

Extensão universitária na América Latina: EMAUs, ATHIS e curricularização nos cursos de arquitetura

Extensión universitária en Latinoamérica: EMAUs, ATHIS y currículo en carreras de arquitectura

ST07. História e Historiografia

MOASSAB, Andréia; doutora em Comunicação e Semiótica; Universidade Federal da Integração Latino-America/Brasil

andreia.moassab@unila.edu.br

Resumo

Este artigo traça um panorama histórico da extensão na América Latina, de modo a situar os cursos de arquitetura e urbanismo, nestes mais de cem anos de luta, no continente, em favor de uma maior relação entre universidade e sociedade. O processo de curricularização da extensão, obrigatório a todas as instituições de ensino superior no Brasil, trouxe reflexões fundamentais para o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, que completa 10 anos em 2022. Numa instituição imbuída de uma missão latinoamericanista, é imperioso que nos situemos diante do marco fundante da extensão universitária no continente: a Reforma de Córdoba, ocorrida em 1918, na Argentina. Ao mesmo tempo, historicamente a relação com a sociedade integra (ou deveria integrar), o ensino na área – pelo menos desde a Bauhaus e os VKHUTEMAS. No Brasil, esta relação é intrínseca aos Escritório Modelos em Arquitetura e Urbanismo.

Palavras-chave: extensão universitária, ensino de arquitetura, América Latina.

Abstract

This article traces a historical panorama of extension in Latin America, in order to place the architecture courses, in this one century of struggle in favor of a greater relationship between university and society. The process of integrating the extension in the curricula, mandatory for all universities in Brazil, brought fundamental reflections to the Architecture and Urbanism course at the Federal University of Latin American Integration - UNILA, which completes 10 years in 2022. In an institution imbued with of a Latin Americanist mission, it is imperative that we place ourselves in front of the founding mark of university extension on the continent: the Cordoba Reform, which took place in 1918, in Argentina. At the same time, historically the relationship with society integrates (or should integrate), education in the area – at least since

the Bauhaus and the VKHUTEMAS. In Brazil, this relationship is intrinsic to the courses' offices of architecture.

Keywords: university extension, architectural education, Latin America.

1. Introdução

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, implantado em 2012, tem buscado responder, a partir da arquitetura a este projeto singular de universidade, voltada a “promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (IMEA, 2009, p.15). Contudo, nem sempre as especificidades da Universidade, são observadas nos documentos cotidianos, como foi o caso do material enviado para subsidiar as revisões dos projetos políticos-pedagógicos de curso – PPC, com vistas à obrigatória curricularização da extensão, conforme previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024. No material elaborado pela gestão da universidade não havia nenhuma menção à América Latina, excluindo o marco fundante da extensão universitária no continente: a Reforma de Córdoba, decorrente de uma greve estudantil ocorrida em 1918, na Argentina. Por este motivo, no âmbito do curso, procuramos destrinchar o debate no continente e na nossa área, com vistas a subsidiar o processo de curricularização da extensão.

Contemporâneo ao levante cordobense, do outro lado do atlântico, o vínculo entre ensino de arquitetura e sociedade se faz presente pelo menos desde as experiências da Bauhaus e dos VKHUTEMAS, nos anos de 1920. No Brasil, esta relação é intrínseca aos Escritório Modelos em Arquitetura e Urbanismo – EMAUs, muitas décadas mais tarde, história ainda pouco conhecida pelos mais de oitocentos cursos em funcionamento no país. Portanto, este artigo busca, evidenciar a luta destes cem anos em defesa da universidade pública e seu nexos definitivo com a sociedade. Compreender esta trajetória pode colaborar para uma perspectiva ampliada nos cursos de arquitetura e urbanismo nacionais, de modo a guiar, neste processo de curricularização, escolhas que reconheçam a importância do debate latino-americano, fortalecendo pautas já centenárias para a educação no continente.

As disputas do último século em torno da democratização da universidade têm sido acirradas. Na segunda década do século XX, período de fortes mudanças sociais no mundo, eclodiu, na Argentina, um movimento de projeção continental, reivindicando a transformação do caráter elitista do ensino superior. Entre os principais pontos levantados pelos/as estudantes cordobenses estava a solidariedade latino-americana e internacional; a autonomia universitária; gratuidade e acesso maciço; extensão universitária; integração universidade-sociedade; vinculação entre docência e pesquisa; entre outros.

