

# CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA (1950 – 1980)

PATRICIA BATISTA FREITAG

PPG-FAU-UnB  
Brasília, 2019





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA, TEORIA E CRÍTICA DA ARQUITETURA E URBANISMO

## **Crítica e Emancipação: A Reforma do Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina (1950-1980)**

Patrícia Batista Freitag

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Arquitetura e Urbanismo

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santos de Faria

BRASÍLIA  
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TESE DE DOUTORADO EM ARQUITETURA E URBANISMO

CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA (1950 – 1980)

Patrícia Batista Freitag

Banca Examinadora

---

Presidente: Prof. Dr. Rodrigo Santos de Faria – FAU-UnB - Orientador

---

Profa. Dra. Nilce Aravecchia Botas – USP

---

Profa. Dra. Carolina Pescatori Candido da Silva – FAU-UnB

---

Profa. Dra. Fernando Atique – UNIFESP

---

Profa. Dra. Maribel Aliaga Fuentes – FAU-UnB - Suplente

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Fc Freitag, Patricia  
Crítica e Emancipação: A Reforma do Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina (1950 - 1980) / Patricia Freitag; orientador Rodrigo De Faria. -- Brasília, 2019.  
224 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)  
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Ensino. 2. Arquitetura. 3. América Latina. 4.  
Pedagogia Crítica. I. De Faria, Rodrigo, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Parceria, generosidade e acolhimento. São essas palavras que me ocorrem nesse momento e espaço dedicado àqueles que me acompanharam ao longo desses quatro anos.

A Rodrigo Santos de Faria. Mais uma vez, muito obrigada pela oportunidade do aprendizado. Assim como no mestrado, foi muito enriquecedor para mim tê-lo como orientador que indica percursos e ilumina incertezas. Sua postura extremamente compreensiva e generosa foi fundamental para que eu seguisse em busca do que acredito.

A minha mãe Maria Salete, por sua enorme dedicação e por ser minha grande inspiração.

A meu irmão Fábio, que do outro lado do oceano acompanha nossos passos e nossos sonhos.

A Thiago, meu grande companheiro. Por me dar a mão e juntos atravessarmos esse percurso tão enriquecedor. Pelas longas conversas, pela paciência em ouvir por longos momentos minhas inquietações e por me encorajar de forma tão carinhosa.

A João Francisco, meu filho, meu parceiro, que ao chegar, me leva a conhecer as bonitezas da vida. Por me encher de força para seguir acreditando que um mundo melhor é possível.

Ao Instituto Federal Goiano, que me concedeu os auxílios necessários de grande importância para viabilização desse projeto.

A meus colegas de trabalho, tão generosos e compreensivos: Elias, Aline, André, Daniel, Dalila e Aldir.

A Diogo, grande parceiro em sala de aula na Universidade Estadual de Goiás, juntos buscando semear os germes da esperança.

A meus grandes amigos Marcílio, Pedro Henrique, Cláudio, Michele, Anastácia, e todos outros que acompanharam essa jornada.

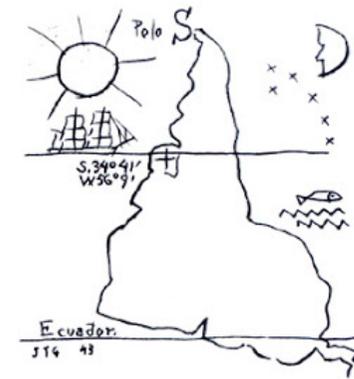
À professora Simone Rodrigues e colegas da disciplina “Pensamento Político e Social da América Latina”, oferecida pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos com quem tive a oportunidade de estabelecer interlocuções frutíferas e compreender minha atuação profissional por outra perspectiva.

A todos os grandes arquitetos educadores que nos inspiram a refletir sobre nossa condição e nossa tarefa.

À memória de meu pai, Otto Freitag.

“Viremos o mapa de cabeça para baixo para ter uma ideia exata da nossa posição, sem nos incomodarmos com o que pensa o resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, prolonga-se para cima, assinala insistentemente para o Sul, o nosso norte. Ao mesmo tempo, nossa bússola aponta implacavelmente para o Sul, para o nosso pólo. Ao partirem daqui, os navios vão para baixo e não para cima, como costumam fazer para seguir a direção ao norte. Porque o norte agora está embaixo. E, se ficarmos de frente para o nosso Sul, teremos à esquerda o leste. Essa retificação era necessária, pois nos permite saber onde estamos”.

Joaquín Torres-García (1874 – 1949)



## RESUMO

O ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina é abordado nessa tese à luz da estruturação da crítica latino-americana no período de 1950 – 1980, um momento histórico marcado por revisões do modernismo enquanto movimento universalista e da modernização enquanto projeto de desenvolvimento. Nesse período, um conjunto de Escolas organizaram-se pedagogicamente a partir de uma compreensão inovadora acerca do papel da arquitetura face ao aprofundamento da complexidade latino-americana. Questionamentos a respeito da relação do arquiteto com a sociedade, da estética universalista como não representativa das condições e anseios locais, da estrutura do conhecimento conservador e fragmentado em sua dificuldade de assimilação da realidade, figuravam o ambiente de inquietude no meio acadêmico.

A pesquisa foi realizada a partir do estudo de três escolas – Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso (Chile), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (Brasil) e a Escola de Arquitetura e Urbanismo Autogobierno (México), a partir da abordagem que procura identificar a emergência dessas escolas não apenas como instituições isoladas em seus contextos locais, mas enquanto processo regional constituído por elementos e motivações comuns, em um movimento de redefinição da arquitetura como parte de um projeto político-intelectual na construção de uma narrativa latino-americana, e que por sua vez alinha-se às propostas originadas a partir do campo da pedagogia, mais especificamente de sua vertente denominada como “Pedagogia Crítica”.

**Palavras-chave:** Ensino, Arquitetura, América Latina, Pedagogia Crítica

## **ABSTRACT**

The teaching of architecture and urbanism in Latin America is approached in this thesis in the light of the structuring of Latin American criticism in the period from 1950 - 1980, a historical moment marked by revisions of modernism as a universalist movement and modernization as a development project. During this period, a set of schools were pedagogically organized from an innovative understanding of the role of architecture in the face of the deepening of Latin American complexity. Questions about the architect's relationship with society, the universalist aesthetics as not representative of local conditions and desires, the structure of conservative knowledge and fragmented in its difficulty to assimilate reality, figured the climate of unrest in the academic environment.

The research was conducted by the study of three schools - Valparaiso School of Architecture and Design (Chile), University of São Paulo School of Architecture and Urbanism (Brazil) and the Autogobierno School of Architecture and Urbanism (Mexico), through an approach that seeks to identify the emergence of these schools not only as isolated institutions in their local contexts, but as a regional process constituted of common elements and motivations, in a movement of architectural redefinition as part of a political-intellectual project in the construction of a latin-american narrative, which in turn aligns itself with the proposals originated from the field of pedagogy, more specifically from the movement called "Critical Pedagogy".

**Key-words:** Teaching, Architecture, Latin America, Critical Pedagogy

## RESUMEN

La enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en América Latina se aborda en esta tesis a la luz de la estructuración de la crítica latinoamericana en el período 1950-1980, un momento histórico marcado por las revisiones del modernismo como movimiento universalista y la modernización como proyecto de desarrollo. Durante este período, un conjunto de escuelas se organizaron pedagógicamente a partir de una comprensión innovadora del papel de la arquitectura frente a la profundización de la complejidad latinoamericana. Las preguntas sobre la relación del arquitecto con la sociedad, la estética universalista como no representativa de las condiciones y deseos locales, la estructura del conocimiento conservador y fragmentado en su dificultad para asimilar la realidad, determinaron el ambiente de inquietud en el entorno académico.

La investigación se realizó a partir del estudio de tres escuelas: la Escuela de Arquitectura y Diseño Valparaíso (Chile), la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo (Brasil) y la Escuela de Arquitectura y Urbanismo Autogobierno (México), desde un enfoque que busca identificar el surgimiento de estas escuelas no solo como instituciones aisladas en sus contextos locales, sino como un proceso regional constituido de elementos y motivaciones comunes, en un movimiento de redefinición arquitectónica como parte de un proyecto político-intelectual en la construcción de una narrativa latino-americana, que a su vez se alinea con las propuestas originadas en el campo de la pedagogía, más específicamente desde la tendencia llamada "Pedagogía Crítica".

**Palabras Clave:** Enseñanza, Arquitectura, América Latina, Pedagogía Crítica

## **LISTA DE SIGLAS**

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA

CLEFA - CONFERÊNCIA DAS FACULDADES LATINOAMERICANAS DE ARQUITETURA

ENBA – ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

ESIA – ESCOLA SUPERIOR DE ENGENHARIA E ARQUITETURA

FAM - FACULDADE DE ARQUITETURA DO MACKENZIE

FAU – FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO

FLACSO - FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

FNA - FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA

IAB – INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL

IPU - INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E URBANISMO

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

SOLAR - SOCIEDADE LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE AMÉRICA LATINA E CARIBE

UDUAL – UNIÃO DAS UNIVERSIDADES DA AMÉRICA LATINA

UIA – UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS

UNAM – UNIVERSIDADE NACIONAL DO MÉXICO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	3.1.3 CIDADE ABERTA AMEREIDA: A ANTI-INSTITUCIONALIZAÇÃO DO APRENDIZADO.....	130
CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO CRÍTICA COMO VIA DE EMANCIPAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA	18	3.1.4 A CONFORMAÇÃO DE UMA ESCOLA DESESCOLARIZADA: EPISTEMOLOGICAMENTE AUTÔNOMA.....	139
1.1 EMANCIPAÇÃO DE QUÊ?	19	3.2 ARQUITETURA NOVA (FAU-USP) - BRASIL	144
1.2 PEDAGOGIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS: UM PARADIGMA EDUCATIVO	34	3.2.1 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA DISSIDÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO .....	145
1.3 O PROGRAMA REFORMISTA DA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA	40	3.2.2 O ESTUDANTE DE ARQUITETURA COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTO .....	159
CAPÍTULO 02 – A REFORMA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA	52	3.2.3. EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE UMA NOVA OPERAÇÃO SOCIAL .....	167
2.1 EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA (1920 – 1950)	54	3.3 ESCOLA AUTOGOBIERNO (UNAM) – MÉXICO	177
2.2 EXPANSÕES E RUPTURAS (1950-1980)	75	3.3.1 AUTONOMIA PARA ENSINAR E APRENDER.....	177
2.2.1 COMPREENSÕES LATINO-AMERICANAS SOBRE A AMÉRICA LATINA .....	77	3.3.2 A BUSCA PELO MARCO TEÓRICO AUTOGOBIERNISTA.....	188
2.2.2 A BUSCA POR INTERLOCUÇÕES .....	83	3.3.3 A LINHA EDITORIAL AUTOGOBIERNO.....	194
2.2.3 POR UM ENSINO DE ARQUITETURA LATINO-AMERICANO: AMADURECIMENTO DO DEBATE NO ÂMBITO DOS EVENTOS .....	88	3.3.4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DESENHO PARTICIPATIVO: QUANDO O ESTUDANTE DE ARQUITETURA VIRA EDUCADOR.....	201
CAPÍTULO 03 – EMANCIPAÇÃO E CRÍTICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA AMÉRICA LATINA	108	CONCLUSÃO	207
3.1 ESCOLA DE ARQUITETURA E DESENHO DE VALPARAÍSO (PUCV) – CHILE	109	LOCAIS DE CONSULTA DOS DOCUMENTOS PRIMÁRIOS PESQUISADOS	212
3.1.1 A REORIGINAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	113	REFERÊNCIAS	213
3.1.2 TRAVESSIAS: A REFUNDAÇÃO DA AMÉRICA LATINA.....	119		

## INTRODUÇÃO

Qual é o papel político-estético do ensino de arquitetura e urbanismo no processo de reflexão crítica acerca da modernização e do modernismo na América Latina?

A partir desta questão central, o presente trabalho pretende discutir o ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina como parte do movimento de estruturação da crítica no campo da arquitetura e urbanismo latino-americano no período de 1950 – 1980, um momento histórico marcado por revisões do modernismo enquanto movimento universalista e da modernização enquanto projeto de desenvolvimento.

A motivação pelo recorte surgiu ao se perceber que, ao longo do período citado, um conjunto de escolas apresentaram uma compreensão inovadora acerca do papel da arquitetura face ao aprofundamento da complexidade latino-americana em seus problemas, cuja materialidade no ambiente construído revelava as limitações e contradições do projeto moderno(ista). Questionamentos a respeito da relação do arquiteto com a sociedade, da estética universalista como não representativa das

condições e anseios locais, da estrutura do conhecimento conservador e fragmentado em sua dificuldade de assimilação da realidade, figuravam o ambiente de inquietude no meio acadêmico.

Essas manifestações passaram a ocorrer a partir da década de 1950 como parte de um movimento intelectual mais amplo de aprofundamento teórico do pensamento latino-americano. As reverberações dessa leitura no campo da arquitetura e urbanismo foram bem definidas. Se na primeira metade do século XX, as primeiras interpretações organizaram-se em torno de leituras de cunho internacional e da defesa da arquitetura moderna, a partir de 1950 tem início a consolidação da primeira geração de críticos latino-americanos e interpretações próprias. Trata-se de um período da história de crescente politização de grupos intelectuais, estudantis, operários organizados em torno de novas fundamentações teóricas, que, embora atualmente já superadas em diversos termos, permitiu novas compreensões das especificidades latino-americanas. O discurso crítico ao

movimento moderno teve nos experimentos pedagógicos uma das suas maiores expressões.

De que modo o ensino de arquitetura assimilou essas modificações? Como essa problemática foi discutida em termos pedagógicos? Quais foram as principais motivações, referências teóricas e articulações institucionais? Considerando a existência de uma abordagem crítica nessas escolas, houve pontos de convergência, interlocuções entre as propostas? De que forma o ensino de arquitetura incorporou a crítica estruturada num campo mais amplo do pensamento latino-americano?

Em um universo de centenas de escolas de arquitetura existentes no continente no período estudado, este trabalho restringe-se a um grupo de três escolas nas quais foram identificados pontos relevantes de revisão do ensino nos moldes aqui problematizados, a saber: 1. Escola e Instituto de Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso – Chile (1952); 2.

---

<sup>1</sup> Montaner (2014) destaca além do ensino, a divulgação e o pensamento como os três âmbitos imprescindíveis no estudo dos fenômenos arquitetônicos. - o ensino: ou seja, conhecer as diferentes tradições das escolas e faculdades de arquitetura; sua evolução das engenharias ou das belas artes até as escolas de arquitetura; seus fundadores e teóricos mais importantes; suas ideias, métodos

Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo – Brasil (1962); 3. Faculdade de Arquitetura da Universidade Nacional Autónoma do México (1972).

O ensino, como uma das entradas interpretativas da história da cultura arquitetônica<sup>1</sup>, permite, além do conhecimento das diferentes tradições das escolas e faculdades, seus fundadores, teóricos, ideias, métodos e planos de estudo, uma investigação sobre os aspectos que revelam características, permanências e tensões da história da própria América Latina. As inúmeras críticas feitas ao ensino de arquitetura apresentadas por profissionais e intelectuais em diferentes momentos do século XX, como se verá adiante, contribuem no sentido de discutir a universidade como reprodutora de discursos, bem como dos efeitos que isso gera, quais sejam, “a colonização pedagógica”, como observou Gutierrez<sup>2</sup> ou, num sentido mais amplo, a “colonização epistemológica”.

e planos de estudo; - a divulgação: o mundo editorial e as revistas de arquitetura, arte e cultura; o pensamento: a transmissão de ideias através das posições teóricas usando meios de expressão e divulgação diferentes.

<sup>2</sup> GUTIERREZ, R. La Colonización Pedagógica Continúa. *Revista DANA*, Buenos Aires. Nº 28/29. 1989-1990.

A “ausência de reflexões críticas nas escolas de arquitetura” foi o ponto de partida da entrevista concedida pelo arquiteto e professor da FAU USP, Jon Maitrejean à Revista Arquitetura e Urbanismo (1986)<sup>3</sup>. Na ocasião, Maitrejean afirmou:

A arquitetura existiu com intenção humanística nesses 40 anos, mas não produziu nada significativo para o povo [...] As faculdades não potencializaram a discussão da arquitetura. A perda do caráter humanístico-ideológico da Arquitetura Moderna aconteceu mais cedo ou mais tarde em quase todas as regiões onde ela encontrou afinidades para se desenvolver. No Brasil, a ausência de reflexões críticas, de discussões dentro das escolas de Arquitetura sobre esse fenômeno que estava ocorrendo, deixou um vazio cultural que pouco tinha a ver com os acontecimentos políticos das últimas décadas. Enquanto outras modalidades de arte procuravam se fortalecer através de raízes nacionais, a arquitetura passa a reproduzir justamente estilos internacionais. Essa contestação resultou em conclusões bastante amargas. Percebemos que vivemos até então de meias-verdades (1986, pp. 44-45).

Esse cenário revelador da dificuldade de elaborar posicionamentos reflexivos e questionadores acerca da condição

da arquitetura e urbanismo na América Latina e, conseqüentemente, o efeito dessa limitação no ensino que, por sua vez, impede leituras condizentes com a realidade local é a realidade sobre as quais se assentam as estruturas pedagógicas de inúmeras instituições de ensino latino-americanas ao longo do século XX.

Uma breve revisão histórica revela exemplos dessa relação construída em diferentes contextos: parte importante da arquitetura pública da sociedade industrial do século XIX foi em grande medida viabilizada pelo sistema compositivo racional, inventado pelo arquiteto J.N.L Durand enquanto docente da École Royale Polytechnique de Paris. Outro exemplo é a Escola da Bauhaus, que aglutinou grande parte da renovação conceitual, formal e estética da primeira metade do século XX, com as diretrizes pedagógicas vanguardistas de arquitetos e artistas como Walter Gropius ou Lászlo Moholy-Nagy. Na América Latina verifica-se experiências renovadoras na Argentina, como a Escola de Arquitetura de Tucumán, criada no final dos anos 1940; no

---

<sup>3</sup> Revista Arquitetura e Urbanismo, 1986, n.7, p.44-45.

Chile, através da reforma do ensino da Universidade do Chile na década de 1940, que contribuiu para a instauração do Movimento Moderno no país, entre outros.

A emergência de diferentes experimentos pedagógicos elaborados no século XX, particularmente no período pós-guerra (1950 – 1980), em que ocorreram importantes transformações na forma de se entender a arquitetura, motivou a criação do projeto de pesquisa *Radical Pedagogies*<sup>4</sup> liderado pela professora Beatriz Colomina da Universidade de Princeton (Estados Unidos). Esse grupo tem trabalhado no intuito de investigar estas iniciativas, inclusive aquelas que fizeram parte das escolas latino-americanas pesquisadas neste trabalho. Entretanto, apesar dos avanços e grandes contribuições que o *Radical Pedagogies* tem oferecido, não identificamos, no âmbito deste grupo, trabalhos que tenham abordado as escolas latino-americanas em suas motivações comuns, considerando a conjuntura não apenas sócio-econômica e política, mas principalmente intelectual e cultural.

---

<sup>4</sup> *Radical Pedagogies* é um projeto de pesquisa liderado pela professora Beatriz Colomina, composto por um grupo de estudantes de doutorado da Escola de

A discussão que aqui propomos envolve uma abordagem que procura identificar a emergência dessas escolas não apenas como instituições isoladas em seus contextos locais, mas enquanto processo regional constituído por elementos e motivações comuns em seus diálogos com a crítica ao projeto moderno, e com isto demonstrar a hipótese desta tese de que no período de 1950 - 1980 se formatou um movimento continental das Escolas de Arquitetura em busca da redefinição da arquitetura como parte de um projeto político-intelectual que procurava construir uma narrativa latino-americana.

É nesse sentido que procuramos problematizar as Escolas de arquitetura e urbanismo latino-americanas como objeto transnacional que, para além das especificidades relacionadas a cada país - México, Chile, Brasil -, onde foram fundadas as escolas aqui estudadas, apresentam discursos, práticas e questionamentos pautados em uma leitura comum: afirmação da crítica às normatizações disciplinares como via de transformação da

Arquitetura da Universidade de Princeton, com aproximadamente 80 colaboradores de doze países.

experiência arquitetônica própria, genuína, autêntica. Empenhados em elaborar novas possibilidades para atuação do arquiteto em um contexto de extrema politização do discurso acadêmico, professores e alunos das Escolas aqui estudadas estabeleceram um marco na história da disciplina ao produzirem modos inovadores de pensar, ensinar e produzir a arquitetura.

Nesse momento (1960), o campo da Pedagogia na América Latina passava a reivindicar instrumentos que permitissem uma aproximação efetiva com a realidade. Entretanto, não se tratava de um movimento restrito a uma intenção social, mas também de reorientação das perspectivas epistemológicas. Nesse sentido, a experiência empírica seria a via para a produção do conhecimento, no que isso oferece de possibilidades para a construção de processos investigativos próprios. Daí decorre a crítica à universalidade do saber moderno-ocidental que se apresenta como único e verdadeiro. No campo disciplinar da arquitetura esse enfrentamento se estrutura de modo mais rarefeito. Seu vínculo com os ciclos de desenvolvimento, seja como mecanismo simbólico ou como desencadeador das relações produtivas, a impede de um recuo mais longínquo que capaz de

permitir a consolidação de uma abordagem crítica.

Nesse sentido, a dissidência das Escola de Arquitetura de Valparaíso, da Arquitetura Nova no âmbito da FAU-USP e da Autogobierno, em suas experiências pedagógicas de viés emancipatório nos convidam a uma aproximação interpretativa.

O trabalho está dividido em três capítulos:

*Capítulo 1 - Educação Crítica como via de Emancipação: Pressupostos teóricos para uma problematização da Arquitetura e Urbanismo na América Latina.*

Buscamos problematizar a partir dos conceitos da teoria de-colonial, a arquitetura e urbanismo enquanto mecanismo de dominação cognitiva/epistêmica e seus efeitos na construção do conhecimento. A partir disso, concentramo-nos nas bases fundamentais das Pedagogias Críticas, compreendidas como paradigma educativo que estrutura-se a partir de uma leitura libertária. Assim, buscamos verificar possíveis interlocuções com o movimento de renovação do ensino de arquitetura na América Latina em que o campo da pedagogia aponta para diferentes

possibilidades metodológicas. Outro elemento central nesse percurso é o debate sobre a Universidade latino-americana face aos processos de reestruturação social, económica, política e cultural do sub-continente como efeitos da modernização ao longo do século XX, e, em uma escala menor, o modo como assimila as mudanças na forma como o conhecimento passa a ser produzido.

### *Capítulo 2 – A Reforma do Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina.*

Pretendemos interpretar o processo de amadurecimento do debate sobre o ensino e seus efeitos na reestruturação didática nas Escolas. A partir de dois arcos temporais (1920 – 1950) e (1950 – 1980), buscamos identificar aspectos centrais desses percursos, entendendo suas especificidades históricas-contextuais.

### *Capítulo 3 – Emancipação e Crítica: Experiências Pedagógicas no Ensino De Arquitetura E Urbanismo Na América Latina.*

Procuramos interpretar os movimentos elaborados por cada uma das três Escolas. Em reconhecimento às suas particularidades pedagógicas, decidimos por uma estruturação por instituição e não por tema, o que não nos impediu de estabelecer relações entre aspectos similares adotados de modo particular em cada uma das instituições.

## Capítulo 01 – Educação Crítica como via de Emancipação: Pressupostos teóricos para uma problematização da Arquitetura e Urbanismo na América Latina

O interesse em pesquisar as Escolas objetos do presente estudo surgiu ao identificar nelas um esforço de construção de ferramentas pedagógicas através das quais professores e alunos desafiaram o modo hegemônico de se pensar e produzir arquitetura. Ao reformarem o ensino, buscavam discutir a produção de conhecimento no intuito de provocar reflexões sobre possibilidades emancipatórias da arquitetura latino-americana. Nesse sentido, há de se lançar uma pergunta inicial: *emancipação de que?*

Essa questão se faz necessária pelo fato de que o conceito de emancipação aplicado à arquitetura é historicamente contingente. Seu conceito se vincula a toda a questão acerca das formas de desenvolvimento e mudanças históricas e, principalmente, ao conceito de revolução. Emancipação, liberdade, independência, autonomia, são fins que alimentam e renovam o sentido da arquitetura ao longo de sua história a cada estilo, ordem ou movimento na perspectiva de romper com os

pressupostos considerados antigos e inadequados de representarem os anseios de determinada época.

Na busca por cortar os vínculos com algum tipo de dominação, seja esse representado por uma nação, um sistema, uma classe social, os esforços emancipatórios apropriam-se de um discurso político reafirmando sua autonomia e autodeterminação. Como exemplo, podemos trazer a relação do modernismo com a prática emancipatória. Não há dúvidas de que os arquitetos modernos buscaram libertar-se daquilo que era então considerado como limitadores de uma mudança social. Inicialmente de maneira estritamente estética, e depois como veículo para uma transformação social radical.

A problemática em torno da ideia de emancipação no campo da Arquitetura e Urbanismo deve passar inicialmente pelo entendimento do seu contrário, ou seja, do seu uso como instrumento de dominação cognitiva/epistemológica, que aprofunda a condição de alienação no que tange a sua

representatividade do estado cultural, social e econômico de determinada sociedade. É nesse ambiente teórico que acreditamos estar situado o processo de renovação do ensino de arquitetura na América Latina.

## 1.1 Emancipação de quê?

Que os europeus vejam a América Latina a partir de sua própria ótica é natural. O que é estranho é que os latino-americanos tenham a adotado.

Enrique Browne

Gruzinski (1988), em seus estudos antropológicos acerca da colonização e ocidentalização dos povos indígenas mexicanos, revelou que com a chegada dos espanhóis e portugueses às terras hoje tidas como latino-americanas, a mentalidade e as formas de entender o mundo dos povos indígenas pré-colombianos foram lentamente transmutadas. A partir da imposição de uma nova religião, cultura, língua, resultou na transformação da visão de mundo, de temporalidade, de sentido da existência, ou seja, da modificação da concepção de “sentido”.

Essas novas percepções faziam parte do projeto de universalização do pensamento europeu que posicionava a Europa no centro do planeta, onde sua particularidade se identificava com a “universalidade” mundial, de modo que, como

observa Dussel<sup>5</sup>, “o Outro não foi descoberto como outro, mas foi ‘encoberto’ como si mesmo [...] um processo de en-cobrimento do não-europeu” (p.8).

Nestes termos, em 1492 tem início a Modernidade ocidental como projeto de caráter bastante peculiar ao se vislumbrar no desbravamento do “Novo Mundo” a possibilidade de reconfiguração intersubjetiva de sociedades vistas como primitivas, no intuito de articulação das formas de controle do trabalho a fim de estabelecer as bases para expansão do mercantilismo europeu. Isso se daria mediante distinção entre dominados e dominadores a partir da ideia de raça, que pressupõe a existência de variações de capacidades intelectuais em função de uma suposta diferença da estrutura biológica, sendo utilizada como um dos eixos de poder na justificativa das políticas de repressão das formas de produção de conhecimento e padrões de objetivação da subjetividade dos colonizados. A esse respeito, Subirats<sup>6</sup> observa:

De acordo com a definição constituinte das bulas papais, os habitantes do chamado Novo Mundo careciam de deuses e de língua, estavam carentes de roupa, não tinham consciência nem memória, eram pobres de vontade [...]. Essas declarações cristãs de guerra santa denegriam os deuses das civilizações americanas como falsos; suas línguas, como erros da natureza; seus costumes, como uma aberração moral. Em nome desses vícios, depravações e crimes contra a natureza e a Lei, os vencidos tinham de ser convertidos, isto é: *reinventados, [...], transformados sob o estigma negativo de sua diferença biológica e cultural, condenados a uma extinção biológica e simbólica, teológica e epistemologicamente programada ao longo da história da modernidade.*

Esta distinção entre dominados e dominadores a partir da ideia de raça, que pressupõe a existência de variações de capacidades em função de uma suposta diferença da estrutura biológica, foi utilizada como um dos eixos de poder na justificativa das políticas de repressão das formas de produção de conhecimento e padrões de objetivação da subjetividade dos colonizados.

Segundo Quijano (2000), este processo resultou na

---

<sup>5</sup> DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade". Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

<sup>6</sup> SUBIRATS, Eduardo. A penúltima visão do paraíso: ensaios sobre memória e globalização. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

“colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva [...]. Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais, terminaram também articulados em uma só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (p.33). Além disso, o autor observa que a construção de novas identidades culturais foi realizada através da imposição da cultura dos colonizadores nos aspectos considerados útil para a reprodução da dominação, compreendendo tanto o campo da atividade material, como da subjetiva.

A efetivação desse projeto se deu mediante à destruição de uma imensa variedade de saberes, o que Boaventura de Souza Santos<sup>7</sup> chama de “epistemicídio massivo”. Ao desarmar essas sociedades, tornou-as

incapazes de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos, e, assim, incapazes de considerar o mundo como suscetível de ser mudado por via do seu

---

<sup>7</sup> SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. p.27.

<sup>8</sup> SERGE, Gruzinski. *A Colonização do Imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol - Séculos XVI e XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

próprio poder e no sentido de prosseguir os seus próprios objetivos.

Trata-se, portanto, de um processo profundo, complexo e amplo quanto às variedades de recursos de conversão, não limitado à língua e à religião, mas que abarcou outras formas de expressão, entre elas a arquitetura. Em um primeiro momento, Serge<sup>8</sup> ressalta que o uso da arquitetura esteve intimamente relacionado com a criação de estruturas simbólicas no campo da religiosidade, em que “a construção nova visualizava uma supremacia espiritual e técnica que casava com as formas da arquitetura europeia”. As grandes catedrais erguidas, ornamentadas detalhadamente pelas mãos dos colonizados, ao mesmo tempo em que causava estranhamento inicial do primeiro contato, “forçava o estranho a se tornar familiar” (Kupperman, 1995)<sup>9</sup>.

Observa-se, assim, que a construção do regime de entendimento estético latino-americano foi paulatinamente

<sup>9</sup> KUPPERMAN, Karen O. *America in European Consciousness, 1493-1750*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.

constituída a partir do padrão de representação europeu associado à ideia de superioridade, beleza e harmonia. Mesmo nas construções civis mais simples, como as residências, onde se supõe ter existido algum grau de liberdade nas escolhas estéticas, percebe-se a reprodução dos padrões europeus. A esse respeito, destaca-se o relato de um viajante do século XIX, em uma carta enviada a um amigo, na qual observou: “Assim que viu uma casa brasileira, viu quase todas” L. Vauthier (1975). Esse registro que exprime a prevalência, por aproximadamente três séculos, da tipologia calcada na residência portuguesa na produção das casas brasileiras, ajuda a compreender o grau de domínio da cultura europeia no campo das representações das sociedades locais, por estas serem consideradas como versões provincianas ou inferiores dos modelos europeus.

Essa “dependência” ou “subordinação”, que além de estética é de ordem cognitiva, estende-se ao período posterior ao reconhecimento da independência dos países latino-americanos. Inicialmente manifestada pela presença do Neoclassicismo (1800

– 1850), em seguida pelo Ecleticismo (final século XIX), Art Deco (auge nas décadas de 1930 e 1940), Art Nouveau, Modernismo (1920 – 1960), à contemporaneidade, revelando-se um desencontro entre o “espírito da época” e o “espírito do lugar”. Enrique Browne<sup>10</sup> pontua essa questão com o exemplo do Neoclassicismo em terras americanas:

O neoclassicismo – símbolo arquitetônico de nossa independência da Espanha barroca – antecede no tempo a dita libertação, sendo introduzido pelo próprio centro imperial em nossas terras. O espírito arquitetônico da época passou por cima das conjunturas sociopolíticas. Esse fenômeno tem tendido a se repetir na América Latina até nossos dias (p. 15)

Octavio Ianni<sup>11</sup> discute estes termos fazendo referência a Carlos Fuentes. Em seu livro “Espelho Enterrado”, Fuentes utiliza-se da metáfora do espelho ao identificar o latino-americano como reflexo da imagem dos outros, ibéricos, franceses, ingleses, norte-americanos, refletindo teorias, modelos e ideologias, “de modo equidistante, isento, eclético, de tal modo que o leitor pode sentir-

---

<sup>10</sup> Browne, Enrique. *Otra Arquitectura En America Latina*. Mexico: Gustavo Gili, 1988. P.15.

<sup>11</sup> IANNI, O. *Enigmas do pensamento latino-americano*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP. S/d.

se como se estivesse em uma cartografia na qual os territórios não se limitam por fronteiras, desigualdades socioculturais e político-econômicas; nem reais nem imaginárias” (p.09).

Neste sentido, entende-se que a efetividade da dominação europeia na construção da modernidade ocidental a partir de suas ramificações econômicas, políticas, simbólicas é fruto da persistência de uma condição, a colonial, que se estende para além do período histórico colonialista, sendo a maior responsável pela colonialidade. A colonialidade não é sinônimo de colonização. Trata-se da lógica que institui um padrão de dominação que interliga “a conquista de territórios, a formação racial, o controle do trabalho e a produção de conhecimento”, a partir da crença em uma superioridade étnica e cognitiva do colonizador com relação ao colonizado”<sup>12</sup>.

Ao se referir à colonialidade, Maldonado-Torres<sup>13</sup> a considera como “a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si,

através do mercado capitalista e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”. De acordo com Mignolo<sup>14</sup>, a colonialidade, ao dificultar certa compreensão e produção de si mesmos, permite a capilarização de conteúdos epistemológicos dominantes viabilizando, assim, a realização da modernidade em toda sua potencialidade. É desta relação que o autor considera a colonialidade o lado obscuro da modernidade.

No campo das discussões a respeito da arquitetura latino-americana e sua relação com os efeitos da colonialidade, um dos nomes centrais é sem dúvida Marina Waisman. Em seu entendimento, as ideologias arquitetônicas, ao serem transladas, perdem seu teor político e polêmico entre ideias e realizações. Isso por que, em vez de surgirem como produtos de debates na busca de propostas e soluções, apresentam-se como sistemas fechados, como esquemas conceituais de valor universal, abstendo-se como etapa na construção de um processo -

---

<sup>12</sup> CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFUGUEL, R. (Orgs) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. P.28.

<sup>13</sup> MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFUGUEL, R. (Orgs), Op. Cit.

<sup>14</sup> Mignolo, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In *RBCS*, vol 32, n. 94, junho, 2017.

teoria/práxis/critica ou reformulação de teoria - para aparecerem como estágios finais e irrefutáveis da reflexão. Uma teoria arquitetônica aberta ao diálogo com a realidade, permite a elaboração de instrumentos adequados para intervir nesta realidade, enquanto que a impossibilidade deste diálogo resulta na incapacidade de renovar-se.

Para Waisman<sup>15</sup>, sendo a arquitetura uma atividade humana inserida no transcorrer histórico que responde a necessidades culturais ou aculturadas, os aspectos orientadores de sua elaboração tende a variar em função da existência ou não de uma tradição de pensamento arquitetônico ou um grau de autoconsciência suficientemente fundamentado. A esse respeito, considera:

Frequentemente, ocorrerá ainda que os temas propostos para reflexão repitam, sem maiores variações, os temas e modos de reflexão do país de

origem. Ocorrerá também que a práxis aceitará procedimentos ou imagens provenientes daquela reflexão e daquela práxis alheias. A própria interioridade perderá uma ocasião de consolidar-se ou fortalecer-se e será arrebatada em direção a uma pura exterioridade. Desse modo, para os países da América latina, com sua consciência cultural, às vezes vacilante ou não suficientemente definida, com seu sentimento de formar a periferia do mundo ocidental, a transposição de ideologias arquitetônicas transformase, frequentemente, em um dos tantos processos de alienação que diariamente sofrem no campo social, econômico ou político (p.92).

As implicações dessa questão aparecem em outra análise feita pela autora. Ao problematizar as formas da modernidade e da pós-modernidade alcançadas pela América Latina, Waisman afirma que essas condições são resultado da marcha geral do mundo e não das questões produzidas em seu próprio seio<sup>16</sup>, de modo que “não se deve buscar por relações diretas entre transformações técnico-econômico-sociais e concepções

---

<sup>15</sup> WAISMAN, Marina. O Interior da História. Historiografia Arquitetônica para uso de latino-americanos. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1990.

<sup>16</sup> A esse entendimento acrescentamos que a instabilidade arquitetônica citada por Lina Bo Bardi pode ser compreendida, também, como resultado da “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva [...]. Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais, terminaram também

articulados em uma só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (QUIJANO, 2000, s/p.). Essa entrada analítica se faz importante pois, de algum modo, nos auxilia a entender aspectos da crise que se instalou com a pós-modernidade na América Latina, que em sua elaboração, esteve associada a processos de alienação e dominação por parte dos pressupostos europeus ou norte-americanos.

arquitetônicas: haverá arquitetura moderna sem uma modernização estrutural da sociedade e arquitetura pós-moderna sem sociedade pós-industrial”<sup>17</sup>. Convergindo para esse entendimento, Quijano afirma que “a modernidade na América Latina aprendeu a viver como consciência intelectual, mas não como experiência social cotidiana”.<sup>18</sup>

Essa divergência/desencontro entre o “espírito da época” e o “espírito do lugar, é, em última instância, resultado da colonialidade/colonização cognitiva. levando o indivíduo a pensar e ver o mundo a partir de categorias que o colocam na posição de inferioridade, e, por sua vez, incapaz de se elaborar a partir de seus próprios conteúdos – história, cultura, política - provocando situações de alienação, de estranhamento em relação a si próprio e de subordinação mental.

Como efeito dessa condição, trazemos um relato feito por Marina Waisman no artigo *Criação e Crítica*<sup>19</sup>. Ao discutir sobre a repercussão das mudanças de atribuições da profissão do arquiteto num movimento de aproximação da questão social,

---

<sup>17</sup> WAISMAN, Marina. Las Corrientes Posmodernas vistas desde América Latina. *Revista Summa*, nº. 261, 1989, p. 45.

<sup>18</sup> Quijano, A. *Modernidad, identidad y utopia em America Latina*. Lima: Sociedad e política, 1998. p.16.

Waisman apresentou um quadro de estranhamento, incertezas e resistência por parte de determinados grupos de estudantes.

A muito se tem escutado de estudantes de arquitetura apresentar dúvidas sobre o papel que o ensino de história desempenha na formação do arquiteto. Junto a questões secundárias e de pouca monta – como a necessidade ou inutilidade de uma linguagem específica para falar de arquitetura – se apresenta um problema fundamental: É desejável a formação crítica no estudante de arquitetura? Pergunta que corresponde ao fundo mesmo da questão, porque a finalidade básica do ensino da história de arquitetura é precisamente a formação de uma consciência crítica no estudante a respeito das obras do passado e do presente, que permita situar-se com clareza a respeito do seu próprio processo criador. Essa dúvida se baseia no temor de que a capacidade crítica corte o impulso criador, de que o intelecto frente a força da imaginação, de que a reflexão acabe por secar as fontes da inspiração (p.47).

Em nosso entendimento esse cenário revela a dificuldade de transpor as barreiras dos diferentes paradigmas metodológicos

<sup>19</sup>WAISMAN, M. Creación y Crítica. In: *Nuestra Arquitectura*, n. 377, abril, 1961. p. 47.

consolidados ao longo da história do ensino da arquitetura na América Latina (Belas Artes, Politécnica, Bauhaus) que, por sua vez, impede ou dificulta a construção de uma autonomia das práticas pedagógicas em seu sentido mais pleno, portanto, na contramão da proposta de procurar encontrar no exercício do desenho/prática projetual um sentido emancipador das expressões do pensamento e da cultura regional. Esse é um ponto da discussão que toca em um aspecto que acreditamos estar na ordem dos processos cognitivos, com relação direta com a dominação epistemológica.

A epistemologia compreendida aqui nos termos apresentados por Boaventura de Souza Santos como o campo da filosofia que “tem a ver com a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido, bem como da sua crença justificada”, possuindo, portanto, uma dimensão normativa, ajuda a elucidar os embates/disputas e esforços de reafirmação do conhecimento hegemônico.

Para Walter Mignolo<sup>20</sup>, essa dimensão normativa está

associada à noção de geopolítica. Segundo Mignolo, a epistemologia é uma construção geohistórica e politicamente situada, servindo, nesses termos, ao controle social e organização de poder. A partir do termo “geopolítica do conhecimento”, busca elucidar as hierarquias estabelecidas entre diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber.

Se problematizarmos o “mapa epistêmico” com os fluxos e as direções do conhecimento, e o fato de parecer natural que países, regiões e redes apresentem-se como produtores de teorias universalmente válidas e outros espaços como relegados à posição de objeto de estudo e à recepção dessas teorias, não é difícil perceber que sua origem coincide com as regiões centrais, do ponto de vista econômico e político.

Nuances dessa hierarquia epistemológica aparecem com clareza na publicação do artigo “Na América do Sul: após Le Corbusier, o que está acontecendo?” quando Lina Bo Bardi<sup>21</sup> descreve a percepção do Sr. Ray Smith, editor-associado da revista norte-americana *Progressive Architecture*, ao apresentar um

---

<sup>20</sup> MIGNOLO, W. (org) *Capitalismo e Geopolítica do Conhecimento*. Buenos Aires,. Ediciones del Signo, 2001.

<sup>21</sup> Bo Bardi, Lina. Na América do Sul: após Le Corbusier, o que está acontecendo? In: Xavier, A. (org). *Depoimento de uma geração*. São Paulo: Cosac & Naify, 1987.

panorama da arquitetura na América do Sul<sup>22</sup>. Conforme relatado por Lina, Smith, após uma série de entrevistas com jovens arquitetos e de renome, chegou a aconselhar paternalisticamente os profissionais sul-americanos a não copiar a arquitetura "internacional industrializada" dos países desenvolvidos, sugerindo, ao contrário:

Que estes se inspirem nas "ocas dos índios", nos "ranchitos" e nas "favelas" dos pobres, como convém a arquitetos subdesenvolvidos que operam num continente também subdesenvolvido. Superando a "desorganização", a falta de preparo técnico e as veleidades "sociológicas", os jovens arquitetos latino-americanos, colocados firmemente dentro de sua própria geração, poderão tomar consciência do verdadeiro problema da arquitetura atual, isto é, como prover vastas quantidades de abrigos baratos, em termos de uma forma artística semelhante à joalheria. (BO BARDI, 1987, p. 188)

Lina, ao analisar tal relato, comenta:

Baseado num equívoco (não queríamos pensar em má-fé), o autor do inquérito, expõe explicitamente a

convicção de que a verdadeira arquitetura é a norte-americana, baseada na produção industrial de massa, a qual os jovens arquitetos latino-americanos "ainda" não podem ter acesso, por causa do subdesenvolvimento da região e deles mesmos (Op. Cit.).

Smith ao perceber os arquitetos latino-americanos como incapazes de produzir conhecimento válido, devido o que considera como falta de preparo em função de ocupar um lugar periférico no sistema mundial de produção de conhecimento. Uma prática ou um conhecimento inferior, considerado assim pelo fato de não ser produzido de acordo com as metodologias aceitáveis ou inteligíveis.

Outro exemplo que reforça essa imposição da ideia de um único conhecimento válido é o relato dado por Hanno-Walter Kruft<sup>23</sup> em *A History of Architectural Theory: From Vitruvius to the Present* ao considerar que

a arquitetura da América do Norte, que se desenvolveu a partir de pressupostos europeus, assume já no século XIX um desenvolvimento próprio e, por isso, é integrada à apresentação junto com Thomas Jefferson, ao passo

---

<sup>22</sup> *Progressive Architecture*, s/n., Nova York, set. 1966, pp. 140-155.

<sup>23</sup> KRUFFT, Hanno-Walter. *A History of Architectural Theory: From Vitruvius to the Present*. Nova York. Princeton Architectural Press. 1994.

que a América Latina não oferece uma teoria da arquitetura autônoma (p. 19).

Como a parte que guarda o discurso hegemônico, o arquiteto-escritor alemão talvez não soubesse que já na década de 1970, a produção da teoria da arquitetura na América Latina apresentava-se bastante amadurecida a partir da contribuição de Marina Waisman, Roberto Segre, Ramon Gutierrez, Rafael Lopez Rangel, Silvia Arango, Alberto Roa, Carlos Murcia, Enrique Brownie, entre outros, alguns focados na construção de um posicionamento de contestação, enquanto outros orientados por um percurso descolado do embate epistemológico polarizado em “centro-periferia”. O não conhecimento dessa produção teórica por parte de Krufft é uma possibilidade, mas considerando o fato de se tratar de um renomado pesquisador, não parece ser esse o caso que reside em seu relato. Muito mais provável é que estivesse em questão o não reconhecimento, por sua parte, de um saber considerado “periférico” e por isso, inválido .

Esses posicionamentos revelam que o fim do colonialismo histórico não implicou no “fim do colonialismo como forma de

sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural e, inclusivamente, ontológica do outro” (BOAVENTURA SANTOS, 2019). Ao contrário, como cita Foucault, reforça o viés inerente à construção do saber disciplinar hegemônico como instrumento de exercício de poder, que fiscaliza e pune quem contraria ou desobedece “a verdade” enunciada pelo discurso legitimado do saber.

Alinhado a esse entendimento, o sociólogo colombiano Orland Fals-Borda<sup>24</sup>, apresentou uma proposta simples e direta: a expansão ocidental não foi somente econômica e política, senão também educativa e intelectual. A elaboração do conhecimento e/ou a transposição dos saberes passa a ser reavaliada criticamente como uma via pela qual se permanece em um estado de colonialidade ou subordinação epistêmica.

Nesse sentido, emancipar-se significa libertar-se dos dispositivos conceituais hegemônicos, de suas metodologias disciplinares, assim como produzir os meios, as relações, os conceitos, as redes, os discursos, as tecnologias e as linguagens que desafiam a narrativa hegemônica, buscando substituí-las por

---

<sup>24</sup> FALS-BORDA, O. *Ciência Própria e Colonialismo Intelectual*. 1970.

narrativas escritas do ponto de vista do dominado, na qual se inclui a desconstrução e reconstrução da história, cultura e identidade/subjetividade.

A esse respeito Sukel<sup>25</sup> considerava:

Se nosso ambiente acadêmico não gera um pensamento genuíno, derivado de nossas aspirações, realidades, tradições e formas de convivência, escassas são em verdade as possibilidades de que o desenvolvimento de nossa sociedade se enalce por sendas e conduza a objetivos que possamos, com satisfação, considerar autênticos, ou seja, com os que possamos nos identificar plenamente.

A seguir, passo a expor alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito de Faculdades/Escolas de Arquitetura latino-americanas que mostram mudanças no modo de se entender sua produção, situando-a em uma perspectiva crítica, científica e libertária.

Em 1974 foi publicado pela equipe de estudantes e docentes do Departamento Pedagógico da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Buenos Aires, o trabalho de

---

<sup>25</sup> SUNKEL, Osvaldo. Reforma Universitaria: Subdesenvolvimento e dependência. Editorial Universitaria, 1969.

planejamento pedagógico intitulado "Antologia Pedagógica"<sup>26</sup>, baseado em textos produzidos entre 1969 – 1972 que, de modo direto ou indireto, abordam ideias acerca dos objetivos, meios e técnicas de transformação do ensino de arquitetura.

No texto introdutório deste trabalho, a Arquitetura é conceituada nos seguintes termos:

Arquitetura não é uma revelação intuitiva que se dá no indivíduo no momento de elegê-la como carreira, nem depende de uma inspiração inata própria de seres eleitos. Pelo contrário, é um ofício que se aprende através de um processo árduo de trabalho e investigação constantes. Assim visto, o conceito de arquitetura não é uma ideia pura, uma essência imutável, mas um organismo vivo que evolui e cresce dentro do devir histórico da sociedade em que se dá.

[...] Cada uma das distintas posturas face à Arquitetura, corresponde à diferentes concepções do mundo

Ao contrário das arquiteturas fantásticas tão em voga que abundam em soluções ainda que careçam de problemas, nossa arquitetura se apresenta com um problema tão óbvio e enorme e apenas conta com as

<sup>26</sup> Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Buenos Aires. *Antologia Pedagógica*. 1974.

ferramentas conceituais para dar soluções. Deve-se resolver o problema, falar o modo de abrigar dignamente as centenas de milhões de seres reais. Nele reside o verdadeiramente fantástico de nossa arquitetura.

A produção teórica dos arquitetos europeus não nos serve como sistemas conceituais, pois estes não foram desenhados para resolver nossos problemas, ainda que possam apresentar elementos valiosos que sirvam a nossa tarefa, mas somente se nos estiver claro o que necessitamos e para que. Nossa busca, devemos reconhecer, é uma busca distinta. Nem nosso passado, nem nosso presente, nem nosso futuro coincidem com o da realidade europeia. A paisagem social que se desvenda ante nossos olhos, a base histórica e cultural dessa realidade, pouco tem a ver com o que presenciamos os olhos do Team X ou dos Archigram (s/p.).

No campo pedagógico, o processo registrado por esta Antologia expressa a definição dos eixos dessa transformação, a partir do que segue:

1. A reelaboração da ótica política e social a partir da qual deve-se enfocar o estudo da arquitetura e a *progressiva construção de uma plataforma teórica congruente com o processo político-ideológico popular; plataforma que reivindica a pertinência do estudo do contexto histórico-social como requisito básico da*

*aprendizagem;*

2. A alteração do sistema de prioridades da aprendizagem, *a investigação e o serviço à comunidade, em conformidade com os interesses nacionais e populares, por 'ende inscripto' no projeto de libertação nacional;*

3. A transformação da relação pedagógica docente-aluno, tendendo a uma integração do estudante como *agente produtivo chave no processo de aprendizagem;*

4. A *alteração do tipo de ensino* que supere o caráter artesanal e individualista e se adapte à realidade de massas da Universidade.

5. A alteração da *relação ensino/produção tendente a instituir a "aprendizagem produtivo"* como única via de materialização dos objetivos pedagógicos;

6. A *incorporação da crítica teórica* como instância orgânica interna do processo pedagógico geral, condição de possibilidade de planejamento racional da transformação do ensino.

A importância dada à investigação do conhecimento produzido na região foi também enfatizada por Pradilla e Jimenez em “Arquitectura, Urbanismo y Dependência Neocolonial”<sup>27</sup>, em que relatam a experiência do trabalho desenvolvido nos anos de 1971 e 1972 nas Escolas de Arquitetura das Universidades do Valle, em Cali, e Nacional de Bogotá – Colômbia, onde trabalharam como pesquisadores e docentes.

Os autores problematizam o ensino de arquitetura na América Latina pontuando a persistência na concepção do arquiteto como um desenhista-artista como um dos entraves à renovação das estruturas do ensino. A estruturação do ensino no atelier de desenho como eixo central, que por sua vez ocupa a maior parte do tempo dedicado à aprendizagem. Compreendem que essa estrutura insiste na permanência da alienação, não permitindo ao aluno desenvolver o exercício da crítica e da investigação científica, por sua vez considerada como única via capaz de conduzir ao encontro da verdade sob o risco de distorções da leitura da realidade.

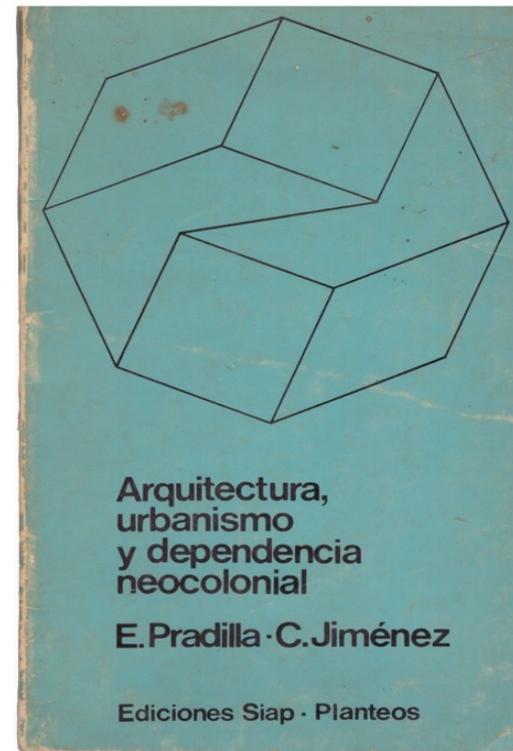


Figura 1: Capa do livro *Arquitectura, Urbanismo y dependencia neocolonial*.

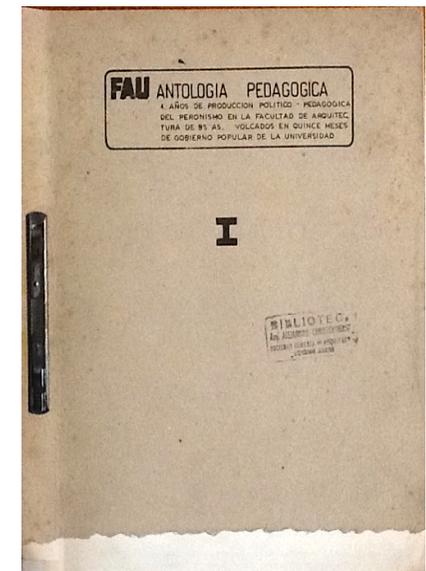


Figura 2: Capa da publicação *Antología Pedagógica* – FAU – Universidade de Buenos Aires

---

<sup>27</sup> PRADILLA, E; JIMENEZ, C. *Arquitectura, Urbanismo y dependencia neocolonial*. Ed. Siap. Buenos Aires. 1973.

Como explicar pois a diferença entre o que a “razão” ou certas “evidências” nos assinalam como “lógico” e aquilo que ocorre na “realidade”? Dois caminhos se abrem: o caminho da ideologia oficial, que pretende explicar e condenar todo processo de crítica sobre a base da existência de uma conjuntura, de um suposto processo de penetração de ideologias estrangeiras que buscam subverter a ordem social existente e converter a universidade, os docentes, os profissionais e o conjunto da população em instrumentos de dita subversão; e o caminho da investigação científica que, através da crítica da evidência dos fatos sociais e da ideologia, nos conduz ao esclarecimento da realidade que se oculta atrás deles, a identificação das contradições existentes na sociedade e, portanto, a explicação objetiva de tais conflitos e críticas, como expressão de ditas contradições. Para um investigador não existe alternativa; somente o segundo caminho é válido. (p.12)

Uma compreensão semelhante foi apresentada pela revista argentina *DANA*<sup>28</sup>, em edição especial dedicada ao ensino de arquitetura e urbanismo, ao explicitar que: “a liberdade chega pela via do conhecimento, e também pelo reconhecimento dos próprios vícios. Busquemos pois o equilíbrio e a complementação de nossos deveres e nossos direitos através do conhecimento”. O uso do termo “liberdade” presume o reconhecimento da

existência de um tipo de domínio, e, sendo o conhecimento a via para essa libertação, esse domínio seria, portanto, de ordem epistemológica. Além disso, destaca-se:

Se pretendemos pertencer à sociedade humana, comportemo-nos como pessoas, íntegras de corpo e espírito, com uma consciência livre, e com um desejo incalculável de educar para a liberdade. A liberdade supõe a criação de ideias e a receptividade às ideias: as nossas ideias e às ideias dos demais, em um jogo de mútuo reconhecimento.

Todos devemos ter a capacidade de aprender e de ensinar. Aprender e ensinar são direitos e são obrigações. Aprendemos para nós e para os demais. Ensinamos para os demais e para nós mesmos. O que ensina, aprende, e o que aprende, ensina. Esta dinâmica de ser em lugar de ter, nos permite também ter: ter conhecimento é, em definitivo, ser (p.82)

Esses exemplos, assim como outros a serem discutidos ao longo desse trabalho, mostram que o processo de renovação do ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina, ao longo do arco temporal aqui adotado (1950 – 1980), esteve teoricamente

---

<sup>28</sup> Documentos de Arquitectura Nacional y Americana - DANA. N. 35/36. 1994.

situado na perspectiva pós-colonial, ou seja, na lógica de libertação da Arquitetura dos preceitos universalizantes e hegemônicos. Para isso, reivindicaram-se novos posicionamentos e paradigmas capazes de redefinir seu sentido em uma realidade marcada por uma nova e desconhecida complexidade.

A partir da Universidade tornou-se possível a aproximação de professores e alunos com o ambiente acadêmico das ciências sociais, filosofia, pedagogia, entre outros, na elaboração de práticas e reflexões que permitiu reestruturar o modo de se pensar, ensinar e produzir arquitetura e urbanismo realçando sua representatividade da cultura e demandas locais.

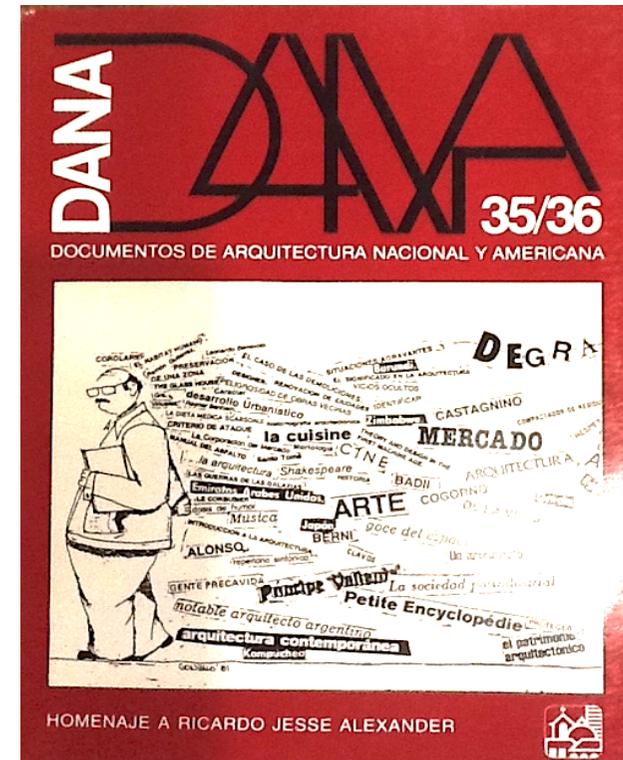


Figura 3: Capa da Revista DANA, n. 35/36, 1994.

