

# ***o que fazer com a universidade e o ensino de paisagismo agora?***

**Prof. Dr. Euler Sandeville Jr.**

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP

<http://www.ambiente.arq.br>

palavras-chave: patrimônio paisagístico, conservação, paisagem, patrimônio natural, patrimônio histórico, percepção ambiental

Trabalho apresentado ao VI ENEPEA - Encontro Nacional de Paisagismo em Escolas de Arquitetura, Recife, 2002

Publicado nos Anais do evento em CD-Rom, 2003

## **RESUMO**

A discussão do ensino de arquitetura e urbanismo remete a um quadro abrangente, da discussão do sistema de ensino do país, das pressões com que se defronta e à realidade social a que se refere, bem como a questões intrínsecas e específicas de como se dá e organiza a prática desse ensino nesse contexto. O ensino sobre paisagem e ambiente para arquitetos se insere como desdobramento desse mesmo quadro, cabendo à área pensar crítica e criativamente alternativas que representem não só seu avanço, mas a revisão nesse contexto de práticas tão arraigadas às quais dá continuidade.

ENSINO, PAISAGISMO, ARQUITETURA, AMBIENTE

## **ABSTRACT**

The discussion of the architecture and urbanization teaching needs a wider approach, including our education system, the pressures that it is confronted to and the social reality that it refers to, as well as the intrinsic and specific subjects of how it happens and organizes its practice in that context. The landscape and environmental design teaching for architects belongs to the same field, being necessary to search for critical and creative alternatives not only for its own progress, but the revision of such practices and contexts to which it gives continuity.

TEACHING, LANDSCAPE, ARCHITECTURE, ENVIRONMENT

## **1. INTRODUÇÃO**

Segundo dados do Ministério da Educação (2002), na década de 90 assistimos a uma expansão quantitativa do sistema de ensino superior brasileiro e a algumas reformas institucionais importantes a partir da LDB de 1996 e dos sistemas nacionais de avaliação. Em 2000 havia cerca de 2.700.000 alunos matriculados em cursos superiores, representando um crescimento de 168,75% em relação a 1993, embora em termos absolutos represente um acréscimo de mais de 1 milhão de alunos. Desse total matriculado em 2000, 66,7% (1.800.000 alunos) estavam em instituições particulares (1.004 instituições, correspondendo a 85% do total). Há que se considerar na análise desses dados desigualdades regionais no país que são significativas, sendo notável a expansão do ensino superior particular na região sudeste (75,1%) e bem pouco

expressivo nas regiões Norte e Nordeste. Um novo quadro começou a se delinear nestes últimos anos, a par desse notável crescimento numérico. Devido a condições sócio-econômicas do país, que não acompanham a oferta de vagas, 16,06% das vagas oferecidas em 1998 não foram preenchidas, em sua grande maioria (92,5%) nas escolas particulares. Sabemos que o fato não pode ser explicado pelo despreparo do aluno no ensino básico para o ensino superior, uma vez que as exigências para tanto são cada vez mais tênues. Estabeleceu-se uma disputa acirrada nesse mercado pelo aluno-consumidor, levando a várias estratégias de captação do cliente, e mesmo assim, sobretudo com as crises da economia global no século em início, temos assistido ao fechamento de vários cursos no último ano.