A Reforma de Córdoba teve forte ressonância em toda América Latina, inclusive, nos cursos de arquitetura, décadas mais tarde. Este foi caso, do Taller Total, na Universidade Nacional de Córdoba; da experiência “autogobierno-arquitectura”, no México, nos cursos da UNAM e

da UAM; no Brasil, nos cursos em São José dos Campos; na UnB; e na USP (DOBRY-PROSANTO, 2008). Todas estas experiências pulsantes tiveram, porém, vida curta, pois foram fechadas pelos governos ditatoriais de seus países, na medida em que um ensino crítico voltado para as demandas populares, se afasta dos interesses das classes dominantes.

Atualmente, quando há o fortalecimento da extensão universitária no Brasil, é fulcral compreender, as distintas perspectivas extensionistas, desde aquela assistencialista, da Reforma Universitária de 1968; ou imperialista, como foi a relação dos EUA na implementação do projeto Rondon, de 1967 a 1989; até emancipatório, conforme proposto por Paulo Freire para a Universidade de Recife, nos anos de 1960. Em plenos 2022, após quatro anos de um governo de ultradireita, **para qual lado penderá a curricularização da extensão nos cursos de arquitetura e urbanismo?**

2. Um século de luta social e popular

Em meio a algumas insurgências populares da virada do século XIX para o XX, como a Revolução Mexicana, de 1910, começam a emergir debates sobre a Extensão e o papel das universidades (PAULA, 2013). Naquele período, emerge uma crítica ao capitalismo, evidente na Revolução Russa de 1917. No ano seguinte, a efervescência mundial por mudanças sociais ressoava ao sul da América Latina, em Córdoba, quando eclode o episódio mais marcante para a história da extensão no continente. Estudantes impulsionados/as pelas insatisfações de diferentes setores da Argentina, decidiram se rebelar contra o conservadorismo da universidade. No *Manifesto Pró-Reforma Universitária*, foi registrada a rejeição ao modelo elitista e colonial de universidade, que atendia apenas uma pequena minoria privilegiada.

A *Reforma de Córdoba*, como ficou conhecida, é um marco a denunciar o caráter aristocrático da universidade e, sobretudo, o encastelamento com relação à sociedade. Consequentemente, uma das principais consignas daquela luta estudantil foi defender a função social da universidade, voltada à resolução dos problemas dos povos, sendo organizada, desde então, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aqueles dias inspiraram, na década seguinte, uma revisão dos rumos universitários no Uruguai, Chile, Peru, Colômbia e México. Em Cuba, Julio Mella concebe e dirige, em 1923, a *Universidade Popular José Martí*, a maior expressão continental da destinação da universidade aos setores populares (MARIANO, 2022). Esta ebulição ressoou em terras brasileiras, que também viviam um período de clamor por mudanças sociais, econômicas e políticas, resultando em movimentos populares combativos, como as Revoltas Tenentistas. Entre as reivindicações dos tenentistas, estava a defesa do ensino público, a obrigatoriedade do ensino secundário para toda a população e o fim da miséria e a injustiça social no Brasil.

Em 1928, o peruano José Mariátegui, em seu seminal trabalho *Sete Ensaios sobre a Realidade Peruana* (2008), destaca a importância da luta dos estudantes de Córdoba e mostra que as elites latino-americanas nunca estiveram comprometidas com a classe trabalhadora

ou um projeto de autonomia nacional. Para Mariátegui, a “modernização criolla”, foi alavancada pelas elites locais, que sempre ocuparam a universidade. Naquele mesmo ano, é lançado o *Manifiesto de los Estudiantes Brasileños de Río de Janeiro* (apud SADER; GENTILI, 2008) que com claras referências à Córdoba, reivindicava uma mudança radical na recém-implantada Universidade Federal. A extensão universitária está mais uma vez presente entre os principais valores advogados pelos/as estudantes. Poucos anos depois, em 1931, um decreto federal faz menção, de forma inédita, à extensão universitária, embora com viés assistencialista e de via única, decida no âmbito dos conselhos universitários. Posteriormente, durante o processo constituinte varguista, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, inaugura o projeto de renovação educacional brasileiro, defendendo um sistema público de ensino livre e aberto, como único meio efetivo de combate às desigualdades sociais (MENEZES, 2001).