## 1.2 Pedagogias Críticas Latino-Americanas: um paradigma educativo

“[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización”<sup>29</sup>.

As Pedagogias Críticas são entendidas como uma concepção de educação, em suas práticas, metodologias, teorias, enfoques, orientada por uma opção ética de transformação, como parte de um projeto que busca dignificar o humano excluído e segregado por meios educativos e políticos pedagógicos (MEJÍA, 2013).

Na América Latina, sua prática tem se conformado no período de 1960-1980 num contexto histórico de grande mudança social, envolto pela miséria das populações rurais e das populações das periferias urbanas, por intensos conflitos no mundo rural, pelas lutas populares e movimentos revolucionários que levaram ao poder forças progressistas. Esse cenário imprimiu seus efeitos através de uma crise dos paradigmas até então dominantes no interior das Ciências Sociais, em um debate que confrontou diferentes intelectuais que lutaram pela emergência de novas formas de acercar-se da realidade e de interpretá-la.

No campo da Educação essas transformações foram assimiladas a partir da fundação de tendências pedagógicas acompanhadas pela intensificação de uma atitude crítica interessada em envolver intencionalmente a educação e a sociedade. Alinhados a esse propósito, o compasso do desenvolvimento das novas tendências pedagógicas assume o compromisso de associação do seu discurso com a realidade local a partir do emprego de novos marcos referenciais - como a ideia

---

<sup>29</sup> ALEXANDER, Jacqui. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Traduzido por WALSH, Catherine.



A esse respeito, Germán Rama, como um dos autores do estudo, ressalta:

los elementos que determinan la inadeciación de los sistemas educativos respecto de las necesidades de las grandes masas de la America Latina y, en su mayoría, ponen el acento en los aspectos teóricos, metodológicos e institucionales que condicionan la inercia de dichos sistemas, cuya incapacidad para proveer a la satisfacción de las necesidades educativas es a todas luces evidente [...] elementos necesarios para la recuperación de su función social (1981, p.2)

Nesse sentido, Rama pontua a necessidade de preparar a percepção, a inteligência criadora e a capacidade de ação do homem para um universo social que requer um complexo horizonte cultural.

Esses foram os princípios valorados pelas propostas da *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia Libertária* de Paulo Freire e a *Investigação-ação Participativa* (IAP) de Orlando Fals Borda. Segundo Boaventura de Souza Santos (2019), trata-se de propostas responsáveis por revolucionar a pedagogia e as ciências

sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970. Ambas surgem na América Latina de forma autônoma entre si, mas centradas em responder problemas comuns, procurando soluções capazes de fortalecer a resistência das populações urbanas e camponesas, sendo a educação e produção do conhecimento as vias para a libertação.

Em seus trabalhos, Paulo Freire lançou as bases para uma análise social e política das condições vividas das classes pobres e excluídas a partir de um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo. O ponto de partida mais importante era o reconhecimento do ato de educar e de educar-se como um ato político:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.p. 34.

Em 1970, Fals Borda publica *Ciencia própria y colonialismo intelectual*. Visando a elaboração de uma sociologia da libertação, afirma que essa

seria um ato de criação científica que satisfaria ao mesmo tempo os requisitos do método e da acumulação do conhecimento científico, contribuindo tanto para as tarefas concretas e práticas de luta inevitável como para as de reestruturação da sociedade latino-americana nessa nova e superior etapa. Teoria e prática, ideia e ação se veriam assim sintetizadas – em frutuoso intercâmbio – durante esse período de dinamismo criador<sup>31</sup>.

Essa sociologia autônoma, comprometida ao colocar seu pensamento e seu exercício a serviço de uma causa, “criando uma sociedade superior à existente” (op.cit, p. 66), converge com os princípios e compromissos anunciados pela pedagogia crítica.

Além de Freire e Borda, destacamos a contribuição dada por Darcy Ribeiro, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Adriana Puiggrós, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo

Zemelman (Chile); Iván Illich, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colombia); José Luis Rebellato (Uruguai), entre outros, que cada qual a seu modo e em seu contexto permitiram problematizar diferentes modos de se elaborar e transmitir conhecimento em um momento em que o sub-contidente latino-americano se rebela através de enfrentamentos e questionamentos acerca da sua condição no projeto da modernidade ocidental.

Apesar de suas teorias, metodologias, reivindicações, conferir ao movimento pedagógico em questão, um caráter plural e múltiplo, Cabaluz-Ducasse (2015) ressalta a existência de concordância bibliográfica acerca de uma série de temas centrais que lhe outorgam unidade, a saber: 1) A natureza ética-política da educação e a relevância da práxis político-pedagógica para a transformação social radical; 2) A identificação de fatores alienantes e desumanizantes na cultura, em que a educação é entendida como processo de conscientização; 3) A necessidade de constituir espaços de auto-educação popular; 4) A práxis dialógica como reconhecimento genuíno dos saberes populares

---

<sup>31</sup> SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

subalternizados do Outro; 5) A convicção de que a práxis pedagógica deve desenvolver e potencializar todas as faculdades humanas; 6) O reconhecimento do conflito Norte-Sul e dos problemas do colonialismo e o eurocentrismo presentes na pedagogia.

Entretanto, observamos que esses fundamentos centrais são significativos que sejam originados de um mesmo marco teórico. Essas propostas educativas são construídas a partir de fragmentos teóricos dispersos e que se convergem a partir do anseio de constituir experiências que revelem um saber próprio. e desenvolve, nas distintas disciplinas do saber, abordagens conceituais que o permita sair do predomínio da ciência eurocêntrica, conforme destacado por Mejía<sup>32</sup>:

- “O marxismo a partir da América Latina, onde o cultural e o social exigiam sair das perspectivas economicistas do sobredeterminismo econômico, como as de José Carlos Mariátegui, que propôs um socialismo indo-americano;
- A teoria da dependência (Faletto, Dos Santos) a qual mostra que nosso “atraso” em termos econômicos se deve a maneira como

as relações centro-periferia tem sido realizadas em termos econômicos;

- A teologia da libertação na qual se encontram quem reconhece nas formas históricas a existência de uma transcendência encarnada na dor e o sofrimento dos pobres;
- O teatro do oprimido (Augusto Boal) que reivindica o corpo e o desejo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipação e transformação;
- A comunicação popular (Kaplún), que reivindica a linguagem e a iconografia popular como constitutiva de rebeldia e resistência mostrando que a linguagem é uma construção social;
- A investigação-ação participante (Fals Borda), a qual questiona a episteme da racionalidade científica construída na modernidade europeia e postula o sujeito como ator de prática e produtor de saber, rompendo a separação sujeito-objeto, convertendo os grupos populares em pesquisadores;
- A colonialidade do saber e do conhecimento (Quijano) destacando que a emancipação não é somente econômica e política, senão das formas como se há introduzido as formas do eurocentrismo de uma liberdade com um indivíduo universal abstrato que modela corpos, mentes e desejos;
- Psicologia social (Martín-Baró), que questiona as formas universais da personalidade e a subjetividade. Mostra que estas se constituem desde as formações sociais e dos imaginários culturais negando as estruturas universais;
- Filosofia latino-americana (Dussel) que postula uma crítica às formas universais do pensamento centrado sobre a razão,

---

<sup>32</sup> MEJÍA, Marco. Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. Ministério de Educación. Editorial Quimantú. 2013. pp. 16-7

mostrando que os pensadores “universais” o são na negação do pensamento do diferente, do outro não-europeu;

- Ética (Boff), a ética do cuidado e a compaixão pela terra, a qual reformula a visão ocidental do antropocentrismo como núcleo de todas as relações e postula um biocentrismo a partir das condições de megadiversidade, o qual significa um novo ethos;
- O desenvolvimento na escala humana (Max-Neef) a qual revela como na ideia de desenvolvimnto se dá uma construção para legitimar uma forma de poder econômico e a maneira como o WASP (*White, Anglo-Saxon, Protestant*) se impõe na conformação do humano, indicando os satisfatores que promovem o projeto de controle capitalista.”

Essas leituras desenvolvidas com uma perspectiva histórica contextual propõe que o conhecimento está situado com uma historicidade própria e sugere a transformação das condições de vida das pessoas que possam ser afetadas pela mudança do modo como o conhecimento é elaborado ao pautarem-se na rede de conhecimentos, saberes e experiências constitutivos pela memória social do continente.

Nesse ponto, nos parece interessante a categorização apresentada por Cabaluz-Ducasse<sup>33</sup> das diferentes vertentes das

Pedagogias Críticas, ao nos permitir compreender melhor as questões constitutivas de suas diferentes práticas.

a) Pedagogias territorializadas – Essas pedagogias apostam na superação do pensar dependente a partir do pensamento historicamente e geograficamente situado, que valoriza e recupera aquilo que é próprio e ocultado pela racionalidade ocidental moderna;

b) Pedagogia da alteridade – caracteriza-se pela sua opção ético-política pela alteridade, ou seja, pelo outro, excluído, explorado. Essa vertente impulsiona o campo pedagógico a desenvolver processos de aprendizagem do mundo e a realidade social, a partir da injustiça, da exploração, exclusão, e também da esperança;

c) Pedagogías de la praxis - Essa vertente emana de suas reivindicações, práticas transformadoras contra o concreto e material de realidade histórica. Assume que os processos de

---

<sup>33</sup> CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabian. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 19, n. 1, maio 2016.

libertação latino-americanos exigem mais do que a consciência dos indivíduos, o que significa, em termos práticos também avançar para a transformação concreta das estruturas de dominação.

A partir dessa compreensão, será possível verificar as possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Escolas de arquitetura aqui estudadas. Desse estudo, compreendemos que no período de 1950 a 1980, o ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina se reinventa convergindo mais claramente às formulações propostas pelas Pedagogias Críticas, do que à crítica internacional em voga nesse período. Como será visto no capítulo 3, é desse ambiente intelectual/teórico que os debates acerca do ensino no âmbito dos eventos, bem como a própria organização pedagógica das Escolas aqui estudadas, se alinham e se reinventam.

Apesar do amadurecimento do modo de se conceber a Educação pautada nos conceitos de autonomia, liberdade e alteridade, ressaltamos que suas práticas e narrativas, encontraram no ambiente acadêmico verdadeiros entraves a sua legitimidade. A estrutura universitária latino-americana calcada no tradicionalismo próprio do período colonial, foi ao longo de

grande parte do século XX objeto de contínuas discussões e reformas objetivando sua renovação administrativa, política e epistêmica no intuito de torná-la apta a assimilar as transformações do modo de pensar a educação da e na América Latina.

### 1.3 O Programa Reformista da Universidade Latino-Americana

Homens de uma república livre, acabamos de romper o último elo que em pleno século XX nos prendia à antiga dominação monárquica e monástica. Decidimos chamar todas as coisas com o nome que tem. Córdoba se redime. Desde hoje contamos para o país uma vergonha a menos e uma liberdade a mais. As dores que ficam são as liberdades que faltam. Creemos não equivocarmos: as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana.

As universidades tem sido até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar no qual todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar encontraram a cátedra que as ditaram (...)

A Federação Universitária de Córdoba se lança na luta contra esse regime e entende que neste a vida se vai. Reivindica um governo estritamente democrático e sustenta que o demos universitário, a soberania, o direito a dar-se um governo próprio radica principalmente nos estudantes. O conceito de autoridade que corresponde e acompanha a um diretor ou a um professor, em um lugar de estudantes universitários, não pode apoiar-se na força de disciplinas estranhas à substância mesma dos estudos. A autoridade, em um lugar de estudantes, não se exercita mandando, senão sugerindo e amando: ensinando. Se não existe uma vinculação espiritual entre aquele que ensina e aquele que aprende, todo ensinamento é hostil e por conseguinte infecundo. Toda a educação é uma grande obra de amor aos que aprendem<sup>34</sup>.

A Reforma<sup>35</sup> Universitária de Córdoba ocorreu em 21 de Junho de 1918. Nesta data, os estudantes da instituição apresentaram o Manifesto Público em que convocava-se jovens de toda América Latina a repensar a universidade latino-americana, a respeito dos seus aspectos coloniais em suas estruturas de poder, nos mecanismos administrativos, no ensino e na prática docente.



Figura 5: Capa da Gazeta Universitária da cidade de Córdoba - Junho de 1918.



Figura 6: Estudantes cordoveses em ocupação simbólica da Universidade de Córdoba – 1918.

---

<sup>34</sup> Manifesto de Córdoba apresentado pelos estudantes em 21 de Junho de 1918

Buscava-se a adoção de um projeto próprio que permitisse a educação superior desprender-se das forças que a prendiam ao passado colonial e europeizante mediante uma proposta de universidade moderna, verdadeiramente latino-americana, pensada como pólo de conhecimento para o desenvolvimento das nações no século XX.

As primeiras universidades na América Latina originam-se no século XVI, com a criação da Universidade de São Domingos em 1538, seguida da fundação das universidades de San Marcos no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). A implantação dessas instituições fazia parte de uma política de instrução de um contingente populacional que fosse capaz de suprir a demanda de cargos burocráticos administrativos, reproduzindo mecanicamente o contexto europeu de acordo com os interesses das classes dominantes locais. Já no século XIX estas instituições tornaram-se parte integrante de uma sociedade de estrutura essencialmente estática, herdada da era colonial, com pouco ou nenhum avanço em relação a liberdade de pensamento.

---

<sup>36</sup> LOBO, E. M. L. América Latina Contemporânea. Modernização, Desenvolvimento, Dependência. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

Eulália Lobo (1970)<sup>36</sup> ressalta que, neste período, o "ensino superior estava tacitamente reservado à elite, posto o processo de concentração de rendas, o desnível entre os setores primário e secundário da economia, o analfabetismo e o modelo exportador da economia que impossibilitavam, na prática, a mobilidade social e o acesso à universidade". Essa estrutura, mantida ao longo de todo o período colonial, resultou na completa falta de autonomia, não só no campo das práticas pedagógicas, mas no modo de se conceber enquanto locus da produção do conhecimento. Sua mentalidade e prática associadas ao colonialismo estendeu-se ao período que sucedeu a conquista independência, sobre as quais Sir Eric Ashby<sup>37</sup> observou:

Desde a independência, as Universidades latino-americanas são como jardins descuidados de um ensino antiquado, com planos de estudos estancados, com estatutos e hierarquias de autoridade que sobrevivem como raros sobreviventes de uma época já ultrapassada. Aqui e lá se encontram sinais de rejuvenescimento e renovação; mas, no geral, mantem

<sup>37</sup> Mestre do Clare College da Universidade de Cambridge, citado no artigo "La Universidad". *Revista Nuestra Arquitectura*. 1971. Nº. 474.



assim como a tarefa que se impunha de reformar as universidades.

Em um contexto marcado pela intensa urbanização da principal cidade da Argentina - Buenos Aires -, pela industrialização, pelas organizações de classes, bem como pela forte influência da imigração europeia, revelava-se o contraste entre a nova sociedade e o tradicionalismo da universidade que colocava em questão a representatividade da própria estrutura universitária, vista naquele momento como desfavorável ao desenvolvimento econômico e social. Segundo Schulte<sup>39</sup>, essa visão era sustentada também pelos novos grupos nacionalistas e anticlericais que trataram de romper com o poder das oligarquias latino-americanas, buscando, assim, a modernização da sociedade.

Outro marco no contexto da organização estudantil, nesse momento, foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), cujos efeitos no imaginário dos universitários latino-americanos contribuiu para a desmitificação e desconstrução entre eles de uma Europa pacífica e exemplar. Tratava-se de uma espécie de

colapso dos pressupostos evolutivos europeus, que segundo Morse<sup>40</sup> "animou os latino-americanos a desdenhar os presumíveis determinismos de seu passado e a inventar uma nova 'realidade' e um novo futuro. Agora a Europa não oferecia apenas modelos, mas patologias".

Além do Manifesto de Córdoba, a confluência desses aspectos motivou nas primeiras décadas do século XX a emergência de outros movimentos estudantis em países como México, Cuba, Peru, Brasil, Chile, configurando um projeto de dimensão sub-continental, com um nível de coerência até então não conhecida. Os líderes estudantis transcenderam as categorias de estados nacionais, considerando as universidades "como pilares de uma nova latino-americanidade" (PONTANTIERO, 1978, apud, SCHULTE, op. cit.).

A origem do programa reformista continental provém de uma acumulação histórica de eventos, sendo encabeçada pelo Primeiro Congresso Internacional de Estudantes em Montevideo, realizado em 1908, que reuniu estudantes da Argentina, Bolívia,

---

<sup>39</sup> SCHULTE, R. História da Autonomia Universitaria. In: *Perfiles Educativos*. Vol. 26. N. 105 – 106. México. Janeiro de 2004.

<sup>40</sup> MORSE, R. M. O Multiverso da Identidade Latino-americana. In: *História da América Latina. A América Latina após 1930: Ideias, Cultura e Sociedade*. BETHELL (Org). Volume VIII. Edusp. São Paulo. 2011. p.27.

Brasil, Cuba, Chile, Guatemala, Paraguai, Peru e Uruguai.

Neste evento se debateram temas que repercutiram posteriormente entre os estudantes do continente: o chamado à paz e à confraternidade internacional, a reafirmação de um espírito étnico nacional, a necessidade de formar associações universitárias de princípios, o papel do estudante na vida do operário e o estado higiênico e sanitário dos povos <sup>41</sup>.

A prevalência de temas de ordem social no *I Congresso Internacional de Estudantes* destoava, naquele momento, do tradicionalismo academicista das Escolas de Arquitetura e Urbanismo do continente. Os temas de cunho social levariam, aproximadamente, mais quatro décadas para ganharem destaque nos principais eventos de ensino de Arquitetura, como se verá adiante.

Em 1910 foi realizado em Buenos Aires o *II Congresso Internacional dos Estudantes*, cujos debates estiveram voltados à unidade continental e à formação de um “Bureau Internacional

Americano de Estudantes”, base de uma federação de universidades americanas. O terceiro evento se desenvolveu em Lima em 1912 quando estava em funcionamento o Bureau ou Oficina Internacional Universitaria Americana. Esta havia realizado um encontro das federações do continente convocando três temas centrais: a autonomia universitária, a democratização do ensino e a representação nos conselhos universitários.

Esses grandes temas, paulatinamente considerados e amadurecidos ao longo desses eventos, foram recuperados mais tarde pelo *Manifesto de Córdoba*, acrescidos de novas problematizações. De modo resumido, as principais reivindicações feitas em 1918 foram:

1. Liberdade de cátedra – Buscava-se garantir a existência da maior quantidade possível de correntes de pensamento, assim como a variedade de cátedras que poderiam ser escolhidas livremente pelos estudantes.

---

<sup>41</sup> VALLE, Fábio. Reforma desde el sur, revolución desde el norte: El Primeiro Congreso Internacional de Estudiantes de 1921. In. Estudios de Historia Moderna y Contemporanea de México. N. 47. Jan.-Jul. 2014. P. 158.

2. Autonomia Universitária – a Universidade deve ser auto-governada elegendo suas próprias diretrizes e formulando seus próprios estatutos e programas de estudo;
3. Docência Livre – a aula deve estar disponível para todo aquele que quiser aprimorar seus conhecimentos, além da seleção em livre concorrência e extinção da vitalidade da cátedra;
4. Co-governo – o propósito era que professores e alunos pudessem participar da governança universitária, prática que se estendeu a todo continente americano e europeu;
5. Liberdade Acadêmica – o objetivo era a análise e expressão livre de ideias;
6. Gratuidade do ensino – a educação superior acessível para todos os setores sociais;
7. Assistência livre a classes – foi proposto facilitar o processo acadêmico aos estudantes que tivessem que conciliar estudos com trabalho;
8. Vinculação da Universidade com o restante do sistema educativo – envolve o apoio universitário nos processos de formação e uma real coesão do sistema de educação;
9. Missão Social da Universidade – sua função social deveria ir além do ensino. A educação universitária deveria envolver-se com a investigação e a solução de problemas da sociedade e das nações, o que hoje se chama de Extensão Universitária;
10. O ensino ativo e experimental – nessa etapa de renovação incessante dos conhecimentos e dos métodos, dos instrumentos e dos processos, o ensinar a aprender, o aprender fazendo e o treinamento em pensar e em fazer é ainda mais importante que o ensinar tradicional.
11. Unidade Latino-americana – rechaço de qualquer forma autoritária de governo.

De acordo com Lobo<sup>42</sup>, essas medidas seriam a via para a democratização e integração da universidade ao meio social, habilitando-a a liderar as transformações econômicas e sociais.

Em 1929 a crise mundial chamou atenção para outros aspectos da relação da Universidade com o desenvolvimento nacional. A necessidade de defesa e autonomia das economias locais passava a ser considerada, sobretudo nos anos 1950, com orientações advindas da Comissão Econômica para América Latina

---

<sup>42</sup> LOBO, E. M. L. América Latina Contemporânea. Modernização, Desenvolvimento, Dependência. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

- CEPAL<sup>43</sup>. Segundo a visão cepalina, o subdesenvolvimento latino-americano só poderia ser superado via industrialização, que seria conduzida enquanto matriz político-econômica do desenvolvimentismo latino-americano a partir de um Estado concebido como entidade situada acima da sociedade e capaz de dotar-se de uma racionalidade própria. Nesse sentido, Raúl Prebisch (1901 - 1986), enquanto figura expoente do pensamento econômico latino-americano, chamava atenção para a necessidade de modernizar não só a produção e as infraestruturas, mas, sobretudo, a estrutura educacional, alinhando a formação profissionalizante dos jovens latino-americanos às solicitações modernizantes/modernizadoras.

O processo de construção do que se designou como Universidade latino-americana encontra necessidade de revisão de sua condição face aos colapsos sociais, políticos e econômicos. Distintamente dos questionamentos e reivindicações apresentados pelos estudantes de Córdoba em 1918, o sentido da instituição passa a estar fundamentado em novas leituras: a

---

<sup>43</sup> A CEPAL foi criada em 1948 como resultado das deliberações do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

compreensão acerca da condição periférica como problema estrutural, permitida pela Teoria da Dependência e do Subdesenvolvimento, posicionou a Universidade como responsável pela reconstrução plena e integral da sociedade a partir de uma leitura de mundo que recolocava a América Latina em outra perspectiva no sistema capitalista global. Seu papel não se restringiria mais à formação profissionalizante/tecnicista, mas da formação voltada para modernização das ideias, da cultura.

A universidade, como se sabe, vinha mantendo um caráter muito profissionalizante e ao mesmo tempo relativamente elitista. Neste período, dá-se um forte impulso à criação intelectual, à pesquisa científica, à extensão cultural. Por outro lado, a matrícula é massificada. Tudo isto faz crescer significativamente o corpo docente, chegando a se tornar difícil entender um intelectual, cientista ou artista que não trabalhe em uma ou para a universidade<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> VALDÉS, Eduardo. Modernização e Identidade: as ideias na América Latina a partir de um caso limite – Chile 1950 – 1973. *Revista Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. , 1992, p. 79.

Com a ampliação expressiva do número de vagas ofertadas a partir do projeto de democratização do acesso a Universidade, sua importância se daria não só pela quantidade de docentes e de alunos, mas por se consolidar como grande produtora de cultura, num cenário em que as ciências sociais adquiriram status universitário. É nesse período (década de 1950) em que “percebe-se um grande progresso nos docentes, alunos, centros, publicações, eventos. Desenvolve-se um pensamento altamente contestatário”<sup>45</sup>.

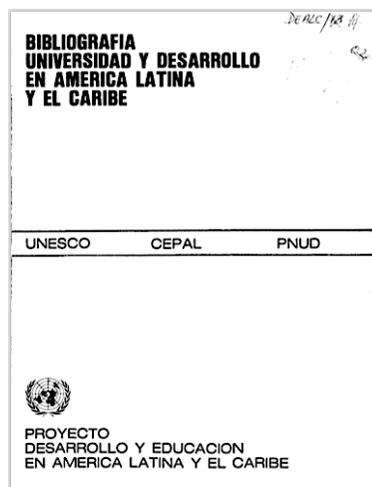


Figura 8: Capa da publicação "Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe".

Essa interpretação ganha espaço no programa reformista da Universidade latino-americana. A partir de meados da década 1950, mas mais especificamente a partir do início da década de 1960, a busca pela autenticidade e autonomia ganha novas

expressões. O documento publicado pela CEPAL-UNESCO-PNUD intitulado “Universidade e Desenvolvimento na América Latina e Caribe” (1978), elaborado no intuito de compilar parte importante da produção intelectual que se debruçou sobre o tema “Universidade Latino-americana”, traz 308 trabalhos publicados, entre os quais livros, publicações oficiais, publicações de entidades, instituições econômicas ou de planejamento e artigos de revista, em vários países da região. Segundo Sunkel<sup>46</sup>, essa extensa produção evocava “uma tomada de consciência de um problema central a ser superado a partir de uma nova concepção sobre possibilidade de ação que tem a sociedade para influir deliberadamente sobre o curso da sua própria história” (p. 228).

É nesse sentido que Florestan Fernandes<sup>47</sup> discutiu o papel da universidade em contribuir para o desenvolvimento nacional e como este contribui para modificar a estrutura, o funcionamento e o rendimento da universidade. O autor advertia que a universidade latino-americana adotou, ao longo da sua história, modelos institucionais europeus que transplantados sofreram,

<sup>45</sup> VALDÉS, Eduardo. Modernização e Identidade: as ideias na América Latina a partir de um caso limite – Chile 1950 – 1973. *Revista Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. , 1992, p. 80.

<sup>46</sup> SUNKEL, Osvaldo. *Reforma Universitaria: Subdesenvolvimento e dependência*. Editorial Universitaria, 1969.

<sup>47</sup> FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In *Aportes*, Paris, 17, pp. 133-158, julho, 1970.

simultaneamente, três tipos de empobrecimento estrutural-funcional: 1) uma segmentação que privou os modelos institucionais transplantados de sua eficiência máxima; 2) o intenso processo de modernização nos países latino-americanos contribuiu para criar uma escola superior despojada de funções culturais criadoras, fazendo-a servir de enlace entre a modernização e o progresso cultural do exterior (polarização cultural dependente); 3) as possibilidades de absorção da sociedade latino-americana impuseram um drástico empobrecimento funcional dos modelos institucionais importados.

Nesse ambiente intelectual, a Reforma Universitária passava a ser considerada por diferentes setores e campos de conhecimento. Do ponto de vista econômico, Goes<sup>48</sup> destaca seu papel como instrumento eficaz para o desenvolvimento. De forma complementar, Wagley<sup>49</sup> pontua a Reforma como primordial na preparação de profissionais e dirigentes necessários para o progresso econômico e social. Essa relação foi aprofundada por

---

<sup>48</sup> GÓES, Paulo de. ASAMBLEA de gobernadores. Asunción, 1965.

<sup>49</sup> WAGLEY, Charles W. La universidad en Iberoamérica. In: *Facetas* (Washington), 6 (3): 9-19, 1973.

Raul Prebisch com o lançamento do livro *Dinâmica do Desenvolvimento latino-americano*<sup>50</sup>, em que apresentava uma leitura da estrutura social da América Latina como um grave obstáculo ao progresso técnico e, por consequência, ao desenvolvimento econômico e social, cuja superação só se daria via educação.

Complementarmente, Frondizi<sup>51</sup> ressalta que a contribuição da Universidade ao desenvolvimento nacional se daria mediante a realização de estudos globais como resposta às solicitações provocadas pela interconexão dos problemas. Entretanto, o autor observa que a missão da instituição deve ir além, envolvendo-se na busca por esclarecer conflitos de ordem política e cultural, convertendo-se, assim, na consciência moral da nação. A esse respeito, ressalta que “a primeira obrigação da Universidade é formar profissionais com consciência social; seu aspecto técnico é alheio ao educativo. A Universidade pode chegar a preparar profissionais excelentes do ponto de vista técnico, mas que carecem por completo de consciência de suas obrigações com a

<sup>50</sup> PREBISCH, Raúl. *Dinâmica do desenvolvimento Latino-Americano*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1968.

<sup>51</sup> FRONDIZI, Risieri. *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en America Latina*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971. P.255.

sociedade onde vivem”. Nesse ponto, o autor destaca o campo da arquitetura em sua necessidade de renovação, a fim de estabelecer possibilidades de aproximação desses profissionais com as classes sociais desprovidas.

Se a sociedade mercantilista em que vivemos é responsável pela comercialização da medicina, da arquitetura e de outras profissões, a Universidade não está isenta de culpa ao descuidar dos aspectos sociais das profissões [...] Deve-se modificar a formação dos arquitetos e outros profissionais, a serviço das classes marginalizadas, para que ajudem a quem mais necessita de habitações higiênicas e ‘decorosas’. Não se trata, pois, de formar profissionais que fortaleçam o *status quo* e a sociedade de consumo em que vivemos, mas de capacitá-los para incrementar a produção e os serviços em benefício da maioria do povo (Op. Cit, pp. 255-6).

O projeto reformista da Universidade Latino-americana, ao assumir como missão central o compromisso de se vincular às questões sociais, esperava do campo da arquitetura uma nivelção dos seus conteúdos com os temas mais sensíveis do projeto. Esse é um ponto importante na discussão travada nas décadas de 1960-1970. Se por um lado o programa reformista da Universidade Latino-Americana procurava habilitá-la a uma aproximação e envolvimento com as questões sociais, econômicas

e culturais locais, por outro, os aspectos históricos que constituem a cultura de cada campo de conhecimento, nesse caso, o campo disciplinar da arquitetura-urbanismo, levam a posições muitas vezes distintas daquelas elaboradas no âmbito de um projeto social universitário. Embora este trabalho tenha como objeto de pesquisa as experiências pedagógicas que estiveram alinhadas à problemática e proposições apresentadas pela Reforma Universitária ou pela Universidade Latino-Americana enquanto projeto cultural, o fato é que grande parte das Escolas e Faculdades de Arquitetura e Urbanismo atravessaram essas décadas (1950 – 1980) alheias a essa discussão, ainda que, como será visto adiante, estivesse em construção o movimento de redefinição da formação do arquiteto latino-americano, um profissional socialmente comprometido.

A missão social foi acrescida ao tríplice missionário clássico da Universidade, vinculando-a mais estreitamente à sociedade e seus problemas, com o propósito, segundo Tünnermann, de

alcançar seu povo, tornando-se participante de sua mensagem e transformando-se em sua consciência cívica e social. Em consonância com essa aspiração, a reforma incorporou a extensão universitária e a difusão cultural entre as tarefas normais da Universidade

Latino-Americana e defendeu por fazer dela o centro por excelência do estudo objetivo dos principais problemas nacionais<sup>52</sup>.

Tünnermann (2008) elenca uma série de pontos elaborados a partir desse programa, como: as Universidades Populares, as atividades culturais extra-muros, as escolas sazonais, a colaboração entre operário-aluno - que permitiu além do exercício dessa missão social, uma maior conscientização política dos quadros estudantis. Segundo o autor, esse conjunto de atividades contribuiu para “definir o perfil da Universidade Latino-Americana ao assumir tarefas que não são propostas ou que permanecem inéditas para as Universidades de outras regiões do mundo (p. 95)”.

A Universidade Latinoamericana, objeto e sujeito de um processo histórico de grande singularidade, pode ser definida e tem se definido por uma quarta missão: `A Comunidade e seu serviço`. O sentido social da Universidade, a serviço da Nação, do povo e do Estado, se origina nas nossas Universidades em 1918 e é uma

das tipificações que vão caracterizando-as. (Bascuñán Valdés, 1963, p. 44, APUD Tünnermann, 2008).

O sentido social conferiu às Universidades Latino-americanas um objetivo comum, tornando-as reconhecidas como “a única entidade ou situação semelhante na América Latina” (Atcon, 1966). Assim também, a dimensão social provocou uma espécie de despertar comum no campo acadêmico da arquitetura latino-americana. São transformações no modo de se entender o papel da Universidade latino-americana no desenvolvimento econômico, social e cultural local que, em consonância com as mudanças do modo de se pensar a arquitetura na América Latina, levam-nos às seguintes questões: De que modo o programa reformista da Universidade se relaciona com o movimento de reestruturação da formação do arquiteto na América Latina? Como a formação do arquiteto latino-americano passa a ser discutida nesse contexto?

---

<sup>52</sup> TÜNNERMANN, Carlos. O Programa da Reforma Universitária. In: *Noventa Años de La Reforma Universitaria de Córdoba (1918 – 2008)*. 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008. p.94.

## Capítulo 02 – A Reforma do Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina

O homem moderno, para Baudelaire, não é alguém que vai em busca de si mesmo, de seus segredos e de sua esquiva verdade; é alguém que procura inventar-se a si mesmo. Esta modernidade não libera ‘o homem em seu próprio ser’, mas o constringe a enfrentar a tarefa de se produzir a si mesmo.

Michel Foucault

Difícil e doloroso resultou em nossa América o processo de superação das ataduras acadêmicas no ensino de arquitetura

Roberto Segre

Em Outubro de 2006 foi realizado, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Chile, o seminário *A Reforma que Mudou o ensino da Arquitetura*. Os 60 anos da reforma do ensino de arquitetura na Universidade do Chile: A consolidação da modernidade. Nesta ocasião, o Professor Humberto Eliash lembrou-se da condição da arquitetura chilena

nas primeiras décadas do século XX:

No ano de 1945 emerge o segundo período da arquitetura moderna, que se chamou de consolidação, entendendo a primeira fase na década de 1920, período de experimentação, porque as obras modernas que produziram foram isoladas e eram de arquitetos que haviam se formado no exterior e traziam ideias de vanguarda. Depois da reforma de 1933 da Universidade do Chile e de 1946, a modernidade é feita em casa<sup>53</sup>.

A relação apresentada por Eliash entre a reforma do ensino enquanto movimento que precedeu e de algum modo viabilizou a modernidade na arquitetura no Chile, presume de início a ocorrência de mudanças importantes no campo da arquitetura, mais particularmente no seu ensino, sobretudo a partir do início da década de 1930.

Assim como no Chile, em vários países latino-americanos o campo do ensino de arquitetura e urbanismo foi uns dos que mais rapidamente assimilou as mudanças provocadas pela modernização. Embora no início do século XX ainda absorto pelo pensamento europeu e mais tarde pelo norte-americano, seu

---

<sup>53</sup> Disponível em <http://www.uchile.cl/noticias/35664/la-reforma-que-cambio-la-ensenanza-de-la-arquitectura>

percurso revela um grandioso amadurecimento, transitando entre temas variados a fim de ajustar a formação do arquiteto latino-americano à complexidade que passava a se apresentar com a inserção de novos modos de produção e organização social.

Associadas a essas transformações estavam as mudanças ocorridas no âmbito da Universidade latino-americana como reflexo da modernização dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de seus respectivos países, mas, sobretudo, pela assimilação/reconhecimento do projeto reformista sub-continental que uniu, pelo discurso da emancipação, estudantes de toda América Latina.

Desse modo, a história do ensino de arquitetura no século XX teve, não só como pano de fundo, mas principalmente como base estruturante, as reivindicações da reforma universitária compreendida, primeiramente, enquanto agente do processo de modernização latino-americana e, a partir da década de 1950, como agente central das ações libertárias. O aprofundamento dessa relação ocorre paulatinamente ao longo dos anos na medida em que o campo disciplinar da arquitetura-urbanismo latino-americano passa a conquistar certa autonomia permitindo o amadurecimento da sua problemática.

Trata-se de um movimento associado a processos de rupturas com o método Belas Artes, amadurecido ao longo de anos, mas que encontra nos movimentos estudantis no início do século XX, sobretudo na Reforma Universitária de 1918, uma abertura que permitiu repensar a Universidade latino-americana e com isso rever a estrutura do ensino clássico das Escolas de Arquitetura em diferentes países do continente.

## 2.1 Em busca da Autonomia do Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina (1920 – 1950)

A história do ensino de arquitetura na América Latina tem início em 1781 com a fundação da primeira escola, na Academia Real de San Carlos de la Nueva España, Cidade do México, seguida pela escola de San Luis em Santiago do Chile, cuja estrutura de ensino foi baseada na Academia de San Fernando em Madrid (1742), que por sua vez foi baseada no Parisian Académie Royale d'Architecture.

A influência do método de ensino francês, a partir do século XVIII, irradiará ao mundo os enunciados básicos da metodologia docente, primeiro a partir da Académie Royale d'Architecture, sob a tutela de François Blondel e Claude Perrault; segundo, com o modelo pedagógico estabelecido no século XIX por Julien Guadet na Escola de Belas Artes de Paris.

Na América Latina, com o advento dos governos republicanos foram fundadas novas escolas de arquitetura no continente e no Caribe hispânico, mais influenciadas pelos ideais positivistas da Escola Politécnica. Isso incluía a Escola Mexicana de Arquitetura e Engenharia civil (1856), a Escola de Engenharia e Arquitetura na Universidade de Havana (1900), e a escola afiliada

à Faculdade Nacional Argentina de Ciências Exatas em Buenos Aires (1901), onde foram introduzidos estudos funcionais, tecnológicos, estruturais e tipológicos, sem perder, por isso, os vínculos com os princípios da cultura projetual clássica.

De acordo com o sistema francês, arquitetura, pintura e escultura compartilhavam da mesma base: desenho. O crescimento intenso das cidades mineiradoras mexicanas, onde o dinheiro era abundante, a demanda por objetos de luxo, parafernália ornamental, igrejas e outros edifícios cívicos e privados suportou o treinamento dos arquitetos e artistas locais. A Academia Real de San Carlos e outras escolas fundadas no mesmo modelo continuaram até meados do século XX seguindo a pedagogia École des Beaux-Arts. De forma semelhante, no Brasil o primeiro curso de arquitetura foi fundado em 1826, baseado no programa da Academia Imperial de Belas Artes.

Segundo Segre (2000)<sup>54</sup>, os campos de ação destes profissionais ficaram claramente definidos: de um lado, os calculistas e construtores; do outro, os projetistas e desenhadores, munidos dos conhecimentos estilísticos, artísticos e ornamentais. A partir de então, o ensino de arquitetura na América Latina é marcado pela trajetória de lutas e tensões que durou quase meio século: a persistência dos estilos clássicos nos ateliês de projeto e as relações afetivas ou antagônicas com os engenheiros, reproduzindo-se a cisão entre as metodologias da Escola Francesa de Belas Artes e da Escola Politécnica.

As transformações econômicas e sociais geradas pelo desenvolvimento industrial incidiram na renovação pedagógica das escolas de arquitetura e desenho e, conseqüentemente, em seu distanciamento do modelo Belas Artes. Na Europa, a Bauhaus (1919-1933) em Weimar, Alemanha, surge ao final da Primeira Guerra Mundial, sob a direção de Walter Gropius, integrando-se ao processo de recuperação econômica do país depois da crise gerada pela derrota militar. De acordo com Sobreira<sup>55</sup>, sua

capacidade de mobilização da dimensão pedagógica dos conteúdos e das ideologias do movimento moderno contribuiu para o desenvolvimento de uma nova geração no contexto acadêmico e profissional, servindo de inspiração para designers e arquitetos capazes de uma nova produção teórica e prática nas áreas de arquitetura, desenho, urbanismo, construção, planejamento do território, entre outras.

A afirmação dos princípios inerentes ao Movimento Moderno manifestou-se no ensino de arquitetura da América Latina através da modificação de planos de estudos e renovação do quadro de docentes com orientações advindas da experiência dos países centrais, em que Tibor Weiner e Hennis Meyer tiveram importância fundamental nos contextos chileno e mexicano, respectivamente.

A ascensão do movimento identitário associado ao ritmo de urbanização por que passavam as principais cidades da América Latina, com manifestações concretas como o déficit habitacional, a emergência da periferização, o surgimento do proletariado e da

---

<sup>54</sup> SEGRE, Roberto. FAU 1960-1975: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana. Fev./Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.archivocubano.org/fau\\_1.html](http://www.archivocubano.org/fau_1.html)>.

<sup>55</sup> SOBREIRA, P. S. *A viagem poética como pedagogia – Travesias da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso*. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra. Jul.2016.

classe média burguesa, foram fatos que chamaram a atenção dos arquitetos neste período. A velocidade com que esses processos sociais, econômicos e culturais organizavam-se não foi acompanhada pelo ritmo das transformações das estruturas universitárias, resultando na insegurança por parte da sociedade quanto ao papel dos arquitetos ante a demanda que se apresentava.

Nossa universidade mantém suas estruturas coloniais: Forma profissionais que o meio não necessita ou que não pode absorver; descarta os que se necessita; [...]

Pode um país solucionar seus problemas sanitários, educativos, econômicos e de habitação, se a universidade contribui basicamente com os advogados? [...]

Nossas universidades não formam, como vimos, os profissionais que a comunidade necessita. A maioria que pretende graduar-se carece de um nível profissional à altura dos tempos.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Citações apresentadas no artigo "La Universidad", em referência ao início do século XX. Revista Nuestra Arquitectura. 1971. Nº. 474.

Esse cenário foi debatido por profissionais que participaram do *I Congresso Pan-Americano de Arquitetos*, realizado em 1920 na cidade de Montevidéu - Uruguai. O evento surgia na esteira dos debates promovidos por intelectuais e profissionais de vários campos de atuação alinhados ao congraçamento das Américas, "numa ação desenvolvida pela Sociedad de Arquitectos del Uruguay com a finalidade de regulamentar a profissão naquele país, bem como de agregar profissionais de outros países do continente"<sup>57</sup>. Na oportunidade, sob a convocação "¿La enseñanza de la Arquitectura debe hacerse en Facultades especiales?", foram discutidos aspectos inerentes ao ensino a

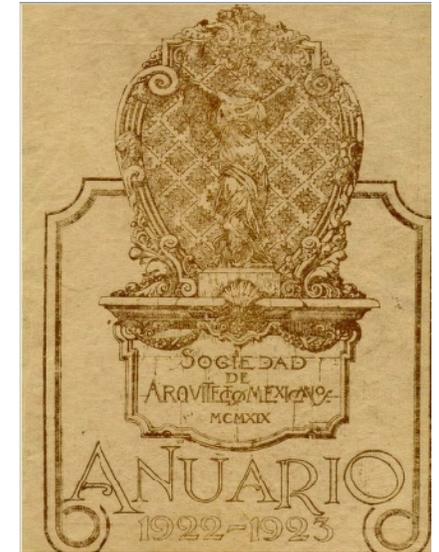


Figura 9: Capa da Revista da Sociedade de Arquitetos Mexicanos - Anuário 1922 - 1923

<sup>57</sup> ATIQUÉ, F. Articulações Profissionais: Os Congressos Pan-Americanos de Arquitetos e o amadurecimento de uma profissão no Brasil, 1920 – 1940. In: GOMES. MAAF.; org. *Urbanismo na América do Sul: Circulação de Ideias e constituição do campo, 1920 – 1960*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.29.

partir das seguintes considerações:

La íntima relación que debe haber entre los estudios de índole artística y científica necesarios al arquitecto hace indispensable que se desarrolle en un ambiente absolutamente distinto del puramente científico que predomina en las Facultades de Ciencias Exactas o del puramente artístico de las Escuelas de Bellas Artes;

Que la creación de Escuelas Especiales para el estudio de las distintas profesiones es sin duda el factor más importante para su progreso, por cuanto con ello se facilita la reunión con fines de estudio y mejoramiento de las personas que se interesan en el cultivo de la ciencia y el arte, creándose así una emulación y un ambiente favorable para su desarrollo;

Que la experiencia adquirida, especialmente en los países de América que han creado Facultades o Escuelas de Arquitectura confirma suficientemente las ventajas que se obtienen cuando los estudios de arquitecto se hacen en Institutos Especiales.

Por todas estas consideraciones el Primer Congreso Pan-Americano de Arquitectos declara que es indispensable para el debido progreso de la arquitectura en los países de América la creación de

Facultades o Escuelas Especiales de Arquitectura, en las que deben figurar los estudios artísticos, técnicos y científicos necesarios al arquitecto, porque reconoce que sólo así es posible dar la enseñanza completa y adecuada necesaria para el ejercicio de aquella profesión y preparar-lo para que sea un factor eficiente en la cultura de los pueblos.

Que conviene que las Sociedades de Arquitecto de cada país aborden el estudio de esta cuestión y propongan a sus respectivos Gobiernos las modificaciones a hacerse en sus institutos de enseñanza para el progreso y la buena orientación de los estudios de arquitecto<sup>58</sup>.

Além de se reconhecer a importância de novos espaços de ensino, foi evidenciada a necessidade de complementar o ensino de História da Arquitetura nas Universidades Americanas com um melhor reconhecimento da História da Arquitetura das Américas. “Cada Universidad, o cada Facultad de Arquitectura del continente desarrollaría con especial interés la Arquitectura y Arte propia del país y de las regiones que abarca, construyéndose así por complementación la gran obra de Historia de la Arquitectura de

---

<sup>58</sup> Revista Arquitectura. Considerações do I Congresso Pan-Americano de Arquitetos. Montevideo. Volume VIII. Fevereiro de 1922.

América”<sup>59</sup>. Não por acaso, a Comissão organizadora anunciou, a mando do Dr. Julio Lerena Juanicó, a construção de uma grande sala de conferências ou um edifício análogo em homenagem a José Enrique Rodó, personagem central do projeto identitário latino-americano no início do século XX.

No México, a questão identitária foi problematizada no início dos anos 1920 pela Sociedade de Arquitetos Mexicanos, em que se considerou o ensino da época um modo ultrapassado de se conceber a arquitetura. Entendia-se que a formação concentrada, fundamentalmente, no desenho, ou seja, na reprodução de um conteúdo previamente elaborado por profissionais inseridos em outros contextos culturais - no caso, europeu -, dificultava ampliar as possibilidades de criação, de desenvolvimento da intuição e de resolução dos problemas locais.

Pode-se dizer que a arte do desenho, melhor dizendo, a arte de buscar sobre o papel, no escritório e por meio do lápis, a resolução dos problemas arquitetônicos, tem sido indiscutivelmente uma das causas fundamentais da

decadência arquitetônica [...] Assim vemos que no México não há podido surgir uma verdadeira arquitetura nacional devido, primeiro, a que os espanhóis trouxeram uma arte baseada nessa convenção da concepção indireta, e logo, porque nossa educação acadêmica cada dia se engolfa mais nessa maneira convencional de conceber a arquitetura. Em contrapartida, aí estão os monumentos de Yucatán, de Campeche, de Mitla, de Xochicalco, de Teotihuacán, etc. para mostrar que quando os arquitetos do México não sabiam nem as leis das ordens clássicas, nem as leis da arquitetura romântica, nem as da gótica, nem do Renascimento, e eram por completo incapazes de todos os refinamentos dos Luises, criaram um vocabulário arquitetônico de potentíssima originalidade e de indiscutível valor arquitetônico. Por que? Simplesmente por que trabalharam com suas mãos as pedras de que dispunham, por que as amontoaram com seu instinto de estabilidade, por que resolveram problemas de habitação de acordo com seu clima e costumes<sup>60</sup>. (pp. 87-89).

Apesar desse entendimento, Gutierrez<sup>61</sup> destaca que a segunda edição do Congresso Pan-Americano, sediada em Santiago do Chile em 1923, manteve orientações de que o ensino deveria se concentrar no aspecto “essencialmente artístico, sem prejuízo de

---

<sup>59</sup> “Historia de la Arquitectura de America en las Universidades Americanas” – Trabalho apresentado pelo arquiteto Fernando Capurro no I Congresso Pan-Americano de Arquitectos.

<sup>60</sup> Revista Sociedade dos Arquitectos Mexicanos. Anuário 1922 – 1923.

<sup>61</sup> GUTIÉRREZ, R.; TATARINI, J.; STAGNO, R. (Orgs). *Congresos Panamericanos de Arquitectos 1920-2000. Aportes para su historia*. Buenos Aires: CEDODAL, 2007. p.53.

desenvolver convenientemente os conhecimentos de ordem técnica e científica necessários para a formação do arquiteto”.

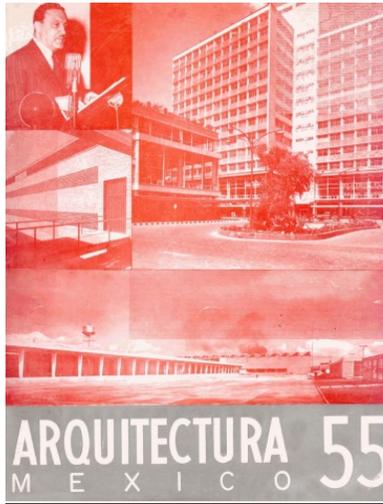


Figura 10: Capa da Revista “Arquitectura México”1955.

A discussão acerca das limitações que a prática do desenho condicionava nos estudantes foi elaborada na época pelos arquitetos Villagrán Garcia (1901-1982) e Enrique del Moral (1905-1987), dois personagens centrais no processo de mudança do plano de curso da Escola de Arquitetura da UNAM - antiga Academia de São Carlos. Ambos seguidores do movimento

moderno, sendo Villagrán o principal responsável pelas expansão do novo modo de se fazer arquitetura no México, buscaram com a reforma abrir espaço no ambiente acadêmico para o ensino de seus fundamentos centrais, e com isso dar início a uma nova fase.

Em artigo publicado na revista *Arquitectura México* (1956)<sup>62</sup>, Moral apresentou breve relato acerca do ensino de arquitetura no ano de 1925. Ao destacar a Escola de Belas Artes de Paris como modelo adotado na instituição, Moral chama atenção para a inexistência da tradição e a falta de habilidade dos docentes, considerados como “técnicos em malabarismo de composição formalista e acadêmica”, e, por isso, um problema central no contexto da modernização. “Nesta época não havia na Escola professor que pudesse responder, com plena consciência e claramente, em que consistia o problema arquitetônico e, portanto, a maneira lógica de abordá-lo para sua solução” (1956). Em carta escrita a Alberto Arai, Villagran manifesta seu sentimento de insatisfação:

---

<sup>62</sup> Revista *Arquitectura México*. Villagran Garcia e a evolução de nossa arquitetura. Nº 55. Setembro de 1956.

Para a gente que ignora a história de nossa arte em seus trinta últimos anos, o que atualmente temos conquistado nada tem de mérito e é fruto da cópia do que as revistas estrangeiras ilustram. Justamente isso costumam pensar muitas das últimas gerações de nossa Escola, que por ignorância e suficiência estão preparando nova crise que já vejo surgir com o atual *art nouveau*, formalismo acadêmico e vazio. Isso me recorda o que Maurice Denis dizia a seus jovens discípulos no início do século: ‘chamo de feio tudo aquilo que sorri sem razão ou se retorce sem verdade’.

Os relatos de Moral e Villagran Garcia revelam não apenas um sentimento de preocupação em relação aos rumos dados ao ensino de arquitetura no México, mas também a dificuldade dessas instituições assimilarem de modo mais profundo as propostas que se originavam nos contextos europeus. Não se tratava de falta de preparo ou de traquejo didático por parte dos docentes. Entendemos que suas faltas eram reflexos de outros processos: ausência de autonomia cognitiva-epistemológica no interior da disciplina.

No *III Congresso Panamericano de Arquitectos* (Buenos Aires, 1927), Atique<sup>63</sup> destaca que “a questão do ensino nas

---

<sup>63</sup> ATIQUE, F. *Articulações Profissionais: Os Congressos Pan-Americanos de Arquitectos e o amadurecimento de uma profissão no Brasil, 1920 – 1940*. In:

escolas de arquitetura foi uma das pautas centrais, deslocando o debate persistente sobre a questão da proteção aos profissionais para a que incidia sobre qual profissional se queria ver formado na América”.

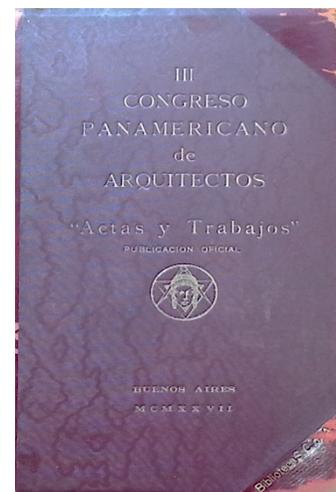


Figura 11: Ata do III Congresso Panamericano de Arquitectos.

Esse debate se deu a partir de dois pontos: primeiramente, no Tema II, destacava-se a necessidade de um plano de estudo mínimo nas Universidades da América Latina, a fim de que os títulos por elas expedidos possam habilitar os profissionais para o

GOMES. MAAF.; org. *Urbanismo na América do Sul: Circulação de Ideias e constituição do campo, 1920 – 1960*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 61.

exercício da profissão em todos os países do Continente. Para isso, o conhecimento básico indispensável baseava-se no estudo de composição arquitetônica, composição decorativa, desenho, Urbanismo, matemática pura e aplicada à resistência dos materiais, construção, economia, instalações prediais, topografia, teoria e história da arquitetura e legislação. Já no Tema VI, aconselhava-se as disciplinas técnicas que culminariam na prática profissional obrigatória nas obras públicas e privadas. Observa-se que a partir desse evento, a formação deixa de estar fundamentada basicamente nos moldes artísticos-ornamentais provenientes da formação classista das Belas Artes, para buscar novas aberturas à contribuições de áreas adjacentes como a Economia e o Urbanismo.

Essas buscas davam indícios de uma importante transição no campo disciplinar. A tradição eclético-acadêmica passava a perder hegemonia para dar espaço às vanguardas do movimento moderno entre os arquitetos mais jovens. Além disso, o espectro ocupacional do arquiteto passava a ser questionado, incorporando-se o campo do urbanismo e o problema da habitação popular.

Na ocasião do *IV Congresso* (Rio de Janeiro, 1930), apesar

dos debates concentrados na contundente presença da arquitetura moderna e no avanço do urbanismo como ciência, as orientações de que “o ensino de arquitetura deve compreender, fundamentalmente, o estudo intensivo da composição arquitetônica” formavam, de certo modo, um retrocesso em relação ao entendimento alcançado pelo *III Congresso*. Ainda assim, foi dada atenção especial à necessidade do ensino do Urbanismo devido às transformações e criações de novos bairros nas cidades latino-americanas.

O próximo Congresso Pan-Americano se daria dez anos depois, no ano de 1940, na cidade de Montevideo, Uruguai. Ao longo dessa década, a veiculação dos debates acerca do ensino de arquitetura em diferentes países da América Latina se deu

mediante os periódicos, assim como através da consolidação de experiências pedagógicas de relevante interesse para a constituição dos processos de autonomia/amadurecimento do campo acadêmico.

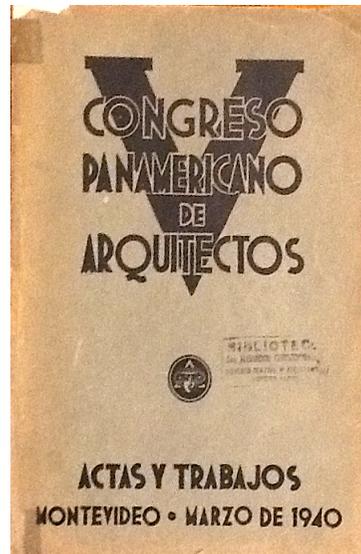


Figura 12: Capa da Ata do V Congresso Panamericano de Arquitetos.

Chamamos atenção para a fundação em 1937 da Escola Superior de Engenharia e Arquitetura – ESIA - e a Escola Técnica de Construtores, integradas ao Instituto Politécnico Nacional.

Ambas instituições foram pensadas como contraponto aos padrões clássicos adotados na Escola Nacional de Arquitetura da UNAM, herdeira da Real Academia de San Carlos. Ali se elaborou a definição de “arquitetura técnica” – em contraposição à tradicional “arquitetura estética” – como expressão da imperiosa necessidade de assumir os programas massivos de construção, dentro dos parâmetros formais do racionalismo europeu. Conforme Rangel<sup>64</sup> observa, a ESIA surgia como a alternativa do Estado mexicano para a preparação dos profissionais da construção frente ao elitismo representado pelo ensino universitário, representando uma nítida concretização da linha da Arquitetura Técnica<sup>65</sup>.

No Plano de Estudos da Escola se assinalava a aplicação de diversas áreas do conhecimento, abrangendo Língua Castelhana, Aritmética, Álgebra, Geometria, Topografia, Física, Conhecimento de materiais e ferramentas, Teoria e desenho, Pintura decorativa, Composição de elementos ornamentais e arquitetônicos, Fisiologia e higiene dos edificios, Contabilidade industrial,

---

<sup>64</sup> RANGEL, Rafael. *Orígenes de la Arquitectura Técnica en México: 1920 – 1933. La Escuela Superior de Construcción*. Colección Ensayos, UNAM. 1984.

<sup>65</sup> Uma vez estabilizada a Revolução Mexicana (1910-1920), ante os planos de obras sociais promovidas pelo Estado, o funcionalismo ocupa espaço central na

resolução dos agudos problemas dos estratos mais necessitados da população, relegando o debate estético a segundo plano frente aos fatores econômicos, sociais e tecnológicos (RANGEL, 1984).

Electricidade aplicada, Geografía e História (Boletín SEP, 1922, Apud, RANGEL, ibid., p. 19).

Tratava-se da concretização nos termos de uma instituição os pronunciamentos fundamentais do Estado nesta etapa da vida do país: reconstrução nacional, melhoramento dos indivíduos, aumento da produção, ou seja, conciliação nas diversas classes sociais, nas aras do desenvolvimento capitalista do país.

