia fora do paradigma da modernidade, é possível compreender a técnica em termos de sua localidade, em que ela é “motivada e limitada por especificidades geográficas e cosmológicas”⁶⁶. A ciência deixa de ser um discurso hegemônico e abre passagem para outras epistemologias, principalmente aquelas extra-modernas. A cidade, por sua vez, perde o posto de modelo de urbano ideal e passa a ser apenas uma forma (dentre tantas outras) de urbanização.

Ainda pensando em possibilidades de correspondência que estejam alinhadas com a via das cosmópolis podemos argumentar que, mais do que conceber o planeta em termos cosmopolitas, em que coexiste uma

diversidade de povos humanos, concebê-lo em termos cosmopolíticos, trazendo para dentro o cosmos. Ao invés de pensar o futuro em termos de desenvolvimento – noção que, ao ser vinculada ao progresso, resultou em um processo extremamente violento –, pensar em termos de envolvimento, entendimento que pressupõe relações mais cuidadosas. Ao contrário de almejar grandes soluções globais e consensuais, criar abertura para o dissenso e para respostas locais. Em oposição à produção de conhecimento fechado e blindado por certezas e pretensas verdades absolutas, conceber aberturas para o erro, para a hesitação, para a imaginação. Diferente de pensar um modelo singular, unitário e unificador que se repete à exaustão, conceber múltiplos pólos cósmicos diferenciais⁶⁷.

67 Agradeço ao Wellington Cançado pela ajuda nas especulações e nas definições sobre as Cosmópolis durante a banca final.

A via das cosmópolis não está dada. Entendida aqui não como um lugar que se deseja alcançar, mas como um outro modo de se pensar, compreender, sentir e agir em oposição e reinvenção à via da tecnópolis, ela pressupõe uma aprendizagem que nos leva a nos relacionarmos de uma outra maneira com o espaço: não mais como um pano de fundo de nossas ações ou um objeto de estudo a ser manipulado e estudado, mas sim um campo de forças. Enquanto Lefebvre⁶⁸ afirma que o “espaço (social) é um produto (social)”, Latour⁶⁹ sugere o uso do termo “coletivo” para substituir a palavra “social”, alargando com isso a gama das associações entre humanos e não humanos que podem ser reunidas para afirmar que “não há organismos de um lado e meio ambiente do outro: o que há é uma sobreposição de agenciamentos [coletivos] mútuos. A capacidade de ação é, assim, redistribuída”⁷⁰. Mais do que isso, a partir do Antropoceno, nos vemos diante de um espaço (um planeta, uma natureza, um ator) que reage às ações dos humanos. Como, então, podemos apre(e)nder os caminhos das cosmópolis para podermos responder à “intrusão de Gaia” com respostas que não sejam bárbaras? Como pensar uma educação a partir dos espaços?

68 LEFEBVRE, 1991.

69 LATOUR, .

70 LATOUR, 2020, p. 71.

É o que propomos aqui: não construir um modelo (ou um método) pedagógico para apre(e)nder o espaço, mas abrir vias em direção à outras maneiras de compreendê-lo. Nesse sentido, o potencial dessa pedagogia está muito além da cidade. Mas do que isso, ela deve desconstruir a ideologia da cidade tecnológica, desmistificando-a como centro do mundo e espaço (único) do

futuro. E ainda, podemos dizer que seu potencial, ao almejar uma política que abarque o cosmos, está muito além do urbano.

A proposta de uma pedagogia urbana estendida ao cosmos parte da necessidade do enfrentamento das alternativas infernais cristalizadas no espaço a partir da urbanização capitalista que se tornou ubíqua. Para combatê-las, é necessário partir de uma imaginação criativa cravada no tempo presente mas que mira novas (e melhores) possibilidades de tempo futuro sem esquecer das experiências passadas; uma imaginação que é, ao mesmo tempo, inquieta e provocadora. Para além de criadora de novos imaginários, a pedagogia urbana estendida busca cultivar e aprender com as experiências existentes nos espaços diferenciais, de modo a nutrir o porvir.

Sermos tomados por um senso de urgência nos tempos atuais é bastante diferente de adotar um discurso catastrofista. Optar por um desvio de rota passa por reconhecer o problema, encará-lo e imaginar por onde a transformação poderia passar. A busca por apreender outro caminho significa nos colocarmos dispostos a aprender: com os erros, com o espaço e com os outros. Se Arturo Escobar⁷¹ nos fala sobre a existência e a potência do “design de transição”, em que práticas, estudos e pesquisas em design adotam diferentes valores e perspectivas com vistas a uma noção de pluriverso, especulou-se sobre a possibilidade de uma arquitetura e urbanismo de transição em direção às cosmópolis.