Em outras palavras, os gritos de *La juventud Argentina de Córdoba* despoletou uma trajetória em favor da extensão universitária e da luta permanente pela popularização das universidades, cujas repercussões, no Brasil, impulsionaram as suas primeiras regulamentações. Ademais, o levante argentino influenciou enormemente o programa da UNE e os escritos de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, décadas mais tarde (MENON, 2021).

Contudo, as ações de extensão, na altura, eram em geral realizadas esporadicamente, em geral, alheias às instituições universitárias e, ao contrário da pesquisa que nos anos de 1950 foi integrada à carreira docente e teve criada uma instituição de fomento – a CAPES, a extensão segue sem equivalente até os dias atuais.

Na década seguinte, a Universidade do Recife, implanta o Serviço de Extensão Cultural, com Paulo Freire à frente, logrando avanços consistentes ao articular MEC, UNE, Universidades e igreja católica em torno da alfabetização e escolarização de adultos/as (ASSUMPCÃO et al., 2020). Todavia, a instauração da ditadura empresarial-militar impede que os progressos pernambucanos se concretizem numa política nacional. Em paralelo, é aprofundada a influência dos EUA na região, no contexto da Aliança para o Progresso. Consultores estadunidenses presentes no país assessoram o MEC sobre a modernização das universidades, de 1956 a 1965, produzindo documentos e relatórios que subsidiariam reformulações educacionais por décadas, alinhadas aos interesses imperialistas e ao aprofundamento do capitalismo na região (LEHER, 2013; PEREIRA, 2017; SOUZA, 2015).

Neste ambiente, é realizada a *Reforma Universitária de 1968*, que impõe obrigatoriedade à extensão, porém, a enquadrada como mera propagadora de conhecimento científico à comunidade – retornando ao estágio de décadas anteriores – e com a participação direta de empresas, compreendidas como “sociedade” (LEHER, 2013). Ou seja, quando a extensão é introduzida de forma obrigatória, ela perde seu lastro social originário, amadurecido desde os eventos de Córdoba, exatos 50 anos antes.

Ademais, a presença estadunidense incorpora variáveis fundamentais para uma compreensão do extensionista Projeto Rondon (VERAS, 2017), subordinado à política de

segurança nacional. O projeto levava estudantes às comunidades rurais interioranas, na tentativa de prover melhoria nas suas condições de vida (LODDI et al., 2016). Em paralelo, o projeto fornecia informações privilegiadas sobre o vasto território nacional para os militares e para os EUA.

Somente com o fim da ditadura empresarial-militar, o país registra avanços com relação à universidade pública. Em 1982, o Sindicato Nacional Docente apresenta ao MEC sua proposta para a Universidade Brasileira, exigindo autonomia, gestão democrática e adequação da universidade à realidade brasileira (ANDES, 2013). Poucos anos depois, sindicato e UNE se reúnem no Fórum Nacional da Educação na Constituinte, formulando dois pontos fundamentais para o ensino superior: o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o da autonomia universitária. Assim, exatos oitenta anos depois, o corolário do artigo 207 registra, na Constituição Cidadã, as insurgências pregressas por toda a América Latina, sintetizando em poucas linhas, décadas de lutas sociais.

Se é fato a relevância do marco constitucional, está longe de suficiente, já que nessa tríade, a extensão permanece como ponta mais fraca e com menos recursos. Tanto o ensino quanto a pesquisa possuem pastas governamentais e agências de fomento, da União e Estados, sem similar para a extensão. Além disso, políticas neoliberais para o setor começam imediatamente a pressionar por alterações na Constituição. A vinculação ao capital, expressa em diversas reformas educacionais nas últimas décadas, tem cada vez mais afastado a Universidade da sociedade e dos interesses populares. Num cenário de escassez de recursos e sem agência de fomento própria, a extensão tem sido utilizada, não raro, como fonte de recursos para a universidade, uma forma sub-reptícia de privatização.

Simultaneamente, nos últimos trinta anos, o FORPROEX exerceu um papel essencial nos Planos Nacionais de Extensão Universitária, com a aprovação do primeiro, em 2001. Malgrado a sua previsão 10% do total de créditos da graduação destinados à atuação discente em ações extensionistas, a meta não foi alcançada durante sua vigência. Somente uma década depois o mesmo Fórum avança numa Política Nacional de Extensão Universitária que institui a obrigatoriedade da extensão, incluída no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Este breve panorama evidencia a disputa em torno da extensão universitária, seja no tocante à sua conceituação quanto às suas práticas. Neste contexto, importa-nos compreender as lutas próprias do campo da arquitetura e seu ensino, no limiar entre se constituir um braço instrumental do capitalismo e um espaço de potencial transformação social.