A ESIA fazia parte de um movimento maior de institucionalização do projeto modernista mexicano que contou também com a criação em 1939 da primeira instituição voltada para o estudo e investigação sobre urbanismo no país – a Escola de Planejamento e Urbanismo, sendo um ano depois nomeada como Instituto de Planejamento e Urbanismo – IPU, sob direção do arquiteto suíço Hanns Meyer (1889 – 1954)<sup>66</sup>. O IPU ofereceu o primeiro mestrado em planejamento urbano no país, com um currículo bauhausiano, vinculando os conhecimentos de aula com

---

<sup>66</sup> Meyer foi o segundo diretor da Bauhaus, em sua fase mais polêmica entre 1928 – 1938. No México, onde viveu por um período de aproximadamente dez anos (1939 -1949), trabalhou durante seis anos com Villagran Garcia, Mario Pani, Jose Luis Cuevas e Enrique Yanez, na produção de projetos arquitetônicos.

trabalhos de investigação in situ acompanhados por cursos especializados. Nesse período Meyer se propôs estudar “o espaço vital da família mexicana” como primeiro aspecto de um sistema maior. “Os estudantes escolheram diversas famílias de classes médias e baixas tanto nos bairros centrais como nos bairros sub-urbanos periféricos para essa investigação”<sup>67</sup>. Embora essa atividade tivesse a pesquisa como fim, não se pode desmerecer seu valor inovador no campo do ensino de arquitetura ao propiciar/estimular a aproximação dos estudantes com a questão social até então distante dessa formação profissional.

<sup>67</sup> HANFFSTENGEL, R.; VASCONCELOS, C. T. (ed). *México, el exilio bien temperado*. México: UNAM, 1995. p. 264.

O que chama atenção nesse ponto é que a despeito da criação da ESIA e do IPU, a Escola Nacional de Arquitetura da UNAM persistiu durante as décadas seguintes (1940 e 1950) no modelo tradicional/classista de ensino, conforme denunciado pelos periódicos *Revista Arquitectura* (1946; 1948).

Os anos de aprendizagem se resumem principalmente a copiar antigos modelos. [...] Como consequência disso, o futuro arquiteto durante os longos anos de estudo, adquire erudição, mas perde a concepção intuitiva da ideia e dos conceitos. O aluno, teórica e praticamente, não alcança os temas e, por força, as soluções se reduzem a desenhos de planos e fachadas que não representam outro valor que o gráfico.

Enquanto outras escolas do mundo tem rompido definitivamente todo o vínculo com as arquiteturas clássicas, aqui, na Universidade, todavia, se orienta aos alunos no desenho arquitetônico por meio de cópia de lâminas de modelos antigos e desenhos de fragmentos arquitetônicos no estilo Greco-Romano e ainda se compõem com os elementos tradicionais. Seguem alguns exemplos de trabalhos, desenhos de alunos de

primeiro, segundo ano da Escola de Arquitetura realizados em 1948.



Figura 13: Capas da Revista *Arquitectura* (1946/1948)

No Brasil, o debate em torno da renovação do ensino emerge associado à atuação de Lúcio Costa (1902 –1998) como um dos personagens expoentes empenhado na renovação da linguagem arquitetônica brasileira<sup>68</sup>. A ascensão de Getúlio

---

<sup>68</sup> Em 1930 Lúcio Costa publicava o livro “Razões da Nova Arquitetura”, considerado como uma plataforma de orientação para o Movimento Moderno brasileiro.

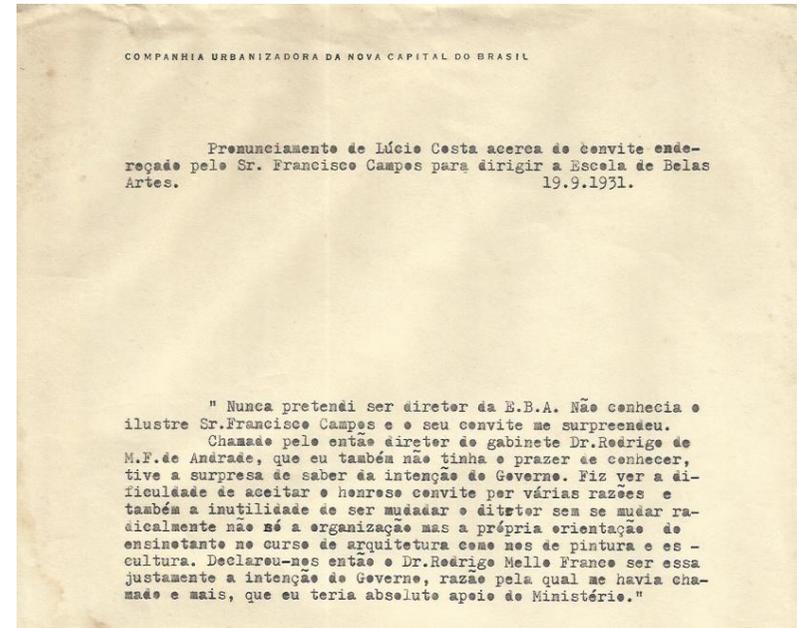
Vargas ao poder em 1930, conjuntamente marcada pela política de modernização das linguagens culturais brasileiras, em que a arquitetura se incluía como um mecanismo de excelência nesse sentido, levou à convocação, no mesmo ano, de Costa à direção da Escola Nacional de Belas Artes – ENBA (Rio de Janeiro), no intuito de substituir, segundo Segre<sup>69</sup>, os “inamovibles académicos y a su obsoleta pedagogía por los jóvenes arquitectos de la vanguardia local, abriendo una brecha en las rígidas estructuras docentes. Além de Costa, participaram Gregory Warchavchik; Affonso Eduardo Reidy y Alexander Buddeus”.

Neste contexto, Lúcio Costa afirmava ser imprescindível uma transformação radical no curso de arquitetura, em que se incluía os programas das respectivas cadeiras e a orientação geral do ensino. Afirmava categoricamente que o curso era absolutamente falho, pois parecia não haver preocupação ou conhecimento acerca da história da arquitetura.

A divergência entre a arquitetura e estrutura, a construção propriamente dita, tem tomado proporções simplesmente

---

<sup>69</sup> SEGRE, Roberto. FAU 1960-1975: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana. Fev./Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.archivocubano.org/fau\\_1.html](http://www.archivocubano.org/fau_1.html)>.



Pronunciamento de Lúcio Costa acerca do convite endereçado pelo Sr. Francisco Casper para dirigir a Escola de Belas Artes. 19.09.1931

“Nunca pretendi ser diretor da E.B.A. Não conhecia o ilustre Sr. Francisco Casper e seu convite me surpreendeu. Chamado pelo então diretor de gabinete Dr. Rodrigo de Andrade, que eu também não tinha o prazer de conhecer, tive a surpresa de saber da intenção do Governo. Fiz ver a dificuldade de aceitar o honroso convite por várias razões e também a inutilidade de ser mudar o diretor sem se mudar radicalmente não só a organização mas a própria orientação de ensino, tanto no curso de arquitetura como nos de pintura e escultura. Declarou-nos então o Dr. Rodrigo Mello ser essa

alarmantes. Em todas as grandes épocas, as formas estéticas e estruturais identificam-se. Nos verdadeiros estilos, arquitetura e construção coincidem [...] tem-se a impressão que vivemos em qualquer ilha perdida do pacífico, as nossas ultimas criações correspondem ainda às primeiras tentativas do impressionismo<sup>70</sup>.

Essa forma de se pensar e produzir arquitetura, descolada de suas motivações históricas, estava associada ao que se pensava ser uma “dependência cultural”, mediante a qual reforçava-se a permanente inabilidade de alcançar níveis de elaboração das próprias expressões artísticas.

À época da convocação de Lúcio Costa, o curso da ENBA era ministrado de forma totalmente clássica. Souza<sup>71</sup> lembra que “era a velha teoria de que o aluno tem

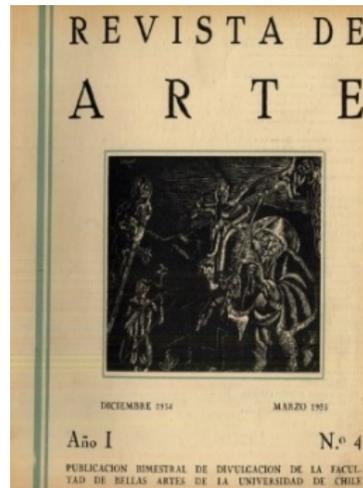


Figura 14 - Capa da Revista Arte. Ano 1, nº 4. Chile. 1934 – 1935.

---

<sup>70</sup> COSTA, L. A Situação do Ensino das Belas-Artes. Originalmente publicado em 1930, pelo jornal O Globo. Rio de Janeiro. In: XAVIER, A. *Depoimentos de uma Geração*. Cidade: Ed. Cosac & Naify, 1987. p. 57-8.

de aprender o que o mestre sabe ensinar. Nada de inovações. Nada de novo poderia se esperar de professores que pareciam emissários diretos da École des Beaux-Arts, de Paris, trazendo debaixo dos braços os Cahiers d’architecture”. Não se conhecia, no âmbito da Escola, o movimento iniciado na Europa após a Primeira Guerra, ou simplesmente ignoravam aqueles que lecionavam na Bauhaus, como Paul Klee e Wassily Kandinsky.

O clima de profunda resistência por parte do corpo docente abreviou o mandato de Costa para apenas nove meses, quando então resolve abandonar a Escola por não encontrar condição de trato com o corpo docente que ali atuava. Graeff<sup>72</sup> comenta que essa decisão constituiu-se como “um primeiro dado histórico de hostilidade da escola, da Universidade contra as tentativas de renovação do ensino, que deveria acompanhar o processo de renovação da arquitetura”.

Nos idos de 1940, o movimento moderno rompe os limites do Centro-Sul brasileiro, assumindo caráter nacional com

<sup>71</sup> SOUZA, A. A ENBA, antes e depois de 1930. Originalmente publicado em *Arquiteturas no Brasil: Depoimentos*. São Paulo, Diadorim: Edusp, 1978. pp. 13 – 32.

<sup>72</sup> Revista Modulo Arquitetura. “Como vai o ensino de arquitetura?” por Edgar Graeff. Nº 61. 1980

reconhecimento no plano internacional. Essa ampliação, ao alcançar a Universidade, evidenciava o problema da autonomia do ensino de arquitetura, considerada ou como uma das Belas-Artes ou como especialização da engenharia. Graeff (op. cit.) recorda que, nessa estrutura de ensino, o aluno era treinado basicamente para ajeitar fachadas, introduzir no produto da engenharia uma maquiagem de arquitetura.

Em 1944, uma frente constituída pelos estudantes de arquitetura e o Instituto de Arquitetos do Brasil - IAB<sup>73</sup>, com apoio do Ministro Capanema, desencadeia a luta pela criação da Faculdade Nacional de Arquitetura - FNA<sup>74</sup>. Por iniciativa dos estudantes que solicitaram a Lúcio Costa a elaboração de um novo currículo, recusado pela Congregação, alcançou-se a vitória após quase dois anos de campanha, sendo criada no final do ano de 1945 a FNA, na cidade do Rio de Janeiro com o propósito de “ministrar o ensino de arquitetura e de urbanismo, visando à

preparação de profissionais altamente habilitados; realizar estudos e pesquisas nos vários domínios técnicos e artísticos, que constituem objeto de seu ensino”<sup>75</sup>. Graeff<sup>76</sup> lembra que essa mobilização não se restringia à criação da escola em termos administrativos, mas abarcava propostas de atualização do ensino, do seu conteúdo e de seus métodos.

Nesses anos, entre 1940 e 1950, além dessa afirmação da nova arquitetura brasileira, que considero definitiva, ela assume ainda melhor esse caráter definitivo pelo fato de invadir as universidades. Os estudantes de gerações posteriores não podem imaginar a dificuldade que se encontrava nas escolas de arquitetura para estudar arquitetura moderna, para estudar Le Corbusier, Frank Lloyd Wright. Via de regra, os professores, até 1945, aqui no Rio de Janeiro, como em São Paulo, recusavam taxativamente qualquer tendência dos alunos para o que chamavam de modernismo. Havia uma resistência acadêmica muito forte, muito rigorosa.

---

<sup>73</sup> O IAB foi criado com o objetivo de divulgar a produção da arquitetura brasileira, a profissão do arquiteto e de discutir seu ensino e formação (IAB, Circular no 34, 1945).

<sup>74</sup> Lei no 7.918/1945.

<sup>75</sup> VIDOTTO, T., & MONTEIRO, A. M. (2015). O discurso profissional e o ensino na formação do arquiteto e urbanista moderno em São Paulo: 1948 - 1962. *Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo Da FAUUSP*, 22(38), 20-37.

<sup>76</sup> GRAEFF, E. *Arquitetura Brasileira após Brasília*. Rio de Janeiro, IAB-RJ, 1978, p. 278.

Em São Paulo, o IAB, instalado em 1943, também teve papel fundamental na estruturação do ensino de arquitetura na cidade. Sua primeira ação foi a de ampliar as discussões em favor da autonomia das escolas através da definição desta pauta como um dos temas do *I Congresso Brasileiro de Arquitetos*, ocorrido em 1945, na cidade de São Paulo, resultando na aprovação pelo presidente Getúlio Vargas do projeto de lei para a criação dessas escolas. Na cidade de São Paulo, duas escolas autônomas foram fundadas a partir de cursos de engenheiro-arquiteto existentes: a Faculdade de Arquitetura do Mackenzie (FAM) e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP).

Apesar dessas instituições representarem grande avanço ao se constituírem em estruturas independentes da Politécnica, isso não significou a conquista de sua plena autonomia, por não se adequarem em sua totalidade aos anseios do arquiteto que pretendia uma atuação distinta, ou pela falta de liberdade para possíveis mudanças no ensino devido a motivos específicos a cada uma delas. Sua principal diferença estava na posição política dos seus líderes: enquanto na FAM o então professor e diretor

Christiano Stockler das Neves concentrava o monopólio intelectual e estético da instituição, a FAUUSP foi conformada sob a liderança de João Batista Vilanova Artigas, tornando o ambiente mais profícuo para as discussões sobre a formação de arquitetos segundo sua atuação como autor de projetos e profissional liberal.

Ainda na década de 1940, ocorreria o II Congresso Brasileiro de Arquitetos, realizado em Porto Alegre (1948), seguido pela terceira edição em Belo Horizonte (1953), o IV Congresso novamente na cidade de São Paulo (1954) e o V Congresso (1955) no Recife. “Em todos esses, seguiram-se as discussões sobre a definição da atuação profissional nos conceitos da função social do arquiteto, da sua posição em órgãos públicos, além da reformulação do ensino de arquitetura voltado às novas tecnologias e ao desenvolvimento da indústria”<sup>77</sup>. É importante observar que esse objetivo viria a ser considerado, nas décadas de 1960 e 1970, como um dos pontos responsáveis pelo atraso da Universidade. “A Universidade técnica-profissionalizante” em contra-ponto à “Universidade social” impedia, aos estudantes, o desenvolvimento de uma vida intelectual, bem como de exercer

---

<sup>77</sup> O discurso profissional e o ensino na formação do arquiteto e urbanista moderno em São Paulo: 1948 a 1962. In: *Pós*, v. 22, n. 38, 2015. P. 27.

sua função enquanto agente de transformação social. Assim também, essa orientação técnica foi motivo de polarização no campo da arquitetura, sobretudo no âmbito da FAU-USP a partir dos posicionamentos assumidos por Artigas, ao defender o lugar da arquitetura como instrumento do modelo desenvolvimentista, e do grupo Arquitetura Nova, que tinha uma compreensão mais progressista da disciplina, conforme será visto adiante.

Outro tema comum em todos esses congressos foi a busca pela autonomia do ensino de arquitetura, pois, as Faculdades de Arquitetura do Recife e de Salvador ainda seguiam dependentes de suas respectivas escolas de Belas Artes, enquanto a FAU-USP encontrava-se sem um regulamento próprio, dependente da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Essas discussões, expressas nos anais dos congressos, evidenciam o período definido por Graeff (1995) da busca pela consolidação da autonomia nas escolas de arquitetura, da fundação da FNA até o ano de 1955.

Nesse momento, a Escola de Arquitetura da Universidade do Chile organizava-se em um movimento muito similar. Em 1946 os estudantes propuseram uma reforma radical do plano de estudos apresentando uma proposta de mudança do panorama de ensino

de arquitetura no país. Porém sua implementação ocorreu apenas em 1947 mediante aprovação do plano de estudo, sob o Decreto de Aprovação nº 26 do Novo Plano de Estudos promulgado pelo Reitor Juvenal Jaques, em 9 de Janeiro de 1947, completando-se o processo de instauração do ensino da arquitetura moderna na Universidade do Chile. Um ano depois, a Reforma do ensino de arquitetura é também alcançada na Universidade Católica (1948). Pode-se dizer que essas reformas foram resultado de um período de mais de uma década de amadurecimento da concepção do ensino através de campanhas e manifestações estudantis. No início dos anos 1930, o entendimento da existência de desajuste entre as práticas pedagógicas e a renovação social, econômica e cultural do Chile, resultou na primeira proposta de reforma do ensino em 1933, como um primeiro movimento na Escola de Arquitetura da Universidade do Chile em que se buscou incorporar modificações ao programa de estudos. Segundo

Gonzalez<sup>78</sup>, foi a partir deste plano que se consolidou o enfoque científico e tecnológico que vinha forjando-se no interior da escola desde 1901, “ano em que se colocou em marcha o primeiro plano de estudos da carreira estando esta sob a dependência definitiva da Faculdade de Ciências, Físicas e Matemáticas, mantendo-se vigente até a reforma iniciada em 1944, no mesmo ano que se cria a Faculdade de Arquitetura”. A partir dessa iniciativa a Escola de Arquitetura da Universidade do Chile foi reconhecida como pioneira em assuntos pedagógicos ao marcar uma tendência em sua especialidade em toda América do Sul. Conforme destacado em artigo publicado pela “Revista de Arte”<sup>79</sup>:

Seus programas de estudo fixam um rumo ao ensino, na medida em que abandonaram as velhas tradições de um academicismo arcaico, para enquadrá-los aos aspectos técnicos e plásticos adequados a nossa época [...] Para a realização deste trabalho se contará com professores idôneos e capazes, que têm formado suas práticas pedagógicas dentro das aulas das melhores Academias e Escolas de Arquitetura do velho mundo e América do

norte e podem preparar profissionais capazes de abordar com êxito o problema de habitação no Chile.

Em 1939, dois eventos marcaram o pensamento arquitetônico chileno. Naquele ano, o terremoto de Chillán forçou o Estado a optar pela proposta moderna impulsionada pelos arquitetos vinculados à associação gremial por representar a opção mais rápida, econômica e produtiva para atender a emergência do fenômeno. Essa iniciativa contou com a presença do arquiteto húngaro Tibor Weiner que desembarca no Chile no mesmo ano. Weiner havia se titulado em Budapeste, sendo aluno de pós-graduação de Hannes Meyer na Bauhaus, acompanhando-o em viagem a Moscou em 1931. Esses dois eventos desencadearam um segundo processo de revisão do papel da universidade, resultando na Reforma de 1939.

As principais referências destas reformas foram: “A universidade livre” (1931); “O movimento reformista de Córdoba de 1918”; “A arquitetura social da Bauhaus”, como única referência de uma escola de arquitetura totalmente imersa nos

---

<sup>78</sup> GONZÁLEZ, M. *La Arquitectura Moderna em Chile*. Tese de Doutorado apresentada à Escola Técnica Superior de Arquitetura de Madrid. Universidade Politécnica de Madrid, 2004. Pp. 46-7.

<sup>79</sup> Faculdade de Belas Artes da Universidade do Chile. *Revista de Arte*. ano 1, n°4 – Dez. 1934 – Mar. 1935. P.32.

postulados da habitação social. A mobilização estudantil da época foi lembrada pelo arquiteto Francisco Ehijo (aluno da geração de 1946 do curso de Arquitetura da Universidade do Chile) em entrevista concedida a REYS<sup>80</sup>: “nós acreditávamos genuinamente na ideia de que, praticamente, todos os problemas sociais do Chile poderiam ser resolvidos a partir da Arquitetura”.

Nesse sentido, a Escola de Arquitetura da Universidade do Chile alcança a década de 1940 com um repertório de experiências importantes, resultando em 1946 na elaboração do plano de estudos pautado no modelo de ensino da Bauhaus. Embora a recepção da arquitetura moderna no Chile tenha ocorrido em um momento crítico do seu desenvolvimento, com atraso de 10 a 15 anos do conhecimento de algumas ideias, ressalta-se que

a elaboração deste plano de estudos é uma das histórias mais impressionantes da vinculação dos jovens arquitetos chilenos com o movimento de vanguarda, assim como até pouco tempo, um dos processos mais desvalorizados. A atitude dos arquitetos e estudantes jovens da época era profundamente comprometida com seu meio. Entretanto, o movimento no interior da

escola estava unificado além das ideologias, formando uma frente ampla pelas mudanças que o ensino de arquitetura requeria em virtude de capacitar os jovens em todos os desafios que eles viam como a obrigação de participar, tanto como agentes de transformação social como na incipiente industrialização. Qual seria o arquiteto para este novo contexto exigente e inédito?<sup>81</sup>

Ainda que os líderes estudantis tivessem uma noção clara das reformas que queriam, a assistência de alguém que tivera experiência de primeira mão na implementação destas ideias era crucial. Desse modo, Weiner se agrupa, em 1945, aos dirigentes do movimento Abraham Schapira, Hernán Behm e Gastón Etcheverry. O currículo estava organizado em quatro blocos principais: filosófico, sociológico, técnico e plástico, dividido em dois ciclos – Análise, 2 anos, e Síntese, 3 anos, com seus respectivos *ateliers* e forte estímulo à investigação. Anos mais tarde, a Faculdade habilitaria uma oficina de construção universitária que permitia, além das suas funções próprias, a prática profissional dos alunos.

---

<sup>80</sup> REYS, D. Experiencias docentes. Inclusión/exclusión del espacio urbano y social 1933/1945/1964: Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile. 2006. P. 57.

<sup>81</sup> Op.cit.

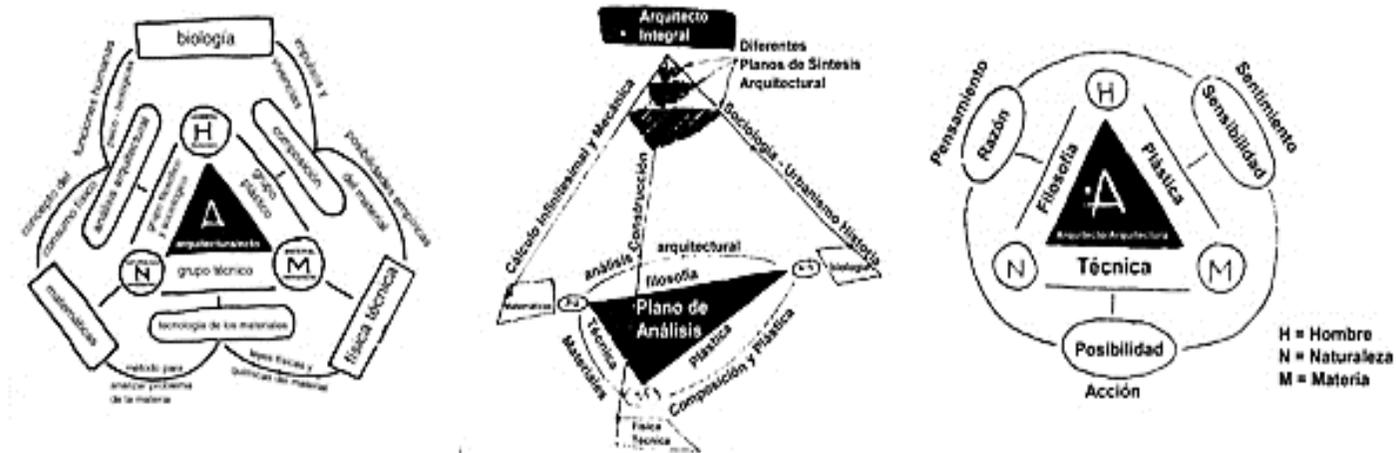


Figura 15: Esquema para o plano de curso baseado no modelo da Bauhaus.

	Ciclo de Análisis		Ciclo de Síntesis			
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año Proyecto Final
Bloque filosófico y sociológico	Análisis arquitectural 1ª parte	Análisis arquitectural 2ª parte	Historia de arquitectura	Historia de arquitectura	Historia de arquitectura	Seminario de historia
	Biología e higiene	Economía social	Urbanismo	Urbanismo	Urbanismo	Seminario de urbanismo
Bloque plástico	Composición Plástica Dibujo técnico	Composición Plástica Dibujo técnico	Plástica Mano alzada	Plástica Mano alzada	Plástica Mano alzada	Plástica Mano alzada
Bloque técnico	Matemáticas Geometría descriptiva Física técnica Tecnología del material	Análisis infinidadesimal Aplicaciones de geometría descriptiva Física técnica Topografía	Mecánica aplicada  Construcción	Mecánica aplicada  Construcción Instalaciones Organización	Mecánica aplicada  Construcción Instalaciones Organización	Seminario de estabilidad y construcción  Instalaciones Organización
	Taller Elemental		Taller Central			
Bloque de materias complementarias	Idiomas Fotografía Artes aplicadas	Escenografía	Botánica	Estadística	Educación física	Muebles

Figura 16 - Currículo instituído pela Reforma de 1946. Fonte: VALLEJOS, D.

Em 1947, no *VI Congresso Pan-Americano de Arquitetos* sediado em Lima, o primeiro celebrado após o segundo pós-guerra, os temas tratados nas edições anteriores sofreram algumas alterações. A substituição do termo “Arquitetura Moderna” por “Arquitetura Contemporânea” representou o alinhamento aos debates europeus e norte-americanos com o reconhecimento do fim do movimento moderno.

Pela primeira vez, no âmbito dos Congressos Pan-Americanos, a arquitetura foi considerada como fator de bem-estar social e, nesse sentido, foram também revisadas as considerações aos planos reguladores e às unidades vicinais como elementos estruturadores básicos, bem como quanto à habitação econômica. As reverberações dessas leituras no campo do ensino se deu em consonância com o entendimento do Urbanismo como expressão mais ampla da Arquitetura, correspondendo ao arquiteto e não a outro profissional a solução integral dos problemas concernentes à referida ciência, acordando-se o seguinte:

- As Faculdades ou Escolas de Arquitetura da América Latina deverão intensificar em seus planos de ensino o estudo do Urbanismo na forma que corresponda amplamente às

considerações assinaladas;

- Complementar estes estudos com os meios que se requerem para satisfazer a investigação urbanística, relacionada com os problemas locais de cada país;

- Propor a criação de Institutos de estudo do Urbanismo, vinculados às Faculdades ou Escolas de Arquitetura, a fim de analisar, planejar e dar soluções científicas aos problemas de sua competência.

Em 1950, no âmbito do *VII Congresso Pan-Americano de Arquitetos*, o ensino do Urbanismo ganha novamente notoriedade ressaltando-se que o mesmo deve ocorrer a partir de uma abordagem que considere suas áreas complementares, como a Sociologia, Economia, Higiene e Legislação Urbana. Além disso, destacou-se a importância de basear os planos em estudos que permitam ao aluno a obtenção de uma ampla cultura humanística, de sentido criador vinculado à realidade local, bem como do estudo dos materiais de construção buscando soluções nacionais e regionais, e a busca do equilíbrio entre o ensino de caráter científico e o de caráter artístico.

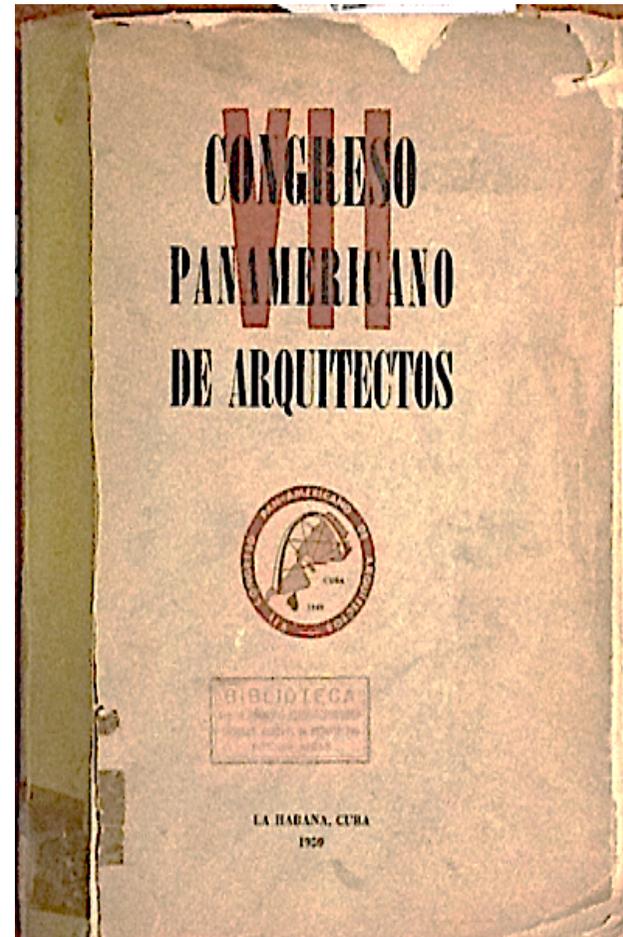
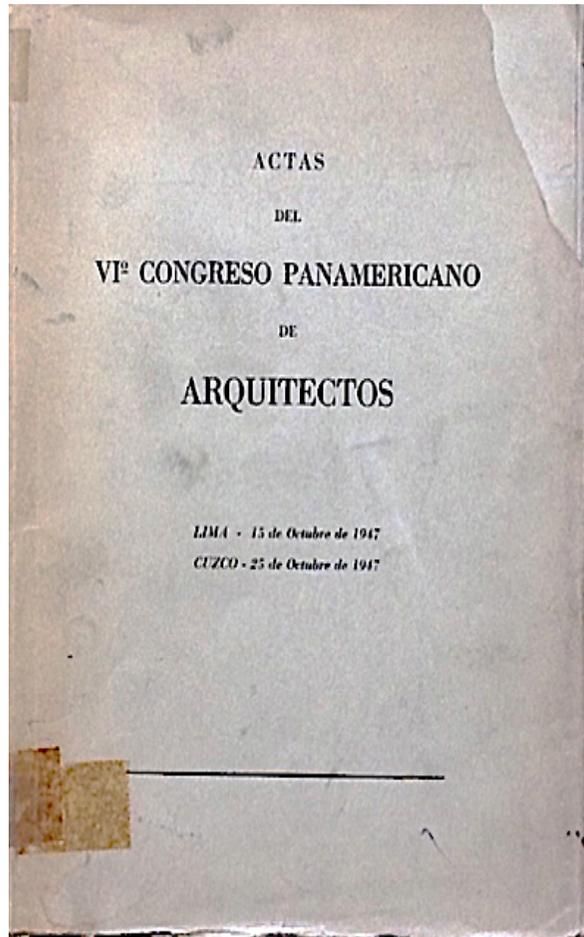


Figura17: Capas das Atas dos Congressos Panamericanos de Arquitetos (1947); (1950).

## 2.2 Expansões e Rupturas (1950-1980)

O período de 1960-1980 é marcado pelo apogeu da vida universitária com um processo inovador que transforma o ensino de arquitetura.

GUTIERREZ

A progressiva clarificação dos problemas acerca do ensino ganha novas expressões a partir da década de 1950. Se na primeira metade do século XX houve um amadurecimento do debate de teor academicista à incorporação da responsabilidade social na formação profissional do arquiteto, a segunda metade se inicia problematizando as vias intelectuais, institucionais e pedagógicas para efetivá-la. Temas como a aproximação do campo da arquitetura com as ciências sociais e consequente ampliação da interdisciplinaridade, a rejeição da estética universalista, a busca de inovações nas práticas pedagógicas, apontavam para uma evolução na discussão da autonomia do campo disciplinar.

Essa busca ganhou novas vertentes com a realização de uma série de eventos especificamente estudantis, o que permitiu tratar com mais precisão a problemática do ensino, baseando-se em

experiências pedagógicas já consolidadas e/ou em vias de elaboração em diferentes pontos do continente.

Em outro plano, o campo intelectual latino-americano constituído por filósofos, escritores, artistas, estruturava-se no intuito de elaborar novas compreensões a respeito da região, informando o campo da arquitetura-urbanismo acerca das diferentes perspectivas ou possibilidades interpretativas de sua atuação num momento de redefinições da ideia de América Latina.

Esse esforço se origina ainda no século XIX, mas, ao atravessar a primeira metade do século XX, assume novos posicionamentos graças às contribuições dadas por uma série de redes responsáveis pela criação de conceitos, ideias e paradigmas, como: a CEPAL (1948); a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – FLACSO (1957) -; o Colégio de Estudos Latino-americanos (1968)<sup>82</sup>; a União das Universidades da América Latina – UDUAL (1978); a Sociedade Latinoamericana de Estudios sobre América Latina e Caribe – SOLAR (1978), entre muitas outras.

Ao colocarem-se de maneira ativa na produção de um

---

<sup>82</sup> Fundado no âmbito da Universidade Nacional do México.

pensamento próprio, esses grupos tornaram possível rever a questão da modernidade latino-americana ao permitir “voltar a enxergar-se por um novo olhar, em cuja perspectiva possam reconstituir-se de outro modo não colonial nossas ambíguas relações com nossa própria história. Um modo para deixar de ser o que nunca fomos” (QUIJANO, 1988, p. 46). Nesse sentido, Ianni (s/d)<sup>83</sup> ressalta que a modernidade na América Latina já conta com algumas realizações notáveis, envolvendo as ciências sociais e as artes, com implicações de cunho filosófico, como o barroco latino-americano, a teologia da libertação, teoria da dependência, realismo mágico, revolução socialista, etc. Trata-se, segundo o autor, de “criações nas quais se revela a riqueza da transculturação em curso em cada uma e todas as nações do continente”, e complementa:

Vista assim, em perspectiva histórica ampla, ainda que de forma breve, a problemática da modernidade latino-americana revela alguns traços importantes do que tem sido, do que é e do que poderá ser a América Latina, enquanto confluência de processos sócio-culturais e político-econômicos nos quais se revelam momentos

surpreendentes de realização e inquietação, esclarecimento e fabulação (p. 4)<sup>84</sup>.

É desse ponto de vista que entendemos a evolução do debate acerca da formação do arquiteto latino-americano ao longo do arco temporal aqui adotado, como parte de um conjunto de esforços na elaboração de um pensamento crítico sobre a problemática arquitetônica de forma autônoma e independente das pressões homogenizadoras do pensamento único neoliberal e do colonialismo intelectual. Se a modernidade pode ser entendida como a capacidade de se conhecer e de se auto-reinventar, como acenado por Baudelaire, as teorias e propostas pedagógicas apresentadas pelas Escolas aqui estudadas, ao permitirem florescer possibilidades de transculturação e de aproximações com aspectos genuínos do campo histórico-cultural local, são uma das mais relevantes manifestações da modernidade latino-americana.

---

<sup>83</sup> IANNI, O. *Enigmas do pensamento latino-americano*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP. S/d.

<sup>84</sup> Op.cit.

### 2.2.1 Compreensões latino-americanas sobre a América Latina

O surgimento de um movimento de escala continental nas universidades da América latina revela uma inquietação quanto ao papel destas instituições na elaboração de paradigmas em direção à descolonização. Vários professores, intelectuais, alunos contribuíram na incorporação de novos padrões de pensamento no âmbito das Escolas. Historicamente, as raízes deste movimento coincidem com o período marcado pelo final da Segunda Guerra Mundial, que veio desencadear grandes mudanças nas ideias a respeito dos aspectos políticos, sociais e econômicos dos países do ocidente de um modo geral.

Essas manifestações ocorreram a partir de dois pontos distintos: 1. aqueles países que manifestavam inquietação e inconformidade ao dar-se conta das profundas desigualdades que caracterizavam as relações internacionais; 2. os países centrais preocupados em justificar essas disparidades, em que se buscava convencer os novos Estados de que as possibilidades de progresso e bem-estar também estariam aos seus alcances em um futuro

não muito distante. Esta elaboração era calcada na tese central da Teoria do Desenvolvimento, instituída nos Estados Unidos e Europa, que apontava o subdesenvolvimento como uma etapa inferior ao desenvolvimento pleno, como uma etapa de um processo contínuo a ser superada na medida em que houvesse um empenho na criação de condições adequadas a este efeito.

A disseminação desta teoria na América Latina ficou de início a cargo da Cepal, agência criada em Santiago de Chile no ano de 1948. Entretanto, “longe de limitar-se à mera difusão, assume o papel de verdadeira criadora de ideologia, uma vez que trata de captar e explicar as especificidades da América Latina. Essas especificidades, frente aos novos países que a descolonização havia criado, eram indiscutíveis”<sup>85</sup> (p. 139). A autenticidade de suas elaborações teóricas alcançaram grande repercussão no plano acadêmico e político nos países latino-americanos, em função das lutas sociais e políticas internas, assim como dos conflitos estabelecidos no âmbito da economia mundial.

Segundo a visão cepalina, o subdesenvolvimento latino-

---

<sup>85</sup> MAURO-MARINI, Ruy. 1994. La crisis del desarrollismo. Archivos en línea, Archivo de Ruy Mauro Marini, Universidad Nacional Autónoma de México. IN: MARINI, Ruy Mauro; MILLÁN, Mária (Orgs.). *La Teoría Social*

*Latinoamericana. Subdesarrollo y Dependencia.* Tomo II. México: Ediciones El Caballito, 1994. P.139.

americano só poderia ser superado via industrialização que, a partir da concepção da ideia de Estado como algo situado acima da sociedade e capaz de adotar uma racionalidade própria, seria conduzida como matriz político-econômica do desenvolvimentismo latino-americano. Entretanto, não tardou para que as heranças da colonialidade do poder se apresentassem como entraves ao desenvolvimento latino-americano. Embora a Cepal tenha contribuído na compreensão de aspectos próprios do continente, suas teorias e proposições não deram conta de vencer as heranças do passado colonialista.

Na América Latina, o período compreendido entre 1950 e 1980 ficou marcado por grandes reformulações, eventos políticos e culturais causados tanto por situações internas como por efeito da marcha geral do mundo. Um dos fenômenos regionais responsável por esse cenário foi a crise do desenvolvimentismo, impulsionada pela dependência econômica, pela capilarização do capital externo nas economias locais, pelo atraso tecnológico e científico, pela fragilidade do mercado interno, desequilíbrios

sociais, entre outros, que contribuíram para o aprofundamento das lutas sociais nesse período.

Associado a esse panorama, o incremento do proletariado urbano combinado com o aumento da classe média conduzia ao rápido aumento de uma massa de estudantes e jovens profissionais insatisfeitos com a falta de perspectivas que apresentava o tipo de desenvolvimento comandado pela burguesia industrial, convergindo para convulsões e crises políticas.

Segundo Marini<sup>86</sup>, estes movimentos iniciaram com a radicalização da revolução guatemalteca e a revolução boliviana de 1952, seguidos de movimentos no Brasil, Argentina, México, Venezuela, e culminando com a Revolução Cubana. Nesse sentido, a frustração com a ideia de progresso motivou a organização de um corpo teórico que buscava oferecer mecanismos para uma leitura mais ampla da realidade. A preocupação até então centrada nos mecanismos de desenvolvimento econômico voltou-se para a criação de possibilidades de desenvolvimento social,

---

<sup>86</sup> MAURO-MARINI, Ruy. 1994. La crisis del desarrollismo. Archivos en línea, Archivo de Ruy Mauro Marini, Universidad Nacional Autónoma de México. IN: MARINI, Ruy Mauro; MILLÁN, Mária (Orgs.). *La Teoría Social*

*Latinoamericana. Subdesarrollo y Dependencia.* Tomo II. México: Ediciones El Caballito, 1994.

bucando na abordagem estruturalista, informada por outros campos de conhecimento como a História e Economia Política, os fundamentos para novas leituras e proposições.

Alinhado a esse movimento, Rodrigues<sup>87</sup> observa que o binômio dependência-libertação emergia como formulação teórica para se compreender o ser latino-americano, ou, conforme pontuado por Valdés<sup>88</sup>, para se pensar o particular, ainda que não exclusivo, do nosso continente.

A Teoria da Dependência é elaborada no início da década de 1960, a partir de contribuições de diversos intelectuais como Andre Gunder Frank, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, Ruy Mauro Marini, Rodolfo Stavenhagen, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, estabelecendo contrastes, posições, reformulações e críticas ao que havia sido realizado nas teorias do desenvolvimento (modernização e desenvolvimentismo), principalmente a cepalina.

Nesta perspectiva, a urbanização latino-americana passava

a ser compreendida como um dos reflexos mais claros do subdesenvolvimento, onde se reproduzem e se materializam antigas heterogeneidades, à medida em que o capitalismo encontra espaços de capilaridade nas estruturas econômicas, políticas e culturais da região. Nesse sentido, a preocupação latino-americana acerca do processo de organização da sociedade no território se expressou, nas décadas de 1960 e 1970, com singular força nas correntes de planejamento, nos estudos dos sistemas urbanos e na problemática urbano-social.

A teoria da urbanização na periferia do capitalismo deu origem a novas interpretações sobre dependência e subdesenvolvimento, atraso e modernização, destacando-se as obras de Manuel Castells, Anibal Quijano, Paul Singer, Milton Santos, Florestan Fernandes, entre outros, que paralelamente à crítica ao pensamento cepalino desenvolveram um trabalho que considerava equívoco o uso de categorias de análises elaboradas a partir de experiências dos países centrais como orientação para

---

<sup>87</sup> RODRIGUES, S.P. O Pensamento Social e Político Latino-Americano – Etapas do seu Desenvolvimento. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 27 Número 2 - Maio/Agosto 2012.

<sup>88</sup> VALDÉS, Eduardo. El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990). Editorial Biblos-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago, 2003.

compreensão da realidade subdesenvolvida.

Segundo Gorelik<sup>89</sup>, enquanto o período compreendido entre os anos de 1950 e meados de 1960 mostrava os desajustes da teoria da modernização referentes ao caminho da urbanização latino-americana em direção ao desenvolvimento, "a Teoria da Dependência apontava que, nestas condições, a urbanização era um dos fatores do subdesenvolvimento e a explicação de sua perpetuação" (p. 123). Ainda segundo o autor, essa mudança na forma de compreender a ideia do desenvolvimento à dependência, pressupõe "uma mudança nos paradigmas do estrutural-funcionalismo da sociologia da modernização aos paradigmas do estruturalismo marxista da sociologia francesa, com o protagonismo da figura de Manuel Castells"<sup>90</sup>.

No âmbito específico das Escolas, objetos desse estudo, a contribuição de Castells foi central no desenho do *Plano de Estudos da Escola Autogobierno*, sendo partícipe do processo de estruturação da Escola através de palestras, aulas e publicações

---

<sup>89</sup> GORELIK, A. A Produção da Cidade latino-americana. In.: *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v.17, n.1. Jun. 2005. p.123.

<sup>90</sup> Castells, então professor da Universidade de Paris e coordenador do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento Urbano e Regional de Santiago do Chile, foi a figura que viabilizou a conexão entre intelectuais interessados na interpretação marxista da urbanização latino-americana. Em 1973 esteve como

no periódico da instituição. No caso da FAU-USP, sua contribuição se deu sobretudo no âmbito da pesquisa urbana paulista dos anos 1970, "em que procurava-se avaliar como o subdesenvolvimento gerava uma condição peculiar de reprodução da força de trabalho, em oposição àquela que ocorria nos Estados de bem-estar social"<sup>91</sup>. Segundo Arantes, as definições de "periferia", "espoliação urbana" e "autoconstrução" da moradia serão fundamentais para aclimatar os conceitos da sociologia francesa a essa situação particular, com reverberações importantes na formulação do pensamento da Arquitetura Nova e seus efeitos na prática pedagógica.

Outro aspecto importante a ser destacado no processo de construção dos mecanismos libertários ao longo das décadas de 1950 – 1980 foi a busca pela afirmação da identidade latino-americana, quando "cresceu a esperança de se criar uma cultura e uma política capazes de refletir as realidades materiais da América Latina".

responsável pela organização do livro *Imperialismo e Urbanização na América Latina*, tornando-se um marco para a nascente crítica marxista sobre a questão urbana.

<sup>91</sup> ARANTES, P. Em busca do Urbano: marxistas e a cidade de São Paulo nos anos 1970. *Novos estudos – CEBRAP*, n. 83, São Paulo, Mar. 2009.

Segundo Subercaseaux<sup>92</sup>, a busca pela própria identidade vinculava-se à idéia de mudança, em um processo de forte conteúdo latino-americanista e “terceiro-mundista”, onde se revitaliza a aposta por um específico cultural latino-americano. Essa unidade foi sendo paulatinamente configurada com a colaboração de diversas frentes, em que a indústria cultural desempenhou um relevante papel no que ficou conhecido como o *boom* da narrativa hispano-americana, com destacada atuação de escritores como Gabriel Garcia Márquez, Carlos Fuentes, Julio Cortázar, Pablo Neruda; Angel Rama; pintores como Diego Rivera, o historiador Eduardo Galeano e compositores como Chico Buarque, para citar apenas alguns exemplos. Alinhada a esse movimento, a UNESCO deu início na década de 1970 a um vasto estudo da cultura da América Latina em suas diferentes expressões. Sob o título geral de “América Latina em sua cultura”, a coletânea abarcou o campo da Literatura (1972), Artes (1974), Música (1977), Ideias (1986) e Arquitetura (1975), estando esse último volume sob a coordenação de Roberto Segre.



Figura 18: Coletânea "América Latina en su cultura"

<sup>92</sup> SUBERCASEAUX, Bernardo. Elite ilustrada, intelectuais e espaço cultural. In: GARRETÓN, M. A. América Latina: Um espaço cultural no mundo globalizado. Debates e perspectivas. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999, p. 176.

No campo da arquitetura, Segre & Rangel<sup>93</sup> atentavam para o fato de que esse entendimento resultava, sobretudo nos setores mais radicalizados da crítica arquitetônica, a possibilidade de ver de outra maneira a arquitetura e as cidades em seu desenvolvimento moderno e contemporâneo “como processos contraditórios em que se enfrentam as necessidades locais e a tradição, como formas ideológicas de dominação da cultura arquitetônica e urbanística internacional dos países imperialistas, que tratam de impor suas próprias concepções de modernidade, no apoio à sua penetração econômica e política” (s/p). Segundo Segre<sup>94</sup>, essa leitura atravessa as décadas de 1960 e 1970 na “insistência da necessidade de criar na América Latina uma modernidade apropriada”.

La verdadera identidad se logra, entonces, cuando el talento y la inventiva de los diseñadores locales decantan la multiplicidad de indicaciones universales pre- existentes y materializan las soluciones inéditas que la sociedad necesita. La identidad cultural nacional implica transformación y renovación de la calidad de la vida; es la referencia de la sociedad a su propia historia para forjar su futuro creador, en el cual las infinitas

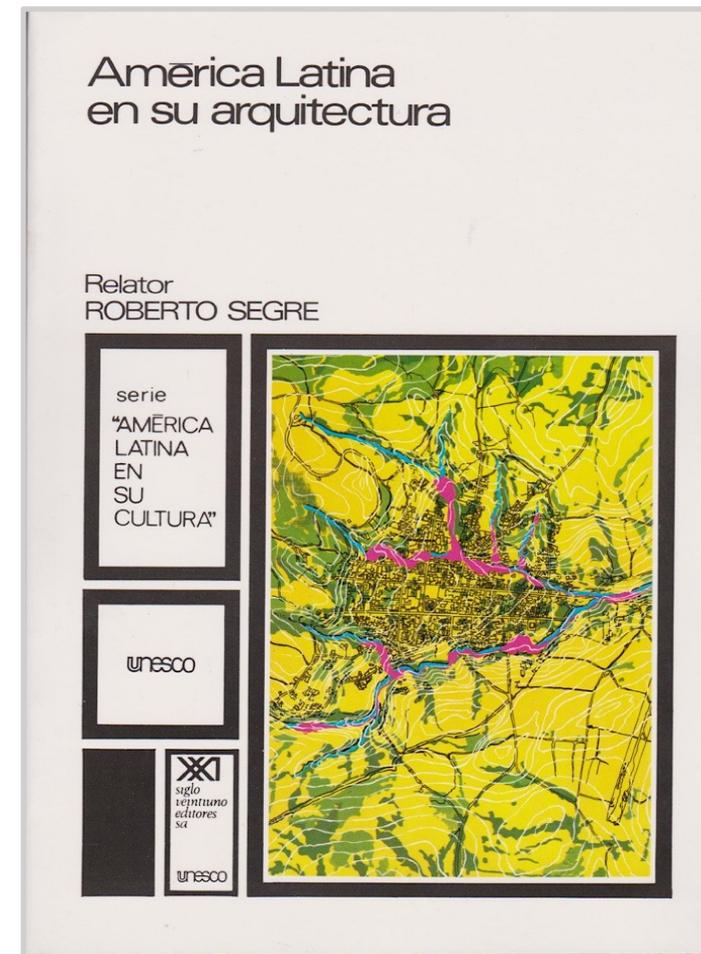


Figura 19: Coletânea "América Latina en sua cultura".

<sup>93</sup> López, R.; R. Segre, Tendencias arquitectónicas y caos urbano em América Latina. México: Gustavo Gili, 1986.

<sup>94</sup> SEGRE, Roberto. *En busca de la identidad olvidada*. Instituto de Arquitectura Tropical. Faculdade de Arquitetura – ISPJAE – Havana, Cuba. 1990. P. 6.

bellezas posibles estarán al alcance de todos los miembros de la comunidad.

Assim é que, além do mote social, o campo cultural invadiu o ambiente acadêmico. Como será visto adiante, as Escolas de Valparaíso, FAU-USP e Autogobierno, assimilaram essa questão associando práticas pedagógicas com formas de pensamento e criação no intuito de representar suas inquietudes, como é o caso das experimentações de teor poético e desconstrutivista da Escola de Valparaíso; as proposições da “Poética da Economia” pelo grupo Arquitetura Nova no âmbito da FAU-USP; e as críticas ao exercício do desenho feitas pelo grupo pedagógico do Autogobierno.

### 2.2.2 A busca por interlocuções

Se nas primeiras décadas do século XX, a estreita relação entre a arquitetura moderna e os Estados latino-americanos definiu a possibilidade de sua instrumentalização enquanto mecanismo de modernização da imagem das nações do cone-sul, empenhadas em se alinharem aos estímulos econômicos e culturais emanados pela Europa e Estados Unidos, a partir da

década de 1950 a formação do discurso do segundo pós-guerra evidencia as limitações do projeto modernista em alcançar respostas aos problemas sociais e econômicos, que na América Latina somava-se à frustração com as contradições do capitalismo tardio e periférico.

A mudança na forma de entender o papel da arquitetura, de mecanismo simbólico para a possibilidade de atuar em frentes sociais com a ampliação de seu exercício, permitida graças à revisão epistemológica que considerava o distanciamento da visão positivista e a adoção de uma postura mais humanista, com clara influência da fenomenologia, existencialismo e estruturalismo, prenunciava, então, a instauração da crise disciplinar no campo da arquitetura e urbanismo. Essa crise, anunciada no mundo ocidental inicialmente pelo Team X, se fez presente de diferentes modos nos contextos europeu, norte-americano e latino-americano, como resultado das diferentes estruturas de pensamento elaboradas nesse período.

Na América Latina, o campo das ciências sociais apresentou a partir de 1960 estreita relação com o início do processo de uma produção teórica no campo da arquitetura latino-americana de

fundamentação regional. Montaner<sup>95</sup> observa que a partir dessa década o discurso pós-modernista na região passa a se constituir balizado pela crítica ortodoxa marxista, apresentando desdobramentos diversos daqueles protagonizados pela Europa e E.U.A. "Entre os autores que apresentaram importante contribuição a partir desta leitura estão Roberto Segre, Rafael López Rangel e Otília Arantes, pelo forte espírito crítico e consciência social" (p. 81).

O comprometimento com as questões colocadas pelo aumento da complexidade urbana/social provocou um gradual reconhecimento dos limites da disciplina, resultando em certa insatisfação da atuação do arquiteto diante da realidade latino-americana. Restringindo-se à análise desses efeitos no Brasil, Lefèvre lembra no texto *Do Pensar, do fazer* (1979)<sup>96</sup>:

começaram a ser sentidos os efeitos da falta de estudos socioeconômicos e históricos mais profundos no curso de Arquitetura, estudos esses que poderiam levar os arquitetos a pensar mais precisamente a sua atividade nos seus compromissos com a estrutura geral da produção nacional, nos seus compromissos com a infraestrutura socioeconômica brasileira.

A partir de meados da década de 1950, mas sobretudo nos anos 1960 e 1970, era, segundo Holanda<sup>97</sup>, notória a mudança comportamental dos arquitetos, como parte do processo denominado por Gutierrez<sup>98</sup> como sociologização da profissão, alinhada ao que ficou conhecido como “febre interdisciplinar” dos anos 1960-1970<sup>99</sup>.

Conforme lembrado por Holanda, “identificamos que havia algo de insatisfatório com o saber arquitetônico da época, buscando, particularmente nas ciências sociais, a luz que revelaria

---

<sup>95</sup> Montaner, J.M. *Arquitetura e Crítica na América Latina*. Tradução: Flávio Coddou. São Paulo: Ed. Romano Guerra, 2014.

<sup>96</sup> In: KOURY, Ana Paula (Org). *Arquitetura Moderna Brasileira: uma crise em desenvolvimento*. Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981). São Paulo: Edusp, 2019. P.147.

<sup>97</sup> HOLANDA, F.R.B. *Arquitetura sociológica*. In. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v.9, n.1, p.115-129, maio 2007.

<sup>98</sup> Ramon Gutierrez; Rodrigo Gutiérrez Viñuales “Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo XX. De las realidades a los desafíos”. En: *1810-1910-2010, Independencias dependientes = Kunst und nationale*

*Identitäten in Lateinamerika = Arte e identidades nacionales en América Latina = Art and National Identities in Latin America*. Madrid: Iberoamericana, 2016.

<sup>99</sup> Um dos resultados importantes da corrente “extra-arquitetônica-interdisciplinária” foi a publicação, em 1975 pela Unesco, do livro “América Latina em sua Cultura”. Segundo Segre (1991), pela primeira vez na historiografia latino-americana se uniram em um mesmo volume, por uma leitura interdisciplinar, estudos realizados a partir de diferentes visões, tais como os do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, o planejador argentino Jorge Hardy e arquitetos mexicanos como Ramón Vargas Salguero.

nossas limitações” (p. 119). Nesse contexto, a arquitetura enquanto disciplina vai buscar em outras percepções profissionais, como na perspectiva dos historiadores, economistas, psicólogos e cientistas sociais, o apoio para sua formulação.

Um dos personagens da história da arquitetura brasileira que trouxe essa aproximação de modo bastante contundente pela própria experiência pessoal/profissional foi o arquiteto Carlos Nelson Ferreira dos Santos, que ao atuar, ainda como estudante, nas favelas do Rio de Janeiro, se viu desprovido de saberes/conhecimento para captar aspectos da realidade que, em seu entendimento, o campo disciplinar da arquitetura não conseguia alcançar. Conforme relatado pelo arquiteto: “Éramos os consolidadores de utopias que não sabiam enfrentar as práticas mais elementares do campo de ação que pretendiam empolgar e orientar”<sup>100</sup>. Dessa frustração, Carlos Nelson iniciou uma busca pela formação complementar ao ingressar, em 1974, como aluno do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu

Nacional, virando, como costumava se auto-definir, um “antropoteto”. Outro exemplo, é o caso do arquiteto Nestor Goulart Reis Filho, que sentindo a mesma falta anunciada por Ferreira dos Santos, foi procurar se formar, também, em sociologia.

Esse movimento era, segundo Rangel<sup>101</sup>, alimentado pela procura de satisfações sociais e despreendimento do sentido mercantil que marca a arquitetura majoritária, cujos efeitos foram traduzidos nas palavras de Waisman<sup>102</sup> como uma “rebelião profunda contra o saber arquitetônico”. De forma complementar, Zein<sup>103</sup> destaca que as reflexões incitadas neste período pelos novos conceitos e teorias permitiu ao campo da arquitetura uma interlocução direta com o pensamento sóciopolítico, que por sua vez “alimentava uma crítica também sociopolítica em que se discutia a função social de determinada arquitetura ou a característica conservadora ou progressista de determinada manifestação artística”. Tratava-se, no entendimento de Waisman, de um período marcado pelo surgimento de culturas e

---

<sup>100</sup> SANTOS, Carlos N. *Como e quando pode um arquiteto virar antropólogo?* In: VELHO, Gilberto (org). Rio de Janeiro. Editora Campus, 1980. p. 37 – 57.

<sup>101</sup> RANGEL, Rafael. *Arquitectura y subdesarrollo en América Latina*. México. BUAP, 1975.

<sup>102</sup> WAISMAN, Marina. *Uma década revolucionaria: 1960 – 1970*. In: Summa n. 200-201. Buenos Aires. Junho 1984. p. 58.

<sup>103</sup> ZEIN, Ruth Verde. *O Lugar da crítica. Ensaios oportunos de arquitetura*. Ed. Pro Editores. São Paulo. 2003.

subculturas submergidas, destruição de mitos, desconfianças profundas dos saberes previamente aceitos/dominantes, sendo considerada como verdadeira década libertária, um panorama de extrema complexidade em que a produção arquitetônica, das ideias e teorias se viram afetadas por situações renovadoras.

No curso de pouquíssimos anos mudaram-se objetivos, conceitos básicos, instrumentos de desenho e aspirações de gosto. Palavras e expressões que eram tabu em um momento se transformaram logo em termos usuais e vice-versa. Âmbitos que eram geradores de pensamento avançado deixaram de sê-lo, e na mudança surgiram formas inéditas para o cultivo de novas ideias. Foi um episódio de enorme abertura mental, uma sacudida profunda que obrigou a reestruturação de questões básicas, e, em definitivo, uma diária e enriquecedora luta por alcançar o rumo certo” (WAISMAN, 1984, p. 56)<sup>104</sup>.