O que significam tais dados? A lógica para interpretação desta fase recente deverá considerar o alinhamento incoerente do país aos padrões inevitáveis da globalização e à afirmação da ideologia neoliberal em muitas áreas de conhecimento e atuação, com um pretense esvaziamento das ideologias de esquerda diante dos signos dessa globalização. Cabe ainda ao Estado a quase total responsabilidade pelo ensino básico (87,8% das matrículas) que não chega a constituir-se em mercado consumidor, mas, no ensino superior, o quadro se inverte. Há uma grande expansão do setor, inclusive chegando a ponto de anular o potencial desse mercado resultando vagas ociosas, o que elimina, na prática, a seleção de acesso. Como nos níveis básicos, a questão da reprovação é tratada como um fenômeno nocivo ao desenvolvimento do aluno, praticamente cria-se um acesso franco ao nível superior, independentemente do preparo que deveria pressupor. Ou seja, a flexibilização do ensino básico tem viabilizado uma clientela potencial em idade produtiva para o ensino superior pago no país. Prepara-se um aluno que praticamente desconhece a natureza de um processo mais complexo e autônomo do que seja a aprendizagem e que só a grande custo pessoal pode superar essas condicionantes. Percebe-se que as questões do ensino superior e do ensino básico estão profundamente interligadas, quer no cotidiano das salas de aulas, quer no quadro institucional em que se organizam.

## **2. ENSINO, APROVAÇÃO E HIERARQUIA: DESORDEM E PROGRESSO**

A questão da avaliação tem se constituído em um dos importantes pontos de estrangulamento do ensino brasileiro, em todos os seus níveis. A questão em geral tem se colocado como um afunilamento quantitativo (por exemplo, embora 30,7% da população brasileira em 2000 estivesse matriculada no ensino básico, apenas 1,6% estava matriculada no ensino superior!), contudo, aqui considero estrangulamento como se referindo também à asfixia desse ensino. Sobre a avaliação pesa a memória que muitos de nós temos de um processo desagradável de provas, muitas vezes vistas como um fim em si e destinadas a apor ao aluno uma categoria valorativa e, em decorrência, punitiva, transformando-se muitas vezes em um instrumento para tal. Acaba parecendo um teste de obstáculos destinado a fazer sobressair o melhor e a amargar o pior. Poucas vezes tem sido vista e praticada como parte de um processo de aprendizagem continuada e instrumento de cooperação e desenvolvimento desse processo. Por outro lado, a crítica à avaliação também poucas vezes tem tido esse caráter, muito presa à compreensão negativa acima, tem tido mais um teor de desmobilização, de nivelamento, de supressão de exigências franqueando à revelia de qualquer processo ou compromisso o progresso do aluno, desvinculando-se também assim da questão da aprendizagem.

O sistema de ensino parece se apoiar conceitualmente em uma rígida hierarquia associada a graus de progresso e de aquisição de conhecimentos, igualmente assentada

em uma rígida concepção da avaliação e da recompensa nesse progresso. Paradoxalmente, o que assistimos não é uma discussão crítica e criativa, mas à preservação desse sistema através de uma flexibilização curricular e à quase supressão do conteúdo da avaliação (mas com a manutenção dessa prática) a fim de assegurar ao aluno legitimidade em um progresso continuado, sem que se toque na estrutura mais profunda desse sistema. Confunde-se titulação com acesso à capacitação. Tornou-se a avaliação um processo autônomo de homologação, de modo que se possa alegar paradoxalmente que está sendo feita e que implica aferição ou indicação de qualidade. Foram melhorados os índices. Não foram enfrentadas as barreiras ao progresso no aluno, foram camufladas. Ou seja, não se tocou senão a superfície das questões que incomodam (Sandeville Jr., 2002). Pensamento que agora passa a ser aplicado também no nível de pós-graduação, através de controles sutis da relação entre ingressantes, tempo de conclusão e concluintes. Creio que essa derrocada dos sistemas tradicionais de avaliação seja inevitável, e poderia até ser positiva, porém não no modo como está acontecendo, que é simplesmente uma ausência de proposta alternativa e uma maquiagem dos resultados subsequentes.

Tal prática, leva à necessidade de criar algum controle social sobre esse produto, expresso pelos exames nacionais externos à instituição. Isso porque o ensino, cada vez mais, vai sendo entendido como um produto, e não como um processo. O controle externo, se necessário na situação atual, na medida em que é um fruto pouco claro dessa mesma situação, não deveria nos tranquilizar. Ou seja, nestas condições, sua ausência representaria um total descontrole do sistema, mas sua existência tem uma natureza pouco discutida e deve pelo mesmo motivo nos intranquilizar, embora não pelas mesmas razões que mobilizam os opositores mais frequentes, que são os beneficiários imediatos desse processo.