3. ATHIS e EMAUS: arquitetura, ensino e sociedade

Os anos de 1920, particularmente significativos para o ensino de arquitetura, assistiram à criação de duas escolas voltadas às novas demandas da sociedade industrial: os VKHUTMAS e a Bauhaus. A primeira integra o processo revolucionário na URSS e, a outra, acompanha a curta vida da República de Weimar. Ambas respondem às profundas mudanças na técnica e

na tecnologia de sua época, seja na construção de uma nova sociedade socialista, seja na reconstrução de um país devastado pela guerra (DROSTE, 2006; JALLAGEAS; LIMA, 2020).

Desde o século XIX, na Europa recém-industrializada, sindicatos e cooperativas reivindicavam melhores condições habitacionais para a classe trabalhadora. Após a *I Guerra Mundial*, aumenta a urgência por moradia, quando o desenvolvimento do concreto armado já é suficiente para uma escalada industrial da sua produção. Com a ascensão de governos mais voltados a questões sociais, tanto revolucionário, na Rússia, quanto reformista, na Alemanha, foi configurado um ambiente político fundamental para as primeiras experiências em moradias coletivas sob tutela do Estado. Por conseguinte, a implantação destas escolas de arquitetura, somada às fortes críticas do ensino na academia e ao avanço da nova tecnologia construtiva, alinhava uma relação inédita entre ensino e sociedade, inaugurando as primeiras ações extensionistas nos cursos de arquitetura, ainda que este termo não existisse na ocasião. Na URSS, as encomendas sociais são uma prática do governo às universidades (JALLAGEAS; LIMA, 2020), fazendo com que nos VKHUTMAS, os exercícios projetivos, sobretudo em final de curso, apontassem respostas para as necessidades do emergente Estado socialista (ibidem).

No caso da Bauhaus, Hannes Meyer, ao implantar o ateliê de arquitetura, em 1927, estabelece como método projetivo, o programa de necessidades, pautado por demandas reais da sociedade (DROSTE, 2006; DOBRY-PROSANTO, 2008). No ano seguinte, ao assumir a direção da escola, a função social da arquitetura passa a ser prioridade¹. Apoiado no movimento cooperativo e inspirado na escola soviética, Meyer defendia a “necessidade do povo primeiro, luxo depois” (apud DROSTE, 2006, p.164). Sob sua direção, a escola atende a encomendas de arquitetura, principalmente, dos sindicatos, fato que é a razão – não confessa, mas essencial – da sua destituição como diretor, em 1930, já no quadro de ascensão nazista em todo o país.

Na América Latina, berço da *Reforma de Córdoba*, demoraria algumas décadas para tal preocupação sensibilizar os cursos de arquitetura. Nos mesmos anos de 1920, a modernização era o centro das atenções, provocando problematizações muito distintas do contexto europeu. É nesse período que acontecem os *Congressos Pan-Americanos de Arquitetura*, basicamente em torno da regulamentação profissional e do ensino (ATIQUE, 2009). Ao mesmo tempo, é introduzido o concreto armado, com sua organização seriada do canteiro de obras. Sérgio Ferro (2006), décadas mais tarde, afirma que a regulamentação profissional, em 1933, consolida uma separação abissal entre o canteiro e o desenho, marcando uma adesão tecnocientífica incontestável da arquitetura ao modo de produção capitalista.

Neste arranjo, desde a mudança curricular da ENBA, em 1931, as escolas de arquitetura se voltam prioritariamente aos anseios de modernização, significando privilegiar o atendimento do processo produtivo, mais do que as necessidades sociais. No mesmo ano, o decreto nº 19.851,

¹ Abandonada na gestão de Mies van der Rohe (1930-1933), quando projetar volta a ser um exercício formal.

apesar de indicar a introdução da extensão universitária no ensino superior, não surte efeito no ensino de arquitetura. Além disso, a consolidação da arquitetura moderna no Brasil ocorre pela encomenda estatal de edifícios públicos de grande porte e não pela via da habitação social, como foi o caso da Europa Central. Tampouco tais encomendas envolviam as escolas de arquitetura. Outrossim, a modernização acontecia sob um clima político voltado para estancar o avanço comunista e libertário da década anterior. Ou seja, pouco relacionada aos desígnios do povo, a “modernização criolla” fomenta um contexto de consolidação da arquitetura moderna oposto àquele europeu.