Esse cenário se refletiu no ensino na medida em que as escolas passavam a assimilar essas transformações no interior da disciplina, que associado às mudanças internas da realidade

política, social, econômica e cultural de cada país, configurou-se como uma crise de escala continental. Esse foi um dos aspectos que se sobressaiu logo no início da presente pesquisa a partir de registros originados em diferentes veículos de comunicação - revistas especializadas, jornais -, livros, material de produção interno das escolas, etc., ilustrado pela figura abaixo.

- “Como vai o ensino de arquitetura”, Edgar Graeff (1980)<sup>105</sup>
- “Crisis professional, crisis urbana, crisis escola”, Manuel Castells (1977)<sup>106</sup>
- “Uma falsa crise”, Vilanova Artigas (1965)<sup>107</sup>
- “Una profesión en crisis: la situación ocupacional de los arquitectos” (1972)
- “La crisis en la facultad de arquitectura” (1977)
- “La crisis en la enseñanza de la arquitectura y la actitud del estudiante del pueblo ante el estudio” (1972), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Buenos Aires.

---

<sup>104</sup> Waisman, Marina. Uma década revolucionária: 1960/1970. *Revista Summa*. Nº 200/201, Jun. 1984.

<sup>105</sup> Revista Modulo Arquitetura. “Como vai o ensino de arquitetura?” por Edgar Graeff. Nº 61. 1980.

<sup>106</sup> CASTELLS, M. Crisis Professional, crisis urbana, crisis escolar. *Revista Autogobierno*. Nº 4. Jan.Fev. 1977.

<sup>107</sup> Uma falsa crise”, revista *Acrópole*, no 319, julho de 1965.

**Edgar Graeff:**  
**– como vai o ensino de arquitetura?**

Texto: Liene Mühlenberg

*A formação do arquiteto no Brasil é a principal preocupação de Edgar Graeff, arquiteto dedicado ao ensino, que esteve no Rio de Janeiro, a convite de MODULO, para realizar um debate com estudantes do setor. No auditório das Faculdades Bennett, muitos foram os pontos debatidos: o crescimento acelerado do número de vagas; o desaparecimento dos quadros docentes; a dificuldade em abrir-se espaço intelectual no seio da comunidade; as lutas e derrotas do meio universitário; o ponto de vista dos ritmos; etc. Desta debate e de 2 conversas pessoais, selecionamos alguns pontos que consideramos importantes e capazes de contribuir para uma melhor solução do problema. A seguir, os pontos selecionados:*

**Uma falsa crise**

Arq. Vilanova Artigas

Com a realização de Ronchamp, Le Corbusier concorreu para o desencadeamento de uma polémica que, aliás, estava contida dentro do movimento moderno de arquitetura desde os seus primórdios. O genial arquiteto, para a crítica especializada, abandonava os princípios do racionalismo; refugiava-se nos termos estritos de sua definição de arquitetura e orientava os arquitetos do mundo inteiro, conhecido o seu prestígio, na direção de um tratamento exclusivamente plástico das formas.

**crisis profesional, crisis urbana, crisis escolar. . . .**

manuel castells

A parte de este número inicia la publicación con tres partes de la obra de Manuel Castells en el Autogobierno, el pasado reciente y futuro. Esta primera y es un libro de tres partes. Fundamentalmente, la crisis profesional del arquitecto, la crisis de la enseñanza de la arquitectura, y la crisis urbana en los países capitalistas. Hemos adoptado esta nomenclatura de crisis porque el tema es el mismo, pero el enfoque es diferente. En primer lugar, el tema de la crisis profesional del arquitecto. Este problema aparece en el libro de Manuel Castells publicado en febrero pasado, que se refiere a la crisis de la profesión. Aunque así como el libro es una obra de carácter más general, el tema de la crisis profesional del arquitecto es un tema que se aborda en el libro. En el apartado de la crisis profesional, se aborda el tema de la crisis profesional del arquitecto. En el apartado de la crisis urbana, se aborda el tema de la crisis urbana. En el apartado de la crisis escolar, se aborda el tema de la crisis escolar. En el apartado de la crisis profesional, se aborda el tema de la crisis profesional del arquitecto. En el apartado de la crisis urbana, se aborda el tema de la crisis urbana. En el apartado de la crisis escolar, se aborda el tema de la crisis escolar.

**Una profesión en crisis: la situación ocupacional de los arquitectos**

Victor Segal, a.e. Ignacio Fichterman, IIC.

Entre octubre de 1971 y mediados de 1972 hicimos a cada una de las organizaciones de la profesión de arquitectura una descripción precisa de las condiciones socioeconómicas del grupo profesional de los arquitectos. Este trabajo fue realizado por encargo del Consejo de la profesión de arquitectura de la ciudad de Buenos Aires.

Podría suponerse que estas proporciones tan altas pudieran ser el hecho de que en otros países sean los ingenieros civiles los que sufren a su cargo la peor de las situaciones, con salarios más reducidos por arquitectos. Sin embargo no parece ser así el caso (Cuadro IV 3).

**LA CRISIS EN LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA Y LA ACTITUD DEL ESTUDIANTE DEL PUEBLO ANTE EL ESTUDIO**

- 1) Las concepciones dominantes sobre el problema de los temas y los métodos, y la situación general de la carrera.
- 2) Ubicación del estudiante ante la crisis de la enseñanza: el estudiante y el "estudiante del pueblo".

**LA CRISIS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA**

Comencemos a partir de este número una serie de reflexiones con miras a esclarecer y apartar estas estas cuestiones.

**¿Qué es la arquitectura en 1971?**  
**¿Cuál es la imagen del arquitecto?**  
**¿Está preparado el estudiante de arquitectura para integrarse en nuestra sociedad?**  
**¿En qué forma lo logra?**  
**¿Cuáles son sus posibilidades profesionales?**  
**¿Qué ocurre en este momento en nuestra facultad?**  
**¿Cómo se origina esta crisis?**  
**¿Qué soluciones propone para el ciclo lectivo 1972?**

No creemos que lo que ocurre en este momento en las distintas facultades de arquitectura de nuestro país sea un hecho aislado dentro de un sistema, sino que tiene raíces más profundas que iremos planteando y, en la medida que podrá o nuestro alcance, informar sobre las soluciones propuestas.

El arquitecto Yosa Friedman, quien es una sede de inquietudes realizadas por Rota y Dardo Cúmo, a través del libro "Hacia una nueva actitud".

"¿Qué rol cree usted que desempeñan el arquitecto y la arquitectura en la sociedad contemporánea? ¿Cuál rol deberían desempeñar?"

—Pienso que existen dos roles. Uno es el que el arquitecto desempeña en la actualidad y me temo que no sea el más feliz. Es uno de los roles para los que hay tantos congresos y reuniones académicas. En la actualidad el trabajo fundamental del arquitecto, no es diseñar casas y ya no trabaja para un solo cliente, sino quizá para diez mil."

Figura 1: Recortes de publicações em revistas, jornais, artigos, em que evidencio os temas por eles tratados: A crise do ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina,

### 2.2.3 Por um ensino de arquitetura latino-americano: amadurecimento do debate no âmbito dos eventos

Os efeitos dessas redefinições no campo acadêmico-disciplinar ressoaram em diversos pontos do continente. Na década de 1950 dá-se início a uma série de eventos nacionais e sub-continentais organizados pelos estudantes de arquitetura-urbanismo, como parte de um movimento crescente de lutas pela renovação do ensino. No Brasil, o *I Encontro Brasileiro de Estudantes de Arquitetura* ocorreu em 1952, na cidade de Salvador, o segundo em 1953, no Recife e o terceiro, em Porto Alegre, no ano de 1954. Nessas ocasiões, foram reforçadas as críticas às aulas que tinham como referência os livros antigos e como proposta de projetos temas deslocados da realidade social. Do mesmo modo, chamaram atenção para a importância da autonomia das escolas de arquitetura e de um padrão de uniformidade dos métodos de ensino.

Em Julho de 1956, a realização do *I Congresso Pan-americano de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo*, na cidade

do Rio de Janeiro, ampliou a autonomia da classe estudantil para discutir os problemas específicos desse campo em evento organizado e protagonizado pelos próprios estudantes e não mais pelos profissionais. Sob a alegação da “existência de problemas afins na Arquitetura e Urbanismo, bem como em seu ensino nos países do continente americano”, e a conseqüente “necessidade de um maior intercâmbio entre estudantes americanos”, reuniram-se delegações nacionais das Faculdades de Arquitetura de Recife, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo e do Rio de Janeiro, junto às delegações da Universidade de Santiago, de Córdoba, Rosário, Buenos Aires, Lima e La Paz<sup>108</sup>.

Na ocasião, ao apresentar a Universidade enquanto “instituição social destinada à formação de técnicos, de artistas de nível superior e de cientistas, e difusora da cultura geral” onde “se robustece e apura, nos indivíduos, a capacidade de pensar como seres conscientes, liberando seus espíritos”<sup>109</sup>, o campo acadêmico da arquitetura se alinha, enfim, ao pensamento do programa reformista da Universidade Latino-americana, que

---

<sup>108</sup> Segundo o artigo publicado na revista *Modulo Brasil Arquitetura* (RJ), ano 1956, ed. 05, a situação político-econômica das Américas impossibilitou a vinda das delegações dos demais países da região.

<sup>109</sup> I Congresso Pan-Americano de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (1956), In: *Revista Módulo*, ano 1956, ed. 05.

desde a primeira década do século XX já apresentava esforços na construção desse movimento. Até o momento, os Congressos Pan-americanos de Arquitetos não haviam apresentado compreensão sobre a Universidade nessa perspectiva. O debate promovido pelo evento foi realizado a partir de quatro grandes áreas:

Tema I: A Arquitetura e a Sociedade – a) Análise do meio social americano contemporâneo; estudo da mentalidade americana contemporânea; b) Função social da Universidade – 1) formas de extensão universitária; 2) caso particular da Arquitetura;

Tema II: Arquitetura e Urbanismo – a) Situação atual da Arquitetura - conceitos e função social da Arquitetura; Informe sobre a Arquitetura nas Américas; Influência dos materiais no desenvolvimento da arquitetura em cada país americano e nas Américas em geral;

Tema III: O Ensino de Arquitetura – a) Análises das experiências

realizadas, em matéria de planos de estudos, nas escolas de arquitetura americanas; b) a importância dos professores na realização dos planos de estudos;

Tema IV: O Estudante de Arquitetura e Urbanismo – a) Organização do estudantado; b) a sua participação na elaboração dos planos de estudos; c) possibilidade da participação ativa no ensino; d) a interrelação entre o estudante e o meio; e) propósitos comuns do movimento estudantil na América.<sup>110</sup>

A escolha dos temas revela um nível de consciência universitária e de conhecimento da problemática do ensino mais profunda que aqueles apresentados pelos eventos precedentes organizados pelo campo profissional. A capacidade de análise é demonstrada por uma abordagem ampla, contribuindo para o entendimento de questões, até então, pouco problematizadas pelo campo disciplinar da arquitetura-urbanismo e que ganhariam notoriedade anos depois, sobretudo no âmbito das Escolas/Faculdades. Nos referimos, por exemplo, à compreensão apresentada a respeito do sentido da Universidade para o projeto

---

<sup>110</sup> Revista Módulo Brasil Arquitetura (RJ), 1955, Ed. 03. Pag. 114

emancipatório latino-americano “alcançado do ponto de vista científico e dinamismo social suficiente para não permanecermos indiferentes à vida, e por saber assimilar os conhecimentos filosóficos, sociológicos de cada sociedade; [...] em posição dinâmica, viva, aberta a todas as conquistas do pensamento e do progresso”<sup>111</sup>.

Com base nesse entendimento e com objetivo de padronizar/uniformizar os métodos de ensino, foram definidas as características que deveriam reunir os Planos de Estudos das Escolas (latino-americanas) de Arquitetura, a saber:

- a) Devem ser expressões exatas da realidade em que se desenvolvem;
- b) Devem participar da formação e definição de uma cultura nacional que sintetize a conjuntura da tradição histórica cultural do povo e a cultura universal contemporânea;
- c) Devem considerar a Arquitetura como expressão da coletividade;

- d) Devem considerar na Arquitetura o ponto de vista técnico submetido a leis, que deve atuar de maneira progressista na sociedade;
- e) Devem dar uma formação sociológica que oriente os profissionais frente à vida.

Outro ponto destacado pelo evento, diz respeito à importância de se estabelecer uma rede de trocas de experiências vivenciadas pelas Escolas no continente, a partir da constatação consciente e objetiva, pelos estudantes de cada Escola, “dos seus respectivos planos de estudos, para que, mediante o intercâmbio dessas experiências de todas as escolas da América Latina, venham a acumular antecedentes, para lograr que seus programas de estudos correspondam à formação de um profissional competente, que saiba enfrentar a realidade nacional”<sup>112</sup>. Essa configuração, além de permitir o fortalecimento do movimento estudantil, contribuiria para a definição de pontos comuns para se pensar um padrão formativo, habilitando os futuros arquitetos a exercerem sua profissão em qualquer país do

---

<sup>111</sup> Op. cit.

<sup>112</sup> Op. cit.

continente.

Em 1959 foi sediada, em Santiago do Chile, a *Primeira Conferência das Faculdades Latinoamericanas de Arquitetura – CLEFA*. Por meio de questões como ‘Que deve ser um arquiteto?’, ‘Qual é a relação do futuro arquiteto com os demais especialistas?’, ‘Que conhecimento e práticas deve desenvolver uma escola de Arquitetura?’, revelava uma crise que, apesar das discussões e orientações traçadas pelos Congressos Pan-Americanos de Arquitetos, persistiria pelas décadas seguintes, como se verá adiante.

Ainda no âmbito do evento, outra questão emergia como parte do processo de ajustes entre as estruturas universitárias, ainda tidas como rígidas e burocráticas, e as inovações pedagógicas de alguns cursos de arquitetura. Esse ponto foi abordado pelo professor-chefe da Escola de Arquitetura de

Valparaíso, Alberto Cruz, convidado a expor a experiência pedagógica da Escola, fundada em 1952<sup>113</sup>:

Los arquitectos son aquéllos que de la vida, del vivir, de la intimidad, saben leer, saben construir el rostro que tiene en el espacio. Y porque comprenden y ven el espacio llegan a comprender más la vida y porque comprenden más de la vida ven cada vez más profundamente el espacio [...] Nosotros pensamos que la arquitectura es fijar en algún momento la intimidad de vida vista a través del rostro, de sus manifestaciones del espacio, siempre constituyendo obras que tracen, que señalen, que constituyan el tiempo presente. Estas co-ordenadas nosotros las hemos querido dar en la Universidad. Hemos querido poner en contacto a los alumnos con el vivir, con la intimidad. Los hemos querido poner en contacto con el espacio y los hemos querido poner en contacto con lo presente. Entonces, todos nuestros esfuerzos son esos. Toda nuestra labor es absolutamente esa. ¿Con qué fuerza contamos?<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> No Capítulo 3 teremos a oportunidade de discutir mais detalhadamente aspectos históricos e pedagógicos desta Escola.

<sup>114</sup> “Os arquitetos são aqueles que da vida, do viver, da intimidade, sabem ler, sabem construir o rosto que tem o espaço. E porque compreende e vêem o espaço chegam a compreender mais a vida e porque compreendem mais a vida veem cada vez mais profundamente o espaço [...] nós pensamos que a arquitetura é fixar em algum momento a intimidade da vida vista através do rosto, de suas manifestações do espaço, sempre constituindo obras que

tracem, que sinalizem, que constituam o tempo presente. Estas coordenadas nós as temos desejado na Universidade. Temos desejado por os alunos em contato com o viver, com a intimidade. Temos desejado pô-los em contato com o espaço e os desejado pô-los em contato com o presente. Então, todos nossos esforços são esses. Toda nosso trabalho é absolutamente esse. Com que força contamos?”

A fala de Cruz amplia o conceito de Arquitetura, levando-a a um nível de abstração até então inédito nas discussões sobre o ensino na América Latina, deslocando-a de uma pauta de cunho fundamentalmente social para introduzir outras possibilidades de elaboração da própria arquitetura a partir de um conteúdo genuíno, autêntico. Como se verá adiante no item 3.1, Cruz, assim como o grupo de docentes responsáveis pela fundação da Escola de Arquitetura de Valparaíso, entendia a arte e a dimensão estética como um modo de se fazer política, ou nas palavras de Quijano<sup>115</sup>, “a libertação estética como via para libertação da sociedade”. Essa elaboração colocava um desafio ao debate corrente do programa reformista universitário ao revelar limitações da instituição, de modo geral, em assimilar as propostas pedagógicas inovadoras, em sua viabilização, legitimação e reconhecimento em termos acadêmicos.

No ano seguinte, o *X Congresso Pan-Americano de Arquitectos* (Buenos Aires, 1960), sob tema central “O Arquitecto diante dos Problemas de Habitat do Homem”, convocava os participantes a discutirem o problema da habitação “com uma

---

<sup>115</sup> Quijano, A. *Modernidad, identidad y utopia em America Latina*. Lima: Sociedad e política, 1988.

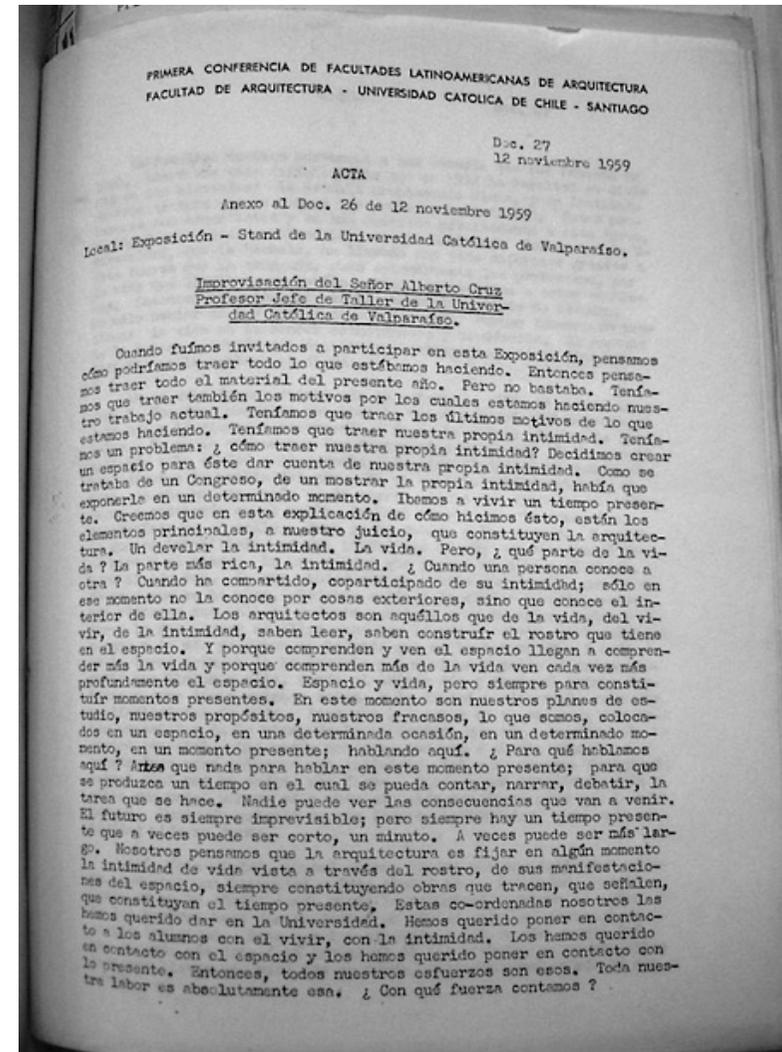


Figura 2: Transcrição da fala do professor Alberto Cruz na I Conferência das Faculdades Latinoamericanas de Arquitetura (1959).

ênfase ainda não dada por nenhum outro congresso anterior” (livro dos congressos, p. 84). O tema seria debatido através da sua relação com o planejamento integral, considerando aspectos sociais, econômicos, construtivos, políticos, em suma, o desenvolvimento e a realidade nacional dos países do continente.

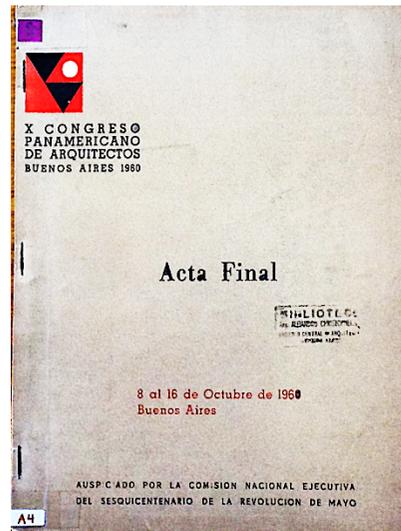


Figura 3: Capa da ata do X Congresso Panamericano de Arquitetos.

A habitação passava a ser considerada também em sua transcendência vital para o homem e para comunidade, cuja solução dá-se-ia em uma ampla órbita de problemas de

convivência social. Nesse sentido, considerava-se fundamental “que a atividade criadora do arquiteto nesta matéria se sustente em uma atitude filosófica que lhe dê sentido, cujos conteúdos devem estar presentes nos níveis de ensino” (Ata do X Congresso Pan-Americano)<sup>116</sup>.

1) A condição básica no ensino de Arquitetura na América Latina é a incorporação de um conteúdo social profundo em sua orientação docente e pedagógica, ou seja, em seus planos de estudos e métodos de trabalho;

2) A solução dos problemas que os Arquitetos de nosso Continente enfrentam deve sustentar-se no ensino sistemático e no aprimoramento permanente dos Centros de Ensino e na adoção a estes com os meios de trabalho necessários;

3) O Arquiteto formado nestas aulas deve ser orientado como um criador e um técnico a serviço da coletividade e de sua organização estatal, capaz não somente de resolver determinados problemas

<sup>116</sup> X Congresso Panamericano de Arquitetos. Buenos Aires.1960.

de sua especificidade, mas também de planejar em escala massiva os mecanismos técnicos e administrativos necessários.

Seguida dessas considerações, foram deliberadas orientações em que o conteúdo social do ensino dos Centros de Estudos de Arquitetura no continente deveriam ser problematizados através das seguintes disposições: Economia e Sociologia orientadas como disciplinas que devem integrar-se à criação arquitetônica; Orientação do ensino de História da Arquitetura em um sentido de orientação sócio-filosófica; Solução de projetos vinculados à realidade nacional. Pela primeira vez, no âmbito dos Congressos Pan-Americanos de Arquitetos, a questão social é considerada como condição básica do ensino de arquitetura e a leitura interdisciplinar como fundamental para uma compreensão profunda da realidade local.

Tais aspectos foram incorporados às discussões do *VII Congresso da União Internacional dos Arquitetos-UIA*<sup>117</sup>,

---

<sup>117</sup> Com a missão de unir arquitetos do mundo sem distinção de nacionalidade, etnias, religião ou doutrina arquitetônica, e a fim de poder agrupar suas organizações nacionais, se fundou a União Internacional de Arquitetos, conformando assim um organismo democrático não governamental que trabalha sobre três eixos: educação, prática profissional e concursos, reunindo todas as federações nacionais de arquitetos de cada país atrás de seus corpos colegiados. Sua missão é permanecer em contato com os profissionais e seus



Figura 4: Abertura do VII UIA. Havana, 1963.

representantes, administrando de forma democrática as relações dos mesmos em escala mundial, cujo objetivo principal é permitir a confrontação de ideias e conceitos entre pares, compartilhar suas experiências, ampliar seus conhecimentos e aprender a partir de suas diferenças a fim de poder desempenhar um melhor papel no melhoramento das condições do ambiente e da vida do homem na sociedade. (Chaparro, 2012).

celebrado de 29/09 a 3/10 de 1963 em Havana-Cuba. Sob o tema “A arquitetura nos Países em vias de Desenvolvimento”, considerado um eufemismo pelo Dr. Osvaldo Torrado<sup>118</sup>, então presidente da República. O evento contou com a participação de aproximadamente 2.000 arquitetos e 500 estudantes e principais críticos e representantes de quase todas as revistas de arquitetura do mundo<sup>119</sup>.

Sua celebração tinha um significado excepcional pelo fato de que, pela primeira vez, um congresso da UIA estava sendo sediado na América Latina. Além disso, a conjuntura política marcada pela Revolução colocou em evidência a leitura de abordagem marxista dos problemas específicos vivenciados pela arquitetura nos países subdesenvolvidos, alcançando, segundo Segre<sup>120</sup>, “o clímax de uma consciência terceiro-mundista na disciplina”. Na percepção de Fernando Salinas, relator-geral do congresso, “este evento fue de una importancia capital en nuestra arquitectura por los vínculos que se abrieron en el mundo "Sur", marginando la habitual dependencia de innovaciones y corrientes estilísticas

---

<sup>118</sup> Discurso pronunciado pelo Dr. Osvaldo Torrado.

<sup>119</sup> CARRANZA, Martin. Entrelazamientos. Cultura política y cultura del espacio em el VII Congreso Mundial de Arquitectos de la UIA, La Habana, Cuba, 1963. In: Registros. Mar del Plata. Ano 10. N. 11. Julho 2014.

provenientes del "Norte" (op.cit.).

A organização acolheu, em concomitância, o *Primeiro Encontro Internacional de Professores e Alunos de Arquitetura*, cujo lema era “Uma arquitetura para toda a humanidade”. Contou com a participação de representantes de 57 escolas de Arquitetura e outras 17 que enviaram delegados na qualidade de observadores, representando um total de 43 países (Flank & López, 1964, p. 53). De acordo com o arquiteto Osmani Cienfuegos, então Ministro da Construção no país, em pronunciamento na abertura do congresso UIA, “ali se ouviram todos os critérios, todas as vozes, todos os pensamentos. E os estudantes e professores acordaram de qual deve ser o

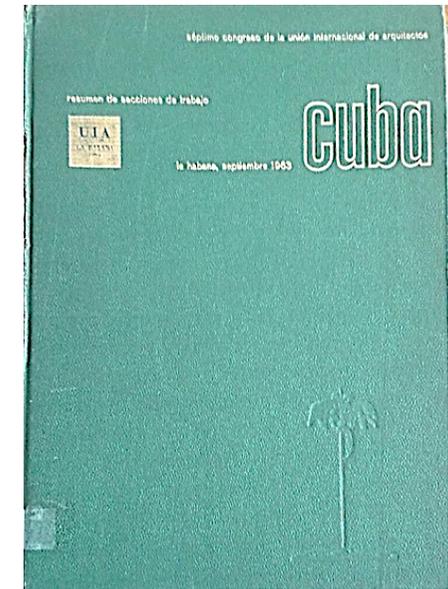


Figura 5: Capa do ata final do VII UIA

<sup>120</sup> SEGRE, Roberto. Los espacios del hombre pleno. Entrevista a Fernando Salinas.(Parte I), 1988. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/archit.htm>

caminho que deve percorrer o arquiteto, e qual deve ser sua função na sociedade”<sup>121</sup>.

O entendimento de que “o ensino do movimento moderno não encontrou caminho social onde desenvolveu-se” (UIA, p. 21), anunciava que as proposições acerca da formação do arquiteto na América Latina se daria por caminhos alternativos ou distintos daqueles consolidados na primeira metade do século XX, de modo que o evento se caracterizou pela postura impositiva dos participantes, pelas posições de princípio e especial presença de intelectuais marxistas<sup>122</sup>. O conteúdo central foi tratado em 3 eixos temáticos pré-estabelecidos:

Tema 01: Organização do ensino – O ensino superior não pode satisfazer as necessidades sociais de um país se não realizar uma mudança substancial no ensino universitário através de uma verdadeira reforma que ponha a Universidade ao alcance e serviço das amplas massas;

Tema 02: O Ensino de Arquitetura – O Estudante de arquitetura

deve estar em contato com as realidades econômicas, sociais e políticas de seu país e os planos de estudos devem se adequar às mesmas;

Tema 03: Exercício da Profissão – É necessário assinalar a contradição que existe entre o arquiteto que deve estar a serviço da maioria e a estrutura política, econômica, social que o impede. Essas deliberações reforçavam o debate corrente já iniciado por eventos precedentes citados anteriormente, mas com um forte impulso terceiromundista, destacando-se pelo seu teor simbólico político-revolucionário e assim coroando todo o percurso de uma luta em construção pela emancipação disciplinar, sendo por isso considerado como o ponto de inflexão na passagem do profissional modernizador ao profissional socialmente comprometido.

Apesar dos esforços por apresentá-lo apolítico, o Congresso e especialmente o Encontro Internacional de Estudantes não escaparam da forte atração exercida pela recente revolução. De maneira que nas resoluções

---

<sup>121</sup> Anais UIA. p..21.

<sup>122</sup> CARRANZA, Martin. Entrelazamientos. Cultura Política y cultura del espacio em el VII Congreso Mundial de Arquitectos de la UIA, La Havana, Cuba, 1963. In: *REGISTROS*. Mar del Plata, ano 10 (n.11): 40 – 56. Julho de 2014.

finais o progresso da arquitetura ficou vinculado ao planejamento econômico, à reforma agrária, às mudanças na estrutura econômico-social, o protagonismo popular, o controle dos meios de produção e a superação da dependência (LIERNUR, 2001, pp. 338-9)<sup>123</sup>.

É importante destacar que muito do que foi debatido por ambos eventos teve como referência a experiência pedagógica iniciada em 1959 por Fernando Salinas e Raúl González Romero, com um projeto de plano de estudos que conceitualmente transformava as bases do ensino tradicional e acadêmico da profissão, indicando profundas mudanças no ensino de arquitetura naquele momento. Juntos, Fernando Salinas, Raúl González e Roberto Segre deram início em 1960 à elaboração de um novo plano de estudos e organização do trabalho pedagógico no Instituto Superior Politecnico “José Antonio Echeverría”-ISPJAE - Havana – Cuba. Entre as características mais relevantes deste projeto, foram: a) a integração com a dinâmica da Revolução, em que se assumiu como objetivos essenciais a

integração com a dinâmica cultural da Revolução e a participação dos alunos na solução de problemas concretos. Salinas sintetizava este princípio: “desejava-se a busca de uma arte da Arquitetura dentro das técnicas que determinam o desenvolvimento da Revolução”; b) integração do estudante na problemática da vanguarda cubana. Tratava-se do abandono de velhos esquemas da formação clássica e integração do estudante na problemática local através da introdução do aluno nos conhecimentos objetivos da forma, o espaço e a cor mediante o estudo da cidade de Havana e seus edifícios; c) articulação entre trabalho e educação, experimentada pelos alunos através dos vínculos entre os novos temas urbanos e rurais e como projetistas nas oficinas do Micons, responsáveis pelas grandes obras sociais; d) a formação de homens plenos.

Conforme lembrado por Salinas em entrevista concedida a Roberto Segre<sup>124</sup>:

Desde entonces se planteaba que la Escuela debía abandonar su posición académica conformista para

---

<sup>123</sup> Liernur, J. F. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>124</sup> SEGRE, Roberto. *Los espacios del hombre pleno. Entrevista a Fernando Salinas*. (Parte I). 1988.

integrarse con todas sus energías a la solución de los problemas arquitectónicos de necesidad nacional, con un sentido de Producción para el Bienestar Público. Se especificaban las relaciones de trabajo con distintos organismo del estado y las formas de llevarlas a cabo con la aprobación mayoritaria del estudiantado. Se destacaba la necesidad de invitar a profesores y especialistas extranjeros a impartir conferencias y cursos lo que posibilitó la presencia en Cuba de personalidades que contribuyeron al perfil progresista y tercermundista que adquirió nuestra Facultad. Se proponía desde entonces la creación del Instituto de Planificación y de la Escuela de Diseño Industrial, adjuntos a la Escuela de Arquitectura (s/p.).

O tom político marcaria também o III CLEFA, celebrado em 1964 na cidade de Córdoba – Argentina -, promovido pela Faculdade de Arquitetura da Universidad Nacional de Córdoba. Com a convocação centrada na questão de cunho provocativo “¿Qué es un arquitecto?”, o evento se destacou na história das Conferências pelo teor profundamente politizado, levando adiante uma agenda de discussão em que a problemática sobre a função social da arquitetura era introduzida por meio do debate sobre as formas de ensino. Entretanto, ressalta-se que esse

---

<sup>125</sup>Malecki, Juan Sebastián “Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970----1975”, *Prohistoria*, Año XIX, núm. 25, jun. 2016, pp. 79----103.

processo que conduzia à mudança das atribuições do arquiteto não foi realizado em consenso. No âmbito do III CLEFA, Malecki (2016)<sup>125</sup> destaca que foi possível identificar duas posturas:

Enquanto Tedeschi, Marina Waisman e Raul Bulgheroni defendiam a autonomia da forma arquitetônica, outras posturas fincavam pé nas determinações sociais e econômicas derivadas da condição de países subdesenvolvidos como os latino-americanos. Assim, na Subcomissão que tratava da ‘missão do arquiteto’ se deu uma discussão entre uma posição comprometida com a realidade latino-americana que sustentava que a arquitetura ‘não poderá transforma-se sem uma mudança radical’ das estruturas, proposta por Huberto Hobbs, e outra que afirmava que era o arquiteto aquele que convertia uma construção em obra de arquitetura (p. 82).

Essa polarização também foi relatada por Gaité<sup>126</sup>: “Recordo ter assistido a uma das primeiras reuniões de Escolas e Faculdades de Arquitetura Latino-americanas. O diálogo entre as distintas vertentes de pensamento marcava tal distância entre elas, que cada grupo localizava o ‘inimigo’ no outro (XII CLEFA-Cusco-

<sup>126</sup> GAITE, Arnoldo. *Diseño y región: arquitectura apropiada*. Cidade: Ed. Nobuko, 2002.

Peru/1987)". Apesar dos dissensos, o tom geral do evento foi dado por Luis Rébora<sup>127</sup>, que, ao citar Tomás Maldonado, provocava os participantes nos seguintes termos: “até quando o arquiteto seguirá sendo juiz e algoz de quem somente deseja uma habitação para satisfazer suas necessidades e não para imortalizar seu autor?”

No intuito de oferecer caminhos para sua superação, foi apresentada a necessidade de incorporação de assessoramento especializado em Sociologia, Economia, Ciências Políticas, Legislação; a importância da crítica na criação da consciência dos valores de planejamento, técnico e econômico-sociais. A relevância dessa conferência na história da renovação do ensino de arquitetura na América Latina é relatada por Malecki:

A CLEFA instalou com força o debate sobre as formas de ensino da arquitetura e a inquietude por uma reforma dos planos de estudos. Estas atividades ocorreram em uma FAU que mostrava um perfil progressista, não somente pelo posicionamento ante os eventos internacionais de grande repercussão, como também dentro da política universitária (p. 82).

**Notas sobre educación**  
¿Existe algún indicador mejor de la educación que sus manifestaciones?

**La nueva reforma a la enseñanza de la arquitectura se caracteriza por su diversidad y por la autonomía de las escuelas**  
Jacques Michel. (Le Monde, 6 de diciembre de 1968)

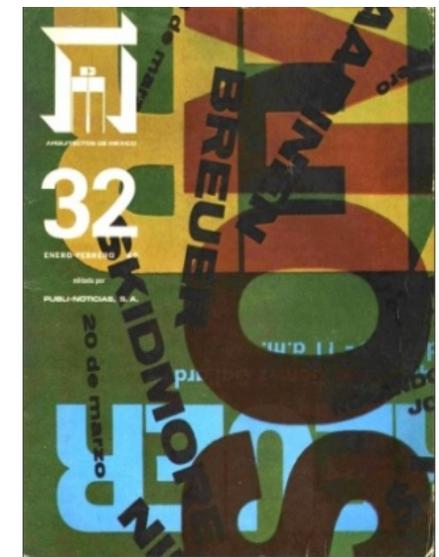
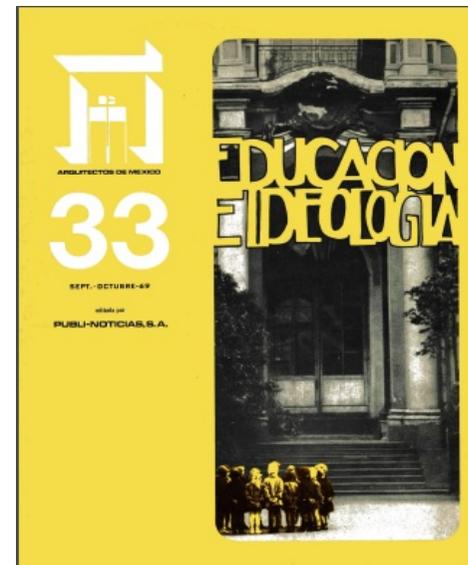


Figura 6: Capas da Revista Arquitectos de México n. 33 (set. 1969); n. 32 (jan. 1969).

<sup>127</sup> Então decano e presidente da CLEFA.

O ativismo estudantil latino-americano emergido no início do século XX ganhou novas expressões com o movimento de Maio de 1968. No México, após uma reforma universitária sem expressões importantes ocorrida em 1967 na Universidade Nacional do México – UNAM, apoiada pelo reitor Barros Sierra, reduzindo-se a algumas mudanças de sentido meramente modernizador e não cultural e educativo, se advertiu a importância de avançar pela via do desenvolvimento autogerado e democrático capaz de romper com os laços fundamentais da dependência científica e tecnológica. Conforme observado por Niebla<sup>128</sup>:

Se requeria elevar o nível de criatividade e produtividade científica do mundo acadêmico. Era necessário em seguida recuperar os grandes problemas populares do México como objetos de estudo dos universitários. Era inevitável, portanto, modificar a filosofia que vinha guiando a atividade da universidade. Se necessitava modificar as premissas que haviam sustentado até este momento o ensino considerado não somente o crescimento espetacular da matrícula, bem como a necessidade de formar um novo tipo de

---

<sup>128</sup> NIEBLA, G. La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano. México: Siglo XXI, 1998.

trabalhador intelectual dotado de novas capacidades criativas e armado de um sistema de valores de afirmar seu compromisso com a comunidade (p. 111-2)



Figura 7: Estudantes de Arquitetura em manifestação na Cidade do México. 1968.

A busca da aliança estudantil com forças políticas e operárias contaram com a presença de jovens arquitetos, a maioria deles pertencentes à Escola Nacional de Arquitetura. Segundo Morelos<sup>129</sup>, "O Comitê de Luta de Arquitetura, assim

<sup>129</sup> Juan José Serrano Morelos (miembro del Comité de Lucha de Arquitectura), cit. em VOLPI, J. La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968, México, Era, 2006, p. 260

como muitos outros grupos que conformaram o movimento de 68, foi criado com o propósito de mudar as estruturas em que se cimentava o país”. Ainda que possa parecer uma postura bastante ambiciosa, o sentimento experimentado pela maioria era de indignação e insubmissão, de modo que o espaço ocupado pela ideia de revolução no imaginário estudantil destacou-se em relação ao próprio movimento da reforma universitária, pela possibilidade dada de “um avanço educativo real obtido por aqueles que à ela se alinham, no nível de afetá-lhes em grande medida toda a concepção de valores em que fundamenta sua ação” (ibid, p. 26).

Os estudantes passavam a assumir as rédeas do processo de renovação educacional. Colocavam-se não mais como peças coadjuvantes de um movimento maior de problematização da Universidade, mas como personagens ativos que trabalhavam no sentido de construir ferramentas que permitissem uma atuação realmente próxima da população e cultura locais. Desse modo, a Reforma Universitária e o Movimento Estudantil passam a ser

compreendidos em suas especificidades, com objetivos e discursos diferentes.

Quando o Secretário de Educação Pública do México, Lic. Agustín Yáñez, em publicação feita pela Revista *Arquitectos de Mexico* (1969)<sup>130</sup> apresenta a compreensão de que “uma das origens da desadaptação do homem no mundo atual, cuja manifestação mais aguda é a inconformidade explosiva da juventude, se deve à separação entre pensamento e realidade;



Figura 8: Estudantes de Arquitetura em manifestação na Cidade do México (1968).

---

<sup>130</sup> Artigo “Revolución Estudiantil. El caso de la Escuela Nacional de Arquitectura”, publicado na revista *Arquitectos de Mexico* n°32, Janeiro/Fevereiro de 1969.

entre instrução e educação; entre inteligência e moral”, estava posto o enfrentamento a uma realidade até então mantida pela estrutura universitária. Para Yáñez, a verdadeira educação, que advém da ação, da participação na realidade, não encontrara lugar nas instituições educativas ocupadas em somente instruir e não a refletir, inseridas que estão numa estrutura tecnocrática para o desenvolvimento econômico e não social. Corroborando com essa análise, o estudante de arquitetura Jorge Rodrigo Peña<sup>131</sup>, relata:

Somente no momento em que as instituições educativas superiores se tornarem capazes de atuar em seu mundo cultural de uma maneira direta, sejam capazes de atuar e analisar criticamente a sociedade que a gerado, como possível foco de consciência, a ação estudantil poderá estar dada dentro das causas da instituição, ou seja, não tendo que rebelar-se contra ela como algo que está impedindo o desenvolvimento de sua pessoa, e através disso, do futuro de sua sociedade (p.24).

Peña relatou também a dificuldade encontrada pelo

---

<sup>131</sup> Artigo “Revolución Estudiantil. El caso de la Escuela Nacional de Arquitectura”, publicado na revista Arquitectos de Mexico n°32, Janeiro/Fevereiro de 1969.

<sup>132</sup> “Tal vez aún sea difícil realizar lo que los estudiantes de arquitectura a través de su vanguardia ven como una posibilidad; pero el mismo hecho de luchar por

estudante ao procurar relacionar o saber arquitetônico com as possibilidades dadas pela disciplina para atender as necessidades da sociedade. “Talvez ainda seja difícil realizar o que os estudantes de arquitetura através de sua vanguarda vêem como uma possibilidade; porém o mesmo fato de lutar por isso já está modificando a história e a essência das escolas, da Universidade, do sistema educativo mexicano”<sup>132</sup>. Playa et. al (1969)<sup>133</sup> relatam que a comunidade acadêmica da Escola da UNAM, ao reconhecer os limites da profissão, se uniu contra “o marasmo intelectual em que se encontrava, criando uma série de seminários com a finalidade de analisar os problemas internos da Escola, propondo soluções aos mesmos”. Os esforços se concentraram na transformação da estrutura escolar, promovendo um “Congreso de Replanteamiento de las Escuelas de Arquitectura” (1969), em que ficou determinado três proposições gerais, a saber:

“a) deveria se instaurar o critério de *Totalização de Conhecimentos*, que consiste na integração de todos os programas

ello ya está modificando la historia y esencia de las escuelas, de la Universidad, del sistema educativo mexicano”.

<sup>133</sup> Artigo “Revolución Estudiantil. El caso de la Escuela Nacional de Arquitectura”, publicado na revista Arquitectos de Mexico n°34, Julho/Agosto de 1969.

de matérias, pretendendo-se desta maneira conjugar as tendências humanistas com as técnico-científicas da educação, o que permitiria aos indivíduos atuar em uma concordância maior com a realidade.

b) deveria se promover o *Ensino de Tipo Diagonal*, já que o diálogo entre estudantes e professores elimina o tabu de desconfiança e facilita a mútua aprendizagem.

c) deveria se estabelecer o *Ensino na Práxis*, que integraria o ensino teórico com o ensino prático, o que permitiria a aplicação imediata na realidade dos conhecimentos teóricos adquiridos em aula" (p. 24)<sup>134</sup>.

Essa concepção da estrutura do conhecimento e seu repasse através de ferramentas interdisciplinares e da Praxis, se estendeu a outras instituições na América Latina, como será visto adiante no Capítulo 3.

No Brasil, a busca por novos enfoques no ensino a partir de Maio de 1968 ocorreu através de discussões em Fóruns entre estudantes e mestres da faculdade de arquitetura, como foi o caso

do Fórum de 68, realizado na FAU-USP em meados desse mesmo ano. Na ocasião foram apontadas possíveis correções necessárias na trajetória pedagógica, de onde se concluiu a necessidade de reformar a educação à luz da compreensão das condições do subdesenvolvimento e das possibilidades que se abrem para ultrapassá-lo. Como se verá adiante, o ano de 1968, enquanto um dos mais profícuos na estrutura do ensino no Brasil, "representou um ponto de inflexão na história das reivindicações, em prol de um currículo de arquitetura mais integrado e permeado pelas demandas operativas daquele momento"<sup>135</sup>.

Na Argentina, o impulso dado pelo movimento de Maio de 1968 repercutiu na fundação em 1970 do Taller Total, escola de Arquitetura da Universidade de Córdoba, com proposta de unificar disciplinas e níveis de ensino em torno de eixos únicos de objetivos gerais. Essa Escola passava a abandonar, a partir de então, velhas posturas reformistas, concentrando esforços no questionamento do papel social da instituição universitária e a função dos conteúdos do ensino.

---

<sup>134</sup> (op.cit).

<sup>135</sup> Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Projeto Político Pedagógico 2014 – 2018 – Curso de Arquitetura e Urbanismo . 16/05/2013. Universidade de São

Paulo. [http://cg.fau.usp.br/Documentos/ppp\\_FAU\\_arq.pdf](http://cg.fau.usp.br/Documentos/ppp_FAU_arq.pdf). Acessado em 08/04/2019.

A necessidade de resolver os problemas imediatos de ensino a partir da consciência acerca dos reais déficits da Faculdade e em meio à crescente pressão e mal estar dos estudantes, move alguns grupos de docentes a intentar soluções provisórias, parciais, que se concretam em distintos ensaios nas cátedras, e começa a falar-se de ateliers verticais (1968). Talvez a principal herança destes intentos esteja na consolidação de um grupo de docentes que até 1969-1970 resgata as discussões interrompidas em 1966, imprimindo-lhes um novo sentido (FAU-Córdoba, 1971)<sup>136</sup>.

Um dado que nos chama atenção, nesse ponto, é a abstenção do Congresso Pan-Americano de Arquitetos a respeito das reivindicações geradas pelo movimento de Maio de 1968. Em outubro desse mesmo ano foi realizada sua XII edição com o tema geral “Renovação urbana”, sendo discutida a partir dos sub-temas: Expansão Urbana; Conservação de Áreas Urbanas; Habilitação de Áreas Urbanas; Redesenvolvimento de Áreas Urbanas; Criação de Novas Áreas, de modo que o tema do Ensino não ganhou notoriedade como havia ocorrido nos eventos anteriores. Esse parece ser, aliás, o primeiro evento (desde a 1ª edição em 1920) em que o ensino não é discutido como um dos temas

estruturantes. A partir de então, o ensino passa a ser tratado de forma tangencial aos temas que estavam na ordem do dia, como “O Arquiteto na humanização da vida urbana (XIII edição, em 1970); “A deterioração urbana” (XIV edição, em 1972); “A participação do Arquiteto no desenvolvimento nacional” (XV edição, em 1975). No caso da XVI edição em 1980, realizada em Caracas, com o tema “O Habitat e seus condicionantes”, foi dada ênfase à necessidade das universidades elaborarem conhecimento científico sobre o habitat mediante o desenvolvimento de programas de investigação interdisciplinares. Quanto à formação do arquiteto,



Figura 28: Capa da ata final do III Encontro Internacional de Estudantes 1969

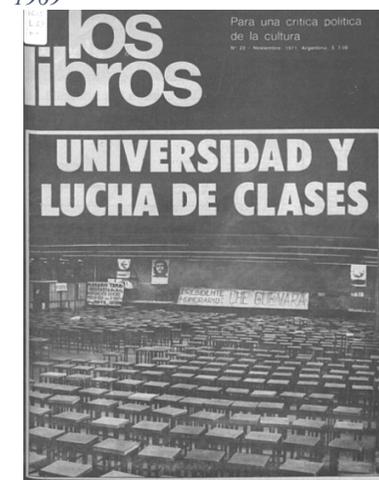


Figura 29: Capa da revista Los Libros. Argentina. 1971.

<sup>136</sup> FAU-Córdoba. La Experiencia del Taller Total. In: Los Libros. N. 23. Nov. 1971.

pontuava-se a necessidade de formar profissionais conscientes da defesa do patrimônio cultural e natural da humanidade, com elevada consciência crítica e atitude transformadora da realidade social.

Em contrapartida, o *X Congresso da União Internacional de Arquitetos (UIA)*, de 1969, realizado em Buenos Aires, Mar del Plata e Bariloche, com o tema “Moradia de Interesse Social”, acolheu o *III Encontro Internacional de Estudantes de Arquitetura*, realizado de 11 a 18 de outubro. O Encontro foi dividido em três áreas: Realidade Social, Questões de Metodologia e Questões Tecnológicas, cada qual subdividindo-se em: Projetos de Arquitetura; Programa e Política; A realidade Social nas faculdades de arquitetura, entre outros, configurando como pauta central do Congresso, “o princípio de libertação dos povos latino-americanos”. Essa contestação passava inclusive pela discussão a

---

<sup>137</sup> O Team X foi um grupo de jovens arquitetos europeus que introduziram novas perspectivas sobre arquitetura e urbanismo moderno. No X CIAM, uma nova geração de arquitetos introduziu questionamentos à visão universalista da arquitetura e urbanismo que havia prevalecido desde então. Se tratava de um grupo de trabalho que passou a ser identificado como Team X, encabeçado pelos arquitetos Jacob Bakema, Georges Candilis, Giancarlo de Carlo, Aldo Van Eyck, Alison y Peter Smithson e Shadrac Woods, entre outros que posteriormente foram se incorporando.

respeito da superação do movimento moderno, dada na ocasião pela participação no evento de maioria dos membros do TEAM X<sup>137</sup>.

En la Facultad de La Plata me animo a decir que éramos entre 1.600 y 1.800 alumnos, con un importante grado de participación estudiantil. Pero semejante evento como el Encuentro estudiantil, donde venían arquitectos que eran muy importantes para nuestra formación - todo el grupo del TEAM X básicamente-, terminó siendo una gran motivación (p. 130).<sup>138</sup>

Esse relevante fato histórico de aproximação de grupos contestatórios advindos de processos de buscas de emancipações e rupturas distintos, em um ambiente intelectual de produção apoiada nos fundamentos do marxismo ortodoxo, provocou, segundo Liernur<sup>139</sup>, o colapso da estrutura tradicional das principais Faculdades de Arquitetura da América Latina.

<sup>138</sup> BETTI, Daniel (2009). Archivo de Historia Oral. Apud CARRANZA, Martin. La Arquitectura Rebelde. El Movimiento estudiantil en el X Congreso Mundial de la union Internacional de Arquitectos. Buenos Aires, 1969. In: *Conflicto Social*, Año 4, n. 5. Junho de 2011.

<sup>139</sup> Liernur, J. F. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Em Buenos Aires, durante vários meses de 1971, as aulas foram ocupadas pelos estudantes que trataram de procurar novas sínteses que superariam as formas e objetivos vigentes até então. Em todos os casos, as tradições da arquitetura eram vistas como exclusivo produto do compromisso com as classes dominantes. A nítida separação entre tecnologia e cultura, ou, em outras palavras, a obliteração dos elos entre arquitetura e valores, levou a imaginar a práxis como uma aliança entre elementos autônomos, cujos resultados – progressistas/bons ou reacionários/maus – dependiam exclusivamente do seu conteúdo social (p. 337).

Essa visão permeada, segundo Montaner<sup>140</sup>, por um certo dogmatismo maniqueísta caracterizou a crítica latino-americana nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos posicionamentos advindos de Cuba, na figura de Roberto Segre e Fernando Salinas, assim como Otilia Arantes no Brasil e Rafael Lopez Rangel no México. Por conseguinte, Liernur<sup>141</sup> chama atenção para o

---

<sup>140</sup> MONTANER, Josep. *Arquitectura e Crítica na América Latina*. Trad. Flávio Coddou. São Paulo. Ed. Romano Guerra. 2014.

<sup>141</sup> Liernur, J. F. *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>142</sup> “Teologia da Libertação e Filosofia da Libertação, tronco histórico associado a la década de los sesenta del siglo XX, fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire. Además, en este periodo se configuraron cientos de

posicionamiento político-estudiantil que, na busca pela consagração do protagonismo popular e social, alinhou-se com as linhas de investigação de inspiração no cristianismo de base<sup>142</sup>, conduzindo o campo disciplinar da arquitetura à sua auto-dissolução.

Por sua vez, Gutierrez<sup>143</sup> entende que esse ciclo de desconstrução provocado pela notória diminuição dos conteúdos relacionados ao ofício profissional do arquiteto; pela flexibilidade dos sistemas pedagógicos; pelos trabalhos de campo que se confundiam com a militância política e pela perda das ferramentas do ofício (o desenho substituído pelo discurso oral), se compensava pela crescente compreensão de uma realidade social e cultural que havia estado ausente da vida universitária durante muitos anos.

alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica y los grupos cristianos de base” (Mejía, 2013).

<sup>143</sup> Ramon Gutierrez; Rodrigo Gutiérrez Viñuales “Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo XX. De las realidades a los desafíos”. En: *1810-1910-2010, Independencias dependientes = Kunst und nationale Identitäten in Lateinamerika = Arte e identidades nacionales en América Latina = Art and National Identities in Latin America*. Madrid: Iberoamericana, 2016.

Num campo de observação mais amplo, a saber, da história das pedagogias críticas latino-americanas, a década de 1960 foi fortemente marcada pela construção de teorias alternativas para se pensar a educação na América Latina. Entre as principais podemos citar a Pedagogia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido, a Educação para Emancipação. Com base nessas

teorias, configuraram-se experiências pedagógicas no campo da arquitetura, como os projetos pedagógicos da FAU-USP, especificamente a partir da figura de Rodrigo Lefèvre, e da Escola Autogobierno, como se verá na terceira parte deste trabalho.

## Capítulo 03 – Emancipação e Crítica: Experiências Pedagógicas no Ensino de Arquitetura E Urbanismo Na América Latina

Como visto anteriormente, a construção dos novos sentidos para a arquitetura na América Latina se deu com base em um longo processo de amadurecimento de novas funções para a disciplina - em três importantes dimensões: estética, ética e pedagógica - problematizadas à luz de uma orientação emancipatória.

De que modo esses fundamentos foram assimilados pelas Escolas latino-americanas? Como essas instituições organizaram-se pedagogicamente para enfrentar os desafios e demandas da realidade no continente? A partir dessas questões procuraremos interpretar de que maneira essa problemática foi incorporada às experiências da Escola de Arquitetura de Valparaíso, da Escola Autogobierno – UNAM e da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo – FAUUSP.

A escolha dessas três instituições se deu ao identificarmos que suas propostas de ensino trazem em si um discurso dissidente à maioria das Escolas de arquitetura da América Latina. Não apenas foram capazes de contestar com profundidade os rumos da disciplina no contexto histórico regional, mas apresentar mecanismos que as permitissem sair do lugar periférico (em

termos epistêmicos) para inaugurar novas leituras, compreensões e possibilidades a partir da capacidade de identificar e ressaltar aspectos específicos da experiência latino-americana.

Impulsionadas por esta motivação comum, cada uma dessas instituições elaborou modos específicos de representar seus pensamentos e contribuir para o debate da renovação do ensino de arquitetura na América Latina. Enquanto a Escola de Valparaíso explorou mais a dimensão estética, a Arquitetura Nova (FAU-USP) estruturou-se a partir de uma leitura centrada em aspectos ético-políticos, enquanto a Escola Autogobierno, apesar de também ter sido pensada tendo o plano político como base, ofereceu grande contribuição ao campo disciplinar com a proposta da auto-gestão do ensino. Apesar dessa heterogeneidade em seus princípios, são manifestações teórico-práticas de essência crítica e de caráter metodológico multifacetário.

### 3.1 Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso (PUCV) – Chile

*A Escola de Arquitetura e Desenho da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso* foi fundada em 1952, num momento de intensas experimentações culturais vivenciadas pelo Chile. Tratava-se de um momento em que a Universidade havia conquistado importante representatividade na sociedade como resultado do processo de sua expansão, com a criação de novas sedes em diversas cidades do país, bem como sua abertura às artes, como orquestras, ballets, festivais, grupos de teatro, etc..<sup>144</sup>

Nesse contexto de reposicionamentos e atribuição de novas funções à Universidade, o arquiteto chileno Alberto Cruz Covarrubias<sup>145</sup> (1917 – 2013) juntamente com o poeta argentino Godofredo Iommi (1917 – 2001), elaboram a proposta da Escola de Arquitetura de Valparaíso como ato de cisão com a

Universidade Católica de Santiago. Conforme observado por Amorim<sup>146</sup>, essa iniciativa motivou um conjunto de profissionais recém-formados, constituído por Jaime Ballata, José Vial, Francisco Mendez, Arturo Baeza Fábio Cruz, Miguel Eyquem e Claudio Girola a aderir ao projeto, marcando, assim, o início de suas atividades.

Segundo Segre<sup>147</sup>, a proposta central concentrava-se na elaboração de metodologias de ensino que permitissem pensar a arquitetura a partir de novas linguagens capazes de configurar-se como alternativa ao projeto universalizante da arquitetura moderna de “mudar o mundo”, se voltando em vez disso à “mudança da vida”. Embora inicialmente tenham encontrado inspiração nos ideais modernos sobre a metodologia experimental no processo arquitetônico em que a Escola da Bauhaus mostrava-se como principal referência, a orientação pedagógica da Escola de Arquitetura de Valparaíso foi estruturada a partir da concepção

---

<sup>144</sup> SOBREIRA, P. S. *A viagem poética como pedagogia – Travesias da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso*. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra. Jul.2016.

<sup>145</sup> Alberto Cruz iniciou sua carreira como docente na Universidade Católica de Santiago. Sua didática não-ortodoxa imediatamente lhe conferiu notoriedade, pela abordagem radicalmente distinta a respeito da formação em arquitetura e possivelmente causou sua expulsão da escola em 1949.

<sup>146</sup> AMORIM, Sara Maria Dias. *Da Intuição à Obra: Considerações sobre o Método da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. 2013.