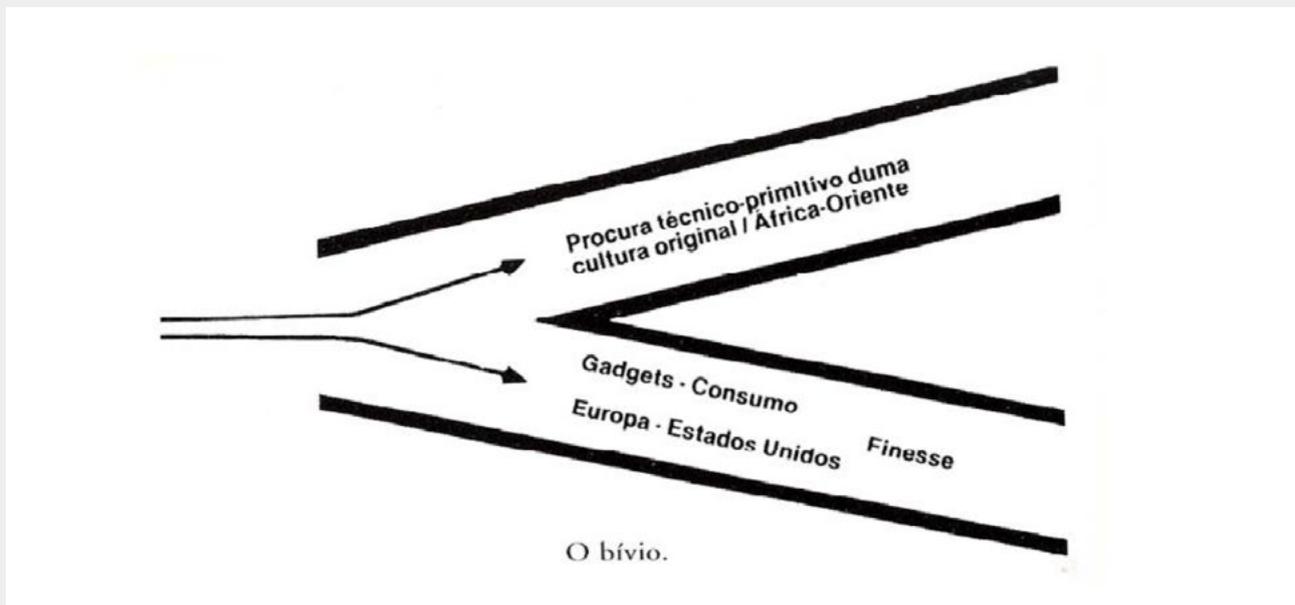
71 ESCOBAR, 2018.

A dimensão planetária dos processos de urbanização e destruição atravessam cidades, bairros e corpos, o que faz com que a discussão sobre a escala de pensamento e prática seja incontornável. Enquanto o Estado atua sobre as escalas tomando-as como “hierarquias fixas para pensar as condições do planejamento”, a sociedade, por outro lado, “experimenta escalas como fluxos na medida em que o espaço vivido pelos habitantes efetiva-se num conjunto de trocas, deslocamentos, contatos”⁷². Dito isso, devemos orientar nosso pensamento e nossa prática a partir do micro ou do macro? Do local ou do global? A discussão sobre as escalas necessita de um maior e posterior aprofundamento, no entanto, admitindo a inseparabilidade de corpos, mentes e espaços, a noção de interexistência faz com que o pensamento por

72 VELLOSO, 2015, p.133.

gradação inerente à lógica escalar sofra um processo de implosão: situação que nos sugere pensar a partir de ciclos, partindo do nível do cotidiano.

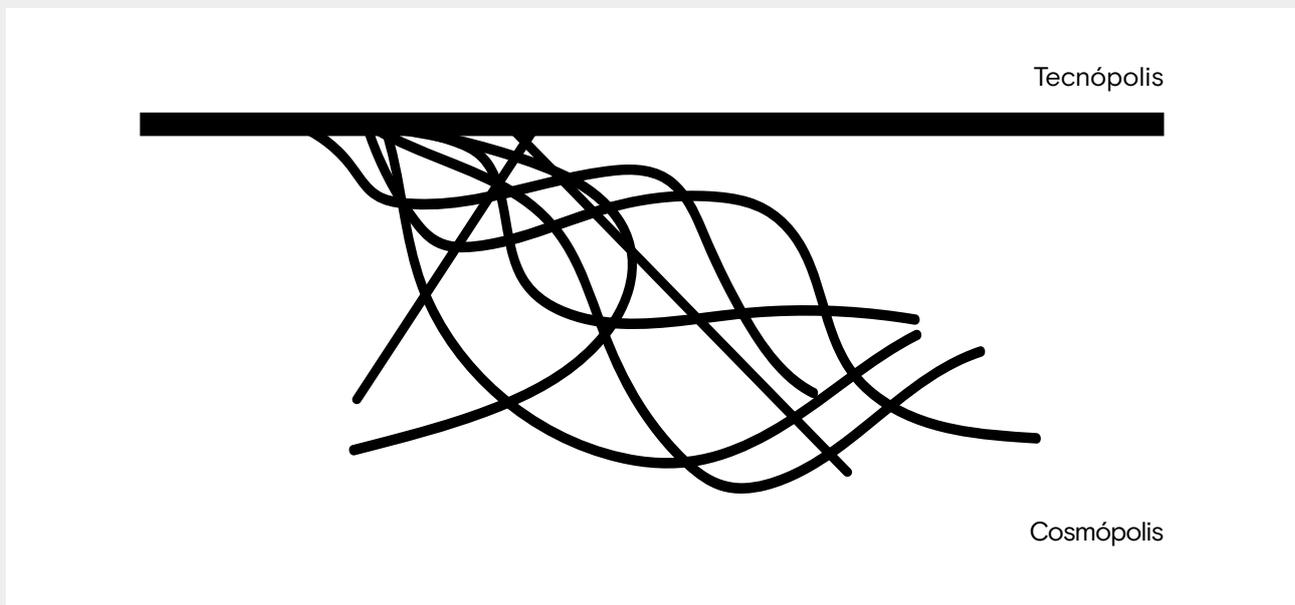
Ao lado da ideia de interexistência, a autonomia, o dissenso e a investigação imaginativa são conceitos que emergiram dos casos estudados e podem funcionar como âncoras para repensarmos tanto o campo da educação quanto dos estudos urbanos. Parte da transformação passa por jogar luz em nossos espaços cotidianos, tidos como mero panos de fundo da ação humana, para compreendê-los como um campo de forças, como condição necessária e ponto de partida para a transformação. No entanto, o entendimento do espaço de forma dialética e crítica não passa simplesmente por introduzir as questões cotidianas para dentro dos espaços formais de educação como a escola e a universidade. Igualmente ingênuo seria pensar que apenas por tirar os alunos de sala de aula para vivenciar o espaço extramuros daria conta de produzir tal transformação. A outra parte da mudança exige um outro tipo de educação, para além dos preceitos formalistas, racionalistas e cognitivistas: requer uma pedagogia urbana que se estende ao cosmos.