As transposições e adaptações de mecanismos de avaliação e certificação inicialmente pensados para outros setores produtivos para a realidade do ensino demonstram o desejo de aferir qualidade, estabelecer controle (muito vinculado à pressão do mercado), de aproximar as práticas do ensino daquelas dos setores considerados produtivos (Enguita, 2001). E, nesse sentido, demonstram uma avaliação superficial, senão equivocada, da natureza do que seja o ensino. Entretanto, não é uma tendência apenas nacional, há um contexto global que desenha para a universidade um papel mais competitivo junto ao setor “produtivo”, questionando e redefinindo conceitos e práticas arraigados no próprio conceito de universidade até agora (Paiva & Warde, 2001). Neste sentido, a ação dos órgãos federais pode ser entendida, mais do que como uma exigência por qualidade, como um desafio à profissionalização do setor. É incapaz de produzir o tipo de qualidade demandado pelo ensino e pela sala de aula, bem como insuficiente para insuflar sua renovação diante dos novos paradigmas das tecnologias de manejo da informação e das exigências de flexibilização das fronteiras disciplinares e programáticas, características do saber contemporâneo. Resulta deste modo meramente um mecanismo parcialmente regulador do mercado.

### **3. ENSINO E MERCADO: COMPRANDO ONDE, COMPRANDO O QUE? OU: OS QUE SABEM, SABEM O QUE?**

O elemento articulador do pensamento prático contemporâneo parece ser o “mercado”. Tal nossa dependência desse conceito vago, que o mercado é tratado como personificação, com poder de decisão, sendo passível de culpa (relação de causa-efeito) e capaz de previsões. Tal personificação é uma generalização, eximindo-lhe nessas

ações de uma característica básica da personalidade que é a moralidade. Quem ou o que então é o mercado? Como tal fato chega a articular tão intrinsecamente o pensamento e a prática contemporâneos? Assistimos à mercantilização de todas as esferas da vida pública e privada, incluindo aquelas anteriormente aparentemente opostas ao mundo do trabalho, como o ócio e o lazer, a paisagem, a natureza (Sandeville, 1999).

Tal condição tem impactos óbvios sobre o ensino, mas suas implicações, temo e lamento afirmar, estão muito longe de estar claras. No âmbito do discurso neoliberal que se tornou quase hegemônico nos anos 90 no país, se construiu e difundiu uma visão que, apesar de sua clara superficialidade e fragilidade, estabeleceu que BOM é o capitalismo, a livre-iniciativa, o empresariado e o mercado (Silva, 2001, Apple 2001), cuja aplicação ao ensino segundo Silva coloca então como BOM uma gestão eficiente, a preparação do aluno para o mercado e a competitividade do mercado nacional e internacional, surgindo a própria educação como um produto de mercado; MAU é a gestão ineficiente de recursos (entenda-se: ausência de lucro), desperdício (entenda-se: ausência de retorno financeiro ou relação desfavorável custo-retorno), falta de produtividade (entenda-se: aplicabilidade imediata), métodos atrasados e currículos anacrônicos (entenda-se: diversos de uma formação profissionalizante). Mais uma vez a questão é superficial e estrategicamente colocada, não correspondendo a essa retórica uma ação realmente equivalente. Assim, esse discurso é ideológico e uma técnica de marketing, estabelecendo idéias que não correspondem às práticas e que se calçam sobre preconceitos, predispondo a opinião geral a determinados valores que passam a ser incorporados.