<sup>147</sup> SEGRE, R. Amereida em Valparaíso: um sueño utópico del siglo XX. In: *Pragmatizes*, p. 35-49, julho, 2011.

de modernidade como um novo estado de consciência, portanto, independente do determinismo funcional do modernismo, conforme se manifestava na doutrina arquitetônica da época.

A busca pelo “absolutamente moderno”<sup>148</sup> atravessava as fronteiras do campo arquitetônico, voltando-se para um conjunto de referências de vanguarda muito amplo, como os artistas e escritores simbolistas, dadaístas, surrealistas e situacionistas, nos nomes de William Blake, Novalis, Stéphane Mallarmé, Arthur Rimbaud, Guillaume Apollinaire, Charles Baudelaire, André Bretón e Guy Debord. Além dessas influências, houve aproximação com intelectuais e artistas locais, como Claudio Girola, Tomás



Figura 30: Grupo dos docentes fundadores da Escola de Arquitetura de Valparaíso.

<sup>148</sup> Em 1982 foi publicado o caderno “Hay que ser Absoltamente Moderno”, que reúne textos de classes ditadas na Escola de Arquitetura da UCV durante o ano acadêmico de 1979, por Godofredo Iommi.

Maldonado; filósofos - Francois Fedier, Jorge Eduardo Rivera; cientistas - Mario Góngora, Juan de Dios Vial Correa.

Esse encontro transcendeu os limites dos debates acadêmicos, ao construírem juntos uma visão sobre a vida e cultura latino-americanas fundamentadas no mito e na poesia (SEGRE, 2011), inaugurando-se concepções estéticas referenciadas tanto pela realidade americana quanto pela complexidade da cultura pós-moderna.

As questões emancipatórias encontravam apoio na criação de uma estética conceitual própria fundamentada a partir de três projetos pedagógicos básicos: a adoção da palavra e da poesia como fundamentos essenciais da arquitetura, a criação da *Cidade Aberta Amereida* e as viagens exploratórias no interior do continente, denominadas *Travessias*. Essas práticas pedagógicas permitiram diferentes possibilidades de investigação criativa, mas sempre remetendo-se à experiência latino-americana como base ou referência conceitual da Escola. Como observado por Segre<sup>149</sup>: “Era preciso procurar a identidade original americana formada sob

<sup>149</sup> (op. cit.)

a influência da cultura ocidental em diálogo com as tradições das primitivas populações do continente”.

Os exercícios da docência e do ofício se baseavam na relação entre a poesia, as artes e o ofício da arquitetura como fundamento de sua pedagogia, compreendendo a arquitetura e a poesia como originárias da mesma fonte, e as artes e as ciências como partes integrantes no processo de formação de arquitetura, a comunidade e a comunicação como condições básicas no desenvolvimento do processo de ensino, e a investigação e a prática cooperam continuamente, produzindo resultados práticos.

Desde sua fundação, seguiam a premissa da condição poética da humanidade, traduzindo isso em uma potencial relação íntima com a arquitetura. Como derivação do objetivo da escola de explorar essa relação, a escola considera “a arquitetura como uma arte (não uma mera profissão que responde apenas às necessidades do mercado) e, como tal, é um ato criativo; por sua vez, poiesis - uma raiz grega da palavra poesia, que denota as formas mais básicas de produção artística. A arquitetura é distinta de todas as outras

formas de arte na medida em que sua principal preocupação é dar abrigo ao ser humano”. A escola acredita que, como arte, a arquitetura tem a capacidade de abraçar as indicações de função, construção, métodos, materiais, economia e fatores sociais ou ecológicos, mas nunca devem se tornar suas bases.<sup>150</sup>

Esta relação implicou uma pedagogia explorada de modo mais abrangente possível. O modo da Escola de ensinar o ofício da arquitetura advém de um sentido de unidade do trabalho, do estudo e da vida, borrando, assim, as fronteiras entre aprender, ensinar e construir, estendendo sua influência para além da arquitetura ao promover em seu aluno um senso de unidade entre essas três grandes áreas.

A tradicional estrutura pedagógica centrada nos ateliês de projeto, comum a outras escolas chilenas/latino-americanas, que conjugavam modernização técnica e um programa social utópico com a linguagem do movimento moderno, foi contestada pela agenda da Escola de Arquitetura de Valparaíso através de exercícios que combinavam as explorações dos aspectos plásticos

---

<sup>150</sup> Una Reoriginación Poética. La reforma de 1967. Publicado el 19 de julio del 2010. Disponível em: <https://www.ead.pucv.cl/2010/una-reoriginacion-poetica-la-reforma-de-1967/>

com um interesse na experiência “vívda” da cidade.

A cidade era inicialmente analisada como um conjunto de relações formais descobertas através da observação direta e da experiência, descartando as análises sociais desenvolvidas por outras ramificações da arquitetura moderna. A agenda da escola contestava aqueles que se enfocavam no reino heterônimo fora das formas da arquitetura, se concentrando em vez disso na autonomia da sua linguagem.<sup>151</sup>

Tal concepção pedagógica encontrou diversos tipos de entraves no seio da estrutura universitária, de modo que

para alcançar estes objetivos foi necessário levar a cabo na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso um questionamento radical do ensino acadêmico de arquitetura, eliminar a fria distância entre alunos e professores, o estudo predominantemente livresco e teórico e superar a ausência de uma experiência prática cotidiana que inserisse os estudantes na vida social urbana (SEGRE, 2011, p. 37).

---

<sup>151</sup> González Galán, Ignacio. "Pedagogias Radicais: Escola e Instituto de Arquitetura de Valparaíso (1952-1972)" [Radical Pedagogies: School and Institute of Architecture of Valparaíso (1952-1972)] 29 Out 2015. ArchDaily

Brasil. (Trad. Fracalossi, Igor) Acessado 03 Set 2017. <<https://www.archdaily.com.br/br/775307/pedagogias-radicaes-escola-e-instituto-de-arquitetura-de-valparaiso-1952-1972>> ISSN 0719-8906

### 3.1.1 A Reoriginação Universitária

A través de los 15 años de existencia y permanencia en torno a un propósito, a un método docente y a un ininterrumpido estudio que nos llevara a fundar y sostener hasta hoy una real comunidad de maestros, profesores y alumnos, nuestra Facultad e Instituto de Arquitectura pueden constatar la perversión e incapacidad de nuestras Universidades.<sup>152</sup>

A declaração dada pelo Conselho de Professores e Alunos da Escola de Arquitetura da UCV anunciava a divergência que persistiu, ao longo de quinze anos, entre sua concepção de ensino e a posição assumida pela Universidade diante dessa nova linguagem. Era uma proposta pedagógica visionária, mas que, por questões internas subjacentes às relações de poder, não conseguia por em prática todo o seu potencial criativo.

Ao se inscrever em uma relação estruturada pelo domínio da tríade Universidade, Igreja e Estado, a Escola tinha sua regulamentação, programa de estudo e outros aspectos



Figura 31: Poema de autoria de Godofredo Iommi em referência à Reoriginação Universitária.

<sup>152</sup> Declaración del Consejo de Profesores, del Instituto y del Pleno de Alumnos de la Escuela de Arquitectura de la UCV. Publicado en El Mercurio de Valparaíso el 17 de junio de 1967

dependentes deles, estando sujeita a um modelo de ensino e formação de profissionais aptos à modernização do país.

Definitivamente, este não era o perfil do arquiteto em formação na Escola de Valparaíso. Isso fica claro na declaração dada por Iommi<sup>153</sup> (1969) a respeito do desenvolvimentismo, entendido por ele como

Los desarrollismos (concepto acuñado por los poderes para dominar a los hombres mejor en nombre de la futura justicia) se basan en modelos estadísticos que pueden valer para los grandes números, pero desconocen al individuo y son a su vez fuente de toda clase de justificaciones porque viven del futuro, de un futuro que se agita como el señuelo del bienestar y de la felicidad.

Vamos, pues, ya estamos, hacia un modo distinto de vida y por ende de "Universidad". La Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso ha comenzado ese camino. Camino cuya base y, a la vez, horizonte es América, sí, América, como la entendemos nosotros, es propiamente abertura. Es decir, por

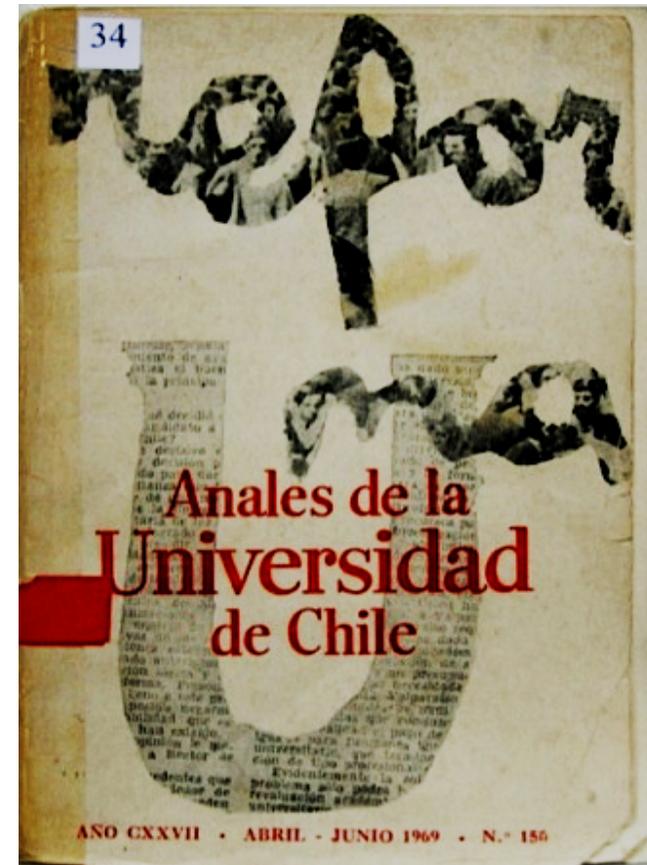


Figura 32: Capa da publicação "Reforma"- Escola de Arquitetura de Valparaíso (1969).

---

<sup>153</sup> O papel de Godofredo Iommi em todos os âmbitos da Escola foi decisivo no momento de construir um corpo único e preparado para enfrentar o processo da reforma. Iommi não somente é praticamente o redator do manifesto, como

também participou ativamente nas assembleias e reuniões tanto dentro como fora da Escola.

primeira vez, absolutamente contemporânea. (IOMMI, 1969)<sup>154</sup>

Eis uma compreensão radicalmente oposta àquela desenvolvida por Artigas na década de 1960, que buscou alinhar a produção arquitetônica brasileira aos interesses dos programas econômicos da época, mas alinhada ao entendimento dos arquitetos do grupo Arquitetura Nova (FAU-USP), sobretudo nos nome de Rodrigo Lefévere e Sérgio Ferro, como será visto adiante no tópico 3.2.

O entendimento de Iommi acerca dos discursos vinculados às teorias de modernização, bem como da participação da Universidade como instrumento dessas estratégias, informa sua particularidade em relação a outros movimentos reformistas (lembrando que essa manifestação é anterior ao Movimento de Maio de 1968). Diferentemente dos termos apresentados na Reforma de Córdoba em 1918, que preconizavam a renovação da universidade alinhada às solicitações da modernização, nos pilares da urbanização e industrialização, a Escola de Valparaíso entendia

que a verdadeira reforma universitária consistia na reestruturação dos fundamentos da Instituição.

Almejava-se, com isso, uma mudança profunda da estrutura e do objeto que há de ser a Universidade na sociedade e no desenvolvimento de um novo pensamento, calcado na ideia de que somente a poesia pode reoriginar.

Digo que sólo la poesía da con el origen porque ella establece la identidad de los pueblos en la medida que les canta sus leyendas épicamente. En la leyenda está el fundamento que permite a los integrantes de una raza, un pueblo o una nación, actuar y participar de una intimidad que por profunda casi no se menciona, pero que sin embargo conduce y guía. Esa identidad primera que nombra el manifiesto es la de “americanos”, por lo que el cambio propuesto no acaba con lo sucedido en la UCV. Se requiere de mucho más para que acontezca la verdadera reoriginación<sup>155</sup>

A vontade de reoriginação buscou alcançar, fundamentalmente, os aspectos formais e a relação de poder na tentativa de reestruturar o sentido da Universidade. Reclamava-se por uma estrutura aberta em termos administrativos, políticos

---

<sup>154</sup> Iommi, Godofredo M. *De la Reforma*. Anales de la Universidad de Chile, n. 150, pp. 61 a 70. Santiago, 1969.

<sup>155</sup> Disponível em <https://www.ead.pucv.cl/2010/una-reoriginacion-poetica-la-reforma-de-1967/>

e acadêmicos, capazes de assimilar, reconhecer e legitimar os inovadores métodos pedagógicos da Escola.

Nuestra ciudad es pobre, chica y pequeña, y oscura en su intimidad. No. Es una intimidad oscura bajo su espacio, su cielo y su mar que ocupa la mitad del espacio con el tránsito del sol, por ello tan hermoso. Y ahí nosotros salimos a esa ciudad como primera arma para conocer su intimidad. *Es difícil hacer esta labor en una Universidad, porque no sólo es estudio, sino también algo de vida.*<sup>156</sup>

Poco a poco los trabajos fueron ubicándose en un lugar y viéndose, pero, a pesar de todo se llegaba a ellos y no se veía bien. Porque eran hecho para el día del examen. Y la Universidad tiene una cosa trágica y es que hay que estar luchando contra ella; *la pedagogía es tremenda.*<sup>157</sup>

A pedagogia imposta pela Universidade, enquanto um conjunto de métodos que busca assegurar a devida assimilação do conteúdo informativo pelos alunos, era associada à burocracia e a um padrão de rigidez que restringia a experiência subjetiva

---

<sup>156</sup> Primera Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Arquitectura. Facultad de Arquitectura –Universidad Católica de Chile– Santia- go. Doc. 27/ 12 noviembre 1959, ACTA. Anexo al Doc. 26 de noviembre 1959. P.03.

enquanto mecanismo de aprendizagem. Na compreensão de Iommi, a universidade deveria ser o meio onde se agrega vida, trabalho e estudo, como comunidades reais, fundadas na liberdade e verdadeira autogestão. Como será visto adiante, a materialização desses princípios é alcançada pela criação de uma estrutura anti-institucional autônoma realizada com a fundação da Cidade Aberta Amereida, em 1971.

Las universidades, creemos, deben dar un paso decisivo para aunar vida, trabajo y estudio. Deben pasar de ser comunidades abstractas o meramente jurídicas a ser comunidades reales de vida, trabajo y estudio fundadas en la libertad y la verdadera autogestión<sup>158</sup>.

A busca pela abertura da Universidade a esses princípios levou a Escola de Arquitetura da UCV a uma convocação formal através do Manifesto Público de 15 de junho de 1967. Embora sua publicação tenha resultado inicialmente em conflitos entre Unidade Acadêmica e a Reitoria, seus fundamentos provocaram a

<sup>157</sup> IBIDEM, p. 10- grifo nosso.

<sup>158</sup> Iommi, Godofredo M. *De la Reforma*. Anales de la Universidad de Chile, n. 150, pp. 61 a 70. Santiago, 1969. p. 4.

reforma não somente na Universidade Católica de Valparaíso, como também se estenderam a outras universidades da época, sendo considerado como o primeiro ato público do que posteriormente ficou conhecido como Reforma Universitária Chilena<sup>159</sup>.

Além disso, foram feitas ressalvas quanto à carência da pesquisa no âmbito das universidades da região e que a aceitação do pensar poético-científico contemporâneo forneceram as bases para considerar que as estruturas universitárias resultam na perda de aspirações e esperanças ideológicas que são, por sua vez, expressões da realidade local. No documento, de teor político e poético, Iommi revela no Manifesto o sentimento geral de indignação por parte dos professores e alunos da Escola:

[...] en esta Escuela de Arquitectura que desde hace 15 años funda una comunidad real y concreta de vida formada por maestros, profesores y alumnos luchando sin paz ni tregua para instaurar en tierras americanas un lugar donde la libertad del estudio y la abertura hacia lo propio, sin prejuicios, dogmatismo ni chauvinismo, sea

---

<sup>159</sup> <http://www.ead.pucv.cl/2010/una-reoriginacion-poetica-la-reforma-de-1967>. Publicado em 19 de Julho de 2010 (Ver modo correto de referência)

<sup>160</sup> Iommi, Godofredo M. Manifiesto del 15 de junio de 1967. In: *Fundamentos de la Escuela de Arquitectura*. Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de

una realidad, nosotros levantamos nuestra denuncia y damos el paso irrevocable para exigir la reorganización entera de la Universidad en todos sus aspectos<sup>160</sup>.

Para que uma instituição empreenda com êxito um processo desta magnitude, devem existir certos fatores que dispõe que a conjuntura política, social, econômica, artística, acadêmica, seja influenciada por completo. De início é necessário concender a possibilidade de que certas transformações sociais nasçam em seu íntimo e que possa ser ela provocadora de mudanças notáveis em um âmbito maior que o de sua restrita missão. Exemplos como este apoiam a ideia de estudar a Universidade não como um elemento menor dentro do marco geral da economia, senão como um agente ativo e preponderante no desenvolvimento desta e também da sociedade.

A dificuldade de romper com o caráter dependente foi abordada por Iommi através de um pensamento distinto daqueles preconizados por outras Escolas de Arquitetura da América Latina. Enquanto estas orientavam-se, aos finais da década de 1960, por

Arquitectura. Impreso en los Talleres del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas Santiago, 1971. p. 1.

bases conceituais de caráter progressista revolucionário embuídas do processo de radicalização dos movimentos estudantis, a Escola de Valparaíso colocou-se claramente à margem do caráter político do movimento de 1968, destoando em suas posições acerca da renovação universitária: sua política estava na arte.

Iommi percebia na juventude universitária a carência de linguagem adequada no atendimento às exigências dadas pela realidade latino-americana. Considerava os movimentos estudantis como planetários, emergentes de motivações imediatas, através dos quais era revelado um desconformismo profundo e radical incapaz de satisfazer a perspectiva conservadora, democrática ou revolucionária. Nesse sentido, entendia que a superação da dependência passava não pela radical politização estudantil, mas pela aceitação do pensar poético-científico contemporâneo, apoiada em uma concepção de Universidade capaz de tornar possível uma efetiva comunhão entre professores e alunos, dando importância primordial à investigação na busca pela verdade a fim de superar o estreito esquema profissionalizante das universidades tradicionais.

---

<sup>161</sup> Escola de Arquitetura e Desenho – EAD – PUCV, em Manifesto de 15 de Junho de 1967. (1971).

Reconhecer o estado real das nossas Universidades a esse respeito foi o passo decisivo que motivou a Reforma Universitária no Chile. As universidades latino-americanas não foram capazes de esclarecer e cimentar os seus próprios fundamentos para se libertarem realmente do seu caráter interno colonial. Incapazes de compreender e distinguir o que é a investigação, propriedade científica, docência, profissão, relação universitária com a sociedade, têm vivido fascinadas – e por isso, sem consistência – por universidades maiores de outros continentes e submetidas a meras transposições que por falta de lucidez e fundamento, têm sido – simples sonhos e contínuas improvisações [...].<sup>161</sup>

Iommi pôs em dúvida a existência da Universidade latino-americana e todos os projetos de reformas nas quais ela se insere. Nesse sentido, posicionava-se a favor de sua

[...] proponemos su reestructuración, a fin de que, por ejemplo, la vivienda, la sociedad, la historia y el urbanismo en América Latina puedan ser vistos con ojos propios; el desierto y los desiertos como las selvas, las floras y las faunas y los grandes ríos americanos; las Patagonias y sus montañas, se hagan patentes en la contemplación o libre estudio y sea en un futuro próximo, [...] materia viva de nuestras Universidades,

que así, y no de otro modo, la Universidad cumple su objeto en la sociedad de sus hombres.”<sup>162</sup>

### 3.1.2 TRAVESSIAS: A refundação da América Latina

América sin dueño es Amereida.

Outro componente da pedagogia da Escola de Arquitetura de Valparaíso que manifesta sua filosofia emancipadora é o conceito de Travessia. Pensada como diferentes tipos de expedições, as Travessias buscam estender a apropriação poética dos espaços por extensos territórios remotos no interior do continente com objetivo de “libertar-se da sombra do seu conquistador, das influências europeias, e partir à descoberta da

verdadeira América”<sup>163</sup>. Buscava-se um marco para re-fundação, “para uma re-origem simbólica do continente apelando a uma cronologia mítica mais que a qualquer projeto histórico”<sup>164</sup>.

A jornada panamericana de 1965 foi a primeira viagem realizada nessa perspectiva fundacional<sup>165</sup>. O grupo inicial da Escola de Arquitetura de Valparaíso, juntamente com poetas, filósofos e pintores<sup>166</sup>, se propôs a recorrer o território americano desde Punta Arenas e Cabo Hornó, no extremo sul do Chile, até Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, declarada pelo grupo como “Capital Poética da América”, devido à projeção do Cruzeiro do Sul que coincidiu aproximadamente com a cidade. “Esta constelação,

---

<sup>162</sup> IOMMI, Godofredo. *Manifiesto del 15 de junio de 1967*. In: Fundamentos de la Escuela de Arquitectura, Universidad Católica de Valparaíso. Ed. Escuela de Arquitectura UCV. 1971. p. 4.

<sup>163</sup> JEGUNDO, Carolina Teixeira. *Obra Aberta – Ciudad Abierta, Experimentação no Projecto Pedagógico na Escola de Valparaíso*. Dissertação de Mestrado. Porto: FAUP, 2014. p. 113.

<sup>164</sup> GALÁN, Ignacio. *Pedagogias Radicais: Escola e Instituto de Arquitetura de Valparaíso (1952 – 1972)*. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/775307/pedagogias-radica-is-escola-e-instituto-de-arquitetura-de-valparaiso-1952-1972>

<sup>165</sup> Destinos da primeira jornada Amereida: Punta Arenas, Pto Montt, Pto Natales, Morro Chico, Tierra del Fuego, Sombrero, Río Gallegos, Piedrabuena,

Jaramillo, Florida Negra, Comodoro Rivadavia, Trellew, Valcheta, Bajos de Santa Rosa, Choele, Puelches, General Ancha, Ataliva, Realicó, Huinca Renancó, Buena esperanza, Batavia, Nahuel -Mapá, Huinca Renancó, Batavia, Nahuel-Mapá, Zanjitas, San Luis, Córdoba, Salina Grande, Suncho Corral, Yuchan, Qumilí, Otumpa, Campo Gallo, Monte Quemado, Metán, Salta, Libertador Gral San Martín, Tratagal, Pocitos, Yacuibá, Santa Cruz de la Sierra, Villa Montes, Entre Rios, Tarija.

<sup>166</sup> Alberto Cruz, Godofredo Iommi, Claudio Girola, Fábio Cruz, Jorge Román, Edison Simons, Jonathan Boulting, Michel Deguy, Henry Tronquoi, François Fédier.

apenas visível no hemisfério sul, constitui a primeira tentativa de criar um referencial próprio da cultura sul-americana”. Guiados pelos seus eixos, partiram então à travessia de territórios ainda desconhecidos e por explorar.

Através da proposta conceitual da Amereida, o grupo de docentes subverteu as convenções da cartografia ao produzir mapas territoriais e mapas de estrelas invertidos, com intuito de ilustrar a “tese do nosso próprio norte” que, por sua vez, se unia a precedentes como o de Joaquim Torres Garcia, com o seu “o nosso norte é o sul” (1935). Ao inverterem as convenções iconográficas, invertem-se suas correspondentes ressonâncias políticas e conceituais para criar uma nova maneira de abordar a América Latina.

## 2 TESIS DEL PROPIO NORTE

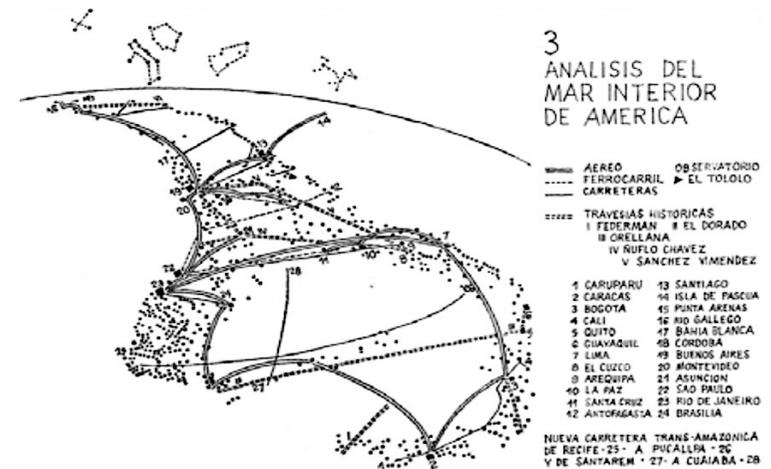
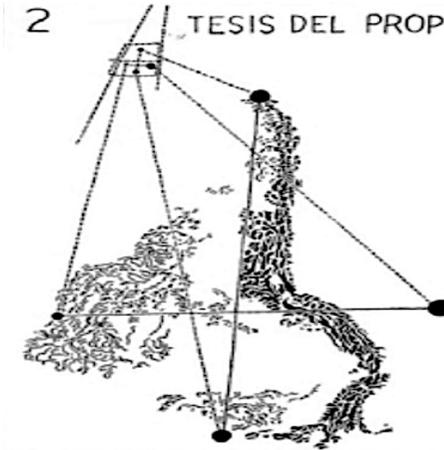


Figura 33: Representação das ideias do "Próprio Norte" e do "Mar Interior".  
 Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontificia Universidade Católica de Valparaíso.

Browne<sup>167</sup> ressalta que nessa mesma perspectiva foi elaborada a tese do 'Mar Interior', "nem desejado, nem omitido, mas ausente quando inquirirmos sobre nossa própria identidade". Concebido como uma área compreendida entre os grandes oceanos que rodeiam a América Latina e representado pela sua rica hidrografia, sugeria-se que sua fundação se daria não pela costa do território como assim fizeram os colonizadores, mas pela exploração dos rios que permeiam seu interior.

A "pátria se encontra no interior da América e não somente nas suas bordas desenvolvidas a partir de uma visão urbana eminentemente espanhola, que não logra construir o continente"<sup>168</sup>. Assim como a inversão das convenções cardeais no sentido norte-sul, invertia-se simbolicamente o ponto de vista, a perspectiva territorial do novo, genuíno ou verdadeiro fundador da América Latina que não se originava do mar externo (o Oceano Pacífico), mas das suas entranhas, das suas fontes d'água, dos seus rios, do seu mar interior.



*Figura 34: Registro da Primeira Travessia 1965.*

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontificia Universidade Católica de Valparaíso.



*Figura 35: Registro da Primeira Travessia 1965.*

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontificia Universidade Católica de Valparaíso.

---

<sup>167</sup> BROWNE, Enrique. Amereida: una experiencia arquitectonico-poetica. Revista Summa, Santiago, julho, 1985. P. 75.

<sup>168</sup> Op. cit.

Sobreira<sup>169</sup> ressalta que, metaforicamente, o Mar Interior pode ser atravessado e explorado pelas Travessias, tendo a Cruz del Sur como marca cardinal geométrica. Conceitualmente, remete para o entendimento da extensão americana como os espaços colossais, representados pelos mapas das Cordilheiras, Pampas, Rios e Céu.

Sendo as Travessias o corpo da verdadeira vocação americana, e conforme a ideologia do Grupo, estas viagens são guiadas simbolicamente pela Cruz del Sur no espaço físico do Mar Interior numa procura, na primeira pessoa e na pessoa colectiva, do carácter identitário americano, o qual os alunos desta Escola devem recuperar. Este encontro dá-se em gratidão e hospitalidade, através da palavra – linguagem primeira da Travesía, que conecta o atravessamento físico ao

Interior del continente 4 dimensiones simultáneas en la extensión. Para orientarse hay que tener los hechos brutos del continente.



Figura 36: Representações dos mapas das Cordilheiras, Pampas, Rios e Céu a.

<sup>169</sup> SOBREIRA, P. S. A viagem poética como pedagogia – Travessias da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra. Jul.2016.

objecto de estudo, que é o homem e o território latino-americanos (p. 113) .

No campo disciplinar da Pedagogia, a busca pela elaboração de um conhecimento próprio a partir da experiência local, geograficamente situada enquanto atributo de uma determinada prática pedagógica, constitui o fundamento das denominadas Pedagogias Territorializadas”.<sup>170</sup>

Enquanto modos territorializados de produção da subjetividade, essas ferramentas buscam superar o pensamento dependente e eurocêntrico a partir de um pensamento geográfico que valoriza e recupera o que é apropriado, oculto e marginalizado pela racionalidade ocidental moderna. Para isso, Cabaluz-Ducasse<sup>171</sup> ressalta que as Pedagogias Territorializadas constroem suas reivindicações a partir das particularidades da experiência latino-americana, buscando identificar os problemas e necessidades que atravessam a região e promover um projeto cultural e político que permita sua plena emancipação.

---

<sup>170</sup> As Pedagogias Territorializadas foram pensadas como uma categoria das Pedagogias Críticas Latino-americanas.

<sup>171</sup> Cabaluz-Ducasse, J. F. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico- político. *Educ.*, 19(1), 67-88, 2016

De forma complementar, o pedagogo Rolando Pinto<sup>172</sup> apresenta outras possibilidades a serem formuladas a partir dessa vertente pedagógica:

A América Latina precisa pensar a partir de outras linguagens, de outros contextos, rebelar-se contra os paradigmas de dominação, reprodução e controle, do que é dado pelas estruturas conceituais que formalizam os conteúdos homogêneos. Devemos pensar nisso como um continente que pode ter conteúdos significativos abertos à multiplicidade, como um horizonte possível para um novo movimento epistemológico, que reflète sobre si mesmo, sobre um pensamento não paramétrico. O que significa então o ser e estar de nossa América? Como descentralizar os discursos para dar conta da matriz cultural e histórica subjacente a cada espaço territorial? Como desvendar sua mais profunda subjetividade, aquela silenciada pela

<sup>172</sup> Pinto, Rolando. El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2007. P. 188.

dominação, aquela que é poder e possibilidade, aventura e abertura?

Uma das principais referências da Escola de Arquitetura de Valparaíso foi a visão de Edmundo O’Gorman<sup>173</sup>. Ao questionar sobre o modo como se deu o surgimento da América no seio da Cultura Ocidental, O’Gorman buscou, com apoio de diversas teses, desmitificar a ideia de descobrimento das terras americanas por Cristóvão Colombo “porque essa questão envolve a maneira de se conceber o ser da América e o sentido que se há de atribuir a sua história”<sup>174</sup>. Essa abertura dada pela dúvida dos registros históricos significou a possibilidade de reinventar a América Latina e redefinir seu lugar na construção da modernidade ocidental.

Nessa perspectiva, o grupo de Valparaíso buscou campos específicos de aplicação do seu discurso americanista. O primeiro resultado prático nesse sentido foi a publicação *Amereida* – fusão da palavra América com Eneida (uma história de viagem e fundação). Elaborado como poema ao longo da primeira viagem em 1965, *Amereida* apresenta um conjunto crítico de

---

<sup>173</sup> Nascido no México, Edmundo O’Gorman (1906 - 1995) foi um reconhecido historiador, filósofo, escritor e advogado.



*Figura 37: Registro da Primeira Travessia de Amereida. 03 de Julho de 1965.*

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.

perguntas sobre a herança latino-americana, para então propor

<sup>174</sup> O’Gorman, Edmundo. *A invenção da América: Reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu dever*. Campinas: Editora Unesp, 1992. P. 23.

“um modo de habitar e ser americanos”<sup>175</sup>, abrindo, segundo Arce<sup>176</sup>, “uma nova e radical dimensão de desenho e estimulando a realização de uma arquitetura co-gerada com a poesia” (ARCE, 2003, p.13). Sua relevância é ressaltada por Sobreira<sup>177</sup> como “uma chave indispensável para entender a ideologia da Escola, onde identidade arquitetônica e cultural se colocam a par, onde a aprendizagem do que é e como se faz arquitetura só é possível conhecendo as suas raízes culturais e territoriais”.

Considerado como um dos manifestos mais fortes da Escola (JEGUNDO, 2014), sua publicação se deu de modo restrito à circulação interna da instituição, sendo utilizado como material base para a disciplina “Taller Amereida”, um curso transversal, presente em todos os ciclos formativos. A proposta didática do Atelier, consiste na participação de todo o corpo discente e docente da aula ininterrupta a cada semestre, através da qual elaboram um ponto de vista único sobre o continente americano. Esse ponto de vista é revisado de maneira aberta à interlocuções com vários campos: história, geografia humana, etc. Os principais

temas desta disciplina são: A origem da América como um achado, não como uma descoberta; Os legados europeus e americanos: a “latinitude da América”; A Epopéia Americana: Conquistas da Descoberta e Colonização.



*Figura 38: Aula Taller Amereida na Cidade Aberta.*

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.

---

<sup>175</sup> E[ad] – PUCV – Ciudad Abierta – Historia de la ciudad abierta – [www.ead.pucv.cl](http://www.ead.pucv.cl)

<sup>176</sup>

<sup>177</sup> SOBREIRA, P. S. A viagem poética como pedagogia – Travesias da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra. Jul.2016. p.115.

Se trata de conformar un corpus de Escuela en donde se consciente –todos– en los principios generales o visión con que se aborda las singularidades del estudio en conjunto con realidades que dan a dicho estudio una perspectiva amplia y una visión americana desde la arquitectura y los diseños.<sup>178</sup>

Almejava-se estabelecer uma composição poética de estímulo à reflexão e criatividade sobre as verdadeiras qualidades que orientam seu habitar e reconhecer uma identidade própria de América Latina. Tem-se nessa experiência a manifestação de um processo criativo que busca elaborar um pensamento próprio acerca da arquitetura latino-americana às margens do processo regional, por sua vez apoiado, fundamentalmente, no pensamento marxista-ortodoxo, como visto anteriormente. São traços de sua dissidência epistemológica/intelectual, da sua rebeldia pedagógica, do seu posicionamento crítico face às questões colocadas pela crise disciplinar da arquitetura num contexto de reafirmação da América Latina, em sua cultura, seu pensamento, sua identidade.

A centralidade/representatividade da obra Amereida na

bajemos su señal sobre esta hora  
introduzcamos sus ejes  
en nuestra intimidad

su hélice  
en el mar interior de américa

tracémosla sobre estos ríos  
reflejándola que la guardan  
sobre las pampas que se desnudan  
para darle tierra sobre las selvas  
que le esconden sus vergüenzas

Figura 39: Um dos poemas de Amereida.

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontificia Universidade Católica de Valparaíso.

Escola de Arquitetura de Valparaíso se manifestou também tanto na elaboração da Cidade Aberta (1970), ao servir de fundamento conceitual da sua proposta, bem como na instalação do programa das Travessias, que desde 1965 são realizadas anualmente pelos alunos e professores da Escola, desde o Pampa Argentino até a Amazônia brasileira.

A partir desse conjunto de instrumentos pedagógicos –

---

<sup>178</sup> EAD PUCV. Taller de Amereida. Disponível em:  
<http://www.ead.pucv.cl/amereida/taller-de-amereida/>

Cidade Aberta e Travessias – inaugurou-se uma nova etapa na história da Escola, centrada no escopo conceitual Amereida, sendo por isso considerada por Amorim<sup>179</sup> como “o potencial desencadeador do pensamento que constrói o plano curricular da Escola de Arquitetura da UCV”.

As Travessias aludem ao mito de peregrinação, fundação e proclamação dessa nova visão de América. Suas referências históricas mais remotas são as tradicionais jornadas empreendidas pelos arquitetos do Renascimento para visitar vestígios da Antiguidade. A partir do século XVIII a experiência da viagem tornava-se obrigatória aos estudantes de arquitetura, como experiência essencial na formação. Um dos exemplos mais conhecidos desse exercício é a viagem ao Oriente realizada em 1911 por Charles Edouard Jeanneret. No caso da Escola de Valparaíso, a busca pela experiência e ampliação do conhecimento através de viagens em longos percursos ganharam novos horizontes a partir das Travessias, constituindo-se, como marco visto que este reconhece com primazia a observação direta

---

<sup>179</sup> AMORIM, Sara Maria Dias. Da Intuição à Obra: Considerações sobre o Método da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. 2013. p. 61.

como modo de confrontar a realidade. A esse respeito, Sobreira<sup>180</sup> comenta:

Esta grande Phalène foge dos estereótipos convencionais das cidades e metrópoles americanas, diluídas na mistura das mais diversas culturas, e aposta fortemente numa descoberta inédita do que é a América Latina original, valorizada através de uma obra oferecida ao sítio, que poeticamente responde a essa mesma pergunta sobre a identidade latino-americana, a sua origem e o seu destino.

Constituem-se de uma dimensão operacional que permite aos alunos se apropriarem dos lugares através de instalações ritualísticas chamadas de “hitos” - atos poéticos, pintura, obras de escultura e de arquitetura. Além do efeito performático/fundacional, essas obras-instalações criam aberturas nos campos de ação projetual e de execução, como experiências de oficinas de projetos, colocando-se como alternativa à formação profissional. Para Brasil<sup>181</sup>, as Travessias são consideradas como

<sup>180</sup> Op. cit. p. 191.

<sup>181</sup> BRASIL, Daniela. Sobre Encontros e Modos de Sentir. Pedagogias e memórias reinventadas do Elea Valparaíso 1995. In: *Redobra*. n. 12. Ano 4. 2013. p. 60.

uma metodologia de investigação e produção arquitetônica que mescla geografia, poesia e arte com processos corporais cognitivos: caminhar, ver, cheirar, tocar e sentir o lugar se tornam componentes centrais e muito mais importantes do que a tendência natural de racionalização da experiência. O/A viajante-investigador/a se conscientiza de que ele/a interfere tanto no território quanto o território interfere nele/a. Um afeta o outro.

Os alunos-viajantes, ao deixarem suas marcas como registro de passagem e reconhecimento de um lugar, ao mesmo tempo em que são marcados pela experiência da viagem, são levados a vivências de ordem simbólica, afetiva e poética, em que a percepção subjetiva torna-se instrumento da pesquisa de campo. A especificidade das Travessias, em relação às outras escolas que praticam o exercício da viagem na sua formação, é seu papel enquanto orientadora de todos os princípios definidos em Amereida, arriscando um novo sentido para América Latina que permeia todo o ciclo de formação. Ao transcender os limites dados por uma atividade pedagógica pontual (semestral ou anual), “a obra anuncia uma atitude em que tanto a obra arquitetônica como a docência devem cumprir a grande capacidade de experimentação e idealização da cultura do “novo mundo”: o laboratório americano” (SOBREIRA, Op. Cit., p. 191).

Apesar de sua elaboração remeter ao ano de 1965, a integração das Travessias ao plano curricular ocorreu em 1984, sendo inseridas como atividade base da disciplina de Taller Arquitetônico. As viagens são realizadas anualmente com duração entre duas a três semanas. Ao longo do semestre, alunos e professores dedicam-se à viagem, desde seu planejamento ao regresso quando espera-se que a experiência desperte para as proposições finais do projeto desenvolvido na disciplina de Atelier. Conceitualmente, as Travessias associam-se às *Phalènes*, através da exploração dos limites entre a experiência racional e a

descoberta intuitiva em busca de aventuras, descobertas, como ato de expor-se a vários contextos. A curiosidade constitui uma característica que transforma o ser humano em ser indagador, reflexivo. Essa é uma nota relevante na antropologia freiriana.

“Trata-se de uma curiosidade que é *epistemológica*, em que o ser humano abre-se ao desconhecido, às aventuras, a correr o mundo, transformando-o e transformando-se, e, ao fazê-lo, assume sua condição de ser político, militante, protagonista. Político, pela arte de fazer opções; militante, por acreditar nas opções feitas e levá-las às últimas conseqüências, transformando-as em radicalidade; protagonista, enfim, por acreditar que não basta aderir a projetos, sejam eles factíveis ou não, mas implica, sim, dar significação e ressignificação a esses projetos enquanto atos de consciência e conscientização.

Assim, a educação humanista percorre o caminho da percepção do mundo, da sua codificação. Uma percepção que ainda não implica mudança, vida nova, caminhos de emancipação. Implica, sim, o início de um processo de aprofundamento da consciência, em que os sujeitos não apenas percebem a sua contextura, mas dela fazem parte com o olhar de quem quer inaugurar uma nova prática.”<sup>182</sup>



Figura 40: Phalene. Aula Amereida. 01 Janeiro de 1973.

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.



Figura 41: Phalene. Aula Amereida. 01 de Janeiro de 1973 Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.

---

<sup>182</sup> FREIRE, Patrocínio. *Pedagogia da Práxis. O conceito do Humano e da Educação no Pensamento de Paulo Freire*. Recife. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2010. P.181.

### 3.1.3 Cidade Aberta Amereida: a anti-institucionalização do aprendizado

¡La Ciudad Abierta está aquí y ahora! No es una conversación de café ni una teoría académica; durante los últimos 47 años no ha pasado ¡ni un sólo día! en que hayamos dejado de intentar la unidad de vida, trabajo y estudio, fundada en la libertad ¡Ni un sólo día desde entonces! Y esta fidelidad no es sólo nuestra, sino la misma de cientos de ex alumnos y amigos y personas que, repartidas por el mundo, siguen batallando por estas mismas indicaciones poéticas<sup>183</sup>.

O manifesto de 1967 reverberou ao longo dos anos através dos quais consolidaram-se posicionamentos apoiados numa lógica coletiva e experimental da Escola. Em novembro de 1968 Iommi torna público o “Voto Proposto ao Senado Acadêmico”, no qual recomendava-se a organização de um agrupamento formado por professores, alunos, empregados e operários constituído sobre os seguintes fundamentos: 1. O não privilégio de nenhum ofício; 2. A não acumulação de riqueza e bens; 3. A não institucionalização do poder como domínio; 4. Rechaço de toda violência agressiva; 5. Definição de um lugar físico onde a unidade de vida, trabalho e

estudo, fundada na liberdade, seja possível.

Dirigidos pelo desejo de criar esse espaço, os professores da Escola de Arquitetura da UCV, arquitetos, designers, poetas e artistas, fundaram a *Cooperativa de Serviços Profissionais Amereida*, a organização com plena responsabilidade pelo projeto.

Conforme lembrado por Reys<sup>184</sup>, esses fundamentos não foram reconhecidos pelo senado acadêmico ou pelas diferentes instâncias da Universidade. Apesar desse entrave, um grupo de professores desta Escola (inicialmente constituído por um número de 30 integrantes) juntamente com vários dos seus alunos decidiram levar o projeto adiante, fundando, em 1970, a Cidade Aberta.

Sob a direção de Alberto Cruz e Godofredo Iommi, a estrutura foi estabelecida em um terreno de 286 hectares, localizado em Ritoque a 50 km de Valparaíso, conformado por sinuosas colinas e movediças dunas frente ao Oceano Pacífico.

---

<sup>183</sup> Reys, Jaime. Taller de Amereida 2017. Disponível em: [https://wiki.ead.pucv.cl/Taller\\_de\\_Amereida\\_2017](https://wiki.ead.pucv.cl/Taller_de_Amereida_2017)

<sup>184</sup> Op. cit.

É o lugar onde a Escola põe em prática os fundamentos teóricos, através da construção de obras e da realização de actos poéticos, sendo, por isso, considerado como um laboratório experimental que irá permitir o estudo da metodologia de ensino da Escola, assim como a exploração da geografia chilena.

Concebida à luz de Amereida, buscava-se através da Cidade Aberta a possibilidade de elaborar um “projeto para a arquitetura alheio à tendência instrumentalizante do mundo moderno, se engajando numa exploração de suas próprias vidas em sua relação com novas formas de expressão arquitetônica” (GONZÁLEZ GALÁN, Op. Cit., 2015). Nesse sentido, a topografia e os recursos naturais do terreno eram de particular interesse para o grupo por oferecer uma espécie de suporte metafórico para os ideais da Escola:



*Figura 42: Abertura Poética dos Terrenos (20 de Março de 1971).*

Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.



*Figura 43: Vista aérea do terreno da Cidade Aberta.*

En buena parte de él su suelo es arena; los actos poéticos dicen que ella no es agua ni tierra, que está a merced del viento, que es en sí misma y que se la tiene por estéril pues nos deja en la intemperie borrando toda huella; la arena nos advierte, así, de no radicarnos en conocimientos adquiridos que vengan a filtrar lo que estemos por conocer, vale decir, nos advierte de esa disponibilidad o continuo, incesante volver a no saber que no es – se entiende – permanecer e ignorancias, sino la postura que oye y rima la palabra poética.<sup>185</sup>

Na visão do grupo de Valparaíso, a construção de uma perspectiva particular sobre a prática arquitetônica ocorre mediante o distanciamento de qualquer referência que possa, de algum modo, influenciar o processo criativo. Adotando-se o conceito elaborado pela Escola - volver a no saber, a prática do projeto passa pelo processo de esquecimento, de esvaziamento mental do conhecimento prévio. Nessa perspectiva, “desaprender” significa estar “aberto ao novo, ao estranho, às contradições”, à espontaneidade, ao lúdico, pois só assim é possível acessar a intuição, a imaginação, a criatividade no intuito de elaborar algo verdadeiramente próprio e genuíno, como chave para superação



Figura 44: Professor Alberto Cruz apresentando o partido geral da Cidade Aberta (10 de Janeiro de 1971). Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Arquitetura e Desenho, Pontificia Universidade Católica de Valparaíso.

da dependência epistemológica que marca a trajetória da arquitetura latino-americana.

Essa atitude mental era análoga ao pensamento do poeta e filósofo francês Gaston Bachelard, para quem o processo de “desaprender” é tão importante como o de aprender. Em “A

---

<sup>185</sup> Escuela de Arquitectura UCV. Ritoque: Ciudad Abierta ( 1969 hasta la actualidad). Revista Panamericana. n.1. pp. 130-141. Santiago. 1992.

Poética do Espaço” (1957), Bachelard entende que o conhecimento intelectual e teórico, após ser assimilado pela mente do indivíduo, deve ser posto à parte. Abrem-se, assim, campos mentais que permitem o contato com a realidade mais profunda e o livre devaneio da mente no ato de criação artística/arquitetônica.

É preciso então que o saber se acompanhe de um igual esquecimento do saber. O não saber não é uma ignorância, mas um ato difícil de superação de conhecimento. É a esse preço que uma obra é, a cada instante, uma espécie de começo puro, que faz da sua criação um exercício de liberdade (Bachelard, 2003, p. 16)<sup>186</sup>

Convergindo a essa compreensão, Fanon (Apud WALSH, 2012) entende que a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização, para reaprender a ser homens e mulheres livres. Segundo Fanon, a descolonização somente ocorre quando todos, individualmente e coletivamente participam de sua

---

<sup>186</sup> BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltd, 2003, p. 16.



Figura 45: Hospedaria Pie de Cruz  
Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Valparaíso.

desconstrução, ante a qual o intelectual, assim como o ativista e professor, tem a responsabilidade de ativamente ajudar no “despertar” da sociedade. Catherine Walsh (2012)<sup>187</sup> observa que “é a partir destes processos de (des)aprendizagem que torna-se possível traçar a perspectiva e proposta pedagógica de Fanon, em

<sup>187</sup> WALSH, Catherine. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA/PEDAGOGÍA DE-COLONIAL. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012.

suas semelhanças e diferenças com Paulo Freire, como também sua contribuição para pensar a pedagogia de-colonial” (WALSH, Op. cit). Além de mental, o princípio da abertura da Cidade Aberta evocava a abertura à criação, à experimentação, na possibilidade de uma contínua renovação das construções da Cidade em que “novos objetos fagocitam os antigos, os materiais se reciclam e vivem; [...] em um processo vivo, dinâmico e ativo. Cidade Aberta não é um museu ao ar livre com maquetes na escala 1:1, mas um sinal da vida sempre em movimento” (MIHALACHE, 2006, p. 26)<sup>188</sup>.

Nesse sentido, o planejamento e construção das edificações são realizados no âmbito das disciplinas de projeto, divididas por ano e não por semestre a fim de permitir maior continuidade aos processos projetuais e construtivos. Os edifícios servem também de moradia para os professores e alunos, fazendo da Cidade Aberta um espaço experimental que une ofício, vida e estudo, num processo contínuo de diálogo e de reconstrução<sup>189</sup>. Professores e alunos viveriam e trabalhariam juntos. Toda a



Figura 46: Edificação da Cidade Aberta  
Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Valparaíso.



Figura 47: Edificação da Cidade Aberta.  
Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Valparaíso.

---

<sup>188</sup> MIHALACHE, Andreea. Huellas de la Ciudad Abierta. In: *ARQ Lecturas*. 2006.

<sup>189</sup> Amin und Thrift. Living space instead of lived spaces. APUD BRASIL, Op. cit, p. 61.

arquitetura estaria inter-relacionada com a poesia e todo o trabalho de construção seria iniciado através do ato poético. A ênfase em qualquer ato de construção estaria sempre no processo sobre o produto - um processo guiado pela intuição e realizado através da improvisação - enquanto uma atenção cuidadosa seria continuamente dada à especificidade do local: sua luz e condições únicas, sua relação com o mar, seu solo de areia movediça.

O processo projetual é elaborado coletivamente e intuitivamente por uma equipe de arquitetos e artistas, em que o projeto torna-se totalmente prescindível. Resguardado o princípio da experimentação e abertura mental, temos como resultado construções de extrema originalidade, caracterizadas pela “liberdade compositiva do desenho, a livre combinação de materiais e formas, a relação da obra com o espaço exterior, assim como as configurações inéditas de proteção das inclemências do clima” (SEGRE, 2011, p. 46). Através deste processo foram desenvolvidos na Cidade Aberta elementos arquitetônicos incluindo uma ágora, uma capela, um palácio, um jardim, uma sala

de música e diversas hospedarias.

Nenhum princípio estético foi seguido na escolha dos materiais, o que permitiu uma ampla diversificação desses recursos. No início, houve uma predominância do uso do tijolo, da madeira, da lona e circunstancialmente o concreto armado. Com o decorrer dos anos, foram incorporados elementos de estrutura metálica, painéis de fibrocimento e chapas corrugadas de aço e alumínio.

As formas livres, a diversidade de materiais e a complexidade dos espaços, ao refutarem a racionalidade cartesiana do Movimento Moderno, desembocaram, segundo Segre (2011) “em um desconstrutivismo espontâneo que precedeu à difusão internacional do estilo, assim como em uma livre interpretação do regionalismo, que sem dúvida estabeleceu um significado antecedente nas obras recentes da arquitetura chilena” (p.46). Essa leitura foi corroborada por Heliash (1992), ao afirmar que na ocasião do concurso realizado para a Escola Naval do Chile, em 1957<sup>190</sup>, o projeto apresentado pela Universidade Católica de Valparaíso era extremamente visionário.

---

<sup>190</sup> Vencido pela equipe da Universidade Católica de Santiago, e o segundo prêmio pela Universidade Católica de Valparaíso.

No projeto, revisado depois de quase três décadas, encontram-se temas que serão preocupação da arquitetura de nossos dias. Estes são: a intenção de superar a funcionalidade do racionalismo, explorando para isso a condição do lugar e identidade com o território, e principalmente um rigor intelectual referido à condição poética da obra.<sup>191</sup>

Além desses aspectos que, por si, indicam uma força de vanguarda no pensamento da Escola, Browne (1984) chama atenção para outros aspectos da expressão plástica de suas obras:

Umhas tem traços inéditos, mas de rápida atração, força e coerência. Outras produzem certo desconcerto. Embora os membros de Amereida desejem uma arquitetura não evocativa, este segundo tipo de obras faz surgir imagens que de algum modo tem contato com as construções espontâneas que existem nas grandes cidades de América Latina. Estas representam uma porcentagem muito importante das habitações dessas metrópoles [...] Talvez sem pretendê-lo, os arquitetos da Cidade Aberta puderam trazer à luz valores daquilo que hoje parecem precárias e agregativas obras da necessidade. Se for assim, poderiam ser traduzidos

esses valores nas obras de arquitetura. Seria um aporte muito americano e contemporâneo.<sup>192</sup>

Se houve ou não a intenção voluntária de criar analogia entre a estética adotada nas obras da Escola e nas “obras da necessidade”, o fato é que, ao se aproximarem da linguagem que emerge das construções reconhecidas como esteticamente precárias devido sua vinculação à população economicamente periférica, coloca-se em questão o regime de entendimento culturalmente construído em que o padrão estético europeu e norte-americano traduzem as ideias de verdade, equilíbrio, civilidade e beleza: uma provocação aos padrões que definem o que é “verdadeira arquitetura” ou “mera construção”.

Do ponto de vista pedagógico, essas elaborações tratam menos do objeto (edificação) e mais do ato de fazer, ao ser, ele mesmo, o estudo. O aluno, ao interagir com o professor na produção da edificação, questionando, verificando e corrigindo detalhes do processo de produção, avalia e reflete sobre a práxis. Através desse diálogo, a aprendizagem acontece. O diálogo que se

---

<sup>191</sup> HELIASH, Humberto. Ritoque. Ciudad Abierta. Revista de la Federación Panamericana de Asociaciones de Arquitectos – Ciudades de América. Ed. 01. Dezembro de 1992.

<sup>192</sup> BROWNE, Enrique. Amereida: una experiencia arquitectónico-poético chilena. In: *Revista Proyectos*, n. 65. São Paulo. 1984. Trecho disponível em: <https://www.ead.pucv.cl/1992/ritoque-ciudad-abierta/>

abre entre aluno e professor transcende sua função como método de ensino, e se manifesta como uma base para a comunidade, calcada no princípio da igualdade - igualdade não do ponto de vista estritamente econômico/social, mas de eliminação das hierarquias inerentes ao ambiente acadêmico, fazendo da Cidade Aberta um local único de produção de conhecimento arquitetônico: um local que é inerentemente político e crítico.

Se enquanto método pedagógico esse exercício aproxima-se da proposta de Paulo Freire (que esteve exilado no Chile durante os anos de 1964 – 1969, o que nos leva a inferir a existência de interlocuções entre o grupo docente da Escola de Valparaíso e o pedagogo brasileiro), do ponto de vista institucional a Cidade Aberta, ao se constituir como comunidade de ensino, pesquisa e produção arquitetônica pautada na ideia de liberdade de pensar e agir fora das estruturas sociais e educacionais pré-determinadas, aproxima-se do pensamento do pedagogo Ivan Illich, cujo trabalho esteve concentrado em analisar o papel que a escola desempenha na sociedade pós-industrial. Illich, ao conhecer as realidades sociais da América Latina e África, apresentou o seguinte argumento: a sociedade tornou-se cada vez mais institucionalizada e a "escolarização" é tanto o meio quanto o

lugar onde isso acontece. Seu entendimento era de que, ao separar a educação da vida cotidiana e da vida profissional, a "escolaridade" passa a sugerir que a aprendizagem ocorre apenas em um determinado momento e lugar, e que sua efetivação somente pode ser realizada por um especialista que tenha recebido treinamento específico.

A fim de desconstruir esse paradigma, foi publicado em 1970 a *Deschooling Society*, baseado em reuniões do Centro de Documentação Intercultural em Cuernavaca, México, das quais Illich participou regularmente. A proposta central da publicação é uma "desescolarização" da sociedade, por entender que o aprendizado pode acontecer em todo lugar e em qualquer lugar.

Qualquer um pode ser um professor e estudante. Não há especialistas, nem graduações superiores. Aqueles que são curiosos, questionam e aqueles que têm habilidades, ensinam. E, assim, a educação não é uma esfera separada reservada às crianças de certa idade e àquelas que estão no ensino superior; em vez disso, o mundo com todos os seus objetos, textos, máquinas e outras pessoas, torna-se um ambiente educacional

aberto para todos (p. 123, 2019)<sup>193</sup>.

Para Illich, a atual procura de novas saídas educacionais deve compreender a formulação de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. Segundo Nassif (1981):

Con este criterio y en su más amplio sentido, el 'desescolarismo' es una tendencia definible, en una primera instancia, por la crítica al sistema educativo formal y, particularmente, a la escuela, considerada como la institución histórica y socialmente más representativa de ese sistema, y que, de un modo u otro, termina proponiendo su eliminación, su superación o su coexistencia con estilos y programas no formales, o no convencionales de educación. (p. 98)<sup>194</sup>

De forma pontual, podemos sintetizar o pensamento de Illich nos seguintes pontos:

- “1) la supremacía del espíritu y de la personalidad sobre los métodos y *las técnicas*, y, por tanto, el 'antimetodismo';
- 2) la identificación del 'programa de estudios' con un conjunto de vivencias espirituales, antes que como una suma de materias;
- 3) la concepción de los fines como valores a integrar en un hombre espiritualmente armónico;
- 4) la relación pedagógica como un acto de identificación de dos espíritus que se sintetizan en ese acto;
- 5) el ámbito de la educación es la cultura, y el objetivo de la escuela es educar para la vida. El espíritu produciendo lo que Juan Mantovani consideró el 'transito' de lo vital a lo espiritual, enclavado en el ámbito de lo humano universal, más que en el grupo social concreto;
- 6) no habría "pedagogía sino pedagogías de acuerdo con grupos de valores", practicando sea si un relativismo tanto axiológico como pedagógico” (APUD NASSIF, Op. Cit, p. 100).

---

<sup>193</sup> Charley, Jonathan. The Routledge Companion on Architecture, Literature and the City. London: Routledge, 2019.

<sup>194</sup> In: El Cambio Educativo Situacion Y Condiciones. Unesco/CEPAL/PNUD, 1981.

### 3.1.4 A Conformação de uma Escola desescolarizada: epistemologicamente autônoma

Se do ponto de vista institucional, a Escola de Valparaíso organizou-se no sentido de libertar-se das estruturas rígidas e normatizadas das práticas pedagógicas historicamente convencionadas, como visto anteriormente, do ponto de vista do pensamento e das ideias, a busca concentrava-se na construção do conhecimento próprio, autônomo. Não bastava reconsiderar as práticas pedagógicas, se com elas não fosse repensado seu marco teórico que fornecesse as bases conceituais para refletir acerca da sua própria condição, como constituinte de uma estrutura epistemológica.