O1

O bívio, Lina Bo Bardi

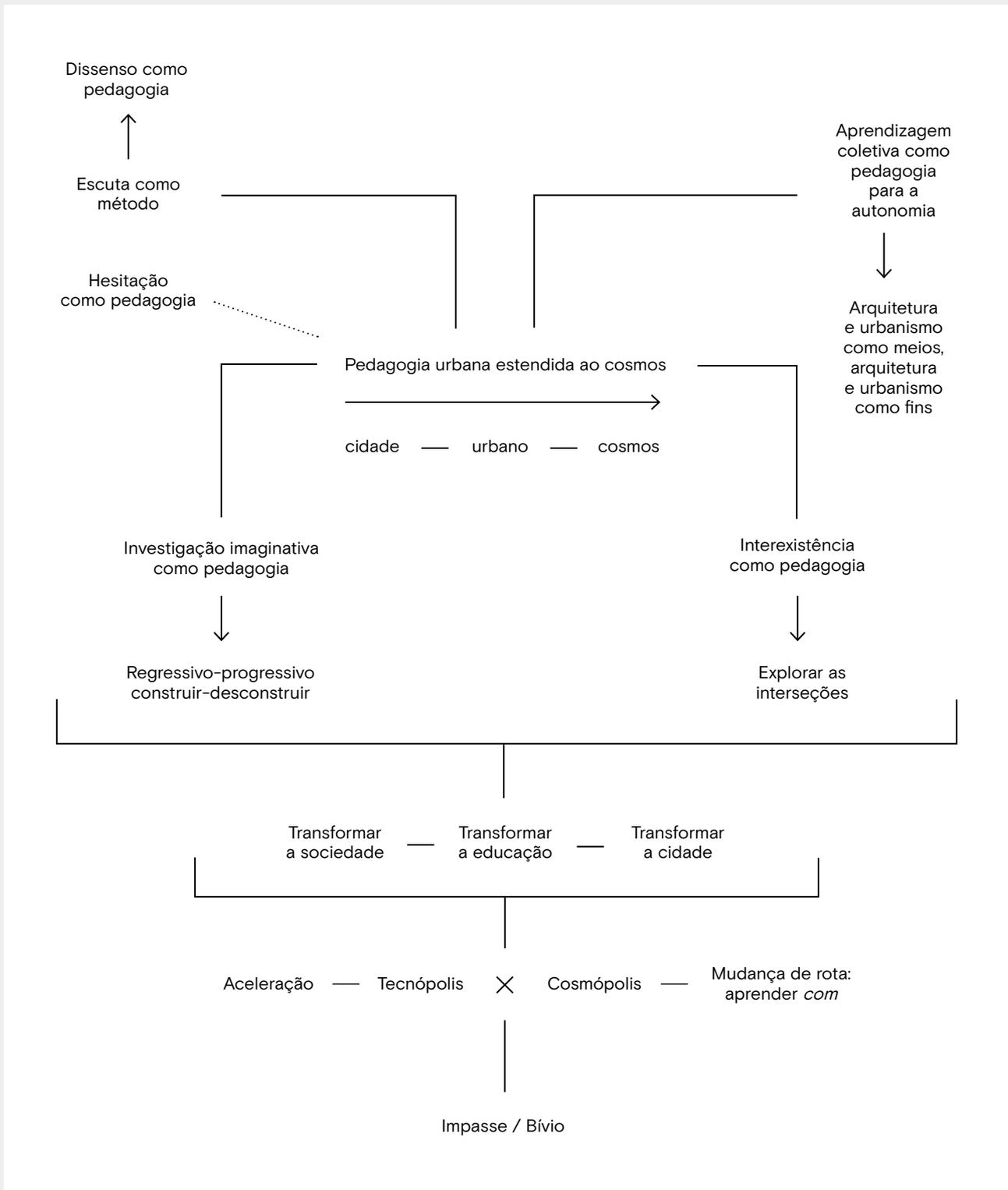
FERRAZ, 1993.

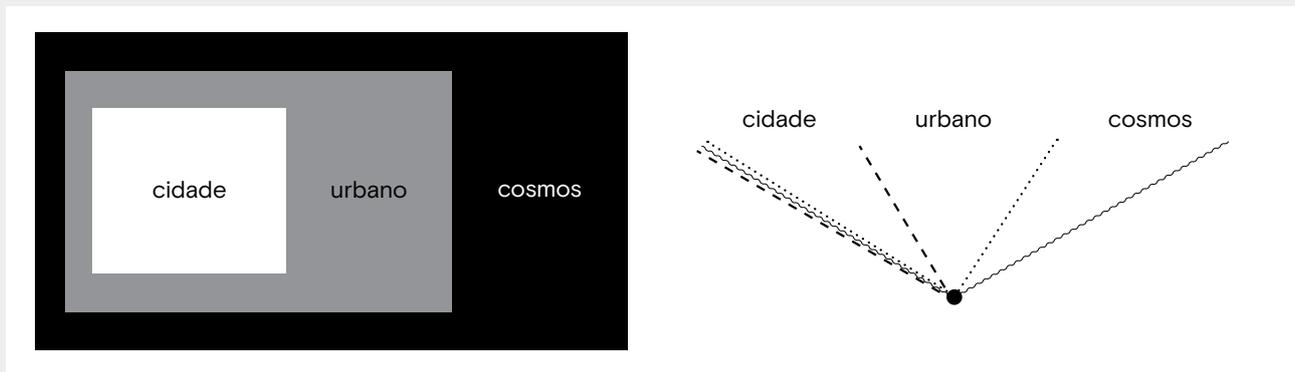


O2

Diagrama Tecnópolis x Cosmópolis

Produção da autora, 2021.