O ensino, por trás e além do discurso de formação para o local de trabalho, vai se reconstruindo sutilmente como formador de um mercado consumidor, longe das grandes discussões teóricas ou práticas que se fragmentam nas salas de aula. A escola torna-se assim, além do local de formação, um “mercado para produtos e meios da cultura de massa” (Silva 2001:12, Apple 2001). Um ícone dessa condição pode ser a incorporação do conceito de shopping center ao espaço universitário, em especial do modelo da praça de alimentação e sua exposição a vitrines onde é mais fácil encontrar uma agência de viagens ou uma perfumaria do que uma livraria razoável. Se o ícone é grosseiro, embora real, a extensão dessa realidade, ao contrário, é sutil e vem sendo incorporada até no discurso de professores críticos a este processo, pressionados por uma nova utilidade e produtividade que justifique salários e verbas necessárias ao ensino. Caberia então perguntar: o aluno, como cliente, é de fato consumidor do quê? A partir de que se estrutura esse mercado e quais são os desejos desse cliente educacional nesse estado de coisas? Qual o conceito de qualidade que dá suporte ao processo e porque se estrutura como necessário nesses termos? Enfim, qual é o produto?

A urgência do discurso neoliberal atrelado ao “mercado” propõe que a solução do ensino no país passaria por sua vinculação ao atendimento de necessidades práticas e operacionais do preparo para o mercado de trabalho e da competitividade empresarial, discussão que não é nova, mas assumiu na última década novos contornos. Seguindo essa linha, caberia ao empresariado um papel fundamental, em substituição à visão deslocada do professor (o complemento necessário deste lugar comum), ao serem definidos os conteúdos úteis da escola, os modos de avaliação e provavelmente de gestão. Porém, a empresa vive em um presente contínuo, onde informações com três anos são na maioria dos casos inúteis, enquanto a educação depende em seu presente da discussão de um passado e da projeção de um futuro diverso. A empresa orienta os processos em função da comercialização de seus produtos, a educação, se tem um

produto, é o próprio processo de aprendizagem. Para educar não basta administrar e para administrar a educação não basta saber administrar a empresa comercial. São coisas (serviços, caso se prefira) diferentes (Sandeville 2002). Quanto aos conteúdos, segundo este enfoque orientado para o mercado, o aluno deveria ser treinado, ou “condicionado”, para certas respostas e habilidades, abandonando-se aqueles considerados supérfluos para essas urgências, resumindo: coisas “úteis” e “práticas”. O professor acaba visto como um entrave, na medida em que detém “o poder” da avaliação e “domina” um saber distanciado da prática empresarial, não transmitindo assim “conteúdos úteis”, apontando para a sua subordinação intelectual e operativa. Transformado o professor em executor, se pensa cada vez mais o ensino e sua avaliação a partir dos referenciais próprios da empresa e não da educação.

Tal discurso dá suporte ao desmonte gradual do setor público, suas instalações, equipamentos e condições de trabalho ficam claramente defasados e relegados a um enésimo plano, forçando a universidade pública a buscar, em consonância com o que a “sociedade contemporânea exige”, formas de parceria com empresas para captação de recursos. O que não é analisado é o que seja necessário para tal produção, sobressaindo nesse discurso o campo considerado válido para a pesquisa como o daquela ligada ou passível de ser aplicada imediatamente ao setor produtivo e definindo como papel das instituições particulares de ensino superior, mesmo sem condições suficientes, o de formar uma quantidade de profissionais que de outra forma não teriam acesso ao diploma universitário. Apesar de continuar a haver uma desmobilização do setor público, este ainda é responsável por realizar mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais, segundo informações oficiais, mostrando um desequilíbrio significativo na constituição desse sistema que vai se perpetuando. Vai se estabelecendo assim uma dicotomia entre “universidades de ensino e pesquisa” e “universidades de formação profissional” e emparelhando a pesquisa com o “setor produtivo”, antecipando a necessidade de rentabilidade para a produção acadêmica, que então passará a ser avaliada por padrões pragmáticos e poderá ser assumida por novos agentes, eximindo gradualmente o Estado também dessa responsabilidade.