Nesse sentido, a Escola elaborou uma linha editorial própria a fim de fornecer as bases teóricas e conceituais para as práticas internas de ensino, de modo que em todo processo formativo são utilizados, como principais referências, os textos fundamentais da Escola escritos pelos seus fundadores.

Assim, com o propósito de criar um acervo próprio para fins

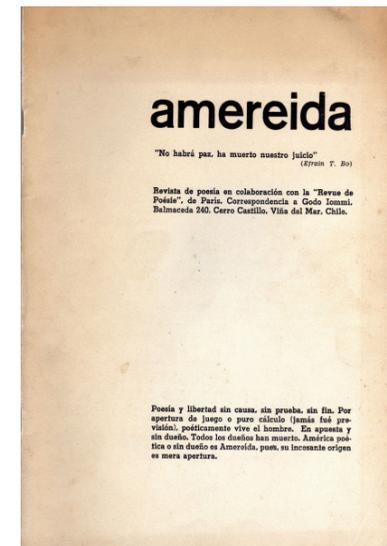
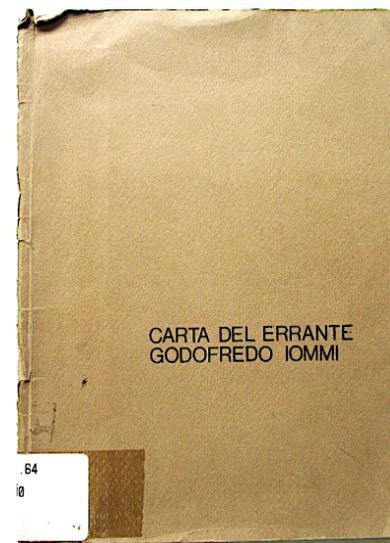
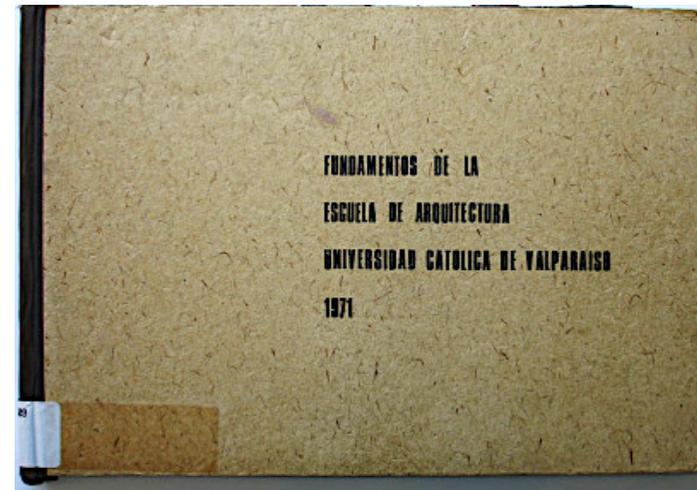


Figura 48: Capas de algumas obras fundamentais da produção teórica  
Fonte: Arquivo Histórico José Vial Armstrong, Escola de Valparaíso.

de estudo/pesquisa, foi fundada a Biblioteca Constel<sup>195</sup>, que reúne o material em formato digital. Seu formato é aberto, está em constante renovação e atualização a partir da incorporação de textos, estudos e escritos, divididos em quatro coleções<sup>196</sup>:

#### Coleção Ofício (29 textos):

- Achupallas (1954);
- Proyecto para una Capilla en el Fundo Los Pajaritos (1954);
- Improvisación del Señor Alberto Cruz (1959)
- De la Reforma (1969)
- Plan Seccional del Estero de Viña del Mar, Análisis Particular desde el Punto de Vista de Ingeniería Civil. (1970)
- Maritorios de los Archipiélagos de la Patagonia Occidental (1971)
- Para una Situación de América Latina en el Pacífico (1971)
- Manifiesto del 15 de Junio 1967 (1971)
- Avenida del Mar (1971)
- Voto Propuesto al Senado Académico 1969 (1971)
- Para un Punto de Vista Latinoamericano del Océano Pacífico (1971)
- Exposición 20 años Escuela de Arquitectura UCV (1972)
- Estudio acerca de la Observación en la Arquitectura (1982)
- Contemporaneidad en la Escultura (1982)
- Simetría y Lateralidad en las Artes Plásticas (1982)
- El Cálculo Pictórico (1982)
- Reflexiones sobre la Representación del Espacio en las Artes Plásticas (1983)
- Acto del Reflejo (1985)

---

<sup>195</sup> A Biblioteca Constel é constituída por duas partes. Na primeira seção estão concentrados os Textos Fundamentais publicados entre a fundação da Escola em 1952 e 2002; e a segunda parte que reúne os textos produzidos de 2002 até hoje, incluindo as Teses ou Defesas de Título.

- Acerca de la Cruz del Sur (1985)
- Diálogo acerca de la Cruz del Sur (1985)
- Texto y Contratexto (1985)
- Mantos de Gea (1985)
- Un Ritmo en el Uso de las Herramientas (1985)
- Dar Cuenta del Darse Cuenta (1985)
- Diez Separatas del Libro no Escrito (1985)
- Relación entre Arquitectura y Diseño Gráfico (1985)
- Acto de la Contemplación del Espacio y Tiempo de la Escultura (1985)
- Visión de Valparaíso (1987)
- De las Relaciones entre Estudiosos (1995).

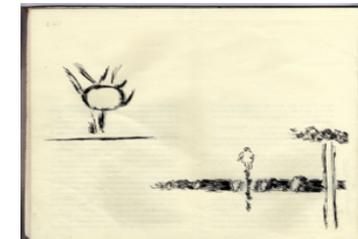
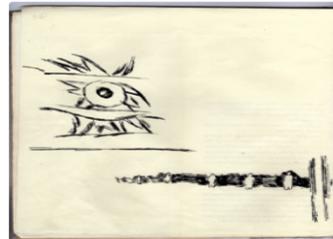
#### Coleção Amereida (09 textos):

- Amereida (1967)
- Viaje a Vancouver (1969)
- Introducción al Primer Poema de Amereida (1982)
- Eneida-Amereida (1982)
- América, Américas Mías (1983)
- Epica Americana (1983)
- Amereida II (1986)
- Amereida: Bitácora de la Travesía (1986)
- Amereida en Barcelona (1996)

<sup>196</sup> Para ter acesso direto aos textos, visite [https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca\\_Constel](https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca_Constel)

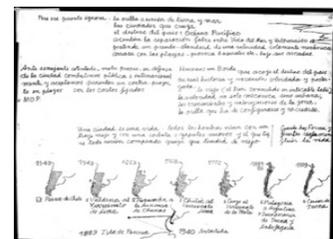
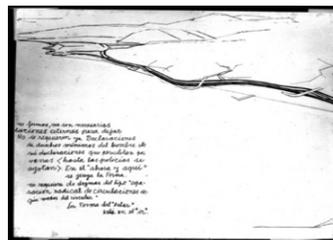
Coleção Cidade Aberta (07 textos):

- Ciudad Abierta (1971)
- Apertura de los Terrenos (1971)
- Ida donde Larrea (1977)
- De la Utopía al Espejismo (1983)
- El Pacífico es un Mar Erótico (1984)
- Ciudad Abierta / Amereida (1985)
- Ritoque: Ciudad Abierta (1992)



Coleção Poética (19 textos):

- Lettre de l'Errant (1963)
- Clase de Poética (1967)
- Phalène del Golpe de Dados (1969)
- Oda a Kappa (1969)
- Elogio de la unidad discreta (1976)
- Carta del Errante (1976)
- El Testamento de Rimbaud (1979)
- Tratado de la Santa Hermandad Orquídea (1981)
- Sentido Poético de la Cólera (1982)
- Hay que ser Absolutamente Moderno (1982)
- Hoy me voy a Ocupar de mi Cólera (1983)
- Segunda Carta Sobre la Phalène (1984)
- Norma y Apartado (1985)
- Por Qué, Cómo y Cuándo Hay Arte (1985)
- De lo Heteróclito (1985)
- Teoría de la Interrupción (1985)
- ¿Por Qué, Cómo y Cuándo Existe Arte? (1986)



Trata-se de uma produção teórica que, somada aos instrumentos pedagógicos e à linguagem poética e visual, formam um conjunto de elementos, ideias e crenças que sustentam e constroem um movimento, uma unidade, um modo particular de pensar e estar no mundo, “transcendendo o que poderia ter sido uma experiência acadêmica atípica” (ARCE; OYARZÚN, 2003, p. 09).

É essa capacidade de criar uma iconografia característica que lhe confere o status de *Escola*, não apenas enquanto uma estrutura coletiva, mas enquanto filosofia. “Neste caso, não se restringe à arquitetura, mas abrange um conjunto de opções formais que vão desde uma forma de desenhar e escrever a um modo de falar. Existe uma ‘linha de Valparaíso’, uma ‘lírica de Valparaíso’, uma ‘retórica de Valparaíso’ (Ibidem).

A permanência e a continuidade da escola de Valparaíso ao longo de mais de cinquenta anos faz com que, com base nisso, seja excepcional na produção arquitetônica do mundo, e um dos fenômenos culturais mais importantes da história recente da América Latina. (Ibidem)

Com um posicionamento político que defende que a verdadeira emancipação não é só estética, é antes de tudo teórica, epistemológica, a Escola revela uma coerência profunda ao “literalmente se planejar e se construir a si mesma, com cada edifício sendo entendido como um ato poético” (PENDLETON-JULLIAN, 1998, p. 11)<sup>197</sup>, ao qual acrescentamos, os textos e a arte visual, alguns que ilustram esse capítulo.

Arce & Oyarzun (2003, p. 9) destacam também o modo criativo e incomum como o grupo de professores e alunos se uniram à instituição universitária, levando em conta o papel desempenhado pela pesquisa. “O grupo trouxe à luz uma fundação notável que poderia ser descrita como uma criação institucional com um alcance que vai além do que é usual em uma

escola de arquitetura”.

Entretanto, entendemos que apesar dessa produção lhe render reconhecimento internacional pelo seu caráter extremamente inovador e experimental, essa busca pela liberdade quase absoluta da poética, em um movimento expansivo através das Travessias, pode por um lado gerar frutos, trazer inovações, e por outro, aprofunda um movimento endógeno provocado pelo marco teórico próprio, aparentemente fechado a interlocuções, levando a uma espécie de “isolamento epistemológico”. Suas inovações teóricas, metodológicas, suscitam reflexões acerca da autonomia e heteronomia da disciplina arquitetônica. Afinal, os elementos teóricos e pedagógicos são extremamente inovadores, sem precedentes de abordagens similares no interior da disciplina. Talvez pelo fato do capitalismo tardio não ter provocado efeitos tão adversos na estrutura sócio-econômica chilena como verificado no México e no Brasil, o projeto emancipatório traçado pela Escola de Valparaíso tenha se dado, fundamentalmente, na dimensão estética, marcando um profundo contraste com o caráter ético-

---

<sup>197</sup> PENDLETON-JULLIAN, Ann. *The road that is not a road and the Open City*, Ritoque, Chile. Cidade: MIT Press, 1996.

político da discussão sobre o ensino de arquitetura latino-americano travada pelos eventos profissionais e estudantis, e das escola Autogobierno na UNAM e do grupo Arquitectura Nova no

âmbito da FAU-USP, a ser discutido adiante.

### 3.2 Arquitetura Nova (FAU-USP) - Brasil

O estudo da FAU-USP, nos termos adotados nesse trabalho, indica a necessidade de um esclarecimento prévio. Inicialmente, é importante que se diga que distintamente do modo como ocorreu a conformação das escolas de Valparaíso e Autogobierno, agenciadas por uma coesão interna entre os docentes, sua história nos revela que a construção do posicionamento crítico orientado para uma prática arquitetônica emancipatória foi tarefa de um número restrito de professores.

Enquanto as outras duas instituições aqui estudadas organizaram-se em torno de suas respectivas “vertentes libertárias”, como um ato de ruptura com paradigmas acadêmicos que as precederam, para depois serem legitimadas com um ato fundacional, na FAU-USP instalou-se uma profunda dissidência na medida em que novos docentes assumiram um posicionamento de enfrentamento à escola paulista, e de modo mais abrangente, à arquitetura moderna brasileira.

Entretanto, embora essa divergência tenha sido impeditiva para a elaboração de um pensamento comum, inauguravam-se ali novas possibilidades para entender o exercício projetual e a

inserção do arquiteto no desenvolvimento do país, no que isso tem de mais profundo e abrangente, com efeitos importantes na redefinição dos horizontes do ensino. Nesse sentido, destacaremos a atuação de Sérgio Ferro e Rodrigo de Lefèvre, pelo modo inovador como foram capazes de refletir a condição da arquitetura e a consequente (re)estruturação do ensino pautada, por sua vez, nos termos constitutivos das pedagogias críticas.

### 3.2.1 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA DISSIDÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

A luta pela consolidação da autonomia do ensino de arquitetura na FAU-USP teve como marco a reforma de 1962. Após os “Encontros de Diretores, Professores e Estudantes de Arquitetura” nos anos de 1960, 1961 e 1962, nos quais discutiu-se a necessidade de aproximação do ensino com a prática profissional, foi reafirmado o foco do ensino no atelier de projetos e nas disciplinas de composição, compreendidas como “planejamento do meio físico em seus diversos aspectos” (p. 29)<sup>198</sup>.

O contexto era marcado pelas heranças do governo JK, cuja prática política pautada no desenvolvimentismo repercutiu nos debates sobre arquitetura, especificamente no que tange a função social do arquiteto e sua serventia ao processo de desenvolvimento do país. Conforme lembrado por Maricato, “a

formação de quadros para promover o desenvolvimento nacional era uma preocupação presente nas discussões sobre o ensino na FAU-USP, tema da reforma universitária de 1962 e retomado em diversas ocasiões” (p. 33)<sup>199</sup>.

Nessa perspectiva, foram feitas críticas à insuficiência do programa do curso de arquitetura e urbanismo em relação às demandas desse processo, cuja repercussão no âmbito da FAU-USP refletiu na aprovação da Portaria nº 09 em dezembro de 1961 e o estabelecimento de um novo currículo, a fim de superar o modelo de formação pautado nas “Belas Artes” e na “Politécnicas”, criando, assim, condições de modernização do curso, com a aproximação dos arquitetos ao campo técnico do planejamento urbano<sup>200</sup>.

Sob essas bases foi concretizada a Reforma de 1962, através da qual foi introduzido o atelier de projetos como núcleo do ensino de arquitetura e urbanismo, para o qual se voltavam todas as disciplinas, em uma estrutura que unificava a formação

---

<sup>198</sup> VIDOTTO, T., & MONTEIRO, A. M. (2015). O discurso profissional e o ensino na formação do arquiteto e urbanista moderno em São Paulo: 1948 - 1962. *Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo Da FAUUSP*, 22(38), 20-37.

<sup>199</sup> MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, 2019.

<sup>200</sup> Para detalhes, ver: TOLEDO, Rodrigo; KERBAUY, Maria. O Ensino e a pesquisa de planejamento territorial em São Paulo: a ficção e a realidade das políticas públicas urbanas da primeira metade do século XX. In: *Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas*, v. 9, n. 1, p. 172 – 208. 2016.

profissional do arquiteto e do urbanista.

1962 é o ano em que Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império tornam-se docentes da FAU-USP e participam ativamente da reforma do ensino. Flávio Império ingressa no departamento de Comunicação Visual, onde permanece até 1977. Sérgio Ferro é admitido como professor de História da Arte e Estética, disciplina que divide com o professor Flávio Motta até dezembro de 1970. Rodrigo Lefèvre assume a cadeira de História da Arquitetura Contemporânea como assistente de Nestor Goulart Reis Filho e, em 1969, transfere-se para o departamento de Projeto.

Dois pontos foram centrais nessa Reforma: além de se destacar a necessidade de disciplinas técnicas<sup>201</sup>, humanas<sup>202</sup> e culturais e a inserção de disciplinas de desenho industrial, foi recomendada a extinção do sistema de cátedras isoladas e a consequente organização em torno de departamentos à luz dos preceitos da interdisciplinaridade. Como observado por Vidotto e Monteiro (2015), o ensino isolado não permitia aos alunos o

entendimento da complexa tarefa de projeto, resultando em prejuízos no exercício da profissão e conseqüentemente uma inadequada atuação do arquiteto como era desejada pela categoria profissional, através do IAB.

A estrutura curricular da reforma de 1962 se manteve ao longo de uma década e meia. Nesse período os efeitos do conturbado ambiente político desencadeou algumas tentativas de revisão dessa estrutura, sendo o 2o Fórum de Ensino, instaurado pelo então diretor da instituição Ariosto Mila entre maio e julho de 1968, o mais emblemático pelas questões e dualidades que daí emergem.

Mais conhecido como “Fórum de 68”, o evento tinha como objetivo geral “rever os métodos de ensino de todos os departamentos e propor uma estrutura global de ensino e pesquisa”<sup>203</sup>, para enfrentar um universo ampliado de competências do arquiteto (o domínio da técnica, a estética do projeto, os processos de organização urbana, habitação e os

---

<sup>201</sup> Para os estudos teóricos, aplicação nas questões técnicas e estruturais da construção indicavam as disciplinas de Matemática, Mecânica, Resistência dos Materiais, Física Aplicada, Topografia, Estabilidade das Construções e Materiais de Construção.

<sup>202</sup> Com o objetivo de compreender as necessidades humanas, a proposta incluía o ensino de Economia, Sociologia, História da Arquitetura e do Planejamento.

<sup>203</sup> NARUTO, Minoru. *Repensar a formação do arquiteto*. Tese de doutorado. São Paulo, 2006.

fundamentos históricos e sociais da produção arquitetônica e urbanística), à luz da compreensão das condições do subdesenvolvimento e da organização dos esforços para a sua superação.

O papel da FAU não será mais o de informar técnicos, mas o de formar quadros, que lutarão pelo desenvolvimento das potencialidades nacionais, em termos técnicos e em termos humanos. Esta Faculdade estará integrada na luta histórica do Brasil contra o subdesenvolvimento e os homens aqui formados serão individual e coletivamente aptos a enfrentar produtivamente os problemas do país <sup>204</sup>.

A produção arquitetônica, cada vez menos alinhada a uma lógica de produção de obras quase isoladas, configurava-se para uma atuação como agente catalisador de fatores de desenvolvimento da estrutura de produção, como no exemplo de Brasília e a ampliação das fronteiras do centro-oeste. Conforme lembra Lefèvre<sup>205</sup>,

---

<sup>204</sup> Sem indicação de autor. *Histórico da FAU*, em: Desenho n. 1, s.p., sem designação de autor. Retirado de BUZZAR, Miguel. Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.

<sup>205</sup> LEFÈVRE, Rodrigo. *Do Pensar, do Fazer...*, Revista Chão. n. 6. junho – agosto. 1979.

se até a década de 1950 era razoável supor uma correspondência, um paralelismo entre os desenvolvimentos da infraestrutura socioeconômica e da superestrutura cultural, a partir de então, com a concentração urbana e com a instalação da indústria automobilística, estava sendo exigido um retorno à infraestrutura para reexame das posições anteriores (p.147).

Maricato<sup>206</sup> observa que o desenvolvimento que se seguiu após meados da década de 1960 em relação ao ensino de arquitetura não foi resultado da elaboração de um conjunto de ideias ou de divergências no modo de ver o mundo, mas das condições econômico-políticas que caracterizaram o desenvolvimento do capitalismo no país, dando espaço e legitimidade para que a arquitetura “oficial” assumisse claramente seu papel ideológico: “reafirmar sem máscaras o poder, agora autoritário” (p. 25).

Essa abordagem é o ponto crítico trazido pelo Fórum. Isso porque não havia consenso entre os docentes a respeito da

<sup>206</sup> MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, 2019.

essência do subdesenvolvimento, nem a respeito da arquitetura como agente de sua superação, travando-se o estabelecimento de uma dualidade: de um lado, o grupo representado por Vilanova Artigas como suposto defensor do desenvolvimentismo; do outro, o grupo Arquitetura Nova, constituído por Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império, empenhados em uma leitura crítica da arquitetura moderna brasileira.

Embora a literatura indique que os três jovens arquitetos eram discípulos de Artigas, o relato de Sérgio Ferro<sup>207</sup> mostra que havia já no início de sua formação um posicionamento crítico quanto ao modo como a arquitetura era instrumentalizada no escopo desenvolvimentista:

Oscar Niemeyer e Vilanova Artigas eram desenvolvimentistas, como a maioria da população. Cada um a seu modo defendia a necessidade do desenvolvimento das forças de produção para que houvesse, depois, transformação das relações de produção.

Nós – Rodrigo, Flávio e eu - desde quase o começo de nossa formação (1957 – 1961) nos afastamos pouco a

pouco dessa perspectiva – o que não era fácil, dado o clima de euforia, entre os arquitetos, provocado pelo espetáculo do nascimento de Brasília. Não era possível citar um só exemplo de efetivação e êxito do modelo desenvolvimentista. Poderia haver avanço das forças de produção, mas nunca houve modificação correspondente das relações de produção nem distribuição relativamente homogênea da riqueza produzida (p.18).

Esse posicionamento haveria de recrudescer com o golpe em 1964. Isso porque Artigas, ao apresentar seu posicionamento nos textos “A falsa crise” e “O Desenho” (1965), minimizou as consequências do golpe por considerá-lo passageiro e acreditar nas possibilidades da ação pelo desenho. Embora reconhecendo o caráter antidemocrático do regime, para Artigas o novo governo, ao fortalecer o poder do Estado, estaria garantindo a aceleração do crescimento econômico e modernização do país, tendo no desenho a via da atuação profissional para o tal desenvolvimento. Buzzar<sup>208</sup> ressalta que, enquanto “formulador emblemático da questão desenvolvimentista”,

---

<sup>207</sup> FERRO, S. *Prefácio*. In: BUZZAR, 2018.

<sup>208</sup> BUZZAR, Miguel. *Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.

Artigas não acreditava na neutralidade da técnica, ainda que essa postura estivesse presente no debate da época. A partir da sua concepção materialista de história e sociedade, o domínio da técnica seria fundamental e, não sendo neutra, ela interferia de forma decisiva na conformação da produção e, conseqüentemente, na estruturação da sociedade (ou seja, para Artigas a infraestrutura material é determinante da superestrutura política e cultural da sociedade). Essa mesma visão confiava plenamente na equivalência entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento socioeconômico – e nos avanços políticos que propiciava -, secundarizando e refutando qualquer interpretação negativa dessa articulação” (p. 132).

Se no início dos anos 1950 Artigas concentrou sua crítica na possibilidade de uma extensão harmônica do desenvolvimento técnico do Brasil pautado na matriz dos países capitalistas centrais, em meado da década de 1960 passou a analisar de maneira positiva o modo como a técnica e a tecnologia moderna intervinham no processo de formação da nação. Buscava-se especificamente o domínio, sem que para isso fosse construída uma crítica social ao mundo tecnológico e à relação do trabalho

com a técnica<sup>209</sup>. Compreendia-se, assim, que o domínio da técnica e da tecnologia eram o suporte do desenvolvimento nacional, e o modelo de desenvolvimento tecnológico acompanhava o modelo clássico da evolução dos sistemas produtivos – e, portanto, o modelo desenvolvimentista. Por outro lado, ressalta Arantes<sup>210</sup>, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre acreditavam mais nas promessas de uma revolução: Reivindicavam a democratização do acesso da população à arquitetura, bem como a valorização dos saberes e das condições de trabalho dos profissionais da construção civil.

---

<sup>209</sup> Op. cit.

<sup>210</sup> ARANTES, Pedro. *Arquitetura Nova – Flávio Império, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre. De Artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34. 2002.



*Figura 49: Operários da construção do Congresso Nacional.  
Foto: Marcel Gautherot*



*Figura 50: Operários da construção do Congresso Nacional.*

“Por isso, enquanto Artigas percebe no pós-1964 linhas de continuidade no desenvolvimento, para os dois há apenas ruptura — o que leva ambos a considerar a arquitetura moderna brasileira como um projeto interrompido”<sup>211</sup>. Em palestra proferida em 2002 na FAU-USP<sup>212</sup>, Ferro esclarece a origem de sua preocupação acerca das relações de produção e seu julgo crítico ao desenvolvimentismo:

Naquele tempo [período de sua formação] o arquiteto ia bastante ao canteiro de obras, o papel do arquiteto era muito mais vasto do que é hoje em dia. Em 1958, 59, 60 e 61 eu ia frequentemente à Brasília e assisti um pouco ao nascimento da capital [...] E saía daqui com a escola, com arquitetos cheios de discursos bons para a sociedade brasileira. Era o período do desenvolvimentismo: nós havíamos de modificar o Brasil, construir um Brasil novo, industrializar esse troço aqui. E tudo com uma perspectiva social anunciada também muito bonita. Só que ao chegar em Brasília, via aqueles desenhos lindos do Niemeyer, perfeitos, brancos, puríssimos, mas com uma massa de gente ultra-miserável, ultra-explorada, construindo aquilo. Um horror as condições de trabalho. Vinham trabalhadores do Brasil inteiro, que se agrupavam debaixo daquelas igrejinhas bonitinhas do Niemeyer parecidas com um

---

<sup>211</sup> Op.cit. p. 46.

<sup>212</sup> Conversa com Sérgio Ferro. Gráfica FAU USP, 2002.

triângulo e ficavam esperando passar ali os caminhões que os contratavam (p. 3)

As condições de trabalho verificadas por Ferro foram decisivas para interromper “o sonho do arquiteto, o arquiteto transformando a sociedade, a visão social do arquiteto”<sup>213</sup>, nos moldes pregados pela Faculdade no final da década de 1950, início de 1960. Assim, tanto Ferro como Rodrigo Lefèvre deixavam de ser fiéis seguidores de Artigas, para interpretar de forma mais restrita o alcance de sua arquitetura. O modelo nacional-desenvolvimentista, ao adotar o esquema universal de evolução histórica das sociedades baseado na ideologia da modernidade, em que se tem como certo que o único caminho para o progresso é aquele percorrido pelos países centrais, como processo contínuo conformado por etapas a serem vencidas, acabava sendo analisado como redutor ao não interpretar o atraso na sua essência.

O novo modo de se pensar arquitetura deveria, segundo

Ferro, permitir situar o projeto em condições reais de produção, considerando as possibilidades de alteração das relações de trabalho a fim de torná-las mais justas. Desse modo, a formação do estudante (e cidadão) crítico e consciente das mazelas sociais da realidade em que habita deveria procurar na experiência baseada na realidade as condições didáticas apropriadas para esse fim<sup>214</sup>. Tratava-se de buscar reparar um aspecto do processo formativo da FAU-USP que não permitia, à época, a construção do compromisso social entre os formandos. A esse respeito, Lefèvre comenta:

[...] Gostaria de ressaltar que o curso era insuficiente sobre outros aspectos, não em relação ao mercado de trabalho propriamente dito, mas no que diz respeito à responsabilidade que um arquiteto formado deve assumir no contexto social em que vive (p. 181)<sup>215</sup>.

Ao refletirem sobre sua própria formação, Lefèvre juntamente com Sérgio Ferro procuraram implementar um novo

---

<sup>213</sup> Op. cit. p. 03.

<sup>214</sup> COSTA, Angélica. *Sérgio Ferro: didática e formação*. Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. 2008.

<sup>215</sup> MAIA, R.A. (1999). Entrevista com Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, A.P. Grupo arquitetura nova. 139p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

modo de ensinar arquitetura, através da união das dimensões técnicas e sociais. Essas diferenças no modo de se entender os aspectos fundamentais do modelo político-econômico então em voga no país, e as concepções acerca do desenho e do ensino como parte constituinte de tal cenário, refletiram nas propostas apresentadas no Fórum de 68.

Sérgio Ferro, enquanto relator da sub-comissão do Departamento de História da FAU, entendia que as disciplinas oferecidas pela faculdade, independente da área de concentração, deveriam ser capazes de desencadear no aluno o processo de reflexão sobre fenômenos relativos à arquitetura como expressão do seu contexto social e cultural, tornando-se, assim, capazes de questionar conceitos pré-concebidos. Segundo Costa<sup>216</sup>, Ferro visualizou nos Ateliês Experimentais, enquanto estruturas vinculadas à realidade do canteiro de obras, a possibilidade da prática do projeto pelos alunos, calcada em condições reais de trabalho.

A ideia era criar oportunidades de integração das disciplinas

a partir da produção conjunta entre professores, arquitetos e engenheiros de projetos que envolvessem questões práticas de estrutura, hidráulica, elétrica, além de questões da dinâmica do próprio canteiro de obras e insumos teóricos. Em entrevista dada à Costa (p. 84-5), Ferro observou:

Para mudar alguma coisa no canteiro é preciso discutir cada ato concreto, o porquê de cada decisão, quais passagens exigem a prescrição técnica e quais outras podem ser deixadas à iniciativa operária e etc. Não se modifica relações de produção em laboratórios, mas na efetividade de cada ação. Evidentemente, tais projetos só poderiam ser experimentais, enquanto não houvesse real mudança social. E seu lugar só poderia ser a universidade.

Desse modo, a dinâmica do Atelier Experimental se daria através de encomendas feitas por instituições públicas/comunitárias, como a Prefeitura, por exemplo. A partir disso, os projetos desenvolvidos serviriam de base para uma constelação de conhecimentos organizados em diferentes cursos,

---

<sup>216</sup> COSTA, Angélica. *Sérgio Ferro: didática e formação*. Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. 2008.

alguns dos quais pensados para subsidiar o tema em elaboração<sup>217</sup>. Entretanto, Daher (op.cit) nota que foram criadas ressalvas contra essa proposta, por se acreditar que sua atuação provocaria uma exposição do conteúdo curricular aos interesses privados, bem como uma indesejável concorrência com a atividade profissional.

Alinhado às proposições apresentadas por Ferro, Lefèvre (1968), enquanto relator da Subcomissão do Departamento de Construção, observava a necessidade de um “esforço novo de pensamento e ação” como parte das reconfigurações das relações entre as universidades e a sociedade. Na prática, isso incluiria a preparação de cientistas, pesquisadores, profissionais e técnicos capazes de elaborar conhecimento, além de assimilar contradições originadas nos centros estrangeiros.

Só esta opção poderá acentuar e cooperar no sentido de alargar a margem de independência nacional. Neste caso, a liberdade de ensino e a pesquisa se traduzirá, principalmente, em criatividade autônoma [...] Só por esta via, poderão as nossas universidades evitar os dois

riscos capitais em que incorrem, em nossos dias: primeiro, um isolamento enfraquecedor pelo medo de influências externas; segundo, um seguidismo alienado que engaja seus quadros docentes e sua juventude em projetos alheios (LEFÉVRE, 1968).

Seu posicionamento, muito semelhante àquele apresentado por Godofredo Iommi enquanto relator da re-originação universitária elaborada pela escola de Valparaíso, reforçava a ideia de que somente com uma profunda renovação das estruturas universitárias em uma efetiva aproximação dos grupos marginalizados, no exercício do atendimento às necessidades básicas e da educação libertária, e criticamente ativa em relação à epistemologia dominante, seria possível uma genuína renovação do sentido da arquitetura na América Latina. Nesse sentido, a proposta apresentada por Lefèvre, “no sentido de voltar a Faculdade de Arquitetura para caminhos mais próximos de um desenvolvimento brasileiro pretendido”, concentrava-se nos seguintes pontos:

---

<sup>217</sup> GUIMARÃES, Humberto. *Rodrigo Brotero Lefèvre: a construção da utopia*. Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. 2006. P. 56.

1. “Necessidade de instrumentos através dos quais se desenvolvam, na Faculdade, *trabalhos reais de arquitetura* com vistas ao desenvolvimento da capacidade de síntese em arquitetura e ao aumento do conhecimento da nossa realidade;
2. Necessidade de instrumentos dos quais, com a participação de todos, se desenvolvam trabalhos periódicos de *auto-crítica* dos trabalhos realizados e a formulação de programas, temas e trabalhos a serem desenvolvidos;
3. Necessidade de que todas as disciplinas, talvez mesmo organizadas nos quatro departamentos existentes, *devam diminuir ao mínimo indispensável os seus programas individuais* e estabelecer a sua participação na elaboração dos trabalhos reais de arquitetura;
4. Necessidade de que os programas mínimos individuais devam ser organizados em função das necessidades informativas dos trabalhos reais de arquitetura, desenvolvidos na Faculdade e em função da necessidade de exercícios para desenvolvimento da capacidade de síntese *em campos não arquitetônicos*, também.
5. Necessidade de que a Faculdade se torne centro de *pesquisa arquitetônica* em todos os níveis, com sentido de continuidade, *através da análise profunda de suas*

*experiências* e através de divulgação dos resultados em publicações, cursos de pós-graduação, exposições, debates, etc.;

6. Necessidade de instrumentos que possam *abrigar e organizar um acervo* que reúna os resultados de pesquisas arquitetônicas realizadas pela Faculdade e por profissionais não diretamente ligados a ela.” (LEFÉVRE, 1968, pp. 84-5 – grifos nossos)

Essas proposições pensadas no seio da FAU-USP não puderam, por forças políticas, ser efetivamente implantadas na época. Apesar disso, é importante ressaltar que muito do sugerido por Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre no Fórum de 68 foi apropriado pelas formulações pensadas para a FAU-Santos, inaugurada nesse mesmo ano, por um grupo de professores que pretendiam por em prática suas convicções sobre um novo tipo de ensino de arquitetura.<sup>218</sup>

Por outro lado, a proposta apresentada por Artigas<sup>219</sup>, que foi a escolhida, concentrava-se em integrar o curso a partir da reformulação de “um departamento de estudos técnicos de construções e lhe definir as linhas de pesquisa possíveis, buscando

---

<sup>218</sup> Esse tema será retomado adiante no próximo tópico.

<sup>219</sup> ARTIGAS, João Vilanova. *Contribuição para o relatório sobre o ensino de arquitetura*. UIA-UNESCO. Sinopses memória. São Paulo, 1993. P. 136.

incorporar o campo das Ciências Humanas no Departamento de História. No Departamento de Projeto, o trabalho nos estúdios passou a ser mais maleável do que era”.

Para isso, sugeriu-se a criação de órgãos a fim de impulsionar a interação entre estudantes e docentes de todos os departamentos. Esses órgãos eram os seguintes:

I – Fórum: pensado como ambiente institucional voltado para a discussão e reformulação do ensino de arquitetura a partir da análise das atividades da FAU, e definindo a problemática que guiaria as atividades da Faculdade no ano seguinte.

II – Museu: sua criação já havia sido esboçada no Fórum de 1962. Sua reabertura foi decidida em 1968 com funções ampliadas, que consistiam em organizar as atividades extra-curriculares da escola – palestras e exposições –, “programar, coordenar e divulgar as atividades curriculares e extra-curriculares de ensino e pesquisa. Além disso, caberia ao Museu determinar as atividades didáticas e de pesquisa dos Departamentos e do Ateliê Interdepartamental. Sua estrutura institucional seria composta pelos Laboratórios de Recursos Áudio-Visuais, o de Modelos e Ensaios, o de Artes

Gráficas, o Centro de Documentação e o Setor de Divulgação.

III - Atelier Interdepartamental: espaço para o desenvolvimento de pesquisas em arquitetura de caráter multidisciplinar e interdepartamental, com a participação de alunos e professores de diferentes departamentos da Faculdade. A programação de suas atividades seria indicada pelo Museu, seguindo as decisões apresentadas pelo Fórum.

Um aspecto que nos parece ser transversal a esses órgãos – Fórum, Museu e Atelier – é uma sutil centralidade das decisões. Mesmo com o espaço conferido à participação de professores e alunos, não há como não se ater a uma certa verticalidade de suas funções: o Fórum define a problemática a ser trabalhada pela Faculdade; o Museu programa as atividades curriculares; o Atelier recebe as orientações e as põe em prática. Enquanto a proposta do Atelier Experimental apresentado por Ferro tinha como fonte de trabalho as solicitações reais feitas por alguma instituição pública ou organizações comunitárias, o Atelier Interdepartamental se alimentaria das escolhas feitas pelo Museu.

Esse modo de estruturação das atividades internas da Faculdade, apesar dos avanços em relação a determinados pontos

como a interdisciplinaridade, parecia estar em desencontro com o que se seguia em termos do debate corrente no campo pedagógico ou mesmo interno à disciplina arquitetônica, no que se refere, por exemplo, à autonomia das disciplinas e ateliês ou à busca pela desconstrução da hierarquia professor-aluno, que, por sua vez, já estava sendo considerado nas Escolas de Valparaíso e Autogobierno.

Esse era um tema caro aos estudantes na época. Segundo relato de Ferro<sup>220</sup>,

sobre a relação de ensino e dominação, há um excelente texto do Foucault. Ele é terrível. Basta estar com o microfone na mão, de uma maneira direta ou indireta, que há uma relação de dominação implícita. Nós estudávamos isso em 68. A gente brigava para mudar: o professor dava aula lá e o aluno ficava aqui. Nós trocávamos as mesas de lugar, embaralhávamos as cadeiras para conseguir cortar exatamente essas manifestações sutis, mas muito poderosas de dominação, que estão sempre implícitas no ensino. No entanto, não há como abolir o ensino. É preciso que a herança cultural se transmita de geração em geração. Pode e deve ser feito através de relações mais claras e

---

<sup>220</sup> Palestra proferida por Sérgio Ferro na faculdade de arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo em 2002.

abertas possíveis, e as formas universitárias de relação não são as mais claras” (p. 29).

Embora Ferro tenha recorrido à Foucault para pensar a relação professor-aluno sob a ótica da dominação, nesse mesmo período, outra perspectiva se capilarizava nas instituições de ensino a partir das ideias de Paulo Freire, para quem a figura do professor deveria dar lugar a de um aprendiz em uma permanente troca de saberes na construção mútua do conhecimento, afirmando assim a educação libertadora. “Uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 46)<sup>221</sup>. Como será visto adiante, essa seria a base para Rodrigo Lefèvre pensar na sua atuação pedagógica no canteiro de obras.

Esse conjunto de discussões parece ter despertado os alunos para uma percepção crítica a respeito da figura do professor de arquitetura, representado de forma caricatural na capa da publicação “O Estado da FAU” (figura 37), com observações ou

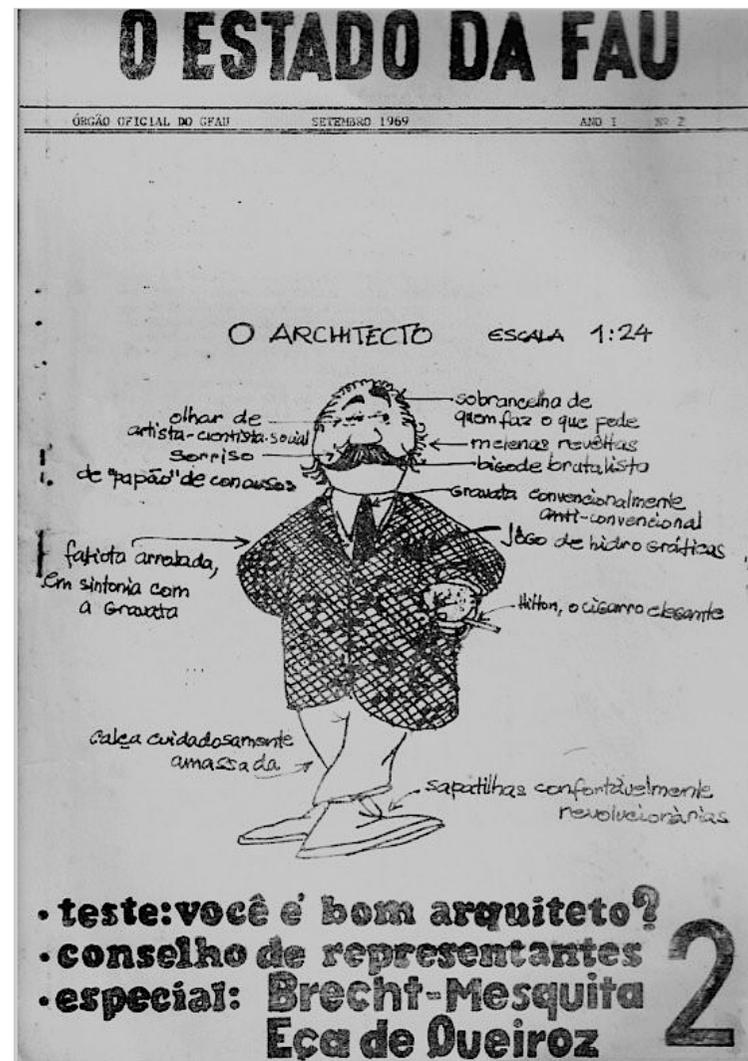


Figura 51: Capa da publicação "O Estado da FAU". 1969.

<sup>221</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

legendas de teor irônico: “olhar de artista-cientista-social, sapatilhas confortavelmente revolucionárias, gravata convencionalmente anti-convencional, calça cuidadosamente amassada”<sup>222</sup>. Os estudantes buscavam provocar aqueles docentes que não assumiam um posicionamento claro a respeito do cenário político cada vez mais opressor. Evidenciava-se com isso um clamor por uma postura alinhada aos propósitos combativos desse cenário e que se desenhava a partir da atuação engajada de professores claramente críticos ao governo.

O que consideramos relevante destacar aqui é que, distintamente dos interesses comuns a Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, a proposta pedagógica apresentada por Artigas concentrada em formar profissionais “modernizadores” parecia não contemplar uma visão alinhada às discussões em torno da constituição de uma pedagogia associada às práticas emancipadoras.

Apesar das distinções no modo de pensar a formação do arquiteto brasileiro, configurava-se ali um profícuo debate sobre o ensino da arquitetura, ao evidenciar questões até então pouco

exploradas, com efeitos importantes no ambiente acadêmico. É a partir do estabelecimento dessa divergência que as proposições pedagógicas começam a se distinguir entre si, em representação àquilo que cada grupo entendia como o lugar da arquitetura no desenvolvimento nacional.

---

<sup>222</sup> Uma caricatura muito similar aparece no relato de Alberto Hajar (cf. capítulo sobre a Escola Autogobierno – UNAM).

### 3.2.2 O ESTUDANTE DE ARQUITETURA COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTO

A crítica à concepção do modelo desenvolvimentista, compreendida como alheia à verdadeira realidade brasileira, tinha um componente político pedagógico que passava pela questão da autonomia do aluno, considerada, segundo Koury<sup>223</sup>, como “uma estratégia fundamental para alcançar a inovação tecnológica e social na arquitetura”. Sua importância às reformulações pedagógicas estava na capacidade, por ela propiciada, do aluno produzir conhecimento, e de se reconhecer enquanto indivíduo inserido em perspectiva histórica, em sua subjetividade e desejos num processo contínuo de elaboração de novos sentidos e percepções da realidade.

Esse era um tema caro para Lefèvre, e a ele se dedicaria ao longo de sua estadia de um ano (1975-1976) em Grenoble (França), onde, a convite de Sérgio Ferro<sup>224</sup>, atuou como professor de dois estúdios interdisciplinares na *Unité Pedagogique*

---

<sup>223</sup> KOURY, Ana Paula. *Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento. Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)*. São Paulo: Edusp, 2019. P. 14.

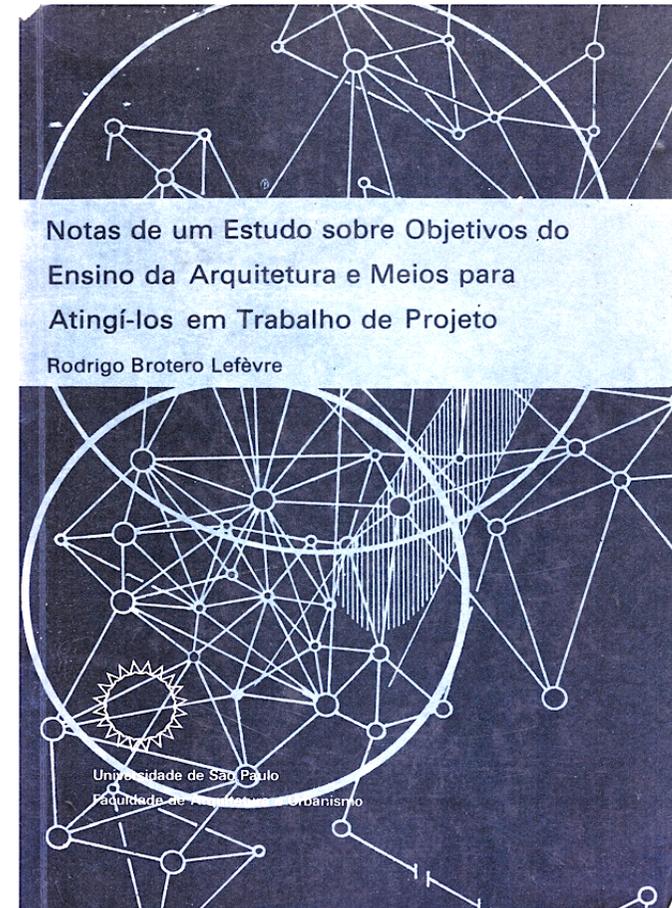


Figura 52: Capa do estudo “Notas de um Estudo sobre objetivos do ensino de arquitetura e meios para atingi-los em trabalho de projeto”. Rodrigo Lefèvre. 1977.

<sup>224</sup> Em 1972 Sérgio Ferro mudou-se para França, onde atuou como docente na Escola de Belas Artes de Grenoble e na Escola de Arquitetura de Grenoble como professor catedrático.

*d'Architecture.*

Essa experiência lhe rendeu a aproximação com a psicologia por meio de Françoise du Boisberranger, de onde “retirou os elementos de que necessitava para transformar o modo de abordar o ensino de projeto”<sup>225</sup>. Suas reflexões a esse respeito foram compiladas no ensaio *Notas de um estudo sobre objetivos do ensino da arquitetura e meios de atingi-los em trabalho de projeto*<sup>226</sup>, publicado pela FAU-USP em 1977, no qual apresenta uma metodologia para trabalhos em equipe no ateliê de projeto.

Recorrendo a Freud, Jean Laplanche<sup>227</sup>, Ph. Bassine<sup>228</sup>, e à teoria do conhecimento em Abraham Moles<sup>229</sup>, Lefèvre discute as relações entre as atitudes subjetivas e objetivas no processo projetual, buscando esclarecer de que modo as questões travadas no campo da subjetividade implicam na formação dos “julgamentos” que permeiam a vontade do arquiteto - uma

abordagem até então pouco explorada no campo da arquitetura (pelo menos no contexto brasileiro) e que revela não apenas sua abertura e busca por diálogo com outros campos de conhecimento, mas também aspectos da crise no interior da disciplina arquitetônica e uma disposição incessante em formular novos caminhos para a renovação do ensino em arquitetura e urbanismo.

Nas palavras de Koury<sup>230</sup>, a intenção de Lefèvre com a publicação desse trabalho consistia em

desmascarar os falsos valores e interditos que orientam uma prática alienada por parte do futuro profissional, incentivando-a a reorientar suas decisões de projeto com plena consciência da importância do seu papel como agente de produção e transformação da realidade.

---

<sup>225</sup> MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, 2019. p. 32.

<sup>226</sup> LEFÈVRE, R. Notas sobre o objetivo do ensino de arquitetura e meios para atingi-los em trabalho de projeto. São Paulo: FAU-USP, 1977. Originalmente *Notes sur le travail de projet dans une école d'architecture para alunos da Unité Pédagogique d'Architecture*, transformado em disciplina de extensão universitária ministrada em colaboração com o arquiteto Paulo Bicca, em 1982

<sup>227</sup> LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise*, São Paulo: Martins Fontes, 1975.

<sup>228</sup> BASSINE, Ph. *Le Problème de l'inconscient*. Trad. Elli Bronina. Moscou: Mir, 1973.

<sup>229</sup> MOLES, A. *Criação Científica*. São Paulo: Edusp, 1971.

<sup>230</sup> KOURY, A.P. Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre. São Paulo. Ed. USP: FAPESP. 2003. P. 38.

Uma análise complementar sobre a obra foi feita por Zein<sup>231</sup>:

Seus textos configuram, possivelmente, a primeira tentativa de adequação metodológica às realidades da universidade brasileira pós-reforma, buscando uma ‘disposição real’ modificadora da realidade fundada na posse coletiva dos meios de trabalho”.

O contexto da publicação era marcado pelo início do processo de transição democrática em que novos movimentos populares emergiam associados a um novo sindicalismo. No meio acadêmico, foram constituindo-se grupos que buscavam retomar o contato, iniciado nos primeiros anos da década de 1960, com a população economicamente marginalizada (e interrompido pelo golpe de 1964). Guimarães<sup>232</sup> lembra que a nova geração de militantes era vinculada a partidos políticos (particularmente o PCB e o PC do B), e na FAU-USP, particularmente a Libelu - Liberdade e Luta alinhava-se às mobilizações públicas dos estudantes que, naquele momento, voltavam-se às lutas pelas “liberdades democráticas” e o “fim da ditadura”. Em decorrência desses atos, em 1977 ocorre uma paralisação das aulas da FAU-USP a fim de rever a estrutura do curso. Para isso, foi criada uma



Figura 53: Rodrigo Lefèvre proferindo palestra em 1966 na FAU-USP.

comissão responsável pela elaboração do diagnóstico dos problemas de ensino, a partir da qual foi produzido o “Relatório de 1977”, sendo Lefèvre seu relator.

Lefèvre empenhava-se em “transmitir aos jovens estudantes de arquitetura a que se dirigia na FAU-USP, a consciência do papel social do arquiteto, isto é, das implicações políticas e ideológicas

---

<sup>231</sup> ZEIN, Ruth Verde. *O Lugar da crítica. Ensaios oportunos de arquitetura*. Ed. Pro Editores. São Paulo. 2003. p. 190.

<sup>232</sup> GUIMARÃES, Humberto Pio. *Rodrigo Brotero Lefèvre, a construção da utopia*. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

do projeto de arquitetura”<sup>233</sup>, e com isso produzir a capacidade de avaliar as condições da realidade e de elaborar propostas concretas para a produção da arquitetura em função de uma variável histórica. Nessa perspectiva, a publicação do seu ensaio sobre o ensino viria a auxiliar teoricamente os professores e alunos a identificarem as contradições da realidade a serem consideradas na prática projetual, no entendimento do estudante como produtor de conhecimentos. Ao situar o estudante como sujeito ativo nesse processo, Lefèvre adotava como ponto de partida de sua proposta pedagógica o reconhecimento do ato de educar e de educar-se como um ato político, convocando os estudantes à elaboração de novos modos de pensar sua atuação inserida em uma proposta libertária.

Nesse ponto, Lefèvre<sup>234</sup> chamava atenção para a importância de um posicionamento questionador do aluno acerca de sua própria formação, na busca por descobrir o que é ele mesmo enquanto produto desse processo, depois, o que é ele mesmo enquanto meio de produção e, através dessa procura,

descobrir o que ele pode e deve buscar fora de si para o seu desenvolvimento. A esse respeito, ressaltava que

Para saber o que é o aluno como produto de uma formação, não existem aparelhos de medida de grandezas quantitativas. O que existe é a sua própria capacidade de perceber o mundo, a sua própria capacidade de representar o mundo. O que existe é a sua própria estrutura de conhecimentos, com seu campo de consciência, com seu núcleo de evidências, com a sua própria atitude, com seus próprios desejos verbalizados a partir da consciência (p.12).

Sua leitura acerca da educação conscientizadora está dada ao ressaltar que “a consciência é a tomada de consciência da realidade objetiva pelo sujeito”. Essa visão dialoga com a crítica freiriana que reside na consideração de que a educação enquanto ato de conhecimento não é tarefa puramente intelectual, mas também um processo que abrange o conhecimento da realidade, sobretudo as estruturas e ideologias que são de algum modo

---

<sup>233</sup> MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, 2019. p. 32.

<sup>234</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. *Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino de Arquitetura e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto*. São Paulo. USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 1977.

camufladas pelos ruídos dessa realidade<sup>235</sup>.

Esse era um ponto veementemente defendido tanto por Lefèvre como por Ferro. Ao longo de suas atuações docentes, buscaram criar oportunidades de experiências concretas ao estudante da faculdade nas periferias paulistas, primeiramente na FAU-Santos e anos depois na FAU-USP. Entretanto, as limitações operativas da Universidade e as condições concretas de funcionamento da FAU-USP dificultavam, na época, a realização desses exercícios. Em vez disso, os métodos pedagógicos consistiam em simular situações e cenários como objetos de estudo de atelier de projeto. Para Lefèvre esse exercício continha um aspecto alienante, sobre o qual comenta:

No caso específico da FAU, talvez se esteja atingindo só o grau de consciência dos estudantes sobre os problemas da arquitetura e urbanismo, não chegando a alterações de seu núcleo de evidências para que assumam uma disposição real de participação na solução desses problemas. Talvez a FAU esteja só propiciando aos estudantes uma tomada de consciência da sua necessidade, não chegando a permitir ou promover

---

<sup>235</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

<sup>236</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. *Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. FAU-USP. 1981.

uma alteração das atitudes dos estudantes em busca de uma disposição real para procurar soluções dos problemas da arquitetura e do urbanismo<sup>236</sup>.

Considerando, a partir de Bassine (1973), que “a tomada de consciência da realidade objetiva influi profundamente sobre todo o desenrolar ulterior da atividade do pensamento e do comportamento”, Lefèvre<sup>237</sup> concentra-se em alertar para os cuidados da não mistificação da simulação da realidade para que não viesse a ser utilizada como mecanismo de poder. Segundo ele, essa era uma atitude recorrente entre os professores, “que em última instância, podem se colocar como substitutos da realidade” (p. 14).

Assim, alerta que os projetos e as hipóteses elaborados pelos estudantes serão testados com a mediação dos professores, que a partir de suas representações e suposições, emitirão suas verdades, fazendo retornar informações para a percepção dos alunos que são “expressões de representações dos professores tomando o lugar de respostas da realidade no seu conjunto”. Além

<sup>237</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. *Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino de Arquitetura e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto*. São Paulo. USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 1977.

disso, ressalta:

Mesmo que as respostas dos professores sejam precisas, sejam altamente conformes à realidade, vai restar para o aluno a idéia, no início, de não necessidade de recorrer à realidade, e depois, o esquecimento da possibilidade de recorrer à realidade, tornando-se assim dependente para o seu próprio desenvolvimento; vai restar o desconhecimento dos métodos e das possibilidades de recorrer à realidade para confirmar suas hipóteses; vai restar o desconhecimento das formas possíveis de percepção das respostas da realidade; vai restar a ideia de que basta um professor confirmar ou não as suas hipóteses para que isso entre em sua estrutura de conhecimento e até mesmo em seu núcleo de evidência; vai restar o desconhecimento da necessidade de formulação de hipóteses tendo por base a sua estrutura de conhecimentos, ao substituir essa procura por uma procura de proposições, conclusões, soluções que de antemão o aluno sabe que o professor vai aprovar, mas que são descoladas de sua estrutura de conhecimentos (p. 14)<sup>238</sup>.

A tradicional relação professor-aluno e o modo unidirecional de transmissão do conhecimento refletia-se em prejuízos ao processo formativo pela dificuldade do aluno elaborar sua própria

---

<sup>238</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. *Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino de Arquitetura e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto*. São Paulo. USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 1977.

compreensão do objeto estudado, e de forma mais profunda, de desenvolver sua autonomia e, a partir disso, acessar uma dimensão conscientizadora da realidade onde está inserido. A esse respeito, Freire e Shor<sup>239</sup> observam:

O conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (...). O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido *não* significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto.

Era preciso permitir que a concepção de mundo e estrutura de conhecimento do aluno fosse conformada a partir de sua própria experiência no contato livre com o objeto, com a realidade. Ou seja, o papel do professor estaria delimitado à

<sup>239</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 124.

atividade de orientação, de iluminar o percurso rumo ao descobrimento do objeto e à elaboração das percepções dos alunos. Portanto, uma desconstrução da tradicional configuração professor-aluno tão combatida por Paulo Freire.

Lefèvre posicionava-se claramente como crítico do modo livresco e burocrático do ensino. Para ele o ato de educar transcende a formalidade instituída pela sala de aula, realizando-se, efetivamente, ao permitir ao aprendiz a se conscientizar de sua própria existência e suas possibilidades de atuação no mundo. Ou seja, somente a partir de seu desprendimento, da sua liberdade em relação à epistemologia dominante, seria o aluno capaz de organizar seus conteúdos e propor novas compreensões daquilo que se observa, experimenta, vive, e agir ativamente na transformação da realidade.

Segundo Lefèvre<sup>240</sup>, esse processo teria início mediante contato com o mundo exterior e as sensações que daí decorrem. A partir de então, dá-se a síntese dos dados fornecidos pelas sensações, a sua ordenação e elaboração: o grau dos conceitos

dos julgamentos e das deduções. “É o momento de formação de representações do mundo exterior, dos objetos que nos cercam” (p. 103). Neste ponto, existe uma referência direta às ideias de Paulo Freire sobre o método de elaboração do conhecimento. Para Freire, o conhecimento enquanto característica inerente ao ato pedagógico, perpassa todas as formas de conceber a educação: “passa pela organicidade social, penetra na concepção de liberdade, torna-se pensamento crítico e libertador, possibilita a politicidade na educação e a educabilidade na política e, por fim, torna-se parceiro da dialogicidade”<sup>241</sup>.

O conhecimento é, portanto, fundamento do ato de educar: o conhecimento enquanto componente mediador entre a codificação da realidade e a decodificação através da consciência do sujeito perceptivo. O ato de conhecer como processo de apreensão de um objeto por parte do sujeito se dá por uma metodologia delineada pelo próprio sujeito.