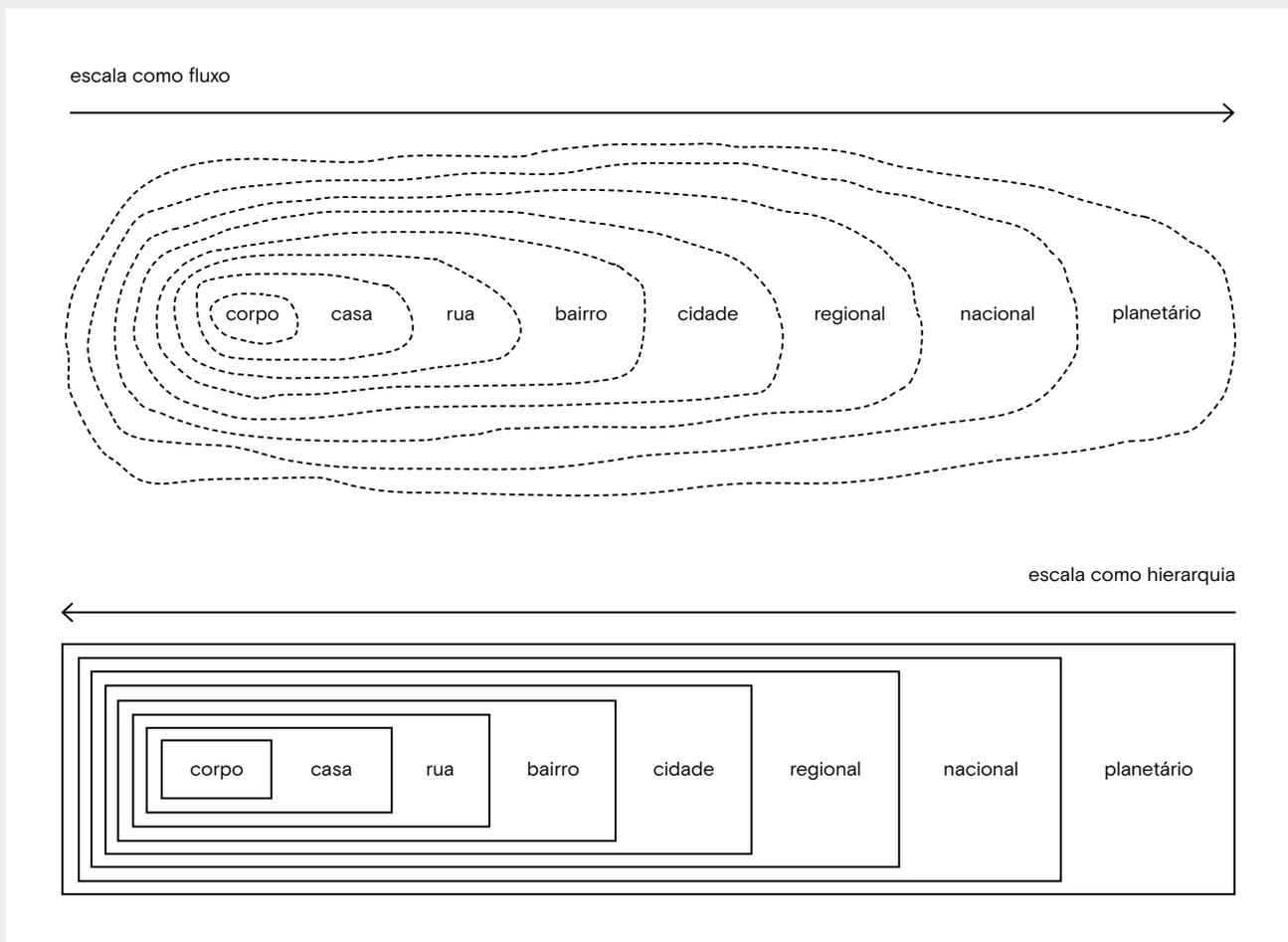




O4

Diagrama escala x perspectiva.

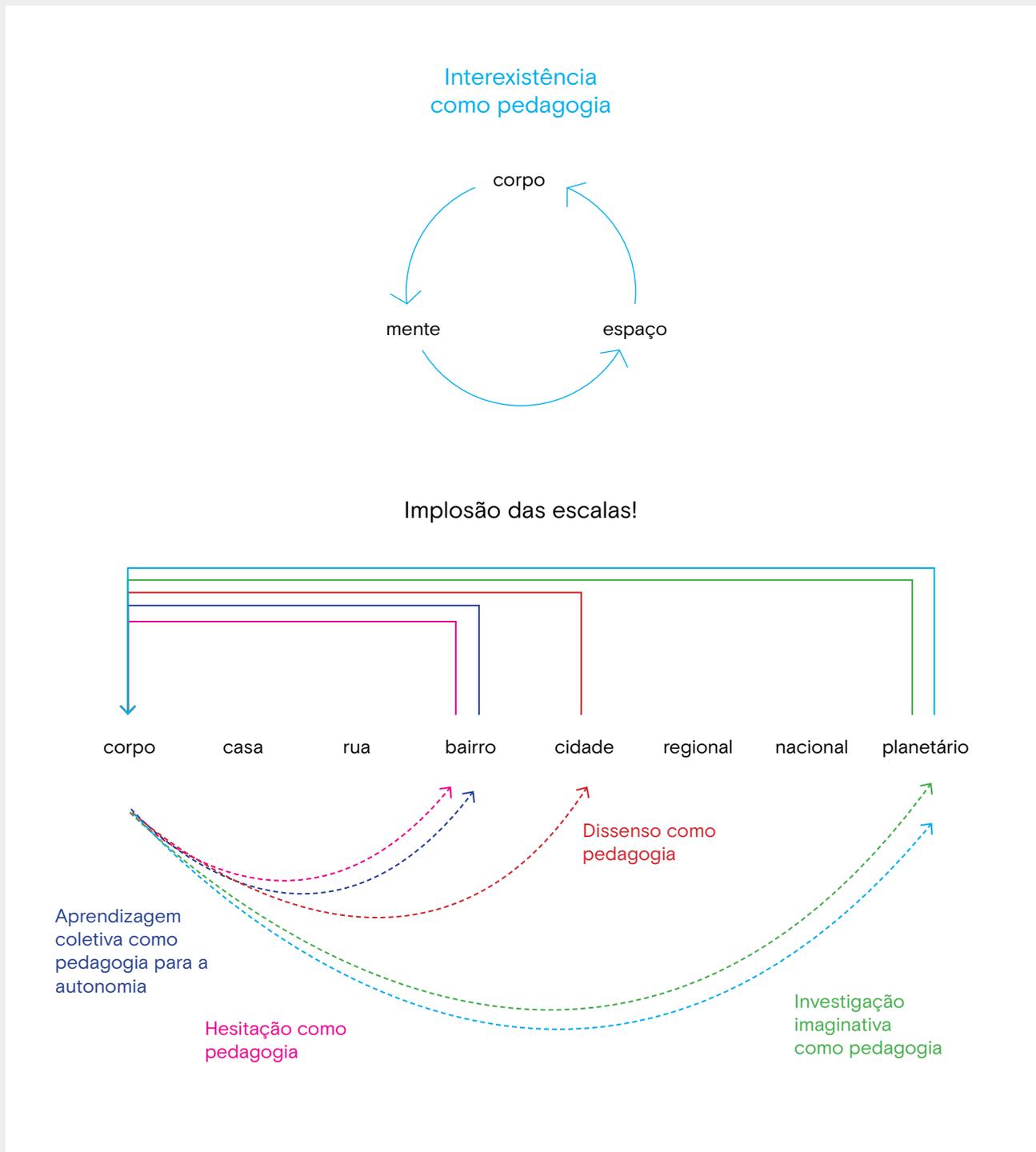
Produção da autora, 2021.