Nos anos de 1940, durante o Estado Novo, são criados mais dois cursos no país, em Minas Gerais e em São Paulo, quando ganha pauta a reivindicação de um ensino autônomo, separado das escolas de engenharia ou de belas-artes, conforme defendido pelo IAB, fundado em 1944. A relação dos cursos com a sociedade ou ao menos com as comunidades de entorno das escolas ainda passa ao largo das preocupações da área.

Nestes anos são retomados os *Congressos Pan-Americanos*. Em 1952, no México, a habitação, que nunca deixou de ser tema dos congressos, alça nova relevância, com a moradia para a baixa renda, sem o viés higienista anterior. Em 1960, na Argentina, no *X Congresso Panamericano de Arquitectos*, uma das resoluções salvaguarda o conteúdo social como condição básica para o ensino de arquitetura (DOBRY-PROSANTO, 2008). No Brasil, esta é a década da construção de Brasília, acompanhada de uma ousada proposta universitária, com duas novidades fundamentais: docente a tempo integral e o Centro de Planejamento da universidade junto à escola, operado por professores/as do curso (ABEA, 1977). O curso da UnB é um dos primeiros a instituir, no ensino, a realização de projetos profissionais, vinculados aos edifícios da cidade universitária, o que é viabilizado pela carreira docente a tempo integral. Todavia, o caráter extensionista naquela experiência é limitado às demandas institucionais da universidade, sem relação para fora de seus muros.

Na década seguinte, permanece a ênfase na relação indiscernível entre arquitetura e compromisso social, tema predominante nos congressos de 1972, em São Paulo, e de 1975, no México, período marcado por experiências radicais no ensino de arquitetura. Na Argentina, o Taller Total – TT (1970-1975) foi provavelmente das mais ousadas escolas latino-americanas a relacionar arquitetura e compromisso social, tendo sido encerrada repentinamente pela recém-instalada ditadura naquele país. Implantado na Universidade Nacional de Córdoba, o TT se assenta na compreensão da arquitetura como uma profissão de caráter prioritariamente social; num ensino voltado a demandas da sociedade; e na gestão democrática e participativa da escola (DOBRY-PROSANTO, 2008). A experiência argentina, de alguma maneira, responde ao clima de agitação social do *Cordobazo*, levante por mudanças estruturais, ocorrido em 1968. No ano seguinte, Paulo Freire, exilado no Chile, publica “Pedagogia do Oprimido”, inspiradora da proposta do Taller Total (ibidem).

No México, é seminal a experiência “autogobierno-arquitectura”, tanto no curso da UNAM (1972-1992) como na UAM (1974-presente), a qual contou com a participação de docentes

do TT, exilados no país. A disciplina “praticanato”, na UNAM, aponta para a extensão integrada ao curriculum. No Brasil, naqueles anos também floresceram propostas inovadoras em São José dos Campos (1970-1975) e na Universidade de Brasília (1968-1976), rapidamente encerradas pela ditadura empresarial-militar. Ambas, direta ou indiretamente, conheciam a experiência argentina.

Em convergência, o relatório realizado para a UIA, em 1974, deixa patente que o ensino de arquitetura conhece os problemas decorrentes da acelerada urbanização e das condições precárias em que vive a maior parte da população brasileira (ABEA, 1977). Entretanto, o documento não faz menção à extensão universitária, apesar da questão permear o debate nacional da educação desde o início do século. Aparentemente, os estudos sociais seriam suficientes para instrumentalizar os/as acadêmicos/as de arquitetura a lidar com os problemas da sociedade, prescindindo de ações extensionistas.

