

SANDEVILLE JUNIOR, Euler . Fundamentos. In: VARGAS, Heliana C.; MIYADA, Paulo K. A.; NOBRE, Daniel; GOMES, Priscila. (Org.). Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 2007, v. , p. -.

LICENÇA DE USO

Este artigo é disponibilizado sob uma licença Creative Commons, como parte da proposta da Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento (<http://www.espiral.org.br>) e do projeto acadêmico em <http://www.ambiente.arq.br>.

Você pode reproduzir e distribuir esse material desde que citando devida e visivelmente os dados de autoria e publicação, sem adições, cortes ou qualquer meio que altere o sentido ou prejudique a integridade original do material, sem finalidades comerciais ou de propaganda de qualquer tipo, ou em contextos que promovam qualquer forma de violência, o racismo, discriminação. Caso distribua esse material, o fará explicitando essa licença. Sob nenhum aspecto essa licença representa seção de direitos.

FUNDAMENTOS

Euler Sandeville Junior¹

Resumo

O texto apresenta a necessidade de relacionar domínio de repertório e de ferramentas ao processo de propor ações no espaço, definindo uma ênfase inicial que até o final do segundo ano tenha completado um ciclo básico. Não concebe esse percurso dependente da divisão em Departamentos. Propõe ainda que se assuma como parte de ciclo básico um processo de entendimento e proposição fundado na experiência direta com os conflitos e demandas de produção desse espaço, a partir de prioridades sociais. Não contradiz a existência de saberes e domínios técnicos específicos e no âmbito da arquitetura e do urbanismo e de sua formação, necessários a lhe garantir uma inserção social conseqüente.

"Não sou nada.

¹ Prof. Dr. Euler Sandeville Jr. Arquiteto e Urbanista, Arte-Educador, Mestre e Doutor Estruturas Ambientais Urbanas, Pós-Graduação em Ecologia. Professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, orientador dos Programas de Pós-Graduação da FAU.USP e Ciência Ambiental da USP, Coordenador da Área Concentração Paisagem e Ambiente, FAU.USP, Coordenador do Mestrado em Ciência Ambiental, PROCAM.USP, Pesquisador do Laboratório Gestão e Projeto do Espaço (FAU/USP), Pesquisador Associado do Laboratório de Políticas Ambientais (PROCAM/USP). Editor da revista digital <http://www.linguagens.ato.br>. Site para contato: <http://www.ambiente.arq.br>.

Nunca serei nada.

Não posso querer nada ser nada.

À parte, tenho em mim todos os sonhos do mundo."

Álvaro de Campos

Mais importante do que uma forma, ou uma idéia, ou visão, é a partir delas como poderemos realizar outras formas, visões, idéias. Como o seu percurso, um dia, chegará a ser outro. E deixará ser outro. Mais ainda, como caminhar com outros, sem perder e sem tirar a liberdade. O que inclui como transformar, e como superar as heranças recebidas, respeitando que em sua gênese buscavam caminhos de transformação e não de inércia (toda transformação é, entretanto, também preservação de algo, aspecto este menos discutido). Como transformar, sendo arrojados, mas sem eliminar a experiência acumulada, sem sermos nostálgicos de um tempo que passou, sem sermos ingênuos perante os desafios que se colocam? Este texto pressupõe a discussão sugerida em "Disciplina e Conhecimento", trabalho que encaminhei como contribuição ao Seminário Ensino/Aprendizagem.

Haveria muito que pensar sobre conteúdos. Muito de onde partir para circunscrevê-los. Comecei por pensar que coerência pode organizá-los, que exigências se colocam no início do aprendizado, do ponto de vista do que a escola deveria oferecer coerentemente ao aluno. Antes de pensar as temáticas que os caracterizam como conteúdos, ou as estruturas e estratégias que os distribuem, pensei qual princípio deveria organizá-los. Trabalhei mais a partir de conteúdos, do que de atribuições que se repartem nos departamentos, procurando responder à indagação da chamada do Seminário: *"Caracteriza-se pelos conteúdos fundamentais a serem transmitidos, suficientes para apresentar o campo de conhecimento da arquitetura e do urbanismo e da sua prática profissional"*, no que se refere aos estágios iniciais (considerados aqui como primeiro e segundo anos).