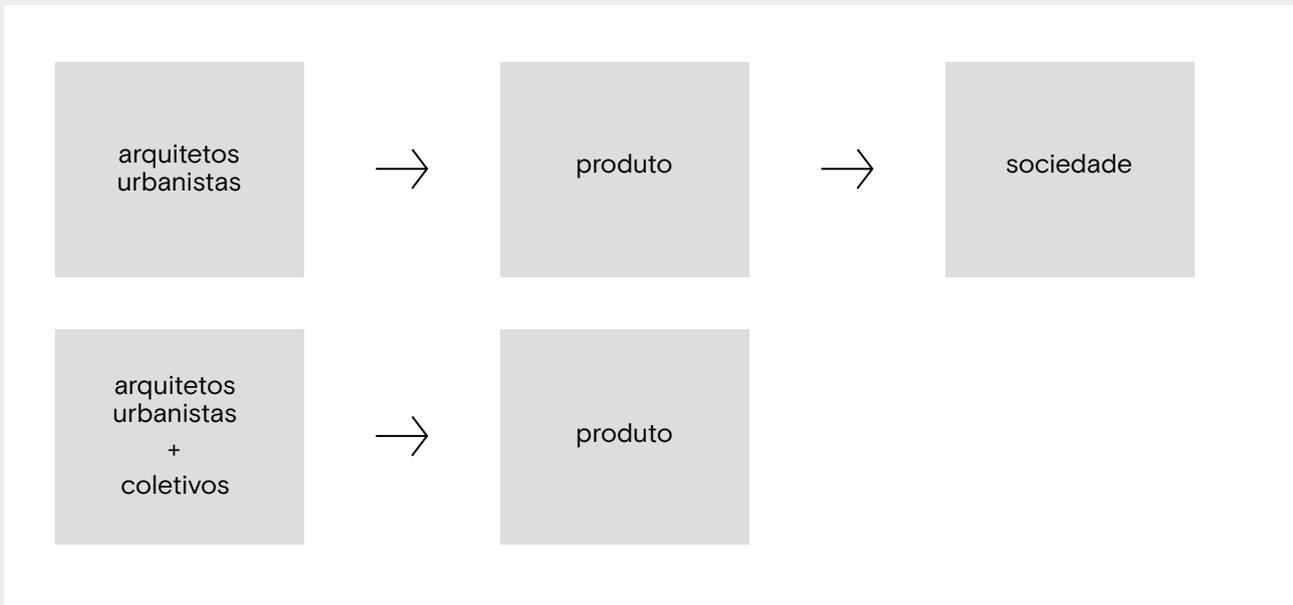


O5

Diagrama escala como fluxo x escala como hierarquia.

Produção da autora, 2021.