Aos poucos, está se construindo um padrão no qual a avaliação da pesquisa tende a se dar por sua aplicabilidade, utilidade prática, ou seja, sua possibilidade de apropriação por um mercado cada vez mais dependente de tecnologias inovadoras, embora em nosso caso em um contexto cultural e empresarial de “país em desenvolvimento”, como seria “politicamente correto” mencionar. Não é minha postura negar a importância desse tipo de pesquisa ou das parcerias, porque entendo que têm grande importância, porém relativa e não absoluta como se quer. Trata-se de reconhecer um processo em curso e discutir sua base ideológica uma vez que, excluindo outras possibilidades, tende a criar um horizonte humano ainda menos pleno de significados e possibilidades de realização do que aquele do qual já somos herdeiros hoje.

#### **4. ENSINO E ESPAÇO: ENSINANDO O QUEM, COMO, ONDE**

O espaço interessa muito especialmente ao arquiteto. No século passado, parte das conquistas das vanguardas artísticas se referia à discussão crítica e criativa do espaço contemporâneo, tendendo, no último quartel do século, a uma repetição e colagem de clichês, exibicionismo tecnológico e apresentação de produtos “caprichosamente” formatados. A realidade do “nosso espaço”, entendo, passou longe dessas discussões. No caso da arquitetura e da urbanização brasileira, pouco se investigou uma tradição de construir que fosse específica ao país e praticamente nada se aproveitou das

características tão ricas da paisagem local. Por trás desse impasse cultural, há um impasse econômico e social bem conhecido. A construção do espaço no Brasil ficou subordinada a interesses especulativos fragmentados, a uma estrutura administrativa pública fragmentada, a uma verdadeira luta pela sobrevivência nesse espaço de desigualdades incapaz de recosturar esses fragmentos. Quando pensamos na grande diferença que nos separa de países “desenvolvidos”, embora estejamos entre “as maiores economias do mundo”, precisamos lembrar que se a renda per capita em 1999 era de US\$4300, nossa “taxa de pobreza” era a mais elevada (34%) entre países numa faixa de renda per capita semelhante à nossa; abrigando esses números 53 milhões de brasileiros abaixo da linha de pobreza, isto é, com renda inferior R\$80,00 mensais (Mendonça, 2002)!

Essa não é uma realidade que diz respeito apenas à nossa responsabilidade enquanto arquitetos perante o espaço, nos diz respeito enquanto educadores. Seria impossível imaginar que não há implicações dessa situação, quer em nossas salas de aula, quer em nossa atuação na paisagem. Em um quadro desses, está de antemão comprometida a atuação de arquitetos e paisagistas na construção de um ambiente mais rico e saudável, mesmo que estivéssemos sendo mais criativos do que de fato estamos. Enquanto educadores, não se trata tanto do que podemos fazer por essa realidade, mas do que ela pode fazer por nós, do quanto deveríamos estar aprendendo, de como nos deveríamos permitir ser ensinados para ela. Creio que uma postura mais humilde e aberta perante nossas paisagens teria um grande poder para revitalizar nossas práticas acadêmicas e profissionais.

Se acrescermos a essa condição todo o dinamismo do mundo desenvolvido que se sobrepõe a este em uma teia complexa, o fluxo alucinante e muitas vezes superficial da informação, a “virtualização” da realidade e temas decorrentes, parece-me que seria necessário repensar o espaço do ensino. A expressão “espaço do ensino” pode ser sugestiva de muitas interpretações e implicações, mas vale entender em sua acepção material e social de lugar em que ocorre essa prática: a que espaço se refere, em que lugar ocorre e como se concebe o espaço em que se dá a aprendizagem? Fala-se muito de cercas e muros nesta época globalizada, mas o ensino está confinado em “bunkers” sanitários há muito fechados conceitual e fisicamente para a paisagem, distante dos processos sociais, excluído do acesso às novas tecnologias, reproduzindo um espaço de aprendizagem muito pouco criativo ou dinâmico, excessivamente isolado, imóvel, cerrado sobre si mesmo. Não caberia discutir diante destas questões qual espaço é adequado ao estudo da paisagem contemporânea? A discussão da natureza e modos do ensino atual e projetado implicará a discussão do espaço que o abriga.