Nesse sentido, inferimos que quando Rodrigo Lefèvre fala da aproximação do estudante de arquitetura com a realidade

---

<sup>240</sup> Op. cit.

<sup>241</sup> FREIRE, Patrocínio. *Pedagogia da Práxis. O conceito do Humano e da Educação no Pensamento de Paulo Freire*. Recife. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

enquanto exercício imprescindível à sua formação, percebemos uma compreensão que contempla os termos defendidos por Paulo Freire. Ainda que essa aproximação tenha em si um componente social em atendimento às demandas da população a serem acolhidas pelos alunos, e a partir disso produzir novos conteúdos problematizados no ambiente acadêmico, o contato com a realidade é evocado também por sua dimensão subjetiva do ponto de vista psico-pedagógico. Nesse sentido, apenas a partir do rompimento com os muros institucionais seria possível romper com os muros epistemológicos e, assim, tornar possível “libertar todas potencialidades criadoras da consciência humana” (LEFÉVRE, 1977, p. 369), construção de novas formas de se relacionar com a sociedade e com o ambiente construído, e consequentemente, de uma nova arquitetura.

Por fim, destacamos que além de Paulo Freire, e da aproximação com o campo da psicologia e da teoria do conhecimento, como visto anteriormente, Lefèvre buscou apoio nas bases teóricas-pedagógicas de Jean Piaget<sup>242</sup>, e os princípios desenvolvidos pelos socialistas utópicos Robert Owen e Charles

Fourier, na elaboração dos exercícios pedagógicos em atelier de projeto, mas sem maiores esclarecimentos de como essas leituras contribuíram para sua atuação como docente. Esse é um aspecto revelador de sua abertura a interlocuções com diferentes campos do conhecimento, que permitiu repensar o sentido da arquitetura e reinventar modos de ensinar.

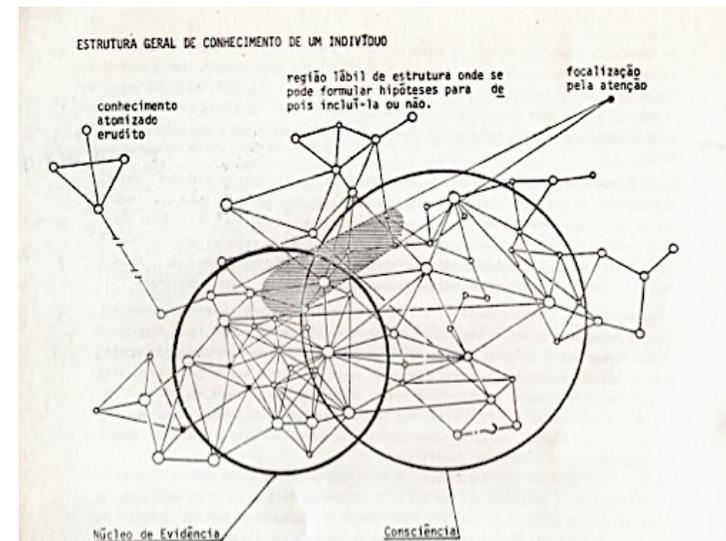


Figura 54: Estrutura Geral do conhecimento do indivíduo elaborado por

<sup>242</sup> PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. 2. Ed. São Paulo: Forense, 1972.

### 3.2.3. EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE UMA NOVA OPERAÇÃO SOCIAL

#### O DESENHO

O ano de 1977 foi intenso para Lefèvre. Além das atividades relatadas anteriormente, nesse mesmo ano o arquiteto assume a coordenação do Curso Integrado de Projeto e Desenho Industrial. Sua inauguração ocorre como busca de transformação do ensino na Faculdade em que aglutinaram-se diversos professores, novos arquitetos, militantes e pesquisadores, como Dario Montesano, Ermínia Maricato, Eideval Bolanho, Félix Araújo, Siegbert Zanettini, Ivone Mautner e Water Ono, entre outros.

O propósito central consistia em trabalhar as potencialidades emancipadoras da técnica. Para isso, os professores de Projeto Arquitetônico e de Desenho Industrial do curso buscavam reinventar as relações produtivas que permitissem tratar o conhecimento como processo aberto e democrático. Na prática, isso se daria através da elaboração de

novas tecnologias e ferramentas que fossem facilmente assimiladas pelos construtores e pelas comunidades, invertendo, assim, a lógica da produção em massa cujo conhecimento concentrava-se nas mãos de poucos agentes. Segundo Arantes<sup>243</sup>,

O curso conduzia o estudante à periferia não apenas como militante e pesquisador, mas como sujeito produtor de projetos, arquiteto capaz de imaginar alternativas de intervenção. Nesse contato, é claro, o “grande desenho” ainda hegemônico na Faculdade seria questionado, abrindo espaço para o surgimento de algo novo.

O “grande desenho”, representado então pela arquitetura desenvolvimentista, foi desafiado pela constituição de instrumentos pensados para possibilitar a transferência de conhecimento e tecnologia adequados à população da periferia. Nesse sentido, a ideia de democratização do desenho transformava a atuação do arquiteto, com reverberações no modo como os estudantes passavam a projetar, ao passar a incluir desenhos dos processos produtivos e até mesmo novas

---

<sup>243</sup> ARANTES, Pedro. *Arquitetura Nova – Flávio Império, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre. De Artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34. 2002. p. 176.

ferramentas como parte constituinte do projeto. Nas palavras de Ferro, “um desenho da produção e não para a produção, negando assim, a dominação do trabalho”.

A problematização da arquitetura e a função do desenho no desenvolvimento da sociedade brasileira, construída na perspectiva “de baixo para cima”, ou seja, a partir do canteiro de obras, é, em última instância, um giro (epistemológico), que enfrenta as normatizações da disciplina historicamente consolidadas a partir de uma visão dominadora, do ponto de vista das relações de produção e trabalho. Nesse “giro”, Buzzar<sup>244</sup> defende que Ferro e Lefèvre adotam o papel de vanguarda ao buscar

a marginalidade dos valores da historiografia, e que não permitia que as precárias manifestações de uma cultura popular, ou os seus fragmentos, fossem, como de hábito, deslocados para a esfera do nacional, movimento que pode ser visto como objetivo do Estado-nação.

---

<sup>244</sup> BUZZAR, Miguel. *Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019. p. 143.

A ideia de vanguarda, tanto em Ferro como em Lefèvre, relaciona a arquitetura com sua produção material, no que esse aspecto se relaciona com as noções de modernização e desenvolvimento que se articulam com as estratégias políticas para sua realização - distintamente das correntes hegemônicas da arquitetura moderna brasileira, que associavam sua prática ao desenvolvimento econômico do país a partir da adoção de uma modernização técnica baseada nos países ricos, como queria Artigas. Para os dois arquitetos, a produção e a tecnologia deveriam estar a serviço do desenvolvimento social, em sua possibilidade de democratizar os meios de produção, “a partir do emprego intensivo de mão-de-obra e de menores investimentos em mecanização da produção, ou seja, um processo a ser realizado com os recursos possíveis”<sup>245</sup>.

O questionamento da arquitetura moderna brasileira e dos processos construtivos locais ocorreu não apenas pelo reconhecimento do debate internacional na década de 1960 que apontava para a renovação das concepções arquitetônicas, mas,

<sup>245</sup> KOURY, A.P. *Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre*. São Paulo. Ed. USP: FAPESP. 2003. p. 56.

fundamentalmente, pela politização da produção arquitetônica, lastreada em uma leitura marxista através da qual foi possível compreender a realidade local em seus processos econômicos e sociais, e alimentar um ideal de transformação social. Buzzar<sup>246</sup> (lembra que nas décadas de 1960 e 1970, essa abordagem, comum entre os intelectuais paulistas, alimentava uma cultura de engajamento na solução dos problemas do país e um sentimento coletivo de dever com os problemas locais, colocando-os “num plano absoluto”).

É importante ressaltar que um ano antes da instalação do curso Integrado de Projeto e Desenho Industrial, portanto em 1976, foi publicado pela revista *Almanaque* o trabalho mais emblemático de Sérgio Ferro: “O canteiro e o desenho”<sup>247</sup>. Recorrendo a Marx para pensar o produto arquitetônico como mercadoria e como sua produção efetivamente ocorria, Ferro busca produzir uma teoria crítica da arquitetura ao propor que “o desenho é uma das corporificações da heteronomia do canteiro [...] caminho obrigatório para a extração da mais-valia e não pode ser separado de qualquer outro desenho para a produção.” A esse

respeito ressalta: “a função fundamental do desenho de arquitetura hoje é possibilitar a forma mercadoria do objeto arquitetônico que sem ele não seria atingida” (Ibid, p. 107).

A denúncia de Ferro mostra que o projeto de arquitetura, como ele estava sendo realizado no Brasil naquele momento, alienava o trabalhador, invertendo o projeto social presente na origem da arquitetura moderna. A intenção da crítica ao canteiro de obras é repropor esse projeto social por intermédio de uma arquitetura pensada a partir de sua produção, opondo-se à fetichização.

Outra ideia desenvolvida por Ferro e Lefèvre e que apresenta relações diretas com as pretensões da disciplina “Curso Integrado de Projeto e Desenho Industrial” é a proposta denominada como “poética da economia”, através da qual apresentaram possibilidades de racionalização do canteiro em respeito ao operário responsável pela execução da obra. Para isso devem ser separadas e descritas as etapas de trabalho de modo a conferir autonomia a cada grupo responsável pela sua

---

<sup>246</sup> BUZZAR, Miguel. Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.

<sup>247</sup> FERRO, Sérgio. *O Canteiro e o Desenho*. São Paulo. Ed. Projeto. 1979.

execução<sup>248</sup>.

Essa visão social dos dois arquitetos repercutiu de modo profundo em alguns setores específicos do ambiente acadêmico-pedagógico. Seu modo de enfrentar a narrativa desenvolvimentista e modernista através do protagonismo do trabalhador abriu espaço para novas abordagens pedagógicas, dando início a um movimento maior de reestruturação do ensino em outras escolas/faculdades de arquitetura do país.

## CANTEIRO-ESCOLA

Cada canteiro livre é uma Universidade  
(FERRO, 2002)<sup>249</sup>

Para Lefèvre, a reinvenção dos procedimentos projetuais, pautada no entendimento da construção (civil) como atividade

---

<sup>248</sup> Para mais detalhes sobre o a poética da economia, ver: KOURY, Ana Paula. *Arquitetura Nova*.

que transcende o campo específico da arquitetura para atuar como mecanismo de democratização do conhecimento, era percebida também como instrumento de construção do sujeito e de uma sociedade igualitária. Conforme ressaltado por Arantes<sup>250</sup>, esse entendimento tinha no ambiente acadêmico-pedagógico um espaço poderoso de debate e exercício do pensamento que se formulava, em que a figura de Paulo Freire figurava como sua grande inspiração, despertando o anseio do arquiteto de ir ao “encontro com o povo e a preocupação pedagógica do canteiro-escola”.

Seu entusiasmo com o pensamento de Freire refletiu-se na busca por configurar meios no campo da arquitetura para que essa pudesse cumprir tarefas semelhantes às da pedagogia do educador, das quais Arantes destaca: “responder às contradições da fase de transição; inserir a participação popular no desenvolvimento econômico; levar o povo a uma compreensão crítica da realidade; resistir ao desenraizamento promovido pela civilização industrial; criar uma nova postura popular diante de seu

<sup>249</sup> Palestra proferida por Sérgio Ferro na faculdade de arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo em 2002.

<sup>250</sup> ARANTES, Pedro. *Arquitetura Nova – Flávio Império, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre. De Artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34. p.140.

tempo e de seu espaço” (Ibidem).

Esse foi o tema desenvolvido em sua dissertação de mestrado *Projeto de um acampamento de obra: uma utopia*, defendida na FAU-USP em 1981. Através desse estudo, Lefèvre discutiu os problemas enfrentados pelos migrantes que chegavam à cidade de São Paulo atraídos pela pujança econômica, mas que não encontravam oportunidades de inserção econômica e/ou social, nem moradia. Mas seu objetivo central com o trabalho era apresentar a proposta de pensar uma estrutura nova de sociedade, a montagem de uma espécie de escola “onde cerca de 2 mil migrantes possam vir a produzir o seu local de moradia, casa e bairro”. Lefèvre visualizava o Estado como patrocinador dessa estrutura, ao prover a “terra, material de construção, abrigo provisório e alimentação, métodos pedagógicos de alfabetização e formação profissional”. Estas seriam as bases para a formatação do canteiro-escola.

Para pensar essa nova sociedade e o modo de alcançá-la, buscou compreender os processos culturais dos migrantes no capítulo “Algumas características culturais dos migrantes trazidas

para ou adquiridas nos grandes centros urbanos”, onde, apoiado em nomes como Florestan Fernandes, Ruth Cardoso, Antônio Cândido, Eunice Durhan, Cláudia Menezes, entre outros, buscou diferentes abordagens para a problemática da marginalização urbana que pudessem subsidiar seu esforço de conscientização e libertação desses grupos.

De acordo com Maricato<sup>251</sup>, essa problemática foi contemplada a partir da autoprodução do espaço por eles ocupados na cidade, na unidade de bairro, como mecanismo de aglutinação social para a autonomia gestonária e consciência política. É importante ressaltar que a autoprodução do espaço não se restringia a um processo de construção de casas em esquemas de mutirão. Seu interesse estava em elucidar a comunidade de migrantes quanto à sua inserção em uma estrutura complexa, considerando aspectos de ordem social, econômica, política, territorial.

A estrutura metodológica para construção do “modelo de produção” inspirou-se a na experiência da “situação problema” criada por Freire, ao adaptá-la à sua proposta do canteiro-escola.

---

<sup>251</sup> MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, 2019.

Enquanto para o pedagogo o uso do método tinha como objetivo descobrir as demandas de cada comunidade com a qual trabalhava com fins de alfabetizá-la, Lefèvre apropriava-se do método com fins de integrar migrantes à sua nova realidade. Com isso, Lefèvre<sup>252</sup> pretendia abordar:

os problemas de conhecimento da cidade, das relações que daí se dão entre as pessoas, os sinais, símbolos e signos usados na compreensão da cidade, o uso dos serviços urbanos, os problemas de prioridades de equipamentos urbanos, de localização na cidade, de construção de suas casas e bairros, todos os problemas de saúde relacionados, etc. [...] será com base nesta situação-problema que todo o processo de trabalho irá se desenvolver.

Com isso, buscava oferecer condições dos migrantes estabelecerem seus próprios métodos de apreensão da realidade, num processo de tomada de consciência em que, de um lado, essa realidade aparece como objeto cognoscível onde o migrante assume uma posição de reflexão, de busca de conhecimento, e do

outro, “como objeto mutável, em que o migrante assume uma posição de produtor, de ação, no dizer de Paulo Freire”<sup>253</sup>.

A ideia de conscientização como condição a ser alcançada pela práxis, ação-reflexão do homem, desenvolvida por Freire<sup>254</sup>, é também central para Lefèvre<sup>255</sup>. Conforme enfatizava, a invenção de uma “nova práxis” (repensar e refazer a cidade) é o momento de “tomar as rédeas que dirigem nossas vidas e recolocarmos o conceito de urbano de tal forma que as condições urbanas de vida sejam realmente parte de um processo de desabrochamento integral do indivíduo na sociedade e, portanto, de libertação”.

No campo acadêmico, suas considerações a respeito da *práxis* em trabalhos de atelier concentram-se em ressaltar a necessidade de intensificação de estudos, pesquisas e discussões em cada atelier de cada escola, sobre os objetivos do ensino de Arquitetura, a fim de promover o desenvolvimento de técnicas pedagógicas lastreadas pelo campo da Pedagogia. Segundo ele, essa interlocução permitiria ao campo da Arquitetura apropriar-se

---

<sup>252</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. Projeto de um acampamento de obra: uma utopia. Dissertação de Mestrado. FAU-USP. 1981. p. 252.

<sup>253</sup> Op.cit.

<sup>254</sup> FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

<sup>255</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. Projeto de um acampamento de obra: uma utopia. Dissertação de Mestrado. FAU-USP. 1981. p. 252.

de métodos que tomam a ação como base do desenvolvimento do conhecimento, na busca pela unidade entre o fazer e o pensar. Na perspectiva de uma educação que parte da práxis, enquanto dialética entre a ação e a reflexão, Lefèvre<sup>256</sup> afirma:

Isto será possível, pois a atividade projetual em atelier nada mais é do que uma das maneiras de se desenvolver ações de transformações de objetos (num certo nível) e de representações de objetos [...] E assim é possível que os arquitetos possam vir a adotar métodos e técnicas de trabalho que permitam que essa prática seja fonte de conhecimento, seja fonte do pensar e repensar o universo tal qual ele é, tal qual ele virá a ser.

Ao recorrermos ao campo específico da pedagogia, relacionamos esse posicionamento de reivindicação de métodos transformadores daquilo que é concreto/material da realidade histórica a uma vertente da pedagogia crítica denominada “Pedagogia da Práxis”. Essa vertente assume que os processos de libertação latino-americanos exigem mais do que a consciência dos indivíduos, o que significa, em termos práticos, também

---

<sup>256</sup> LEFÉVRE, Rodrigo. *Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino de Arquitetura e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto*. São Paulo. USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 1977.

avançar para a transformação concreta das estruturas de dominação.

A partir da práxis, as pedagogias contra-hegemônicas pretendem desenvolver, por um lado, processos de desnaturaçã da realidade opressiva, configurando atos problematizadores da existência humana e permitindo aprofundar na conscientização dos sujeitos dominados, e, por sua vez, podem avançar na pre-figuração de novas relações sociais, instituições, ações e discursos que contêm em si as sementes de libertação<sup>257</sup>.

Suas ações são caracterizadas pela necessidade de constituir espaços de auto-educação popular; a práxis dialógica como reconhecimento genuíno – não instrumental nem formal – dos saberes populares; a convicção de que a práxis pedagógica deve desenvolver e potencializar todas as faculdades humanas, reivindicando as categorias de integralidade da educação, entre outras.

Ao buscar acentuar a práxis político-pedagógica como ferramenta para a transformação social, marcou um

<sup>257</sup> GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Praxis*. 2ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez. 1998.

posicionamento que, de certo modo, inaugura uma cultura entre as faculdades/escolas de arquitetura do país.

## A PERIFERIA COMO QUESTÃO DE ENSINO

Devido às questões já apresentadas anteriormente, a atitude dos professores e alunos de aproximação com a população periférica passou a ocorrer efetivamente na FAU-USP no final da década de 1970. Antes disso, foi instituída na FAU-Santos, fundada em 1968, como resultado da união de jovens professores paulistanos, dentre eles os arquitetos Rodrigo Lefèvre, Sérgio Ferro, Mayumi Lima, Sérgio de Souza Lima, e os sociólogos Francisco de Oliveira e Gabriel Bolaffi, que aspiravam colocar em prática suas convicções sobre um novo tipo de ensino de arquitetura, com postura crítica em relação à organização curricular da FAU-USP e FAU-UnB, onde maior parte do corpo docente inicial de Santos havia lecionado. Conforme relato de Mayumi de Souza Lima em 1976:

Os “pioneiros”, professores descontentes com os rumos tomados pelo ensino de arquitetura nas escolas mais antigas, vislumbravam a possibilidade de criar cursos experimentais, onde fosse possível pôr em prática – sem maiores entraves burocráticos – propostas e modelos de ensino mais avançados.

Sérgio Ferro, como coordenador da área de Teoria e História, propôs para as disciplinas do primeiro ano experiências de levantamento de campo, com o objetivo de fazer com que o aluno entrasse, logo no início do curso, em contato direto com a população e com a realidade de um processo de urbanização precário e segregador. O casal Mayumi e Sérgio de Souza Lima, em depoimento dado a Gelson de Almeida Pinto em 1989, acrescenta: “é a primeira vez que os alunos começam a trabalhar logo no primeiro ano, fazendo uma pesquisa real, de campo, trabalhando com a população. Em 1969, 1970, o aluno entrava e recebia um banho de realidade”.

A esse respeito, Lefèvre<sup>258</sup>, em entrevista a Renato de Andrade Maia, relatou:

---

<sup>258</sup> Entrevista de Rodrigo Lefèvre a Renato de Andrade Maia.

Começamos a tentar voltar as nossas preocupações para as próprias potencialidades do povo, na medida em que começamos a achar que eram nessas potencialidades que estariam as sementes de um desenvolvimento correto. Achávamos que essas potencialidades seriam a matéria-prima fundamental para retomarmos um desenvolvimento que fosse mais nosso, e não um processo de modernização que não nos convém.

A ideia do desenvolvimentismo visto como inadequado à realidade brasileira alinhava-se com a renovação do pensamento econômico brasileiro, especificamente na figura de Francisco de Oliveira<sup>259</sup> que se configuraria como grande interlocutor de Ferro e Lefèvre. Conforme observado por Buzzar<sup>260</sup>, Oliveira seria o responsável por apresentar aos jovens arquitetos uma formulação distinta da apregoada pelas análises cepalinas, pela teoria do subdesenvolvimento e pelo desenvolvimentismo. Para ele, os países avançados não eram o futuro dos países subdesenvolvidos. “O futuro do Brasil, fosse qual fosse, tendia a ser distinto, ainda que estivesse ligado ao restante do mundo de forma inextricável,

---

<sup>259</sup> Francisco de Oliveira uniu-se a Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro no projeto de construção pedagógica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos-SP, em 1971.

e ainda que o desenvolvimento fosse um objetivo” (Op. Cit., p. 131).

No final da década de 1970, a produção do espaço urbano era o assunto em pauta na FAU-USP. Assim, foi formado um grupo de estudos por professores e estudantes, dando origem ao seminário “A cidade e a espoliação urbana”. Na ocasião foram debatidos temas específicos ao campo, como a questão da renda fundiária, a especulação imobiliária e o processo de periferação. O seminário resultou também na publicação organizada por Ermínia Maricato *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*, em 1979. Nesse cenário, Guimarães<sup>261</sup> ressalta que “os alunos eram levados a projetar na cidade marginal e autoconstruída”.

Nesse mesmo período, Lefèvre dedicou-se à análise da *questão fundiária* de São Paulo, resultando na publicação do estudo “Notas sobre o papel dos preços de terrenos em negócios imobiliários de apartamentos e escritórios na cidade de São Paulo” (1979) e “Notas Sumárias sobre a renda urbana” (1978).

<sup>260</sup> BUZZAR, Miguel. *Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.

<sup>261</sup> GUIMARÃES, Humberto Pio. *Rodrigo Brotero Lefèvre: a construção da utopia*. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado). P. 86.

Em meados da décadas de 1970, os alunos passavam a ser levados em viagens de campo até esses espaços como parte de disciplinas de graduação, dando início a levantamentos sobre o viver periférico e a casa popular<sup>262</sup>, em uma postura de engajamento com a periferia. Nabil Bonduki relata que havia um fascínio por parte dos estudantes com essas novas possibilidades de estudo e intervenção: “formulamos um projeto de pesquisa de iniciação científica para ir à periferia estudar o processo de formação dos loteamentos clandestinos e de produção da casa autoconstruída, o que fizemos em 1977” (Ibidem, p. 45). Dessa pesquisa surgiria o livro “Periferias: Ocupação do espaço e reprodução da força de trabalho” (Ibidem).

Ressaltamos que em meados da década de 1970, Manuel Castells exercia bastante influência no âmbito da pesquisa urbana paulista, o que nos leva a inferir a construção de uma interlocução entre arquitetura e sociologia no amadurecimento da metodologia de ensino formulada por Lefèvre, indicando para uma virada conceitual no campo do ensino de arquitetura e urbanismo para uma que concebe formas materiais de engajamento com as populações periféricas e que seria consolidada ao longo dos próximos anos.

---

<sup>262</sup> BORTOLUCI, José Henrique. *A Descoberta do Viver Periférico: Articulações do popular na arquitetura paulista (1960-1980)*. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 31-50, Nov. 2016.

### 3.3 Escola Autogobierno (UNAM) – México

#### 3.3.1 Autonomia para Ensinar e Aprender

Estamos combatiendo a la decadente educación que se nos imparte; estamos combatiendo la forma antidemocrática en que se nos imponen decisiones y que se nos manifiesta desde el maestro autoritario hasta los gobernantes oligarcas y repressivos; estamos combatiendo a la orientación que se le quiere dar a la educación y que fundamentalmente va dirigida hacia esa minoría que en este país controla el poder político y económico, y que va en detrimento de la gran mayoría explotada y que es la que paga nuestra educación; estamos combatiendo los métodos pedagógicos que están desligados de la realidad ‘haciendo arquitectura’ enclaustrados dentro de nuestras aulas; estamos combatiendo la educación enajenante y unilateral que se nos imparte desligada de un conocimiento general que nos permita conocer profundamente la realidad histórica de nuestro país y transformar nuestra sociedad.<sup>263</sup>

Em 11 de Abril de 1972 é elaborada uma proposta de criação de nova opção acadêmica e política na Escola Nacional de Arquitetura – ENA, com currículo alternativo intitulado Autogobierno, um movimento acadêmico, pedagógico e administrativo que apresentou a urgente necessidade de mudança nos planos de estudo, nos modelos de ensino-aprendizagem e nos organismos administrativos, para adequar a formação dos arquitetos a uma realidade que até então havia sido



Figura 55: Assentamento de Pedregal de Santo Domingo (1970)

---

<sup>263</sup> Panfleto E. N. A. Autogobierno. Data provável: 1º semestre de 1972. Título: “Estudiantes y maestros al poder: a democratizar nuestros centros educativos”.

ignorada na escola.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a Cidade do México teve sua população triplicada. Enquanto no ano de 1950 contava com pouco mais de 3 milhões de habitantes, vinte anos depois alcançava 9 milhões de habitantes. Assim como em diversas cidades latino-americanas, a realidade mexicana revelava os desequilíbrios sócio-econômicos através da expansão de amplos territórios periféricos desprovidos de infraestrutura de habitação, saneamento, mobilidade, etc.

Enquanto isso, do lado de dentro dos muros da ENA os professores pareciam continuar atuando alheios a essas transformações. Esse é o cenário relatado em 2012 por Alberto Hajar, então professor da Faculdade de Filosofia da UNAM, a respeito do ambiente acadêmico em vigência ainda na década de 1960:

A pedagogia do improviso obrigava os ateliês a realizar projetos de centros comerciais, marinas com iates e veleiros ou clubes industriais. Recordo o cúmulo de

obrigar o estudo de desenho de um catamaran que resultou em um navio suspenso em dois suportes [...]

Nesse período, 1965–1967, os arquitetos-empresários eram inconfundíveis: vestidos com casaco de veludo com remendos de couro nos cotovelos, sapato de camurça, gajóns de seda, tudo combinando audaciosamente em cores e texturas.<sup>264</sup>

A figura desse professor arquiteto-empresário, responsável ao mesmo tempo por ensinar resistência dos materiais e história da arte, com uma postura profissional claramente definida pelas demandas da classe burguesa-empresarial representava, aos olhos dos estudantes, o atraso e obsolescência da instituição em relação ao debate latino-americano acerca do ensino, em construção no âmbito dos eventos estudantis e profissionais, como visto no primeiro capítulo.

Esse desconforto foi ilustrado de forma caricata (Figura 56), em que se expressa a indignação provocada pela inexistência de critérios avaliativos, bem como a falta de lucidez e sensibilidade do professor diante da realidade sócio-econômica do país ao

---

<sup>264</sup> Retirado do sítio eletrônico: <https://autogobierno.files.wordpress.com/2013/10/arquitectura-autogobierno1.pdf>, em 12.05.2017.

sugerir como tema da disciplina de projeto “uma fábrica de cápsulas espaciais em Xachihilco”. O que circunstancialmente pôde ser entendida como uma anedota, tratava de uma dissidência instalada no âmbito da ENA: de um lado, professores e alunos alinhados ao discurso mercadológico; do outro, um grupo formado por docentes e discentes voltados em repensar o papel da Escola diante das transformações sócio-econômicas expressas nas cidades mexicanas.

Essa polarização fica clara quando Híjar<sup>265</sup> cita o VII Congresso UIA – Havana (1963) como um marco na história do Autogobierno:

A reunião da UIA (União Internacional de Arquitetos) em Havana, em 1963, enraizou na Escola o processo de apropriação das técnicas em benefício das necessidades populares. Se tratava, em essência, de determinar uma concepção educacional que abandonasse as práticas educativas e profissionais, de caráter retórico e acadêmico, para transforma-se em uma educação geradora de consciência nos estudantes e entre professores, que fosse renovadora, racional e dinâmica



Figura 56: Caricatura feita pelos estudantes de arquitetura da Autogobierno.

<sup>265</sup>Disponível

<https://autogobierno.files.wordpress.com/2013/10/arquitectura-autogobierno1.pdf>

em

em si mesma, dotada de um senso de historicidade e com visão de futuro.

Uma das primeiras iniciativas nessa direção foi dada em 1966, quando um grupo de estudantes e professores organizaram-se em torno de uma causa social, fundando, com o apoio do grupo Miguel Hernández, a Preparatória Popular. A partir de então, diversas regiões foram visitadas pelos alunos, como Topilejo, Pedregal de Santo Domingo e Copilco el Bajo, permitindo aos estudantes verificarem o deslocamento dos propósitos da escola (então sob gestão do diretor Ramón Torres) em relação às demandas sociais da Cidade do México.

Esse posicionamento ético-político pela alteridade assumido pela Escola é parte de um movimento político-pedagógico regional, sendo o elo que une diversas experiências na América Latina



Figura 57: Panfleto informativo do Atelier 1



Figura 58: Panfleto do Atelier 7

durante as décadas de 1960-1970. Denominada por Cabaluz-Ducasse<sup>266</sup> como “Pedagogia da Alteridade”, estas iniciativas pretendem desenvolver processos de aprendizagem do mundo e da realidade social a partir da injustiça, exploração, exclusão e esperança, comprometendo-se com as lutas pela libertação de sujeitos oprimidos.

Para superar a dominação opressiva é necessária uma praxis aberta e dialógica do e para o Outro. Somente na visão do Outro se pode enfrentar a totalidade gerada pelo cenário em que o Outro sofre e é oprimido. Posicionar-se a partir da materialidade do Outro, nas circunstâncias políticas, sociais e econômicas da alteridade, nos permite reconhecer a concretude do oprimido, identificar seu rosto, voz, clamor, pobreza, etc.<sup>267</sup>

Quando em Maio de 1968 eclode o Movimento estudantil, as demandas elaboradas pelos

<sup>266</sup> CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabian. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 19, n. 1, maio 2016.

<sup>267</sup> Op. cit. p. 80.

estudantes autogobiernistas alinhava-se às advertências feitas a respeito de uma inadiável Reforma Universitária no México, a fim de avançar pela via do desenvolvimento autogerado e democrático e assim romper com os laços fundamentais da dependência científica e tecnológica. A inevitável mudança da filosofia que vinha guiando a Universidade passava pela necessidade de “formar um novo tipo de trabalhador intelectual dotado de capacidades criativas e formado por um sistema de valores que o levasse a afirmar seu compromisso com a comunidade”<sup>268</sup>. Ao mesmo tempo, a universidade, para cumprir cabalmente seu comprometimento social com orientação democrática, devia desenvolver uma vigorosa atividade de extensão que a vinculava estreitamente com o setor produtivo nacional.

O movimento modificou radicalmente a atmosfera interna da Universidade, transformou as relações mestre-aluno, desmistificando a cátedra; despertou a consciência participativa sem precedentes nas massas

---

<sup>268</sup> NIEBLA, Gilberto. *La Democracia em la calle: crônica del movimiento estudiantil mexicano*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1988. p. 111 – 112.

<sup>269</sup> PEREZ, Plaja Germinal. O Autogobierno. Breve cronologia e interpretação. In *Revista Autogobierno* nº2, México. UNAM. Novembro de 1976.p.1.

estudantis e um renovado interesse pelos problemas nacionais; provocou questionamentos sobre a função social da Universidade, lançou milhares de mestres e estudantes à militância política.

A esse respeito, Perez<sup>269</sup> observa:

No período de cinco meses em que se estendeu o movimento estudantil de 68, nesta escola como em outras, se tomou consciência que o apoio às lutas pelas causas populares vão além dos enfrentamentos políticos. Inicia-se a preocupação por mudar a mentalidade dos estudantes, dos professores, sobre os aspectos do exercício profissional em benefício dos interesses das classes exploradas, que constituem a maioria da população no México.

Plaja<sup>270</sup> observa que tal posicionamento, estruturante na formação da proposta Autogobierno, associava-se a uma compreensão da Universidade que se dava à luz de análises dos propósitos que animavam o Estado a mantê-la em funcionamento, como “pilares fundamentales en el control de la

<sup>270</sup> PLAJA, Germinal. El Autogobierno: Breve cronologia e interpretacion. In: *Autogobierno*. Nov. 1976. p. 02.

superestrutura ideológica y cultural de la sociedad”, ou seja, enquanto instrumento idôneo para o controle do desenvolvimento das forças produtivas, assim como para a modernização e consolidação das estruturas capitalistas.

Essa problematização vinculava-se ao ensino de arquitetura, na medida em que seu exercício indicava que a formação dos profissionais de arquitetura transcorria a partir de pautas normativas do exercício profissional que, por sua vez, orientavam e definiam as estruturas das instituições de ensino dos arquitetos. Para isso, utilizava-se, segundo Plaja<sup>271</sup>, de “un sistema de perpetuación acrítica de lo establecido, sin tomar en cuenta el establecimiento de unas bases que permitan la formación científica y crítica de los futuros profesionales” (p. 3).

A lógica em que o campo do ensino é informado pelo campo profissional era entendida, pela Escola, como forma alienada de transmissão do conhecimento arquitetônico, contribuindo para perda “cada vez más notoria de algunas características que anteriormente se asociaban con la profesión, como la creatividad y la búsqueda de nuevas alternativas”.

Ahora, en ambos casos, y con alarmante frecuencia, se propicia la regresión a unos moldes y modelos arquitectónicos tomados del pasado que, evidentemente, no corresponden a las características de la sociedad contemporánea, no tanto por la validez y la vigencia que de alguna manera éstos pudieran conservar, en el mejor de los casos, sino por el impedimento que representan a la incorporación de adelantos científicos-tecnológicos que pudieran cuestionar críticamente la actual práctica arquitectónica y con ello la sociedad en que ésta se produce. *Esta crítica permitiría, entre otras cosas, formar una conciencia entre los arquitectos sobre el carácter histórico de la mayor parte de la producción actual de arquitectura y de la estructura social en que se mueven, por la utilización de que son objeto en la imposición de modelos culturales de na classe a otra y de um país a otro (ibdem).*

---

<sup>271</sup> Op. cit.



Figura 59: Panfleto Informativo do Atelier 4

Essa percepção acerca do papel da Universidade como fomentadora de um pensamento crítico na formação do arquiteto latino-americano foi central para a conformação da proposta de uma nova estrutura acadêmica nos moldes autogestionários. Entendia-se que somente mediante a conquista dessa autonomia seria possível superar a dependência da Universidade em relação ao Estado capitalista e, assim, aproximar-se da problemática social.

Apesar da forte motivação dada aos estudantes, decorreram quatro anos de experimentos nos ateliers até a decisão pela criação formal, proclamada na Assembléia Plenária em 11 de Abril de 1972, de uma nova opção acadêmica e política na Escola Nacional de Arquitetura, assentada no princípio da Autogestão. Nessa data foram apresentados seis objetivos iniciais da Autogobierno, quais sejam:

- 1) Totalização do conhecimento: o estudante deve compreender as repercussões sociais, econômicas e políticas durante a aquisição de seus conhecimentos e dentro de sua prática desenvolvida na sociedade a fim de transformá-la;
- 2) Diálogo Crítico: o processo educativo deve estar em constante diálogo no qual se analise e se critique, e onde o professor e o estudante participem ativamente e, desse modo, o professor deixará de ser um emissor e o aluno um simples receptor;
- 3) Conhecimento da realidade nacional: na medida que o homem conhece e compreende a realidade nacional de sua época, poderá interferir e transformá-la, não será um simples espectador, senão que será um ser ativo, crítico e transformador;
- 4) Vinculação ao povo: o conhecimento deverá estar focado na solução de necessidade da população operária, campesina, colonos e povo em geral, no caminho a desenvolver a educação com e junto ao povo;
- 5) Praxis: é a capacidade de demonstrar se os conhecimentos são corretos mediante a assimilação crítica dos resultados objetivos da prática social;
- 6) Autogestão: capacidade de governar as próprias vidas, de eleger tarefas dentro da sociedade e que os destinos não dependam de outros ou das circunstâncias. A autogestão é a forma viva e crítica do pensamento militante e ativo. É a

consciência do que significa estudar, conhecer e atuar dentro de uma perspectiva de mudança das estruturas sociais<sup>272</sup>.

Embora tenha sido assimilado e incorporado pela ENA na década de 1970, o princípio autogestionário pedagógico se origina no final do século XIX na Europa como um movimento pensado para superar a escola tradicional, “onde somente se memoriza e se lêem livros pouco práticos para uma boa educação”. É conceituado por Lapassade<sup>273</sup> como uma “forma atual da educação negativa iniciada com Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem”.

Sua aplicação envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: no nível primário, a auto-organização dos estudos por parte dos alunos e professores, e no nível secundário toda a comunidade escolar – secretários, diretores, etc. –; além da

formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sociopolítica que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

De modo mais específico e contundente, José Revueltas<sup>274</sup>, influente personagem do movimento autogobiernista da UNAM, manifestou seu entendimento acerca do modelo autogobierno nos seguintes termos:

La autogestión transforma a los centros de educación superior en la parte autocrítica de la sociedad. Es decir, si la educación superior anteriormente sólo desempeñó un papel crítico, ahora, mediante la autogestión deberá desempeñar un papel transformador. La crítica representa una acción paralela, dirigida desde fuera, hacia la sociedad, sin compromiso alguno, como una clasificación inerte, del mismo modo en que se define o clasifica el fenómeno de la naturaleza. La autogestión, en cambio, cuestiona a la sociedad desde dentro, como parte de ella que es, y que, en tal condición, asume la conciencia autocrítica de dicha sociedad. Esta conciencia, como crítica, es la negación de la sociedad

---

<sup>272</sup> Escola Nacional de Arquitectura Autogobierno. Revista de material didático Autogobierno. nov. 1976.

<sup>273</sup> LAPASSADE APUD GALLO, Sílvio. Os Limites de uma Educação Autogestionária: A experiência da pedagogia institucional. In: Pro-posições. Vol. 8. N. 02. Março de 1999.

<sup>274</sup> José Revueltas, “¿Qué es la autogestión académica?” In: *México 68: juventud y revolución*, ERA, México, 1978.

que sea (burguesa o socialista), y como autocrítica, es la negación de la negación: subvierte dicha sociedad, representa lo nuevo e implacable, lucha contra lo viejo.

A resposta ao desafio de agregar esses pilares em uma única estrutura pedagógica foi respondida mediante a criação do Atelier Integral, considerado como ponto fundamental do Autogobierno em sua concepção da produção arquitetônica e que se apresentou como a única possibilidade de realmente totalizar e integrar os conhecimentos no processo de projeção para satisfazer uma demanda concreta. Através desse Atelier seria permitido cursar todas as disciplinas do curso oferecendo autonomia para que cada estudante pudesse interpretar de maneira particular o modo de produzir, estudar e de integrar os conhecimentos.

Verificamos aqui a existência de aproximações conceituais/filosóficas com a Escola de Valparaíso, ao criar possibilidades de uma formação onde o estudante desenvolva modos particulares de se relacionar com a prática arquitetônica. Em termos pedagógicos, verificamos semelhanças com a Escola de Arquitetura *Taller Total* – Córdoba, Argentina, quanto ao modo de

estruturar o conhecimento a partir da interdisciplinaridade. Essa Escola, embora não faça parte do presente estudo como objeto de pesquisa, foi uma das instituições de ensino onde se elaborou uma interessante problematização a respeito do ensino na América Latina. O corpo estruturante de sua metodologia está no trabalho interdisciplinário, compreendido como “a única resposta possível à necessidade de conhecer e operar sobre uma realidade multifacetada e complexa”. Para isso, fez-se necessário a extinção das cátedras, “expressões de uma arbitrária e irracional divisão do saber, para dar lugar à existência de Áreas de Conhecimento que organizam os conteúdos de acordo com critérios científicos” (Taller Total, 1971)<sup>275</sup>. Como será visto adiante, o trabalho interdisciplinário foi também considerado na formulação dos Ateliês Populares de Extensão Universitária (TAPEUS), instrumento elaborado no âmbito do Autogobierno para “proporcionar assessoria técnica; levar a Universidade às massas, aos trabalhadores, aos colonos, aos despojados, aos

---

<sup>275</sup> Equipe de Pedagogia do Taller Total. La Experiencia del Taller Total – Revista Los Libros (1971)

oprimidos”.<sup>276</sup>

A partir da premissa da configuração interdisciplinária na formação profissional de arquitetura, o estudante autogobiernista passava a buscar conhecimento em outros recintos universitários, podendo conhecer os ambientes acadêmicos de outras escolas e faculdades e suas formas de organização acadêmico-administrativas. Desse conhecimento, o estudante deve levar à escola de arquitetura as experiências observadas e suas inquietudes para fazer propostas críticas e autocriticas que permitam sua própria superação e a do Autogobierno”.

Outro mecanismo utilizado pelos autogobiernistas no intuito de se distinguirem do grupo considerado por estes como elitista, cujos Ateliês eram identificados pelo uso de letras, foi a adoção de números para o mesmo fim, simbolizando uma ruptura com os métodos tradicionais. Essa distinção, entretanto, era de ordem muito mais profunda. Primeiramente, Tellez<sup>277</sup> comenta que o próprio sentido de “educação” passava a ter uma compreensão vinculada aos processos autogestivos, como

fenômeno de conteúdo ético localizado na perspectiva histórica, que fomenta e propicia a participação racional do indivíduo na elaboração de suas próprias perspectivas, que desperta um rigoroso espírito criativo, crítico e imaginativo, para depois então dar lugar a uma educação global de totalização e práxis, que se converta em educação autogestiva, isto é, como uma educação que se gestione e modifique a si mesma de forma permanente [...].

Essa concepção passava também pela descentralização das decisões acadêmicas e administrativas fundamentais, através do que se permitiu a cada Atelier definir os conteúdos, os sistemas de avaliação, a seleção de professores, os requisitos de ingresso e a eleição, por professores e alunos, dos temas de trabalho. Isso significou um grande avanço em relação à estrutura oficial que insistia na centralidade e em não permitir aos ateliers sua autonomia acadêmica e administrativa e, muito menos, trabalhar nas colônias populares atendendo a infinidade de requerimentos espaciais que demandavam os habitantes desses assentamentos.

---

<sup>276</sup> TELLEZ, Rosa. *Arquitectura-Autogobierno. Una Experiencia Academico-Politica en la U.N.A.M.* Dissertação de Mestrado. Universidade Nacional do México. Setembro de 1986. p. 69.

<sup>277</sup> UNIVERSIDADE NACIONAL DO MEXICO. Plano de Estudos. Escuela Nacional De Arquitectura Autogobierno. 1976. p. 13.

Conforme ressaltado por Montes<sup>278</sup>:

La decisión, para muchos, fue una jugada maestra ya que crear una estructura paralela a los talleres existentes, pero con principios totalmente distintos, permitió dar pasos de mucha mayor envergadura que los de los oponentes. Inmediatamente, se instituyeron las respectivas asambleas de los nuevos talleres, se reconfiguraron sus plantas de profesores y se continuó con el semestre que aun no finalizaba. Paralelamente, cundieron los canales informativos que difundían las ideas de cada taller, las críticas a los comportamientos de las autoridades y, sobre todo, las nuevas propuestas para transformar las estructuras y finalidades de una escuela en crisis.

O modelo autogestionário praticado nos ateliers se consolidou quando a comissão nomeada pelo Conselho Universitário em fevereiro de 1973, com propósito de analisar o problema na ENA, emitiu suas recomendações, ressaltando-se:

La Comisión considera que los planteamientos y objetivos académicos expuestos por la corriente llamada Autogobierno, encierran una serie de

---

<sup>278</sup> MONTES, J. Víctor. Pasajes históricos del Autogobierno. 1975 – 1984. Faculdade de Arquitetura. Universidade Nacional Autónoma do México. s/d. p. 12.

posibilidades como vías del desarrollo de la arquitectura en México en sus aspectos universitario y social dignos de ser experimentados. La comisión considera que las modalidades de la organización académica y administrativa que propone el Autogobierno, son susceptibles de adecuarse a las normas y principios básicos de la legislación universitaria. Se recomienda, por tanto, que las autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México hagan los arreglos necesarios para que en la ENA puedan desarrollarse eficazmente, en un ambiente de concordia y de sana competencia académica, las distintas corrientes de opinión y se busquen los mejores caminos para que las formas de organización se adecuen a los principios legales que rigen a la Universidad. Para esto resulta indispensable: a) La independencia de los talleres en su organización académica interna, de modo que sea posible en la ENA la presencia de formas de trabajo alternativas, que permitan a maestros y alumnos la libertad de optar entre varias posibilidades, de acuerdo con sus propios puntos de vista sobre lo que debe ser la enseñanza de la arquitectura<sup>279</sup>.

Esse reconhecimento revela que mudanças profundas passavam a ocorrer na UNAM. Distintamente do posicionamento assumido pela PUC-Valparaíso ao ser questionada pelos grupos

<sup>279</sup> Informe de la Comisión del H. Consejo Universitario sobre el problema de Arquitectura”, en Gaceta UNAM, tercera época, Vol. V, Num. 36, 28 de marzo de 1973, pp. 1-3. Apud. MONTES.

docente e discente da Escola de Arquitetura dessa Universidade, a UNAM, ao renunciar uma visão tradicional, academicista e burocrática, criou as condições institucionais necessárias para a instalação formal da proposta autogobiernista.

Se por um lado a autonomia conferida aos Ateliers possibilitava a livre elaboração de seus processos pedagógicos, por outro abre espaço para o surgimento de diferentes correntes políticas e acadêmicas. Alguns Ateliês assumiram um perfil Teórico, outros deram mais ênfase à técnica e outros se auto-declararam como Academicistas. Essa heterogeneidade produziu orientações específicas e, conseqüentemente, diferentes concepções “sobre a vinculação popular, que fez que alguns se encaminhassem pela via do populismo e outros a definitivamente abandonar esse princípio”.

### **3.3.2 A Busca pelo Marco Teórico Autogobiernista**

A heterogeneidade entre os Ateliês acentuou-se nos anos que precederam a Assembléia Plenária de 1972. Com a autonomia conferida a essas estruturas, deu-se início ao processo de ajustes do Plano de Ensino da ENA aos objetivos de cada Atelier do Autogobierno, o que resultou em mudanças recorrentes nos conteúdos das disciplinas, e a conseqüente dispersão das matérias de Teoria, História, Estruturas, etc., dificultando ainda mais os trabalhos do Atelier Integral.

Desse modo, tornou-se inevitável a elaboração de um Plano de Estudos próprio que correspondesse às propostas centrais do Autogobierno, para o qual foi convocada a realização de um Congresso, resultando na sua aprovação pelo Conselho Universitário em dezembro de 1975, destacando-se como uma das poucas experiências, a nível nacional, em que professores, estudante e trabalhadores desenharam seu próprio currículo acadêmico.

Sua elaboração ocorre no interior do processo de problematização da produção arquitetônica, que adquire, no México, características multifacetárias em virtude do complexo

espectro social e das contradições que daí emergem, como - destacado por Plaja<sup>280</sup> - o exercício individual do arquiteto como profissional liberal quando as condições do desenvolvimento da sociedade demandam um trabalho em equipe interdisciplinária.

El Plan de Estudios del Autogobierno intenta que la enseñanza de la arquitectura contribuya a resolver los verdaderos problemas del quehacer arquitectónico. Para ello se propone terminar con la impartición de conocimientos carentes de actualidad y al margen de la realidad del país, orientando los contenidos académicos hacia la satisfacción de las demandas de las grandes mayorías de la población.

Para isso, Plaja ressalta que a organização acadêmica e administrativa do Autogobierno se integra em torno da política central de conhecer e modificar a realidade, mediante a participação dos usuários na atividade projetual em um processo cuja solução é definida paulatinamente mediante diálogo constante entre projetistas e usuários,

---

<sup>280</sup> PLAJA, Germinal P. El Autogobierno: breve cronología y interpretación. In: *Revista Autogobierno*. 1976. p. 03.

aportando los primeros su orientación y capacidad profesional y los últimos su comprensión viva del problema que se intenta solucionar de modo que el estudiante comprenda que su transcurso por la escuela es la oportunidad que tiene de adquirir los conocimientos y la experiencia que le permitirán actuar con un amplio sentido político en el campo arquitectónico y social. Así, este plan se propone formar un nuevo profesional que, además de estar capacitado para proyectar y construir edificios, posea una conciencia clara de su compromiso con la sociedad <sup>281</sup>.

Apresenta-se como estrutura dinâmica, aberta, flexível e estabelecem “um ponto de partida que permite aos professores e estudantes aprofundar no processo de ensino-aprendizagem através da sua democratização”. De modo específico, os aspectos contemplados pelo Plano são:

- A autogestão, entendida como participação livre e espontânea de cada pessoa em todas as atividades que lhe interessem;
- o processo de ensino-aprendizagem entendido como exercício simultâneo entre os aprendizes, os assessores e os usuários;

<sup>281</sup> Op.cit.

- desenvolvimento de métodos de trabalho que permitam construir relações de trabalho com usuários, mediante aplicação do desenho participativo<sup>282</sup>.

A partir desses princípios, foram definidos os objetivos, quais sejam:

1. O estudante deverá estar capacitado para dominar simultaneamente as áreas de teoria, projeto e tecnologia da arquitetura para poder conceber, desenhar e construir um espaço que resolva as necessidades existentes, preferencialmente de caráter popular, e lhes dê um sentido de participação e significação social às formas arquitetônicas;
2. Dominar cabalmente a metodologia geral de pesquisa científica e aplicá-la aos processos de desenho;
3. Ter os conhecimento e a habilitação necessária para poder conhecer a realidade do país e os problemas que a determinam no campo social, econômico e político para vincular-se aos problemas derivados dessa realidade e poder formular os mecanismos de participação das classes populares e carentes de recursos, no processo de desenho arquitetônico;

4. Contar com a capacidade de gerir por si mesmo e abordar com um critério profissional de autoformação e autogoverno os problemas do trabalho profissional do arquiteto;
5. Demonstrar cabalmente a posse de conhecimentos totalizantes que se apliquem ao desenho arquitetônico, à construção e concepção de uma alternativa espacial e a compreensão global e integral da arquitetura e de seu contexto, como exercício da práxis arquitetônica;
6. Demonstrar a posse de um critério crítico e autocrítico derivado de um ensino diagonal, interdisciplinar, aberto, concebido como uma livre experimentação do acadêmico que possa resultar de uma ética profissional;
7. Demonstrar a posse de um critério político geral que localize a profissão do arquiteto dentro de uma problemática nacional, dentro das demandas contidas nas lutas populares e que assim ofereça um significado histórico ao trabalho arquitetônico entendido como totalização do humano.

Buscava-se com essa proposta, democratizar o ensino, as formas de governo da instituição, em que a Universidade fosse consagrada como instituição voltada para o desenvolvimento da

---

<sup>282</sup> PEREZ, G. La enseñanza del diseño. 2ª parte. In: Revista Autogobierno. n. 4, janeiro-fevereiro, 1977, p.1

ciência, pesquisa e extensão, levando à mudança definitiva de seu caráter político-acadêmico. Ao assumir um perfil progressista, claramente distinto do posicionamento tradicional da ENA, tornou-se inevitável a revisão das disciplinas alinhadas à formação do novo arquiteto mexicano, um profissional socialmente comprometido.

O Plano de Estudos foi estruturado em quatro grandes áreas: Teoria, Desenho, Técnica e Extensão Universitária, que juntas formam o Atelier Integral. Essa formatação de Atelier compõe-se de um grupo de trabalho formado por certo número de estudantes e três professores, um por área, concentrados na solução de um tema real: um projeto arquitetônico e urbanístico produzido do contato com a realidade nacional através da Extensão Universitária, em que se aplica e integram os conhecimentos das diferentes áreas de estudo. A criação desses núcleos mostrava-se como um avanço em relação ao plano de ensino anterior, restrito, fundamentalmente, à divisão da estrutura pedagógica em dois campos, o da teoria e da prática, além do número de créditos reduzidos em relação a nova

proposta.

Sua implementação teve efeitos não apenas no modo de ensinar, mas principalmente, no seu conteúdo. Como efeito desse processo, algumas disciplinas quase desapareceram, enquanto outras começaram a surgir como necessidade para entender a realidade nacional ou a Arquitetura para o povo, ou como integrar os conhecimentos.

A disciplina Teoria da Arquitetura focava a crítica da produção do Estado e do grande capital; A disciplina Conceitos Fundamentais da Arte buscava abordar o campo da estética marxista; A disciplina México se transformava no estudo do modo de produção capitalista e seus efeitos na sociedade mexicana; História da Arquitetura que explicava a história como mera soma de casos anedóticos da Arquitetura ou através de estilos, passava a explicação da arquitetura como objeto produzido socialmente e sujeita às leis do próprio desenvolvimento histórico <sup>283</sup>.

---

<sup>283</sup> Faculdade de Arquitectura Autogobierno. *Por una nueva teoria*. México. UNAM. Revista Autogobierno. n. 02. Julho-Dezembro 1983. p.03.

Essas mudanças se deram a partir da interlocução com profissionais renomados no ambiente da arquitetura latino-americana. Hajar<sup>284</sup> lembra que as principais contribuições “chegaram a partir de Cuba, onde em 1970 conheci Roberto Segre e Fernando Salinas, autores da teoria sobre arquitetura do terceiro mundo e entusiastas de usos libertários do espaço”; além destes, destacam-se as contribuições dadas por Rafael López Rangel, proveniente do Instituto Politécnico Nacional, que ofereceu a difusão de suas pesquisas sobre arquitetura no México; Emilio Pradilla, que contribuiu com sua visão a respeito da arquitetura e urbanismo como suporte material da produção, isto é, com base na crítica da economia política. No âmbito da pós-graduação, foram inseridas a dimensão



CUADRO DE MATERIAS CREDITOS Y NIVELES					
AREAS DE CONOCIMIENTO			CREDITOS		
<b>PRIMER NIVEL</b>					
	TEORIA	30	Teóricos		
	DISEÑO	30	Prácticos		
Duración estimada	TECNICA	10	Teóricos		
UN AÑO		10	Prácticos		
90 CREDITOS	EXTENSION				
	UNIVERSITARIA	10	Prácticos		
	<b>T O T A L</b>	<b>90</b>			
<b>SEGUNDO NIVEL</b>					
	TEORIA	60	Teóricos		
	DISEÑO	60	Prácticos		
Duración estimada	TECNICA	20	Teóricos		
DOS AÑOS		20	Prácticos		
180 CREDITOS	EXTENSION				
	UNIVERSITARIA	20	Prácticos		
	<b>T O T A L</b>	<b>180</b>			
<b>TERCER NIVEL</b>					
	TEORIA	30	Teóricos		
	DISEÑO	30	Prácticos		
Duración estimada	TECNICA	10	Teóricos		
UN AÑO		10	Prácticos		
90 CREDITOS	EXTENSION				
	UNIVERSITARIA	10	Prácticos		
	<b>T O T A L</b>	<b>90</b>			
				<b>1o y 3er NIVEL</b>	<b>2o NIVEL</b>
1 HORA TEORICA SEMANAL	2 créditos	4 créditos	8 créditos		
1 HORA PRACTICA SEMANAL	1 crédito	2 créditos	4 créditos		

marxista de Manuel Castells e Henry Lefevre, “quien disertaría en el Autogobierno sin dejar de toquetear a su bella escolta”<sup>285</sup>.

No processo de reinterpretação das áreas de conhecimento, a área da Teoria foi particularmente difícil de organizar, “pois existiu uma política de ‘apagar e contar novamente’ e de conceitualizar o que se queria que fosse a Teoria sem considerar a experiência acumulada anteriormente”<sup>286</sup>, resultando na dificuldade de seu aprofundamento no Plano de Estudos.

Conforme informado pela equipe pedagógica da Escola, essa dificuldade se deu devido à área da Teoria da Arquitetura-Urbanismo ter sido suprida por outras disciplinas como a Economia Política, o Materialismo Histórico, o Materialismo Dialético e a Sociologia, “que abordam campos que a Teoria tradicional nunca quis tocar e que, por sua vez,

<sup>284</sup> Retirado do sítio eletrônico: <https://autogobierno.files.wordpress.com/2013/10/arquitectura-autogobierno1.pdf>, em 12.05.2017.

<sup>285</sup> Op. cit.

<sup>286</sup> Faculdade de Arquitectura Autogobierno. *Por una nueva teoria*. México . UNAM. Revista Autogobierno. N. 02. Julho-Dezembro 1983.

tornaram-se necessários no Autogobierno até converterem-se em cursos obrigatórios”. Não havia indicações, por exemplo, a respeito de um campo específico de conhecimentos que aborde os campos próprios do arquitetônico e urbano de maneira sistemática e a partir de uma perspectiva científica.

O esvaziamento da área era tamanho a ponto de não apresentar capacidade, “por limitações e problemas internos próprios, de retomar criticamente o que havia sido produzido anteriormente, como tão pouco o que o Autogobierno havia produzido” (p.3)<sup>287</sup>. Esse quadro gerou incertezas sobre o papel da Teoria da Arquitetura. Não estava claro o que deveria ser estudado e por consequência, se essa grande área deveria existir como curso estruturante do currículo Autogobierno.