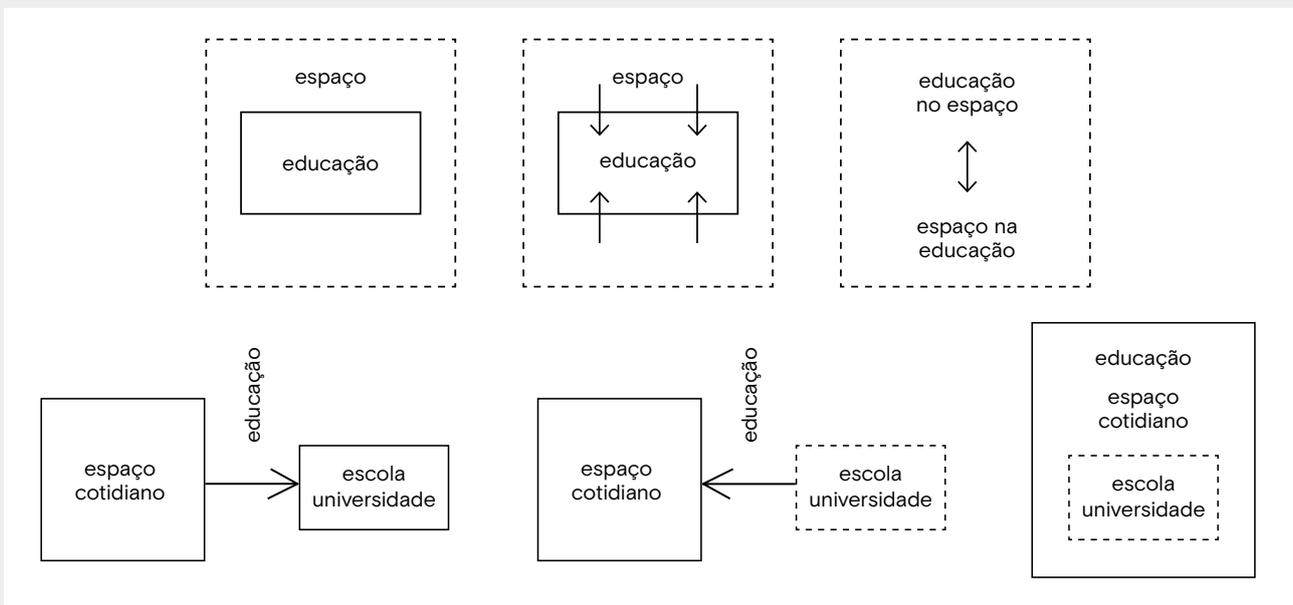




07

Diagrama papel arquitetos e urbanistas.

Produção da autora, 2021.



08

Diagrama espaço x educação.

Produção da autora, 2021.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. *The danger of a single story*. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acessado em 15 de maio de 2021.
- ANASTASSAKIS, Zoy. *Refazendo tudo: confabulações em meio aos cupins na universidade*. Copenhagen / Rio de Janeiro: Zazie edições, 2020.
- ANDRÉS, Roberto. A cidade contra os barões. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, seção Extra!, 07 jan. 2016. <<https://piseagrama.org/a-cidade-contra-os-baroes>>. Acessado em 22 de fevereiro de 2021.
- ARAÚJO, Alexandre. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 11 julho (em áudio), 2019.
- ARAÚJO, Maria Clara. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 14 julho (em áudio), 2019.
- AWAN, Nishat; SCHNEIDER, Tatjana; TILL, Jeremy. *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*. London: Routledge, 2011.
- AZOULAY, Ariella Aïsha. Imagine Going on Strike: Museum Workers and Historians. *e-flux journal* #104. Nov. 2019.
- BACELLAR, Scheylla. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- BALTAZAR, Ana Paula. Não existe arquitetura decolonial porque não existe ensino de arquitetura decolonial porque não existe arquitetura decolonial. *Redobra*, n.15, ano 6, p.121-136, 2020.
- BELO HORIZONTE. *Histórias de Bairros de Belo Horizonte: Regional Barreiro*. APCBH; ACAP-BH: 2008. p. 19.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- BLASER, Mario. *Storytelling: Globalization from the Chaco and Beyond*. Durham Duke University Press, 2010.
- BOMFIM, Alexandre. *Em busca do imaginário espacial: uma articulação entre Castoriadis e Lefebvre*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.
- BOULOS, Guilherme. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- BRENNER, Neil; MADDEN, David; WACHSMUTH, David. Assemblage urbanism and the challenges of critical urban theory. *City*, v.15, n. 2 , p. 225 -240, abr. 2011.
- BRENNER, Neil. Teses sobre a urbanização. In: *e-metropolis. Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais*. Rio de Janeiro. Nº19. Ano 5. Dez. 2014.
- BRENNER, Neil; SCHMID, Christian. Towards a new epistemology of the urban? *City*, v.19, n. 2-3 , p. 151 -182, abr. 2015.
- BROWN, Tim. 2009. *Change by Design*. New York: Harper.

- BUCK-MORSS, Susan. *Mundos soñados y catástrofe: La desaparición de la utopía de masas en el Este y el Oeste*. Madrid: Mostóles, 2004.
- CANÇADO, Wellington. Desconstrução civil. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 10, página 102 - 111, 2017.
- CANÇADO, Wellington. O que diriam as árvores? *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 11, página 118 - 125, 2017.
- CANÇADO, Wellington. *Sob o pavimento, a floresta*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.
- CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: a problemática urbana em sua determinação espacial. *Geosp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 23, n. 3, p. 458-477, dez. 2019, ISSN 2179-0892.
- CARNEIRO, Gláucia. *Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e activismos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.
- CAROLINA, Áurea. IN: *Piseagrama (Org.). Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 [1975].
- CASTRIOTA, Rodrigo. *Urbanização extensiva e planetária: formulações clássicas e contemporâneas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- CRISTIANE, Charlene. IN: *Piseagrama (Org.). Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018
- CUP, Center for Urban Pedagogy. (s.d.) Disponível em <<http://welcometocup.org>>. Acessado em 03 de julho de 2021.
- DANOWSKI, Débora. O mundo sem nós. *Podcast É cultura?*. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021. Disponível em <<https://open.spotify.com/episode/4NVdhPgUMbIBhf5JyxHxYV?si=a8325e8204cc4b91>> Acessado em 1 de maio de 2021.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DESCOLA, Philippe. *Más allá de naturaleza y cultura*. Madrid Amorrortu, 2012.
- D'OCA, Daniel. Arbiters of governmental destinies. In: *Center for Urban Pedagogy with Molly Sherman*. Portland: Portland State University Art and Social Practice, 2013.
- ESCOBAR, Arturo. *Designs for the pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham and London: Duke University Press, 2018.
- ESCOBAR, Arturo. *Contra o terricídio*. Palestra Principal da Participatory Design Conference. Tradução Maria Cristina Ibarra Hernandez. Manizales, Colômbia, 19 de junho de 2020.