## 5. ENSINO DE ARQUITETURA

Com relação especificamente aos cursos de arquitetura e urbanismo, já se percebe que não fogem a estas condicionantes mais gerais. Em 2001, segundo a ABEA (2002), havia 141 instituições com cursos de arquitetura no País (o MEC prevê 115 cursos participando do “Provão” em 2002), com a seguinte distribuição por região: Norte 4,3%, Nordeste 13,5%, Centro-Oeste 7,8%, Sudeste 50,4% e Sul 24,1%. Segundo documentos divulgados no site do MEC, na década de 70 a proporção era de 2/3 de cursos públicos para 1/3 de particulares, passando nos anos 90 a 3/4 dos cursos oferecidos por IES privadas e apenas 1/4 por IES públicas. O Estado de São Paulo é o que apresenta o maior número de instituições: 36 (34% na Região Metropolitana de São Paulo), sendo apenas 3 instituições públicas e as demais particulares.

Qual é o perfil sócio-econômico dos alunos de nossos cursos de arquitetura e urbanismo e sua distribuição? Não há dados disponíveis sobre esse aspecto; pouco se sabe senão por uma impressão totalmente empírica e parcial, e por isso mesmo talvez preconceituosa, sobre esses alunos que desejam ser arquitetos, ou que desejam obter um diploma de arquiteto. Também pouquíssimo é o que sabemos sobre o perfil dessas instituições de ensino superior, e do investimento que necessariamente deve ser realizado nesses cursos. Também sabemos pouco sobre o corpo docente. Igualmente, pouco é o que sabemos da estrutura desses cursos e, portanto, quase nada sabemos sobre como se inserem as questões da paisagem e do ambiente, do planejamento e do projeto dos sistemas de espaços não edificados na estrutura urbana, no âmbito desses cursos.

Mesmo assim, esta questão parece preocupante, não só pela pouca transparência e visibilidade desses processos, mas por uma série de outros indícios. Os conceitos expressos nas diretrizes curriculares mostraram talvez um desejo de circunscrever melhor o que seja “coisa de arquiteto”. Embora essa “coisa de arquiteto” inclua o projeto de paisagismo (projeto de arquitetura, urbanismo e paisagismo) entre as matérias profissionais, a compreensão expressa na implantação dessas diretrizes em muitos cursos talvez mostre o distanciamento do arquiteto das questões de conservação biológica e ambientais (entendidas aqui em sentido abrangente), que podem ser condicionantes ecológicas e culturais importantes do projeto contemporâneo (Sandeville 1996, 1998). O que parece muito grave, na medida em que todo um novo ordenamento institucional, ideológico, tecnológico, conceitual, coloca na pauta do dia tais questões.

Nota-se no temário definido no V Enepea um desejo de abrir e fazer convergir a participação no evento em três níveis: (a) o da produção profissional, (b) o da investigação e da prática acadêmica que constitui o núcleo do evento e (c) o da paisagem em si em seus vínculos com os anteriores. Apesar dessa abrangência, o tema recortado pela comissão local procura estabelecer com maior precisão uma delimitação ou recorte nesse escopo amplo. Centra a questão no ensino e na paisagem expressa na pergunta realmente fundamental: “O que fazer com a paisagem agora?” O enfoque parte de uma preocupação com aspectos metodológicos do ensino e da pesquisa, diante dessa indagação específica sobre a paisagem. O que faz com que o tema extravase a dimensão interna do ensino e insira-se em um quadro de atuação profissional: “ferramentas ou instrumentos, isto é, os processos e os métodos para intervenção”. Talvez os enunciados expressem dificuldades intrínsecas aos Enepeas. Superada a fase inicial de saber o que se estava ensinando em paisagismo no país, discutir como deveríamos fazê-lo e conseguindo-se uma organização notável no contexto de cursos de arquitetura que tem assegurado a continuidade dos trabalhos, algumas dificuldades parecem permanecer em tensão no âmbito do evento.