A primeira questão deve ser quem são os alunos que aqui ingressam e ao percurso que estabelecem. Pergunta muito ampla e sem possibilidade de boa resposta, e que varia de ano a ano. Qual a natureza dessa variação? Sabemos nada sobre isso. E uma pergunta um pouco menos difícil de estabelecer: o que sabe ao entrar aqui, em relação aos exercícios que realizará, aos conteúdos e processos de aprendizagem e de criação a que será exposto? Creio que deveríamos realizar uma abordagem sistemática do aluno ingressante e seu acompanhamento durante o curso, de duas formas. Uma, através de questionários a serem tabulados. Tenho aplicado esse sistema algumas vezes na pós-graduação e na graduação, com resultados interessantes. O avanço seria poder acompanhar a dinâmica dessa caracterização da FAU.

O mesmo procedimento permitiria ainda um acompanhamento de cada aluno ao longo do curso, e contribuir para avaliação do curso. Em paralelo a esse processo, um registro dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno seria importante. Uma segunda forma seria um agrupamento em grupos de interesses, em discussão com professores diversos, ao longo do curso. Diferiria de uma monitoria tradicional (devemos observar o sistema de tutoria da Faculdade de Medicina, com acompanhamento de alunos e tutores por psicólogo), na medida em que valorizaria a pluralidade de opções e opiniões. Trata-se não tanto de conduzir o aluno, mas de pensar os percursos do curso.

Com relação aos conteúdos, organização disciplinar e grade curricular, atentando para as considerações conceituais diversas sobre essa questão, parece-me necessário um ciclo inicial. Há pouca divergência expressa sobre o trabalho de Conclusão como um trabalho de síntese proposto pelo aluno, o que significa que podemos pensar que com poucas exceções, parece haver um consenso sobre um ciclo inicial e final do curso, a ser discutido e desenvolvido a partir de diretrizes e experiências já em curso.

Com relação aos conteúdos disciplinares, há três modos pelo menos pelo qual “disciplina” vem sendo discutida entre nós. O enfoque mais freqüente entende disciplina em oposição a atelier, vinculada aos atuais grupos de disciplina, correspondendo em linhas gerais a segmentações e especializações no mercado. Essa abordagem parte no meu entendimento de um falso problema em relação ao atelier versus aula de conteúdo e de um falso problema liberdade-aprendizado, e busca uma afirmação radical do campo disciplinar da arquitetura, inclusive de uma forma específica de pensar arquitetura, onde os modelos que a suportam são pouco explicitados e debatidos. Questionando as soluções prontas dos exercícios tradicionais, não apresenta garantias de não estar veiculando fortemente uma idéia pronta de arquitetura. Um outro enfoque discute a arquitetura como campo disciplinar, com implicações diversas, e pouco amadurecido entre nós. Sua maior implicação seria discutir como se dá a relação desse campo no âmbito da universidade e como os programas de ensino interpretam, praticam e se relacionam com quais necessidades sociais e de conhecimento. Uma terceira possibilidade é simplesmente reconhecer na disciplina uma unidade a ser criada de uma forma ou outra no percurso do aluno, de modo que mesmo os ateliês livres são alguma forma de fragmentar a organização de conteúdos, o que tem se expresso sempre na forma de uma grade (nome sugestivo, para uma proposta de libertação).

Em outro trabalho enviado ao seminário questiono essa forma de discutir a disciplinaridade na arquitetura, em especial a dicotomia aula expositiva - aula prática e teoria e prática². Nesta comunicação, pretendendo indicar encaminhamentos, diria que necessitamos de todas essas formas, e que todas elas podem ser organizadas de modo diverso dos atuais. Essa discussão

² Disponibilizarei em meu site um relato da década de 90 em que proponha a aula de Teoria e História como um laboratório, mostrando que o caráter de experimentação nada tem a ver com a dicotomia atelier-sala de aula representada fortemente no espaço da FAU, mas com a postura e a natureza investigativa ou não das práticas que ocorrem.

demandaria um artigo à parte e vou me restringir à organização que vejo necessária nos momentos iniciais do curso, estabelecendo uma correspondência entre conteúdo, domínio de técnicas e métodos, informação, crítica e experiência.