_ os caminhos da assessoria técnica gratuita

Em paralelo aos avanços sobre a inserção das questões sociais no ensino de arquitetura, nos anos de 1970, no *IX Congresso Brasileiro de Arquitetos*, o Sindicato dos Arquitetos e Engenheiros do Rio Grande do Sul apresenta o *Estudo de viabilidade de programa de assistência técnica gratuita ao projeto e construção da moradia isolada para pessoas carentes de recursos – ATMI* (MELLO, 2021), cujo principal ponto é a defesa da inclusão da arquitetura “no campo da previdência social, colocando a assistência técnica para habitação no mesmo nível da assistência médica, jurídica e social, já incorporadas aos programas de ação do poder público” (SAERGS, 1977 apud MELLO, 2021, p. 4). Assim, a extensão dos serviços profissionais chegaria à maior parte da população – configurando uma “arquitetura de massa” (MELLO, 2021), melhorando o acesso à moradia digna, ao mesmo tempo em que amplia o mercado de trabalho. O estudo indica, ainda, que um programa desta natureza deve envolver sindicatos, cooperativas profissionais e escolas de arquitetura (ibidem). Dito de outra forma, este documento é um dos primeiros no Brasil a consolidar uma proposta de assistência técnica em arquitetura, considerando as escolas, que se tornaria projeto de lei municipal, em 1998, em Porto Alegre, e lei federal, dez anos depois.

Com o fim da ditadura empresarial-militar, diversas pautas significativas alicerçam o ambiente político nacional no processo constituinte. Merecem destaques, somados ao já referido artigo 207, os artigos 182 e 183, que garantem as funções sociais da cidade e o bem-estar de seus habitantes e os artigos 5º e 6º, nos quais constam a função social da propriedade e o direito à moradia.

Nesse período duas experiências fugazes despontam no ensino de arquitetura, a mostrar possibilidades concretas para que a extensão seja um de seus pilares e para um vínculo deste com a população: a experiência do *Laboratório de Habitação da Faculdade Belas-Artes* (1983-1986) e o *Laboratório de Habitação da UNICAMP* (1986-1999). O primeiro tem seu embrião na *Cooperativa dos Sindicatos dos Arquitetos de São Paulo*, mostrando a importância da organização da categoria para avanços sociais. Do laboratório campinense sai o grupo que funda o USINA, em 1990, uma das principais assessorias técnicas a movimentos populares

do país². Ambos constituem embriões da convergência da ATHIS com a extensão universitária nos cursos de arquitetura (POMPÉIA, 2006).

Simultaneamente, naqueles anos, profissionais e movimentos de moradia brasileiros dialogam com as cooperativas uruguaias, organizadas na FUCVAM, fortalecendo politicamente a troca de experiências e um direcionamento do exercício profissional às chamadas "assessorias técnicas", muito distintas da atuação profissional liberal e autoral dos escritórios (BASTOS, 2019). Outro fator decisivo a impulsionar a relação entre movimentos sociais e arquitetos/as, foi a eleição de administrações municipais que desenvolveram processos interessantes de participação popular para projetos habitacionais, como aconteceu em São Paulo, de 1989 a 1992.

Na efervescência da redemocratização e do processo constituinte que avança debates sobre a educação pública, direto à moradia, função social da propriedade e, no esteio das experiências concretas de assessoria técnica, há ainda mais um ponto: os canteiros experimentais na educação profissional. A proposta de incorporar o canteiro ao ensino e à extensão aparece formalmente no documento *Perfil da Área & Padrões de Qualidade* (MEC, 1995), o qual até os dias atuais baliza (ou deveria balizar) os requisitos mínimos necessários à instalação dos cursos brasileiros de arquitetura. O canteiro experimental é o espaço prioritário para a prática construtiva e para uma compreensão ética da organização do trabalho na construção civil, estabelecendo um diálogo estreito com a ação extensionista nas comunidades.

_EMAUs³ e ATHIS: desenhando a extensão em arquitetura

Os Laboratórios de Habitação e as experiências em ATHIS inspiraram o movimento estudantil a montar, no início dos anos de 1990, seus EMAUs, local de articulação de projetos de extensão, pesquisa e ensino, voltado para o atendimento de **demandas da sociedade, afirmando “um compromisso com a realidade social”⁴** (grifo no original). Com os EMAUs, o debate de Córdoba, oitenta anos antes, finalmente se concretiza no ensino de arquitetura no Brasil, sobretudo pela atuação do movimento estudantil.