O enunciado do tema do IV Enepea estimulou algumas reflexões. Ao sugerir que há um planejamento alienante do espaço urbano, alguns dos termos propostos para o debate parecem revelar ainda o desejo de uma ordem que o arquiteto perseguiu ao longo do século passado. Parece haver uma dupla preocupação: com a funcionalidade (expresso na tríade (i)legibilidade, (in)eficiência e (i)legitimidade) das ações no ambiente e com a temporalidade dessas ações, expressa na tríade memória, permanência e projeção. Os vínculos entre esses três pares de conceitos aqui explicitamente vinculados sugerem muitos questionamentos. Penso organizá-los de dois modos: na lógica interna de cada tríade e na relação estabelecida entre elas. Os vínculos entre legibilidade e eficiência decorrem da racionalidade modernista e marcaram profundamente o modo de entender a

cidade pelo arquiteto. Com o questionamento interno ao próprio modernismo após a Segunda Guerra, a questão foi revista, e a legitimidade entra como uma necessidade dos arquitetos discutirem seu fazer diante das especificidades do usuário. A legitimidade decorre não mais do saber especializado, mas da aproximação desse saber de valores coletivos aos quais deveria responder. Foi aqui que a questão do tempo, enquanto cultura se colocou. Embora a necessidade de preservação tenha surgido em parte também com essa modernidade industrial, no pós-guerra seus conceitos tornaram-se cada vez mais inclusivos, como expresso pelo termo patrimônio ambiental. Memória e permanência (conservação) são assim termos de uma mesma questão que encontra na temporalidade o fundamento para a legitimidade. Embora essas tríades ainda sejam operativas e muito possam contribuir para a construção do ambiente, ou para a contribuição do arquiteto para a construção do ambiente, representando possibilidades de melhoria em relação às práticas atuais, há que se questionar sobretudo as bases da primeira delas, que acabam configurando a segunda. Ou seja, legibilidade e eficiência não são base para a legitimidade, podem ser obtidas conservando-se ou não a memória e podem ser redutoras dos significados urbanos. Claro que podemos relativizar esses termos a partir de contribuições de uma análise não funcionalista, mas ainda assim sua história e seus vínculos com um desejo de organizar o ambiente para a fruição e o trabalho a partir de uma atitude racionalista e lógica pode ser uma negação de desejos e ambigüidades inerentes ao ambiente e portanto uma redução dos significados que nós, arquitetos, interpretamos e projetamos no espaço.

É a compreensão das reais necessidades sociais deste país e suas regiões - muitas das quais ainda estão por se constituir em campo profissional num momento em que vivemos uma crise estrutural do desemprego (revelando aqui falta de criatividade entre outras coisas) - que devem orientar o questionamento da escola e a formulação urgente de novas estratégias que possibilitem o aprender a aprender. Os avanços estão antes na perspectiva crítica e criativa de conceber novas ações. O aprofundamento metodológico será enriquecido por uma revisão da inserção social do arquiteto paisagista, das práticas e conceitos que norteiam a formação desse profissional e desse usuário desde os níveis básicos, do próprio espaço em que se dá essa formação. É urgente a discussão de nossos cursos nesse quadro atual, a reinvenção do papel e motivação do aluno e do professor mesmo que à revelia das instituições, o que exige um debate coletivo que nos alicerce, o questionamento desse modelo de ensino que sob o discurso da qualidade se afasta de um conceito aceitável sobre ela e se camuflam os processos. Cabe a nós, entre outros agentes, um papel fundamental na renovação desse estado de coisas e no estabelecimento arrojado de novos conceitos para o ensino e a construção do espaço.