Sobre isso, que poderíamos chamar de fundamentos iniciais, podemos sugerir alguns pontos. Primeiro, é necessário que o aluno desenvolva uma série de habilidades de raciocínio, de representação, de linguagem, de domínio de ferramentas. Creio que, em parte, tais questões são aproximadas pela disciplina integrada do primeiro ano, se pudéssemos pensá-la integrada também com história e tecnologia. Falta fornecer ao aluno, no decorrer do primeiro ano, um conhecimento um pouco mais acurado do que seja o urbano em nosso país (ainda que partindo de sua experiência pessoal prévia), seus processos, suas lógicas, e formas de sua representação cartográfica e quantitativa, que pressupõe muito mais do que mera informação, pressupõe capacidade de analisar, discriminar, interpretar. Assim, o que em nossa escola se convencionou chamar de disciplina e atelier deveriam ser aproximados, imbricados um no outro ao longo do primeiro ano.

Em um segundo momento, ainda no primeiro ano (no segundo semestre?), esses fundamentos devem valorizar, ancorados em um desenvolvimento contínuo da capacidade de interpretação, a dimensão propositiva, que é uma capacidade para interpretar, tomar decisão, investigar e executar. Trata-se de construir o problema de conhecimento, aproximando a experiência e conhecimento prévios do aluno, conteúdos e exercícios necessários para o enfrentamento dos problemas. O que falta hoje, supondo que alguns aspectos já tenham sido elaborados na disciplina de Fundamentos? Falta ter obtido uma base mínima para construção de repertório sobre cidade, edifício, paisagem. Essa base é um arcabouço inicial que permita ao aluno buscar e ampliar o repertório, não apenas como forma ou modelo, mas como significação.

Falta também uma base técnica, com a mesma perspectiva, em pelo menos dois campos: o da estabilidade das construções e o do suporte à vida urbana (infra-estrutura). Faltam também ferramentas de representação técnica do espaço existente e desejado, que se expressa no domínio de códigos de desenho e de programas de desenho e informação. Particularmente, não creio que um ano seja suficiente para desenvolver a contento esse programa, devendo expandir-se, com diferenças importantes de abordagem, pelo segundo ano do curso, de modo que no terceiro semestre se apresente de forma integrada especificidades de conhecimento, método e proposição no âmago da arquitetura de forma que compreenda as contribuições e inter-relações das Áreas de Conhecimento, e no quarto semestre ensaie uma ação efetiva para além da escola, aplicando, descobrindo na indagação de um problema complexo, a articulação de seus conhecimentos, reinvenção dos métodos etc..

Com isso, podemos definir um conjunto de conteúdos que o aluno necessita ter acesso e elaborar com certa autonomia ao final de seu primeiro e segundo anos, e que são a base para uma complexidade crescente em suas representações e proposições nos anos seguintes. Colocam-se questões como, do ponto de vista da

ferramenta técnica, se no primeiro ano domina programas gráficos necessários à elaboração de imagens e construção de objetos (como um edifício ou uma praça, por exemplo), no segundo precisaria dominar sistemas de informação geográfica. Se considerarmos que isso é assim, os conteúdos de projeto deveriam contar com apoio (e não penso em departamentos fim e meio...) no segundo ano de ferramentas e arcabouço teórico-metodológico-sensível compatível com as problemáticas a serem enfrentadas. Significaria também que esse novo projeto de escola exige arranjos que são também de atualização tecnológica e de instalações, sem o que a escola fica distanciada das práticas que hoje estão gerando novas relações de produção e sociabilidade, colocando-se, portanto, a reboque desses processos.