Ainda que a Economia Política, a Sociologia e outras disciplinas tenham feito importantes e fundamentais abordagens à compreensão do arquitetônico e urbano, estas não puderam chegar por si só a explicá-lo cabalmente. Por isso, cremos que a Teoria da Arquitetura deve integrar estes conhecimentos até hoje dispersos e superar criticamente as interpretações idealistas e metafísicas que sobre o arquitetônico e

---

<sup>287</sup> Op. cit.

urbano tem-se produzido até hoje, e que a classe dominante segue reproduzindo para garantir sua própria existência e continuar dominando o resto da sociedade. Enfim, uma Teoria que integre, que supere, que questione, que encaminhe e que nos ofereça armas para continuar ao lado de quem o Autogobierno se comprometeu naquele abril de 1972.<sup>288</sup>

Dadas as condições para ativar a discussão de elaboração de uma Nova Teoria de Arquitetura e Urbanismo como pilar fundamental do Autogobierno, a análise e a crítica rigorosa imprimem-se como fundamentos dessa proposta. Esta tem sido a intenção da revista Autogobierno e demais publicações realizadas no âmbito da Escola.

<sup>288</sup> Faculdade de Arquitectura Autogobierno. *Por una nueva teoria*. México. UNAM. Revista Autogobierno. n. 02. Julho-Dezembro 1983. p.02.

### 3.3.3 A Linha Editorial Autogobierno

No mesmo ano em que o Plano de Ensino foi aprovado, dá-se início à publicação da revista *Arquitectura Autogobierno*, editada de 1976 a 1980. A proposta de uma linha editorial própria surgia como um mecanismo autogerido em alternativa à burocratização da Universidade, com o objetivo primordial de servir como instrumento pedagógico dada a necessidade de transformar os processos de ensino e aprendizagem. Na edição número 1, os editores apontam com clareza as intenções da revista: “Esta publicação pretende servir como instrumento auxiliar no ensino e na aprendizagem de arquitetura, tanto para os estudantes e professores do autogobierno da ENA, como aos de outras instituições em que se busca novos caminhos no que se refere a educação dos arquitetos”. Com “um ligeiro ar doutrinário”<sup>289</sup> tinha seu conteúdo concentrado na sua própria versão sobre a realidade, sendo essa sua grande contribuição.



Figura 60: Capas das revistas *Autogobierno*.

---

<sup>289</sup> MONTES, J. Víctor. *Pasajes históricos del Autogobierno. 1975 – 1984.* Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México. s/d.

Elaborar uma nova versão da realidade implica em questionar a realidade apresentada por outras visões, nesse caso, as centrais/hegemônicas. Desse modo, diferentemente do corpo editorial das revistas de grande circulação, empenhadas em publicar grandes projetos, entrevistas dadas por arquitetos de renome, etc., a revista Autogobierno, pela sua própria função didática, tinha na pluraridade dos autores - incluindo Roberto Segre, Emilio Pradilla, Manuel Castells, pela forte referência como se colocavam nessa conjuntura de problematização da experiência arquitetônica e dos processos de urbanização latino-americana - o impulso necessário para construção de diferentes possibilidades de interpretação dos problemas arquitetônicos e urbanísticos latino-americanos, ainda que quase sempre baseadas no pensamento marxista.

Há uma variedade nos temas abordados, mas alguns receberam uma constância/um lugar quase fixo ao longo das publicações, como aspectos centrais da visão autogobierista; a problemática da formação do arquiteto-urbanista; o desenho arquitetônico e seu ensino – na busca de refletir sobre a relação do projetista e o usuário e as alternativas adequadas às circunstâncias do momento; os temas históricos da arquitetura e da

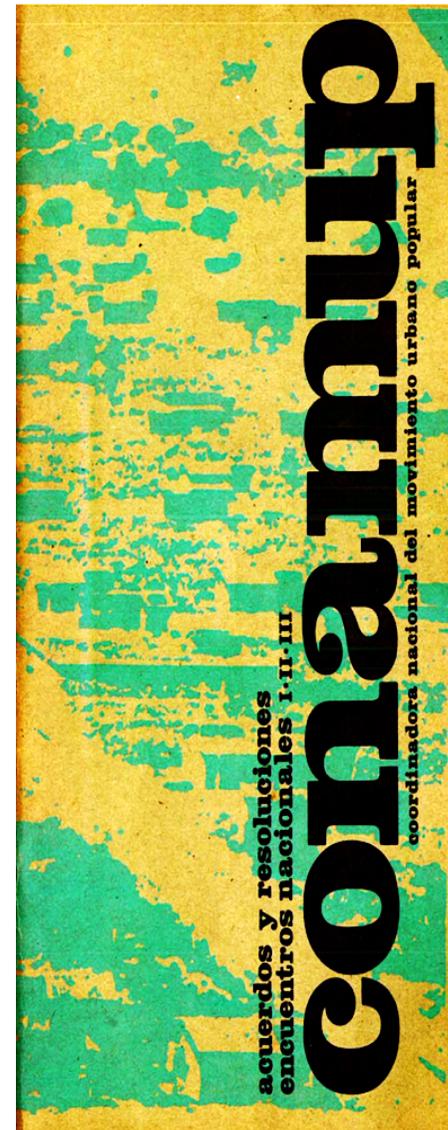


Figura 61: Capa do I Conamup.

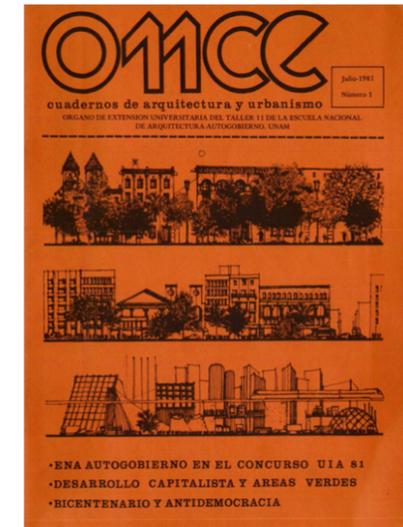


Figura 62: Capa da publicação Once.



Figura 63: Capa do exemplar da revista Autogobierno após a reformulação do corpo editorial

cidade; os aspectos técnicos e construtivos, incluindo a autoconstrução.

Podríamos decir, sin que suene a exagerada pretensión, que *arqui-tectura autogobierno* fue una revista universal que pretendió cubrir una necesidad primordial: la de contar con un espejo que permitiera al *Autogobierno* verse a sí mismo y que, a su vez, en esa mirada, descubriera lo universal de todos los demás incluyéndose él mismo<sup>290</sup> (MONTES, s/d/, p. 7).

Além da publicação desta linha editorial, constituída por 11 números e dois cadernos especiais, realizou-se ampla tiragem dos planos de estudo de licenciatura e mestrado, devido sua grande repercussão em outras instituições de ensino. Isso por que, pela primeira vez no México, a licenciatura era cursada em um plano estruturado por áreas de conhecimento e não por disciplinas tradicionais.

Outra linha editorial criada no âmbito do *Autogobierno* foi a *Once*. Com somente um número, foi editado em Julho de 1981 e coordenado por Gustavo Zilocchi Jornet e Francisco Jaimes Acuña,

---

<sup>290</sup> MONTES, J. Vitor. *Pasajes Históricas del Autogobierno*. 1975-1984. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Nacional Autónoma do México. p. 7

através do qual o *Atelier 11* se propôs

(...) contribuir a la profundización de los principios de vinculación con la realidad, integración dialéctica del conocimiento, praxis y autogestión ( *cursivas del original*), promoviendo la difusión, análisis y discusión de todos aquellos asuntos relacionados directa o indirectamente con la práctica real de la arquitectura y el urbanismo (...) <sup>291</sup>

Seu conselho Editorial, conformado por acadêmicos e alunos desse atelier foi o melhor indicador de que a revista era um caminho correto para contribuir para o “avanço acadêmico da escola como alternativa democrática...”; eles foram: Emilio Pradilla Cobos, Martha Schteingart, Alejandro Carrillo Cázares, Gustavo Zilocchi Jornet, Gabriel Balderas Romero, Ernesto Pérez Pujol, Héctor Villavicencio Valencia, Francisco Jaimes Acuña, Héctor Claramunt Ferrandis y Raúl Arana Aguilar.

Em seu único número de 56 páginas foi dedicado para uma seleção de trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos ateliês 5 e 11, os mesmos que foram apresentados ao concurso da UIA realizado

<sup>291</sup> Op. cit. p. 8

em Varsóvia em 1981, em que o atelier 5 ganhara um dos prêmios outorgados. Da mesma forma, com um artigo sobre a Bauhaus e a arquitetura moderna, e três sobre aspectos relacionados à cidade e aos movimentos sociais urbanos.

Em 1981, assumiu-se uma nova direção na Escola, com repercussões na produção editorial através da interrupção da Revista Autogobierno. Em 1983, sua produção foi retomada sob o título Autogobierno. Arquitectura, Urbanismo y Sociedad, com edição de Victor Montes, coordenação do Órgão Informativo da Assembléia - OIA -, criado no âmbito da nova fase do Autogobierno, e apoiado por um pequeno comitê editorial formado por Ricardo Villasana, Jorge Olvera e Carlos Rubio. Além do nome, o formato e conteúdo também haviam sido reformulados, prevalecendo os trabalhos acadêmicos da Escola, o desenho arquitetônico, a teoria da arquitetura e os movimentos sociais. Foram publicados somente três números: uma no primeiro semestre de 1983; a número dois no segundo semestre do mesmo ano; e o número três no primeiro semestre de 1984.

O OIA reestruturou as publicações oferecendo uma gama mais ampla para cobrir as demandas internas de material didático impresso. Com essa ideia, surgiram mais cinco linhas editoriais:

Tabique: Trata-se de uma coleção composta por cinco números, editados entre janeiro de 1982 e setembro de 1984, dedicado exclusivamente a abordar temas dos movimentos sociais na América Latina. A edição n. 01 publicou o estudo “As Lutas Populares Urbanas em El Salvador” - autoria de Luiz Salvador; na edição n. 02, Oscar Nuñez discutiu as “Causas Sociais e Políticas nas Mobilizações dos colonos no D.F. 1970 – 1973; na edição n. 03, foram publicados três artigos: “O Desemprego, Subemprego e a Pauperização Urbana” (Priscilla Conolly), “Novos Problemas nas Velhas Barriadas: Seu Significado na Cidade de Lima” (Gustavo Riofrio), “O Processo de Transformação na Organização Espacial de Quito na década de 1970” (Diego Carrión); a quarta edição teve como tema “Crise dos Meios de Consumo Coletivo Urbano e Capitalismo Periférico” de Samuel Jaramillo; e na edição número cinco, Mario Uclés publicou o estudo “El Salvador 1979 – 1983: as mudanças na estrutura regional”.

Conamup: Material didático composto por dois números, o primeiro publicado em maio de 1983 e segundo em dezembro do

mesmo ano, voltado para o conhecimento e difusão de trabalhos da Coordenadoria Nacional do Movimento Urbano Popular. Trouxe em seu conteúdo a apresentação dos três primeiros encontros nacionais de colônias populares, discriminando objetivos, o caráter e os temas tratados em cada evento;

Desenho ambiental: publicação dedicada ao conhecimento das condições do meio ambiente e das tecnologias apropriadas. Foi lançado apenas um número em dezembro de 1983.

Textos: uma coleção que difundiu ensaios, capítulos e artigos de livros de amplo reconhecimento no período, com 20



números editados entre 1982 e 1984;

Documentos: vinculado ao Centro de Documentação Arquitetônica e Urbana do Autogobierno, tinha a função de reproduzir os documentos mais relevantes do seu acervo.

Todas essas publicações, além de outras produzidas pelos distintos Ateliês e demais colaboradores, entre os quais docentes e estudantes, são o que o Autogobierno produziu em uma das suas etapas mais profícuas de sua história. Como lembra Montes<sup>292</sup>: “Elas refletem com muita claridade, não somente as intenções de quem as fizeram possíveis, como as dificuldades para que uma Escola, tão heterogênea como foi a Autogobierno, expressasse suas ideias e promover outras”.

É nesse ponto que o Autogobierno se distingue da Escola de Valparaíso. Embora ambas instituições tenham trabalhado na produção de uma linha editorial objetivando criar uma cultura e marco teórico próprios, a escola mexicana buscava abrir-se às interlocuções e contribuições de profissionais externos,

<sup>292</sup> MONTES, J. Vitor. Pasajes Históricas del Autogobierno. 1975-1984. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Nacional Autónoma de México. s/d; p. 8

enquanto a segunda mostra(va)-se como auto-suficiente, fechada a diálogos com outras visões.

Las luchas internas, propias de cualquier movimiento que se postula como democrático; las limitaciones económicas para idear y producir todas esas publicaciones; y la obsesiva posición de las autoridades por golpear y desprestigiar todo lo que se saliera de la tradición, no bastaron para que el Autogobierno mostrara, tal como lo hizo en el campo político y académico, las innegables posibilidades de la autogestión y el autogobierno en la Universidad.<sup>293</sup>

---

<sup>293</sup> MONTES, J. Vitor. Pasajes Históricas del Autogobierno. 1975-1984. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Nacional Autônoma do México. s/d; p. 10.



Outro aspecto da revista que merece atenção é a diagramação feita a partir de uma linguagem própria, como contraponto àquela adotada nos periódicos especializados em arquitetura ao longo da primeira metade do século XX. Trata-se de um modo de comunicação elaborado de modo bastante particular mas que revela outro propósito da revista, que é o de tornar livre o modo de expressão dos anseios estudantis, representando assim, a conquista de uma certa ruptura com a “pedagogia estética” tão propagada no corpo editorial arquitetônico latino-americano especializado em indicar tendências e padrões estéticos.

### **3.3.4 Extensão Universitária e Desenho Participativo: Quando o Estudante de Arquitetura vira Educador**

No âmbito do Autogobierno, a Extensão Universitária foi estruturada como conjunto de atividades diversas de apoio e complementação acadêmica que permitem levar o conhecimento crítico da Universidade à camadas da população carentes de recursos, bem como assessoria técnica e soluções construtivas a suas necessidades de habitação e edificação. Seu papel foi central na configuração pedagógica da Escola. Por meio desta atividade, o trabalho acadêmico do Atelier de Arquitetura pôde ser corroborado, exercitado praticamente, além de atuar na obtenção de problemas e temas reais com os quais se nutria a vida acadêmica do atelier.

Desse modo, a Extensão Universitária funcionava como o elo entre os estudantes Autogobierno e a sociedade civil, mais especificamente a população carente, como os grupos identificados por Tellez (1986): os operários (vivenda C. Sahagún), camponos (Chiapas, San Luis Potosí), sindicatos e organizações independentes (dormitórios para Universidade Chapingo).

Esses grupos eram atendidos através do desenvolvimento

de projetos de habitação e equipamentos, elaboração e implementação de tecnologias alternativas. Além disso, Tellez<sup>294</sup> ressalta que através destas iniciativas e mediante a valorização dos padrões culturais próprios, a Escola buscava evitar que os espaços urbanos e arquitetônicos se tornassem cenários da transculturação, entendido como fenômeno de descaracterização identitária devido aos processos de globalização.

As atividades eram organizadas a partir de uma nova estrutura interna, sendo para isso criadas as seguintes instâncias:

- Comissão Coordenadora de Temas Reais e Vinculação Popular – responsável em garantir a adequada seleção de problemas a resolver nos Ateliês;
- Centro de Investigação e Experimentação Científica - planeja e centraliza os programas de investigação das diferentes áreas e níveis, sendo além disso, o suporte teórico e metodológico da Comissão anterior;
- Órgão de Informação do Autogobierno - encarregado de sistematizar e ordenar informações, publicando-as e

difundindo amplamente programas, experiências entre os Ateliês e diferentes instâncias do Autogobierno;

- Centro de Capacitação e Formação de Pessoal Acadêmico e de Investigação - através do qual se poderá dispor de recursos humanos de caráter docente para alimentar o pleno desenvolvimento do Plano de Estudos (de formação).

Além dessas inovações do processo pedagógico, Zavala<sup>295</sup> observa que Extensão Universitária no Autogobierno se diferencia do sistema tradicional quanto ao tempo dedicado à atividade. Neste, o serviço se leva a cabo em seis meses a fim de realizar atividades sobre programas específicos, enquanto no Autogobierno a prática da extensão é transversal, ocorrendo ao longo de toda formação do curso de arquitetura-urbanismo.

É curioso observar que a vinculação do Plano de Ensino com as causas sociais era tão estreita a ponto de concebê-la enquanto uma variante do Serviço Social.

---

<sup>294</sup> TELLEZ, Rosa. *Arquitectura-Autogobierno. Una Experiencia Academico-Politica en la U.N.A.M.* Dissertação de Mestrado. Universidade Nacional do México. Setembro de 1986. P.69

<sup>295</sup> ZAVALA, Guadalupe. *Análisis y evaluación crítica del modelo de enseñanza – aprendizaje del Autogobierno – Arquitectura.* Trabalho para obter o título de licenciatura em Psicologia. Faculdade de Psicologia. UNAM. México. D.F. 1983.

A diferença reside somente na duração e na forma de acreditação. O Serviço social deve cumprir requisitos regulamentados de caráter legal nacional, que não podem deixar-se de lado. Entretanto, a mesma lei admite determinadas modalidades aprovadas pela instituição educativa, como questão interna. Nosso Serviço Social, então, tenderá a características de ser flexível e aberto aos diferentes interesses acadêmicos dos ateliês<sup>296</sup>.

Uma grande oportunidade de vincular a estrutura do Atelier às demandas reais da sociedade surgiu quando em Outubro de 1973 se apresentaram à Escola um grupo de operários provenientes do complexo industrial localizado em Cd. Sahagún, líderes sindicais de três grupos gremiais (correspondentes às empresas Diesel Nacional S.A., Siderúrgica Nacional S.A, e Construtora Nacional de Carros de Ferrocarril), apresentando de maneira direta a necessidade de habitação para os trabalhadores, mediante a aplicação de fundos outorgados pelo Instituto Nacional de Fondo de Habitación para os Trabajadores<sup>297</sup>. Dessa experiência, gerou-se as seguintes interrogações:

---

<sup>296</sup> Op.cit. p.64.

<sup>297</sup> CONTRERAS, R.; ITURBE, B. E.; POZO, P. M.; RODRÍGUEZ, B. E.; Silva, H. R.; VARGAS, P.; VÁZQUEZ, D.G. "Experiencia académica de la ENA AUTOGOBIERNO

No campo político: Como estabelecer a vinculação com os trabalhadores? Como ganhar confiança da base trabalhadora? Como se deve entender a participação dos trabalhadores de base no tema? De que índole foi a relação com o Infonavit? Que fazer com os honorários pagos pelo Infonavit pelo trabalho de desenho/projeto?

No campo acadêmico: Como estabelecer a organização da ENA-Autogobierno? Que tempo acadêmico destinar ao tema? Como estabelecer o processo autogestivo com 'la planta docente? Como manejar a Autogestão, na incipiente estrutura da ENA-Autogobierno? Como demonstrar e validar a aprendizagem individual autogestivamente alcançado?

Essas questões eram imprescindíveis dada a carência de experiências semelhantes no âmbito da escola. Entretanto, ao longo do tempo e a maturidade do manejo do tema por parte do GEP-2<sup>298</sup>, foi demonstrando que alguns dos supostos teóricos iniciais iam ficando ultrapassados pelas exigências da realidade. Nesse sentido, a fim de vincular o ambiente acadêmico com as

en base a un tema real de vivienda obrera en Cd. Sahagún, Hgo." Cidade do México, 1977.

<sup>298</sup> Grupo Experimental Piloto No. 2

condições reais e suas respectivas demandas, foi concebido o Taller de Arquitectura Popular de Extension Universitária (TAPEU) encarregado de observar as necessidades reais nas comunidades populares, visitas de sensibilização, aplicação de conhecimentos em projetos; Extensão acadêmica e assessoria técnica sobre demandas no qual se estabelecem a práxis da carreira de arquitetura.

Como base metodológica de diálogo entre os estudantes e usuários, estava o Desenho Participativo conformado, segundo Plaja<sup>299</sup> como “um esfuerzo en la tarea de encontrar una pedagogia que englobe al problema educacional dentro de lo social, como educación crítica.

Desse modo, sua função transcende as questões especificamente arquitetônicas para produzirem possibilidades de formação de uma consciência política/crítica nas populações economicamente periféricas. Para isso, ressalta-se a formação política dos profissionais de arquitetura aspirantes a membro do processo de desenho participativo, que os permitam compreender a essência do método.

---

<sup>299</sup> PLAJA, Germinal. La Enseñza del diseño (cuarta parte). In: Autogobierno. n. 6. mayo-junio 1977. UNAM. México.

Debe, em principio, apropiarse de los instrumentos que conforman la reflexión objetiva en el trabajo sobre la realidad concreta. Sólo siendo protagonistas activos de los procesos sociales obtendremos la comprensión del mundo exterior y podremos participar conscientemente en su transformación. Ser protagonista activo y comprometido con la superación del desarrollo social es lo único que permite al hombre desarrollarse intelectual y políticamente<sup>300</sup>.

O fundamental no desenho participativo era que tanto educandos como educador se apropriassem dos recursos para produção do saber/conhecimento a partir da palavra que se transformara em fatos. Para isso a equipe pedagógica Autogobierno tinha o pensamento de Paulo Freire como referência central, conforme destacado por Plaja<sup>301</sup> em artigo publicado pela revista Autogobierno:

La educación sólo podrá ser un acto plenamente político en la medida que se plantee como un elemento cuestionador de las estructuras sociales opresoras. Para que esto pueda llegar a suceder, la educación debe

<sup>300</sup> Op. cit.

<sup>301</sup> Op. cit.

encauzarse en el trabajo directo en los sectores productivos, económicos y sociales.<sup>302</sup>

Nesses termos, foi ressaltado que a Escola ao buscar cumprir seu papel de questionar a participação dos representantes da comunidade no exercício do desenho participativo, deve considerar como determinante: o conhecimento de dita sociedade, a participação dos usuários na tomada de decisões durante o processo de desenho e as qualidades funcional e plástica do desenho. Para Plaja, um método de trabalho em um processo de ensino crítico deve considerar, como fundamental, a participação democrática e livre dos usuários diretamente envolvidos, assim como uma ampla capacitação técnica, teórica e formal dos aprendizes do ofício arquitetônico.

Por aprendizes, o autor considera não apenas a população, mas também, e sobretudo, o estudante de arquitetura que ao vivenciar a experiência da aproximação com a realidade socialmente periférica, do diálogo com o diferente, aprimora-se no exercício da construção de novos saberes, e por conseguinte,

enriquece-se como cidadão e profissional. Sobre isso, comenta:

El proceso de diseño participativo llega a ser doblemente pedagógico para los actores del mismo, cuando ambas partes, los usuarios y los arquitectos aprenden a participar democráticamente, sin mayor distingo que el conocimiento que aportan cada uno de ellos: el usuario, el de la problemática que se pretende resolver; y los arquitectos, el que su capacitación académica y actividad profesional le ha permitido obtener [...] en un proceso en que los arquitectos estarán por igual aprendiendo arquitectura, diseñándola, y tomando conciencia de que la expresión formal de las obras de arquitectura evidencia la estructura de las sociedades en que fueron construídas.

Esta forma de producción formal conlleva la posibilidad de contribuir a la desenajación de la población, porque enseña el valor del trabajo colectivo y de las decisiones conjuntas y porque también habrá de permitir la paulatina constitución de una cultura arquitectónica que no caerá en las categorías formales burguesas, pues su origen y forma de procesamiento no se lo permitirían, por rescatar el valor de uso de la obra arquitectónica<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> PLAJA, Germinal. La Enseña del diseño (cuarta parte). In: Autogobierno. n. 6. mayo-junio 1977. UNAM. México. P. 2.

<sup>303</sup> Op. cit. Grifo nosso.

Ao referir-se ao método em questão como democrático e duplamente pedagógico, considerando sua capacidade de contribuir à desalienação da população através da tomada de consciência do valor do trabalho coletivo, Plaja revela a essência da proposta Autogobierno em colocar-se a disposição dos processos emancipatórios latino-americanos.

A arquitetura e urbanismo passam a ser formulados num patamar superior de atuação: enquanto instrumento que revela a potencialidade humana na elaboração conjunta do conhecimento e saberes e na transformação social da realidade.

## CONCLUSÃO

Pretendeu-se, no presente trabalho, verificar de que modo o ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina assimilou a crítica interna à disciplina, no período de 1950 – 1980, um momento histórico internacionalmente marcado por revisões dos limites do modernismo enquanto movimento universalista e que, no sub-contidente coincide com a estruturação da narrativa latino-americana pautada pela perspectiva emancipatória.

A pesquisa foi realizada a partir do estudo de três escolas – Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e a Escola de Arquitetura e Urbanismo Autogobierno – cujas propostas pedagógicas trazem em si um discurso dissidente à maioria das instituições de ensino de arquitetura na região. Cada qual a seu modo estruturou-se no sentido de questionar os rumos da disciplina no contexto histórico regional, ao inaugurar novas leituras, compreensões e possibilidades do exercício arquitetônico enquanto manifestação dos anseios locais em suas diferentes dimensões.

Inicialmente, buscamos problematizar, a partir dos conceitos da teoria de-colonial, a arquitetura e urbanismo enquanto mecanismos de dominação cognitiva/epistêmica, e os efeitos dessa condição no processo de elaboração do conhecimento; e, em contraste a isso, enquanto recurso emancipatório, ou seja, como via para desencadear processos reflexivos acerca das possibilidades de ressignificação de sua prática na realidade latino-americana.

Destarte, alinha-se às propostas originadas a partir do campo da pedagogia, mais especificamente de sua vertente crítica, denominada como “Pedagogia Crítica”, que através de suas teorias e metodologias, assumem o compromisso de associação do discurso pedagógico com a práxis transformadora, comprometida com a humanização do mundo e com o desenvolvimento da noção de libertação, considerando os marcos referenciais fundamentais da narrativa latino-americana - como a ideia de dependência - para a compreensão dos processos educativos.

Em concomitância ao processo de renovação do sentido de arquitetura na América Latina e, conseqüentemente, do seu ensino, instalava-

se o programa reformista da Universidade latino-americana em resposta à burocratização e conservadorismo de sua estrutura. A busca pela superação desses aspectos, entendidos como herança da cultura colonial, foi objeto da Reforma de Córdoba (Argentina) no ano de 1918, responsável por desencadear uma série de debates acerca do papel da Universidade no desenvolvimento da América Latina: inicialmente enquanto agente de modernização (primeira metade do século XX) e, depois, inserida na perspectiva de superação da condição periférica enquanto agente responsável pela produção da investigação científica e do conhecimento crítico (segunda metade do século XX).

Da reforma de Córdoba até a década de 1990 (quando então o neoliberalismo se coloca como novo modelo econômico), a cada novo ciclo de desenvolvimento, a Universidade latino-americana passa a ser convocada a exercer diferentes funções. Na tentativa de contextualizar esse longo percurso traçou-se um panorama de diferentes etapas do programa reformista universitário. Assim, percebemos que a discussão acerca da abertura da Universidade ao novo, em termos pedagógicos e epistemológicos, ou seja, às transformações do modo de pensar a educação, sofreu variações de acordo com o contexto geral da América Latina, e especificamente de cada país, o que nos ajudou a compreender o modo como se estabeleceu a relação da instituição com as Escolas aqui estudadas.

Desse modo, entendemos que a reforma da universidade latino-americana é pano de fundo para a reforma do ensino de arquitetura no sub-continente, pelas possibilidades e confrontos que dessa relação se estabelecem. E essa dinâmica tem início quando ambas instituições (a Universidade e o campo acadêmico da arquitetura) passam por profundas revisões: a Universidade em 1918 e, o ensino de arquitetura com o advento do modernismo, que revelou a necessidade de rupturas de paradigmas didáticos e pedagógicos tradicionais, inicialmente, com o método Belas Artes e em seguida com a escola Politécnica. Disso, inferimos que a plataforma reivindicatória e propositiva da reforma universitária – liberdade de cátedra, autonomia universitária, docência livre, co-governo, liberdade acadêmica, ensino ativo e experimental - possibilitou ao campo da arquitetura, já nas primeiras décadas do século XX, uma abertura à renovação dos métodos de ensino.

A partir dos dois recortes temporais aqui estabelecidos em função de suas especificidades históricas - o primeiro (1920 – 1950) marcado pela busca da autonomia da disciplina, e o segundo (1950 – 1980) caracterizado pela associação da prática arquitetônica como elemento

constituinte da narrativa latino-americana -, buscamos problematizar especificidades do processo de amadurecimento do debate sobre o ensino no âmbito das publicações especializadas (revistas, jornais), eventos profissionais, estudantis e das Escolas propriamente ditas. Os eventos regionais e pan-americanos, enquanto espaços de debates e circulação de ideias, conformaram-se em oportunidade bastante profícua para essa discussão.

Ali se estabeleciam trocas de experiências e diferentes modos de pensar sobre o ensino, a relação professor-aluno, a estruturação curricular, a função social do arquiteto, as interlocuções com outros campos de conhecimento, etc. Os efeitos desse processo ficam mais evidentes a partir de 1950, quando instala-se uma crise disciplinar anunciada internacionalmente pelo Team X, e que na América Latina assume uma repercussão associada à frustração com as contradições do capitalismo tardio e periférico, resultando na politização de seu discurso e prática.

O marco teórico dessa nova configuração - mais particularmente a Teoria da Dependência e do Subdesenvolvimento e as leituras a respeito da urbanização no lastro do pensamento marxista - estabelece interlocuções com a disciplina da arquitetura na medida em que seu campo acadêmico começa a apresentar interesses outros, como: aproximar-se da realidade das periferias urbanas, estabelecer modos autônomos de gerir o processo de aprendizagem, extrapolar os limites da sala de aula em direção a experiências concretas, etc.

Daí decorre a insatisfação da atuação do arquiteto diante da realidade latino-americana, bem como a dificuldade encontrada pelo estudante ao procurar relacionar o saber arquitetônico com as demandas da sociedade. Desse modo, a comunidade acadêmica ao reconhecer os limites da profissão, efetiva a aproximação voluntária da arquitetura com as ciências sociais, um movimento que ficou conhecido como “febre interdisciplinar” dos anos 1960-1970. Nesse contexto, formula-se o movimento continental das escolas de arquitetura em busca de pensar caminhos alternativos face ao aprofundamento da crise sócio-econômica instalada em diversos países. A fim de conhecer, problematizar e interpretar aspectos pedagógicos desse movimento, foram estudadas as três escolas anunciadas anteriormente.

A Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso (Chile), fundada em 1952, foi ao limite do radicalismo pedagógico ao propor a palavra e

a poesia como fundamentos essenciais da arquitetura. Buscava-se com isso, pensar a arquitetura a partir de novas linguagens capazes de configurar-se como alternativa ao projeto universalizante da Arquitetura Moderna de “mudar o mundo”. A partir de seus projetos pedagógicos centrais - a criação da Cidade Aberta Amereida e as viagens exploratórias no interior do continente, denominadas Travessias - permitiram diferentes possibilidades de investigação criativa, remetendo-se sempre à experiência latino-americana como base conceitual.

A inovação pedagógica era tal, a ponto de elaborar um marco teórico próprio a fim de fornecer as bases conceituais para as práticas internas de ensino, de modo que em todo processo formativo são utilizados como principais referências os textos fundamentais da Escola, escritos pelos seus fundadores.

A partir de um posicionamento contestatório acerca da Universidade latino-americana e do Desenvolvimentismo, a Escola concebia o processo formativo dos seus alunos de maneira autônoma das estruturas institucionais, econômicas e epistemológicas pré-existentes, entendidas como limitadoras do potencial criativo inerente a todo ser humano.

Suas questões emancipatórias abarcavam também o modo de gerir a Escola e sua metodologia de ensino, no que se refere à construção livre de uma perspectiva particular-pessoal da prática arquitetônica, assim como à maneira como se estabelece a relação professor-aluno, ao definirem que ambos os grupos seriam produtores e moradores das edificações da Cidade Aberta e, portanto, desconstruindo a tradicional hierarquia da transmissão unilateral do conhecimento.

A proposta da autogestão foi adotada também pela Escola de Arquitetura Autogobierno, fundada no México em 1971. Na busca por incutir no estudante a consciência do que significa estudar, conhecer e atuar dentro de uma perspectiva de mudança das estruturas sociais, a Escola é constituída a partir do rompimento com o tradicional modelo pedagógico da Faculdade de Arquitetura da Universidade Nacional Autônoma do México, a partir da totalização do conhecimento, do diálogo crítico, do conhecimento da realidade nacional, da vinculação ao povo e da práxis. São fundamentos que indicam a busca pela construção de possibilidades de atuação em atendimento às demandas sociais das comunidades carentes em alinhamento às proposições teóricas e metodológicas das pedagogias críticas. Assim como a Escola de Valparaíso, trabalhou no

sentido de repensar seu plano de ensino a partir de um marco teórico próprio, mas com a diferença de que na escola Autogobierno essa estrutura seria pensada a partir de uma leitura marxista, e a partir da contribuição de diversos autores e interlocuções com diferentes campos do conhecimento.

A terceira Escola à qual dedicamos nossa pesquisa foi a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (Brasil) – mais especificamente ao movimento denominado Arquitetura Nova. Devido à sua especificidade já anunciada anteriormente, não há uma data de fundação, mas duas grandes reformas do ensino, em 1962 e 1968, sendo a primeira a que define o início de um novo ciclo pedagógico e a segunda o estabelecimento de uma dissidência entre professores que ressoará no modo como se entende a prática arquitetônica no desenvolvimento do país. O ensino seria pensado a partir de uma relação estreita com o desenvolvimento sócio-econômico. Tanto no projeto pedagógico apresentado por Vilanova Artigas, que entendia o desenho enquanto via para o progresso, como naquele elaborado por Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, que consideravam o desenho como instrumento de cunho revolucionário capaz de reestruturar as relações de produção, a arquitetura passava a ser considerada como uma via para a superação do subdesenvolvimento. No caso específico de Ferro e Lefèvre, essa superação continha várias facetas e possibilidades de efetivação: fosse pela construção da autonomia dos trabalhadores a partir da experiência freiriana no canteiro de obras, ou pela construção da autonomia dos estudantes de arquitetura a partir da elaboração do conhecimento. A amplitude de suas leituras tornava possível abarcar diversos grupos, num esforço de emancipação coletiva.

Apesar das diferenças, as três escolas parecem se alinhar a um movimento mais amplo de conformação de um modo específico de pensar o exercício pedagógico a partir da experiência latino-americana. Cada qual a seu modo foi capaz de despertar a comunidade acadêmica e profissional para diferentes formas de se pensar e fazer arquitetura, abrindo caminhos para questionar se os limites da disciplina não são senão uma invenção, uma imposição. A disciplina da arquitetura e urbanismo, enquanto estrutura normativa-epistemológica, será tão rica quanto forem os caminhos, os instrumentos e os métodos permitidos pela criticidade e pelo pensamento crítico.

**¡Inventemos nós, latino-americanos, nossos próprios limites!**

## LOCAIS DE CONSULTA DOS DOCUMENTOS PRIMÁRIOS PESQUISADOS

- **ATA DOS CONGRESSOS PANAMERICANOS:**

Biblioteca Sociedade Central dos Arquitetos (Buenos Aires, Argentina);

Biblioteca CEDODAL ( Buenos Aires, Argentina).

- **ATA DOS CONGRESSOS UIA:**

Biblioteca Sociedade Central dos Arquitetos (Buenos Aires, Argentina);

- **REVISTAS PROFISSIONAIS DE ARQUITETURA PUBLICADAS NO MÉXICO:**

Hemeroteca Digital disponível em: <https://arquitectura.unam.mx/biblioteca-digital.html>

- **REVISTAS PROFISSIONAIS DE ARQUITETURA PUBLICADAS NO BRASIL:**

Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional

- **DOCUMENTOS ESCOLA DE ARQUITETURA E DESENHO DA PUC - VALPARAÍSO:**

Biblioteca Sociedade Central Dos Arquitetos (Buenos Aires, Argentina);

Biblioteca Constel disponível em: [https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca\\_Constel](https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca_Constel)

- **REVISTAS E OUTRAS PUBLICAÇÕES DA ESCOLA AUTOGOBIERNO:**

Hemeroteca Digital disponível em: <https://arquitectura.unam.mx/biblioteca-digital.html>

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jacqui. Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Traduzido por WALSH, Catherine. In: WALSH, C. (Org.) **PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones AbyaYala, 2013; pp. 29-30.
- ALMANDÓZ, A. **Modernización urbana en América Latina – De las grandes aldeas a las metrópolis masificadas**. Santiago: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, 2013.
- AMORIM, Sara Maria Dias. **Da Intuição à Obra: Considerações sobre o Método da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. 2013.
- ARANTES, Pedro. **Arquitetura Nova – Flávio Império, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre. De Artigas aos mutirões**. São Paulo: Editora 34. 2002.
- ARANTES, Pedro. Em busca do Urbano: marxistas e a cidade de São Paulo nos anos 1970. **Novos estud.** – **CEBRAP**, n. 83, São Paulo, Mar. 2009.
- ARCE, Rodrigo Pérez de; OYARZÚN, Fernando Pérez; RISPA, Raúl. **Valparaíso School: open city group**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2003. Disponível em <http://www.deslibris.ca/ID/420312>.
- ARTIGAS, João Vilanova. **Contribuição para o relatório sobre o ensino de arquitetura**. UIA-UNESCO. Sinopses memória. São Paulo, 1993.
- ASHBY, E. “La Universidad”. **Revista Nuestra Arquitectura**. 1971. Nº. 474.
- ATIQUE, F. Articulações Profissionais: Os Congressos Pan-Americanos de Arquitetos e o amadurecimento de uma profissão no Brasil, 1920 – 1940. In: GOMES. MAAF.; org. **Urbanismo na América do Sul: Circulação de Ideias e constituição do campo, 1920 – 1960**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BO BARDI, Lina. Na América do Sul: após Le Corbusier, o que está acontecendo? In: Xavier, A. (org). **Depoimento de uma geração**. São Paulo: Cosac & Naify, 1987.

- BORTOLUCI, José Henrique. A Descoberta do Viver Periférico: Articulações do popular na arquitetura paulista (1960-1980). **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 31-50, Nov. 2016.
- BRASIL, Daniela. Sobre Encontros e Modos de Sentir. Pedagogias e memórias reinventadas do Elea Valparaíso 1995. In: **Redobra**. n. 12. Ano 4. 2013.
- BROWNE, Enrique. Amereida: una experiencia arquitectonica-poetica. **Revista Summa**, Santiago, julho, 1985.
- BROWNE, Enrique. **Otra Arquitectura En America Latina**. Mexico: Gustavo Gili, 1988.
- BUZZAR, Miguel. Rodrigo Lefèvre e a vanguarda da arquitetura no Brasil. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.
- CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabian. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. **Educación y Educadores**, [S.l.], v. 19, n. 1, may 2016.
- CARRANZA, Martin. Entrelazamientos. Cultura política y cultura del espacio em el VII Congreso Mundial de Arquitectos de la UIA, La Habana, Cuba, 1963. In: **Registros**. Mar del Plata. Ano 10. N. 11. Julho 2014.
- CARRANZA, Martin. La Arquitectura Rebelde. El Movimiento estudiantil en el X Congreso Mundial de la union Internacional de Arquitectos. Buenos Aires, 1969. In: **Conflicto Social**, Año 4, n. 5. Junho de 2011.
- CASTELLS, M. Crisis Profissional, crisis urbana, crisis escolar. **Revista Autogobierno**. Nº 4. Jan.Fev. 1977.
- CASTELLS, Manuel (org.). **Imperialismo y urbanizacion en América Latina**. Barcelona: Gustavo Gili, 1973.
- CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSGOQUEL, R. (Orgs) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSGOQUEL, R. (Orgs) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAPARRO, F. (Traductor). **La Unión Internacional de Arquitectos. Una red mundial dedicada a la profesión de la arquitectura.** Recuperado el 3.08.2012 de [http://www.arquitecturaacfa.org/attachments/058\\_081\\_UIA\\_resena2.pdf](http://www.arquitecturaacfa.org/attachments/058_081_UIA_resena2.pdf).

CHARLEY, Jonathan. **The Routledge Companion on Architecture, Literature and the City.** London: Routledge, 2019.

CONTRERAS, R.; ITURBE, B. E.; POZO, P. M.; RODRÍGUEZ, B. E.; Silva, H. R.; VARGAS, P.; VÁZQUEZ, D.G. **Experiencia académica de la ENA AUTOGOBIERNO en base a un tema real de vivienda obrera en Cd. Sahagún, Hgo.** Cidade do México, 1977.

COSTA, Angélica. **Sérgio Ferro: didática e formação.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2008.

COSTA, L. A Situação do Ensino das Belas-Artes. Originalmente publicado em 1930, pelo jornal O Globo. Rio de Janeiro. In: XAVIER, A. **Depoimentos de uma Geração.** Cidade: Ed. Cosac & Naify, 1987.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade".** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

E[ad] – PUCV – Ciudad Abierta – Historia de la ciudad abierta – [www.ead.pucv.cl](http://www.ead.pucv.cl)

EAD PUCV. Taller de Amereida. Disponível em: <http://www.ead.pucv.cl/amereida/taller-de-amereida/>

Escola de Arquitetura e Desenho – EAD – PUCV, em Manifesto de 15 de Junho de 1967. (1971).

Escuela de Arquitectura UCV. Ritoque: Ciudad Abierta (1969 hasta la actualidad). Revista Panamericana. n.1. pp. 130-141. Santiago. 1992.

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - **Projeto Político Pedagógico 2014 – 2018 – Curso de Arquitetura e Urbanismo** . 16/05/2013. Universidade de São Paulo. [http://cg.fau.usp.br/Documentos/ppp\\_FAU\\_arq.pdf](http://cg.fau.usp.br/Documentos/ppp_FAU_arq.pdf). Acessado em 08/04/2019.

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Buenos Aires. **Antologia Pedagógica.** 1974.

FALS-BORDA, Orlando. **Ciencia Propia Y Colonialismo Intelectual.** México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FAU-Córdoba. La Experiencia del Taller Total. In: **Los Libros.** N. 23. Nov. 1971.

FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In **Aportes**, Paris, 17, pp. 133-158, julho, 1970.

FERRO, Sérgio. **Conversa com Sérgio Ferro**. Gráfica FAU - USP, 2002.

FREIRE, Patrocínio. **Pedagogia da Práxis. O conceito do Humano e da Educação no Pensamento de Paulo Freire**. Recife. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRONDIZI, Risieri. La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en America Latina. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAITE, Arnoldo. **Diseño y región: arquitectura apropiada**. Ed. Nobuko, 2002.

GÓES, Paulo de. **ASAMBLEA de gobernadores**. Asunción, 1965.

GONZÁLEZ Galán, Ignacio. **Pedagogias Radicais: Escola e Instituto de Arquitetura de Valparaíso (1952-1972)**. [Radical Pedagogies: School and Institute of Architecture of Valparaíso (1952-1972)] 29 Out 2015. ArchDaily Brasil. (Trad. Fracalossi, Igor) Acessado 03 Set 2017. <<https://www.archdaily.com.br/br/775307/pedagogias-radicais-escola-e-instituto-de-arquitetura-de-valparaiso-1952-1972>> ISSN 0719-8906

GONZÁLEZ, M. **La Arquitectura Moderna em Chile**. Tese de Doutorado apresentada à Escola Técnica Superior de Arquitetura de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid. 2004.

GORELIK, A. A Produção da Cidade latino-americana. In.: **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v.17, n.1. Jun. 2005.

GORELIK, A. **Das Vanguardas à Brasília – Cultura Urbana e Arquitetura na América Latina**. Editora UFMG. 2005.

- GRAEFF, Edgar. **Arquitetura Brasileira após Brasília**. Rio de Janeiro, IAB-RJ, 1978; pp. 115-121.
- GRAEFF, Edgar. Como vai o ensino de arquitetura? In: **Revista Modulo Arquitetura**. Nº 61. 1980
- GUIMARÃES, Humberto Pio. **Rodrigo Brotero Lefèvre, a construção da utopia**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).
- GUTIERREZ, R. La Colonización Pedagógica Continúa. **Revista DANA**, Buenos Aires. Nº 28/29. 1989-1990.
- GUTIÉRREZ, R.; TATARINI, J.; STAGNO, R. (Orgs). **Congresos Panamericanos de Arquitectos 1920-2000. Aportes para su historia**. Buenos Aires: CEDODAL, 2007.
- GUTIERREZ, R.; VIÑUALES, R. G. Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo XX. De las realidades a los desafíos. In: **1810-1910-2010, Independencias dependientes = Kunst und nationale Identitäten in Lateinamerika = Arte e identidades nacionales en América Latina = Art and National Identities in Latin America**. Madrid: Iberoamericana, 2016.
- HANFFSTENGEL, R.; VASCONCELOS, C. T. (ed). **México, el exilio bien temperado**. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- HELIASH, Humberto. Ritoque. Ciudad Abierta. **Revista de la Federación Panamericana de Asociaciones de Arquitectos – Ciudades de América**. Ed. 01. Dezembro de 1992.
- HOLANDA, F.R.B. Arquitetura sociológica. In: **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.9, n.1, p.115-129, maio 2007.
- IANNI, O. **Enigmas do pensamento latino-americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP. S/d.
- IOMMI, Godofredo M. De la Reforma. **Anales de la Universidad de Chile**, n. 150, pp. 61 a 70. Santiago, 1969.
- IOMMI, Godofredo M. Manifiesto del 15 de junio de 1967. In: **Fundamentos de la Escuela de Arquitectura**. Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Arquitectura. Impreso en los Talleres del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas Santiago, 1971.
- JEGUNDO, Carolina Teixeira. **Obra Aberta – Ciudad Abierta, Experimentação no Projecto Pedagógico na Escola de Valparaíso**. Dissertação de Mestrado. Porto: FAUP, 2014.

KOURY, A.P. Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre. São Paulo. Ed. USP: FAPESP. 2003.

KOURY, Ana Paula (Org). **Arquitetura Moderna Brasileira: uma crise em desenvolvimento. Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: Edusp, 2019.

KUPPERMAN, Karen O. **America in European Consciousness, 1493-1750**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.

LEFÉVRE, R. **Notas sobre o objetivo do ensino de arquitetura e meios para atingí-los em trabalho de projeto**. São Paulo: FAU-USP, 1977.

LEFÉVRE, Rodrigo. Do Pensar, do Fazer. **Revista Chão**. n. 6. junho – agosto. 1979.

LEFÉVRE, Rodrigo. **Projeto de um acampamento de obra: uma utopia**. Dissertação de Mestrado. FAU-USP. 1981.

LIERNUR, J. F. **Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LOBO, E. M. L. **América Latina Contemporânea. Modernização, Desenvolvimento, Dependência**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

LÓPEZ, R.; R. SEGRE. **Tendencias arquitectónicas y caos urbano em América Latina**. México: Gustavo Gili, 1986.

MAIA, R.A. Entrevista com Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, A.P. **Grupo arquitetura nova**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAITREJEAN, J. Entrevista concedida à Revista Arquitetura e Urbanismo, n. 7, 1986, p.44-45.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (Orgs) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALECKI, Juan S. Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970----1975. In: **Prohistoria**, Año XIX, núm. 25, jun. 2016, pp. 79-103.

MARIÁTEGUI, J. C. **Existe um pensamento hispânico-americano?** Jornal Mundial, Lima, em 1º de Maio de 1925 e reproduzido no jornal El Argentino, La Plata, 14 de Junho de 1925.

MARICATO, E. Da produção à gestão; do estudo da periferia à atuação na Guiné-Bissau: notas sobre a trajetória de Rodrigo Lefèvre. In: KOURY, Ana Paula (Org). **Arquitetura Moderna Brasileira: uma crise em desenvolvimento. Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: Edusp, 2019.

MAURO-MARINI, Ruy. La crisis del desarrollismo. Archivos en línea, Archivo de Ruy Mauro Marini, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. IN: MARINI, Ruy Mauro; MILLÁN, Mária (Orgs.). **La Teoría Social Latinoamericana. Subdesarrollo y Dependencia**. Tomo II. México: Ediciones El Caballito, 1994.

MEJÍA, Marco. Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. Ministério de Educación. Editorial Quimantú. 2013.

MIGNOLO, W. (org) **Capitalismo e Geopolítica do Conhecimento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: **RBCS**, vol 32, n. 94, junho, 2017.

MIHALACHE, Andreea. Huellas de la Ciudad Abierta. In: **ARQ Lecturas**. 2006.

MONTANER, J.M. **Arquitetura e Crítica na América Latina**. Tradução de Flávio Coddou. São Paulo: Ed. Romano Guerra, 2014.

MONTES, J. Victor. **Pasajes históricos del Autogobierno. 1975 – 1984**. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México. S/d. Disponível em [http://fa.unam.mx/repentina/wordpress/wpcontent/Newsletter/raices/RD04/contenidos/PASAJES\\_DEL\\_AUTOGOBIERNO.pdf](http://fa.unam.mx/repentina/wordpress/wpcontent/Newsletter/raices/RD04/contenidos/PASAJES_DEL_AUTOGOBIERNO.pdf)

MORSE, R. M. O Multiverso da Identidade Latino-americana. In: BETHELL (Org). **História da América Latina. A América Latina após 1930: Ideias, Cultura e Sociedade**. Volume VIII. São Paulo: Edusp, 2011.

NARUTO, Minoru. **Repensar a formação do arquiteto**. Tese de doutorado. São Paulo, 2006.

NASSIF, R. Las tendencias desescolaristas y contra-escolaristas. In: **El Cambio Educativo Situacion Y Condiciones**. Unesco/CEPAL/PNUD, 1981.

NETO, J.A. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. In: **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 2011.

NIEBLA, Gilberto G. **La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano**. México: Siglo XXI, 1998.

O’GORMAN, Edmundo. **A invenção da América: Reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu dever**. Campinas: Editora Unesp, 1992.

OLIVEIRA, M. F. A Teoria do Desenvolvimento e a Problemática da Urbanização na América Latina: Uma primeira aproximação. In: **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. v. 16. Nº. 02. 2014.

PENDLETON-JULLIAN, Ann. The road that is not a road and the Open City, Ritoque, Chile. Boston: MIT Press, 1996.

PEREZ, G. La enseñanza del diseño. 2ª parte. In: **Revista Autogobierno**, n. 4, janeiro-fevereiro, 1977

PINTO, Rolando. **El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2007.

PLAJA, Germinal P. O Autogobierno. Breve cronologia e interpretação. In **Revista Autogobierno nº2**, México. UNAM. Novembro de 1976.

PRADILLA, E; JIMENEZ, C. **Arquitectura, Urbanismo y dependência neocolonial**. Buenos Aires: Ed. Siap, 1973.

PREBISCH, Raúl. **Dinâmica do desenvolvimento Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1968.  
Primera Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Arquitectura. Facultad de Arquitectura – Universidad Católica de Chile – Santiago. Doc. 27/ 12 noviembre 1959, ACTA. Anexo al Doc. 26 de noviembre 1959.

QUIJANO, A. **Modernidade, identidade e utopía na América Latina**. Lima: Ediciones Sociedad y Política, 1988.

RANGEL, R. L. **La modernidad arquitectónica mexicana. Antecedentes y Vanguardias, 1900-1940**. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, 1989.

RANGEL, Rafael. **Arquitectura y subdesarrollo en América Latina**. México. BUAP, 1975.

Revista Arquitectos de Mexico, nº32, Janeiro/Fevereiro de 1969.

Revista Arquitectura. **Considerações do I Congresso Pan-Americano de Arqúitetos**. Sociedade Central dos Arqúitetos. Volume VIII. Montevideu, Fevereiro de 1922.

Revista de Arte, ano 1, nº4 – Dez. 1934 – Mar. 1935. Santiago do Chile.

Revista Sociedade dos Arqúitetos Mexicanos. **Anuário 1922 – 1923**.

REVUELTAS, José. ¿Qué es la autogestión académica? In: **México 68: juventud y revolución**, ERA, México, 1978.

REYES, D. M. de los (2006). Experiencias docentes inclusión/ exclusión del espacio urbano y social 1933/1945/1964: Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile. **Revista de Arquitectura**, 12(14), Pág. 52-63.

REYS, Jaime. Taller de Amereida 2017. Disponível em: [https://wiki.ead.pucv.cl/Taller\\_de\\_Amereida\\_2017](https://wiki.ead.pucv.cl/Taller_de_Amereida_2017)

RODRIGUES, S.P. O Pensamento Social e Político Latino-Americano – Etapas do seu Desenvolvimento. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 2 - Maio/Agosto 2012.

SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Carlos N. *Como e quando pode um arquiteto virar antropólogo?* In: VELHO, Gilberto (org). **O Desafio da Cidade. Novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

SCHULTE, R. História da Autonomia Universitaria. In: **Perfiles Educativos**. Vol. 26. N. 105 – 106. México. Janeiro de 2004.

SEGRE, Roberto. Amereida en Valparaíso: un sueño utópico del siglo XX. In: **PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**. nº1, 2011.

SEGRE, Roberto. **America Latina fim de Milenio: raízes e perspectivas de sua arquitetura**. São Paulo: Studio Nobel, 1991.

SEGRE, Roberto. **En busca de la identidad olvidada**. Instituto de Arquitectura Tropical. Faculdade de Arquitectura – ISPJAE – Havana, Cuba. 1990.

SEGRE, Roberto. **FAU 1960-1975: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana**. Fev./Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.archivocubano.org/fau\\_1.html](http://www.archivocubano.org/fau_1.html)>.

SEGRE, Roberto. **Los espacios del hombre pleno**. Entrevista a Fernando Salinas. 1988. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/archit.htm>

SERGE, Gruzinski. *A Colonização do Imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol - Séculos XVI e XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

SMITH, C. B. **Builders in the sun**. Nova York: Architectural Book Publishing, 1967.

SOBREIRA, P. S. **A viagem poética como pedagogia – Travesias da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso**. Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Universidade de Coimbra. Jul.2016.

SOTO, Mario J. **Modelo operativo para el Taller de Arquitectura Popular de Extensión Universitaria (TAPEU) em la Colegio Santo Domingo de los Reys, Coyoacán, D.F.** Escuela de Arquitectura, UNAM, 1978

SOUZA, A. A ENBA. Antes e depois de 1930. Originalmente publicado em **Arquitetura no Brasil: Depoimentos**. São Paulo, Diadorim/Edusp, 1978.

SUBERCASEAUX, Bernardo. Elite ilustrada, intelectuais e espaço cultural. In: GARRETÓN, Manuel A. **América Latina: Um espaço cultural no mundo globalizado. Debates e perspectivas**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

SUBIRATS, Eduardo. **A penúltima visão do paraíso: ensaios sobre memória e globalização**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

SUNKEL, Osvaldo. **Reforma Universitaria: Subdesarrollo y dependencia**. Editorial Universitaria, 1969.

TELLEZ, Rosa M. Garcia. **Arquitectura-Autogobierno. Una experiencia academic-politica en la UNAM**. Dissertação de Mestrado. 1986.

TERÁN, Oscar (org.). **Ideas en el siglo: intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.

TOLEDO, Rodrigo; KERBAUY, Maria. O Ensino e a pesquisa de planejamento territorial em São Paulo: a ficção e a realidade das políticas públicas urbanas da primeira metade do século XX. In: **Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v. 9, n. 1, p. 172 – 208. 2016.

- TÜNNERMANN, Carlos. O Programa da Reforma Universitária. In: **Noventa Años de La Reforma Universitaria de Córdoba (1918 – 2008)**. 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO, 2008.
- UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. **Anais do 1º Encontro Internacional “A Formação Universtiária e a Dimensão Social do Profissional”**. Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Desenho da Universidade Nacional de Córdoba. Setembro de 2015.
- UNIVERSIDADE NACIONAL DO MEXICO. **Plano de Estudos. Escuela Nacional De Arquitectura Autogobierno**, 1976.
- VALDÉS, Eduardo. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX**. Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990). Buenos Aires : Biblos, 2009.
- VALDÉS, Eduardo. Modernização e Identidade: as ideias na América Latina a partir de um caso limite – Chile 1950 – 1973. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. , 1992, p. 75-83.
- VALLE, Fábio. Reforma desde el sur, revolución desde el norte: El Primeiro Congreso Internacional de Estudiantes de 1921. In: **Estudios de Historia Moderna y Contemporanea de México**. N. 47. Jan.-Jul. 2014.
- VIDOTTO, T., & MONTEIRO, A. M.. O discurso profissional e o ensino na formação do arquiteto e urbanista moderno em São Paulo: 1948 - 1962. **Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo Da FAUUSP**, 22(38), 20-37, 2015.
- VOLPI, J. **La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968**. México, D.F: Era, 2006.
- WAGLEY, Charles W. La universidad en Iberoamérica. In: **Facetas** (Washington), 6 (3): 9-19, 1973.
- WAISMAN, M. Creación y Crítica. In: **Nuestra Arquitectura**, n. 377, abril, 1961.
- WAISMAN, Marina. Las Corrientes Posmodernas vistas desde América Latina. In: **Revista Summa**, nº. 261, 1989, p. 45.
- WAISMAN, Marina. **O Interior da História. Historiografia Arquitetônica para uso de latino-americanos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013.
- WAISMAN, Marina. *Uma década revolucionaria: 1960 – 1970*. In: **Summa**, n. 200-201. Buenos Aires. Junho 1984. p. 58.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012.

XAVIER, A. **Depoimentos de uma Geração**. Cidade: Ed. Cosac & Naify, 1987

YÁÑEZ, A. Revolución Estudiantil. El caso de la Escuela Nacional de Arquitectura. In: **Revista Arquitectos de Mexico**, nº32, Janeiro/Fevereiro de 1969.

ZAVALA, Guadalupe. Analisis y evaluacion critica del modelo de enseñanza – aprendizaje del Autogobierno – Arquitectura. Monografia. Faculdade de Psicologia. UNAM. México. D.F. 1983.

ZEIN, Ruth Verde. **O Lugar da crítica. Ensaios oportunos de arquitetura**. São Paulo: Ed. Pro Editores, 2003.