- FERREIRA, Nádía. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 13 setembro (em áudio), 2019.
- FERRAZ, Marcelo. *Lina Bo Bardi*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. *La educación, una autocrítica*. 2013.
- GARCÉS, Marina. *Ciudad princesa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2018.
- GARCEZ, Cláudia. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 26 outubro (em áudio), 2019.
- GASPAR, Christine. *Accountability by design*, 2012. Entrevista disponível em <<http://designfeaster.blogspot.com/2019/02/interview-christine-gaspar.html>>. Acessado em 20 de julho de 2021.
- GASPAR, Christine. Entrevista. In: *Center for Urban Pedagogy with Molly Sherman*. Portland: Portland State University Art and Social Practice, 2013.
- GATT, Caroline; INGOLD, Tim. From Description to Correspondence: Anthropology in Real Time. In: *Design Anthropology: Theory and Practice*, edited by Wendy Gunn, Ton Otto, and Rachel Smith, 139–158. London: Bloomsbury, 2013.
- GOLDMAN, Márcio; SANTOS, Antônio Bispo dos. *Metafísica na Rede Debate: Cosmopolítica e Cosmofobia*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1BlhkKzzHmo>>. Acessado em 28 de novembro de 2020.
- GONZAGA, Gabriel. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 11 julho (em áudio), 2019.
- GONZALES, Miriam. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 12 julho (em áudio), 2019.
- GOONEWARDENA, Kanishka. Planetary urbanization and totality. *Environment and Planning D: Society and Space* 36.3, 456–73, 2018.
- GOONEWARDENA, Kanishka. *The Urban Sensorium: Space, Ideology and the Aestheticization of Politics*. New York: Routledge, 2005.
- HARAWAY, Donna. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene (Experimental Futures)*. Durham: Duke University Press, 2016.
- HARVEY, David. *Consciousness and the urban experience*. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- HERINGER, Apolo. IN: *Piseagrama (Org.)*. Urbe Urge, Belo Horizonte, 2018.

- HOFF, Mônica. Palestra Bolsa Pampulha, 28 de julho 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NT8Dtouhtc> >. Acessado em 4 de novembro de 2020.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu, 2020.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- INGOLD, Tim. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. *Being alive. Essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. Making, Growing, Learning: two lectures presented at UFMG, Belo Horizonte, Outubro 2011. *Educação em Revista* [online]. 2013, vol.29, n.3 [cited 2021-01-10], pp.301-323. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/P9JgRCyWZJkcPKFYfhpRmns/?lang=en>> Acessado em 5 de maio de 2021.
- KAMBIWÁ, Avelin. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- KEHL, Maria Rita. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- KRENAK, Ailton. *Os Mil Nomes de Gaia: Ailton Krenak*, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k7C4G1jVBM&feature=emb_imp_woyt>. Acessado em 25 de fevereiro de 2021.
- KRENAK, Ailton. As alianças afetivas. Entrevista. In: Livro sobre o programa Dias de Estudo da 32ª Bienal de São Paulo - *Incerteza Viva*. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2016.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LATOUR, Bruno. Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30. p. 225–248, 2004.
- LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: Uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012; Bauru: Edusc, 2012.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- LATOUR, Bruno. *Diante de Gaia : Oito conferências sobre a natureza no Antropoceno*. São Paulo: Ubu, 2020a.
- LATOUR, Bruno. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.

- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, Jean. *Learning and everyday life. Access, Participation and Changing Practice*. New York: Cambridge Univ. Press, 2019.
- LEANDRO, Gabriela. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 23 agosto (em áudio), 2019.
- LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002 [1970].
- LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991 [1974].
- LEFEBVRE, Henri. *Dissolving city, planetary metamorphosis*, 1989.
- LEVIS, Roberto. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 12 abr. 2016.
- LEVY, Maria Cláudia. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 11 julho (em áudio), 2019.
- LOCATELLI, Daniela. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 23 agosto (em áudio), 2019.
- LOPES, João; KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula. Por partes: o novo fundamentalismo participacionista nos programas de moradia para os pobres. In: *Silacc - Simpósio ibero-americano de cidade e cultura: novas espacialidades e territorialidades urbanas*. Anais. São Carlos: EESC-USP, 2010.
- LÖWY, Michel. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MAGALHÃES, Felipe. *O espaço do Estado no neoliberalismo: elementos para uma redefinição crítica*. GEOgraphia (UFF), v. 18, p. 25-60, 2016.
- MARQUEZ, Renata. *Geografias portáteis: arte e conhecimento espacial*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- MARQUEZ, Renata. Davi no museu. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 11, p. 02 - 11, 2017.
- MCFARLANE, Colin. *Learning the City: Knowledge and Translocal Assembly*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011.
- MELO, Carmelita. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 12 abril (em áudio), 2016.
- MELO, Izabel. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.
- MENEZES, Hélio. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 23 agosto (em áudio), 2019.
- MIRIM, Sonia Ara. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 24 agosto (em áudio), 2019.
- MONTEIRO, Michelli. *Fundação de São Paulo, de Oscar Pereira da Silva: trajetórias de uma imagem urbana*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MONTE-MÓR, Roberto. Urbanização extensiva e lógicas de povoamento: um olhar ambiental. In: SANTOS, Milton, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura. (Org.) *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo. Hucitec/ Ampur, 1994. p.169 - 181.

MONTE-MÓR, Roberto. *O que é o urbano no mundo contemporâneo*. Texto para discussão, n. 281. Belo Horizonte: Cedeplar, 2006.

MONTE-MÓR, Roberto. Cidade e campo, urbano e rural: o substantivo e o adjetivo. In: FELDMAN, Sarah; FERNANDES, Ana. (Org.). *O urbano e o regional no Brasil contemporâneo: mutações, tensões e desafios*. Salvador. EDUFBA, 2007. p. 93 - 114.