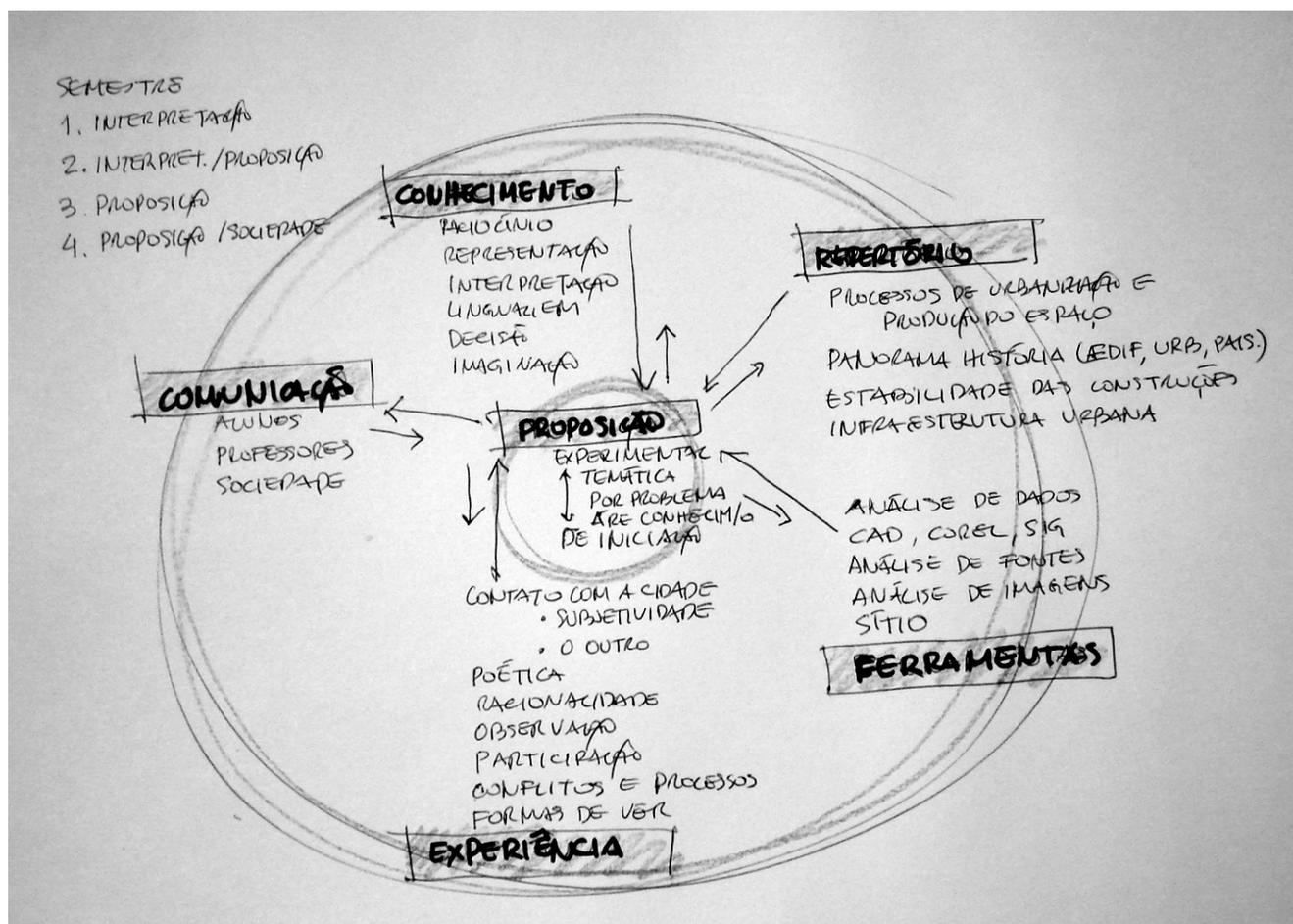


figura 1: croquis mostrando no ciclo básico (primeiro e segundo anos) a articulação de conhecimentos e habilitações nos 4 semestres iniciais do curso, em complexidade crescente dos desafios a serem enfrentados até a ação propositiva em situações concretas de conflito na produção do espaço, já no 4 semestre. A itemização interpretação - projeto - sociedade no canto direito deve ser entendida como ênfase, e não como foco em si mesma, já que seria impensável propor sem interpretar. No 4º semestre refere-se ao enfrentamento de problemas e demandas concretas, com grau de dificuldade compatível ao estágio do aluno que estiver nesse semestre.

Isso é tudo? Claro que não. O que de essencial falta então nessa preocupação com fundamentos? A experiência, que segundo dizem, é a mãe da invenção. Como podemos conceber um curso de formação de arquitetos e urbanistas que entenda a experiência apenas como simulação dela própria? A experiência não pode ficar restrita nesse jardim lúdico que se torna a universidade, de uma solidão social que não se percebe na agitação das oportunidades, seja do ponto de vista do amadurecimento para a vida adulta que ocorre em paralelo nesse período, seja do ponto de vista da inserção dessa experiência acadêmica na sociedade, entendida em sociedade a construção de seu espaço.