Junto aos sindicatos da categoria e ao IAB, a FeNEA participa ativamente da construção da agenda nacional da área. Estas entidades foram fundamentais para a criação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, em 2010, e, especificamente, têm sido primordiais para pautar a democratização da arquitetura via assessoria técnica gratuita, transformada em lei em 2008. Tributária de quase um século de demandas na formação e atuação profissionais,

² Ver <http://www.usina-ctah.org.br/>

³ É crucial diferenciar a genealogia dos EMAUs, desenhada de baixo para cima, unindo produção da moradia como direito à função social da arquitetura e ao papel da universidade pública, das chamadas “empresas júniores”, cujas origens remontam à ditadura empresarial-militar. Alinhadas à criação do Centro de Integração Empresa-Escola, em 1964, as empresas júniores têm o “objetivo de difundir um certo ethos educativo, afim do *espírito do capitalismo*” (LEHER, 2013, p.316, itálico no original).

⁴ Ver <https://sites.google.com/a/fenea.org/fenea/projetos/EMAU>.

direito à moradia e reforma urbana, a lei tem enorme potencial de estabelecer um vínculo permanente entre universidades, poder público e comunidade. Ressalta-se que desde a sua proposta inicial, no estudo do SAERGS, em 1976, o envolvimento das escolas de arquitetura está posto (MELLO, 2021), constando, inclusivamente, como possíveis promotoras dos serviços de assistência técnica, via extensão, na Lei da ATHIS.

No entanto, há muito o que avançar para a efetivação do marco legal. Tanto o envolvimento das universidades quanto das prefeituras ainda tem sido bastante tímido no que tange à execução da ATHIS. Sindicatos, FNA, IAB e CAUBR têm formado grupos de trabalho para tratar do tema e incentivar o uso dos 2% de dotação orçamentaria do Conselho destinados ao apoio de programas de assistência técnica, representando um considerável alargamento das possibilidades de exercício profissional, que, todavia, permanece pouco acessado.

Outra perspectiva da atuação extensionista dos cursos diz respeito à educação para o território, pouquíssimo fomentada pelos EMAUs. A aprovação do Estatuto da Cidade, em 2001, instituiu processos de participação na elaboração de Planos Diretores Municipais, de maneira que a educação para o território passa a ser condição fundamental para qualificar a democratização das audiências públicas. Uma compreensão das disputas incidentes nos territórios urbanos e não urbanos que compõem os municípios requerem um processo continuado de debate com a sociedade, não apenas nos períodos de elaboração dos planos. Só assim as audiências públicas se constituirão de fato a arena de decisão sobre o território e não um simulacro de democracia (MOASSAB; NASCIMENTO, 2021).

Finalmente, julgamos que uma apropriação, pelos cursos de arquitetura, dos entremeios da histórica disputa em torno da universidade, extensão, ATHIS e EMAUs pode favorecer um entrelaçamento profícuo em favor de uma efetiva curricularização da extensão direcionada a um projeto popular, que em articulação com o poder público, alcance a população no atendimento de seus direitos.

4. Universidade em disputa: as múltiplas face da ascensão conservadora

O levante de Córdoba mostrou como a universidade é um espaço em disputa, que, apesar de muitos avanços, nunca deixou de responder às elites nacionais. Na arquitetura, a despeito da função social que rege a profissão, é notória a vinculação hegemônica da área e do ensino profissional mais com os interesses do capital do que com as necessidades sociais.

Atualmente, o Brasil é o país como maior número de cursos de arquitetura do mundo, com 829 cursos em funcionamento⁵, um crescimento de 260% na última década. Porém, tal montante não significa que a população tenha seus direitos à arquitetura, à moradia, à cidade ou ao território bem atendidos. O país continua sendo extremamente desigual, com o que

⁵ Cf <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 10/07/22.

colaboram, direta ou indiretamente, os/as profissionais que desenham cotidianamente espaços, cidades e paisagens.

Em simultâneo, temos assistido à ascensão da direita mundial e a diversos golpes aos governos progressistas na América Latina, inaugurando uma nova empreitada imperialista na região. Junto aos golpes, as *fakenews* colocam professores/as e universidades públicas na mira de grupos conservadores. No Brasil, a ação catastrófica do governo diante da pandemia de coronavírus resultou na morte de quase 700 mil pessoas. O país voltou a integrar o mapa da fome e inúmeras famílias estão extenuadas mental e materialmente.