É a partir deste ponto que vejo a possibilidade de discussão do ensino de arquitetura em suas múltiplas questões que se referem à paisagem, ao ambiente e às suas práticas, uma vez que logo se percebe a dependência da realidade vivenciada pelos cursos e pela prática de arquitetura e urbanismo dessa realidade mais ampla discutida até aqui, na qual nossas instituições, cursos, pesquisas e disciplinas se inserem. Estas reflexões, derivadas de uma revisão após cerca de 20 anos dedicados ao ensino, estão me desafiando a investigar uma nova perspectiva para a minha prática atual em sala de aula, para o questionamento desse espaço e seus recursos de apoio, para o meu papel enquanto professor e sobre as questões específicas do ensino sobre paisagem e ambiente que apresentei nos primeiros Enepeas (Sandeville 1996, 1998), que ainda considero válidas, mas não suficientes para uma atuação crítica e criativa no quadro atual do ensino, tal como se configura e vivencia na Região Metropolitana de São Paulo e talvez em outros

Estados, cuja realidade conheço de modo ainda muito superficial, mas ao que tudo indica há pontos comuns abarcando essa diversidade do ensino em estruturas de decisão, controle e investimento cada vez mais unificadas e coesas.

À pergunta fundamental: “O que fazer com a paisagem agora?”, fico tentado a responder: deixemo-nos absorver nela, deixemo-nos ensinar por ela. Este pode ser um germe interessante para uma nova educação e prática para a paisagem e construção da qualidade ambiental brasileira além de nossos muros disciplinares, administrativos e materiais. Porém, retorno com uma pergunta em cujo âmbito nossa ação deveria ser mais fácil: “o que fazer com a universidade agora?” pensando que seja uma questão que passa pela investigação da resposta da primeira e torna a remeter a ela.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. O QUE OS PÓS-MODERNISTAS ESQUECEM: CAPITAL CULTURAL E CONHECIMENTO OFICIAL . in GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ENGUITA, Mariano F. O DISCURSO DA QUALIDADE E A QUALIDADE DO DISCURSO. in GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge. ANOS 90: O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA. in PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (Org.). Dilemas do ensino superior na América Latina. Campinas: Papyrus, 1994.

SANDEVILLE JR., Euler. CONSIDERAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE PAISAGISMO EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO. Anais do II ENEPEA, 1996, p. 85-90

..... PAISAGISMO: O CAMPO DISCIPLINAR, SUA DESIGNAÇÃO E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL. Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

..... AS SOMBRAS DA FLORESTA. VEGETAÇÃO, PAISAGEM E CULTURA NO BRASIL. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “NOVA” DIREITA E AS TRANSFORMAÇÕES NA PEDAGOGIA DA POLÍTICA E NA POLÍTICA DA PEDAGOGIA. in GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

## 7. REFERÊNCIAS DIGITAIS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL., s/d. Disponível em: <http://www.abea-arq.org.br/>. Acesso em: 04 de janeiro de 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. ENSINO SUPERIOR - DESAFIOS., s/d. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 de janeiro de 2002

SANDEVILLE JR., Euler. O QUE SABEM OS QUE SABEM? SOBRE O UNIVERSO SIMBÓLICO DAS QUANTIDADES NA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<http://www.ambiente.arq.br>, seção opinião/ artigos. Acesso em: 25 de janeiro de 2002

## 8. PERIÓDICOS

MENDONÇA, Ricardo. O PARADOXO DA MISÉRIA.. Revista Veja, 23/01/2002

**SANDEVILLE JR., Euler. O Que Fazer Com A Universidade e o Ensino de Paisagismo Agora?**