MONTE-MÓR, Roberto. Urbanização, sustentabilidade, desenvolvimento: complexidades e diversidades contemporâneas na produção do espaço urbano. In: COSTA, Geraldo; COSTA, Heloísa; MONTE-MÓR, Roberto. (Org.). *Teorias e práticas urbanas – Condições sobre a sociedade urbana*. Belo Horizonte, 2015. p. 55 - 69.

MORAIS, Diogo. *Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MUSA, Priscila. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.

NICOLAU, Ellen. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 15 setembro (em áudio), 2019.

OLIVEIRA, Bruno. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 15 setembro (em áudio), 2019.

PAPERT, Seymour. "Situating Constructionism," IN: *Constructionism*. I. Harel and S. Papert. Eds. Ablex Publishing, 1991.

PATAXOOP, Kanatyo; PATAXOOP, Liça. O grande tempo das águas. In: *Mundos Indígenas*. Catálogo da exposição. Belo Horizonte: UFMG, 2020, p.135-161.

PATAXOOP, Liça. Aprender com a natureza. *Podcast É cultura?* Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021. Disponível em <<https://open.spotify.com/episode/1mW7Rm57tS2Wk2szDVzaQc?si=c2aa42c81a114d3e>> Acessado em 5 de maio de 2021.

PAULINO, Rosana. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 23 agosto (em áudio), 2019.

PI, Ana. *NoirBLUE*, 2018. Disponível em <<https://anazpi.com/noirblue-doc/>>. Acessado em 23 de junho de 2021.

PECK, Jamie; THEODORE, N.; BRENNER, N. *Neoliberal urbanisms: models, moments, mutations*. In: SAIS Review XXIX, 1, 2009.

PENTE, Du. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.

PINHEIRO, Daniela; NETO, Flávio; NORONHA, Isabela; SANTOS, Lucas; AUTRÁN, Rodrigo, LASSALI, Thais; CHIODI, Vitor. Dossiê Fabulações Miceliais. *Climacom*, ano 6, n.14, 2019. Disponível em <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/apresentacao-editorial-dossie-fabulacoes-miceliais-ano-6-n-14-2019/>>. Acessado em 24 de fevereiro de 2021.

PISEAGRAMA (org). *Urbe Urge*. Belo Horizonte, 2018.

POPYGUA, Davi. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 24 agosto (em áudio), 2019.

POVO, Casa do. *Monumento vivo*, 2013. Disponível em: <<https://casadopovo.org.br/sobre/>>. Acessado em 20 de novembro de 2020.

QUEIROZ, Bruno. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 15 setembro (em áudio), 2019.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. pp. 367-382.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A estética como Política*. Tradução de Augustin de Tugny. In: *Devires: Cinema e Humanidades*, v. 7, n. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2010b, pp. 14- 36. Disponível em: <http://issuu.com/revistadevires/docs/devires_v7n2>. Acessado em: 04 de maio de 2020.

REIS, Amanda. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. Belo Horizonte, 19 maio (em áudio), 2016.

RUBIO, Carmem. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 14 abril (em áudio), 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT/UNB/CNPq/MCTI, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A Vida das Coisas: Perceber a forma de outras vidas, perceber a vida de outras formas*, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h7BisjY_WU4>. Acessado em 26 de junho de 2021.

SCHMID, Cristian. Patterns and Pathways of Global Urbanization: Towards Comparative Analysis. In *Implosions/Explosions: Towards a Study of Planetary Urbanization*, edited by N. Brenner, 203–217. Berlin: Jovis, 2014.

SMILEY, David. *Entrevista concedida à autora*. Belo Horizonte, 13 agosto (por email), 2021.

SILVA, Harley. *Socialização da natureza e alternativas de desenvolvimento na Amazônia Brasileira*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Fobópole*. O medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Por uma geografia libertária*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STENGERS, Isabelle; PIGNARRE, Philippe. *Capitalist sorcery: breaking the spell*. Trad. Andrew Goffey. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

STENGERS, Isabelle. *O preço do progresso*. Entrevista realizada por Mathieu Rivat e Aurélian Berlan em 20 de abril de 2015. Disponível em: <<http://revistadr.com.br/posts/o-preco-do-progresso-conversa-com-isabelle-stengers/>>. Acessado em 2 de junho de 2020.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Brasil, n. 69, pp.442-464, abr. 2018.

SWAIN, Tânia Navarro. Você disse imaginário? In: _____. (org.) *História no plural*. Brasília : Ed. UNB, 1994.

TELES, Amélia. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. São Paulo, 14 julho (em áudio), 2019.

UN-Habitat (United Nations Human Settlement Programme). *The State of the World's Cities Report 2006/2007*. London: Earthscan, 2007.

VAINER, C. 2001. As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local? *Cadernos IPPUR*, 2001-2/2002-1, Rio de Janeiro: IPPUR - UFRJ/DPA Editora.

VELLOSO, Rita. *Entrevista concedida ao Micrópolis*. Belo Horizonte, 23 maio (em áudio), 2016.

VELLOSO, Rita. *Distração e choque: a experiência da arquitetura na vida cotidiana*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

VELLOSO, Rita. A cidade contra o Estado: Ensaio sobre a construção política de escalas e institucionalidades. In: Geraldo Magela Costa, Heloísa Soares de Moura Costa, Roberto Luís de Melo Monte-Mór. (Org.). *Teorias e Práticas Urbanas - Condições para a sociedade urbana*. 01Ed. Belo Horizonte/ MG: C/Arte, 2015, p. 129-144.

VELLOSO, Rita. De/descolonizar o urbano, insurreição nas periferias: notas de pesquisa. *Redobra*, n.15, ano 6, p.153-176, 2020.

WACHSMUTH, D. City as ideology. In: BRENNER, N. (Ed.). *Implosion/Explosion: towards a study of planetary Urbanization*. Berlim: Jovis, 2014. p. 353-371.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2017.

ZACCONE, Orlando. IN: Piseagrama (Org.). *Urbe Urge*, Belo Horizonte, 2018.