Nesse cenário, apesar da evidente vitória da curricularização obrigatória da extensão, ela não vem acompanhada de dotação orçamentária. Nas universidades públicas, o desmonte da educação, a passos largos, tem ignorado este fator e a conjuntura laboral preocupa: sobrecarga de trabalho docente, diminuição no quadro de funcionários, falta de recursos para ações de extensão e movimento estudantil desarticulado.

Estes assuntos não estão desconexos do ensino de arquitetura. No momento em que muitos PPCs estão em revisão por conta da curricularização obrigatória, ficam evidentes as querelas em torno do projeto de curso, que ao fim e ao cabo, representa um projeto de sociedade. Junto a isso, o projeto bolsonarista de desmonte institucional em pleno desenvolvimento, representa imenso risco de deixar a curricularização nas universidades públicas apenas na intenção.

Outrossim, de norte a sul, há relatos de um domínio conservador nas revisões dos PPCs, tensionado por poucas vozes dissonantes a postular um horizonte urgente de transformação social, com muito desgaste no enfrentamento deste cenário reacionário. Não será fácil, pois o perfil retrógrado se esconde numa suposta exigência de “universalidade” e “neutralidade”; num desdém pelos debates mais contemporâneos da sociedade; na reprodução acrítica de um fazer-científico eurocentrado, branco-centrado, falocentrado e moderno-colonial.

Desde a tomada das ruas de Córdoba, em 1918, foram muitos avanços e retrocessos no projeto de universidade para a América Latina. Em respeito às gerações que nos antecederam, esperamos que a reconstrução do horizonte utópico de emancipação social, por meio da extensão, seja uma realidade em breve. As elites *criolas*, como designou Mariátegui, continuam disputando este espaço. As lutas populares, também. Façamos votos que cada um/a, nas escolas de arquitetura, tenha plena consciência do lado no qual se posiciona.

Referências:

ABEA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. SP: ABEA, 1977.

ANDES. **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. Brasília: ANDES, 2013.

ASSUMPTÃO, T. et al. Um brinde à extensão universitária. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 4, v. 4, n. 2, jul-dez 2020. p. 99-123.

- ATIQUE, F. Articulações profissionais. GOMES, M. **Urbanismo na América do Sul**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-92.
- BASTOS, T. **Autogestão e a luta pela desmercantilização da mercadoria**. RJ: Letra Capital, 2019.
- DOBRY-PROSANTO, S. **Para quem e com quem?** SP: FAUUSP, 2008. TD.
- DROSTE, M. **Bauhaus**. Berlim: Taschen, 2006.
- FERRO, S. **Arquitetura e Trabalho Livre**. SP: Cosac Naify, 2006.
- IMEA. **UNILA em construção**. FI: IMEA, 2009.
- JALLAGEAS, N.; LIMA, C. **VKHUTMAS**. São Paulo: Kinorurss, 2020.
- LEHER, R. A universidade reformanda. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 16, ago-dez 2013. p. 305-329.
- LODDI, L. et al. Extensão Universitária em Arquitetura e Urbanismo. **VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Ouro Preto, 2016.
- MARIANO, M. **Universidade e socialismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2022. TD.
- MARIATEGUI, J. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. SP: Expressão Popular, 2008.
- MELLO, B. ATMI. **Risco revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo iau-usp**, v. 19, 2021. p. 1-15.
- MENEZES, E. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. SP: Midiamix, 2001.
- MENON, G. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação** (Online), v. 25, 2021, p. 1-27.
- MEC. **Perfis da Área & Padrões de Qualidade**. Brasília: MEC, 1995.
- MOASSAB; A.; NASCIMENTO, A. Entrelaçamentos em políticas públicas municipais. **IX Colóquio LADU-PROURB**, Rio de Janeiro, out, 2021.
- PAULA, J. A extensão universitária. **Interfaces**, v. 1, n. 1, jul-nov 2013. p. 05-23.
- PEREIRA, F. **Exporting Progress**. SP: USP, 2017. TD.
- POMPEIA, R. **Os Laboratórios de Habitação no ensino da arquitetura**. SP: USP, 2006. TD.
- SADER, E.; GENTILI, P. **La reforma universitaria**. BA: CLACSO, 2008.
- SOUZA, G. **Rudolph Atcon**. JF: UFJF, 2016. DM.
- VERAS, D. Projeto Rondon e Centro rural universitário de treinamento e ação comunitária. **XXIX Congresso Simpósio Nacional de História**, Brasília, 2017. p. 1-16.