O trabalho desde o início com situações concretas e contraditórias da realidade, em graus e desafios que podem ser crescentes, é tão essencial à formação de um profissional quanto sua capacidade de fantasiar e imaginar, de dominar tecnologias e construir, de analisar e interpretar, e assim por diante. A discussão da inserção social da experiência de ensino não pode se dar apenas a portas fechadas na aula de aula, como não deve se dar apenas na ausência de portas do atelier. É no espaço social com suas contradições que está a construção da experiência, do conhecimento, da capacidade de atuação na realidade, de crítica conseqüente.

É em um processo desse tipo que se cria um ambiente favorável e desafiador para que o aluno assuma uma diferença importante em relação ao treinamento anterior a seu ingresso na universidade, devendo alunos e professores terem uma relação criativa e dinâmica com o processo de aprendizagem. O que não é garantido por estruturas mais rígidas ou mais desorganizadas, mas por posturas que se constroem nesse processo, e não fora dele. É de um princípio, ou princípios ancorados em práticas, que se deve discutir a organização dos conteúdos e das práticas de ensino, e são mais que isso, habilidades, capacidades a serem construídas de forma complexa, não linear, particularizada ainda que no âmbito de um corpo de conhecimentos, que diga-se de passagem, não está estabilizado e muito menos poderia estar acabado. O processo de ensino/aprendizagem é, para professor e aluno, um processo de construção (reconstrução) de corpos de conhecimento e campos de atuação, de invenção permanente do campo e do processo de relação com ele. Mas seguramente, não é um processo que ignora esse campo, nem sua instabilidade, nem a natureza processual e criativa do que chamamos conhecimento e experiência.

Dito de outra forma, propõe-se como parte dos fundamentos iniciais do ensino da arquitetura, a cidade real como espaço de experimentação e aplicação empírica do ensino, para aproximar e confrontar o conhecimento produzido na Universidade do cotidiano e das contradições do processo de construção do espaço urbano. Este sim, espaço urbano e cidade, agora postulado como o espaço e lugar efetivo de aprendizagem, produção de conhecimento e formação do arquiteto e urbanista. Há um questionamento nessa formulação, que se coloca em contradição com a experiência de ensino fundada na simulação lúdica reclusa no atelier e na produção de conhecimento centrada no gabinete (seja ele o

atelier, a biblioteca, a sala de aula ou do laboratório). Não no sentido de recusá-los, mas de reconhecer limites e riscos do que pode proporcionar, desenvolvendo-os nessa perspectiva de superação crescente. **São necessárias outras motivações para o ensino, sobretudo no âmbito de uma universidade pública. Trata-se, evidentemente, de um questionamento da inserção social da Universidade, e de suas práticas. Não porque esta esteja fora da realidade como por vezes se diz (o que obviamente é uma assertiva insustentável), mas porque a realidade do que se faz aqui “dentro”, distancia-se da realidade dramática e das urgências em que se inscreve tão alheia.**

Recortaria como prioridade a construção de uma abordagem que ultrapasse a dicotomia aula teórica-aula prática, ambas isoladas (senão autônomas) de uma experiência com a realidade à qual remetem. Ao se estabelecer fundamentos, pensa-se uma coerência entre conteúdos e habilidades e os exercícios propositivos. Por exemplo, hoje, no segundo ano, o aluno chega com um repertório bastante rudimentar sobre as questões urbanas e a história do urbanismo, sem muito domínio do cad e nenhum domínio de sistemas de informação e de instrumental teórico-crítico para análise de dados, que seriam necessários ao problema que deve enfrentar.

O esquema apresentado acima, após seu detalhamento, permitiria propor quais conteúdos o aluno deve ter dominado minimamente para enfrentar os desafios subseqüentes. Já no 4º semestre, em que pese inserções anteriores introdutórias, esse aluno poderia enfrentar um contato mais participante dos conflitos de produção do espaço, com um atelier (ou disciplina) de síntese propositiva a partir de demanda real. Portanto, já a partir desse momento, se poderia assumir a cidade como espaço privilegiado de formação do arquiteto e urbanista. Ou seja, assumir um processo socialmente comprometido com as enormes urgências de profissionais que operem em processos participativos de projeto, planejamento e gestão. O que não se pode oferecer, a não ser com enormes distorções e fantasias, apenas em sala de aula ou atelier. O contato constante com a produção do espaço, em suas contradições, e em graus crescentes de complexidade, poderiam ser imensamente transformadores dos saberes atuais e do modo como pensamos formar o arquiteto.

Os dois ou três anos subseqüentes (terceiro, quarto e quinto anos, no caso de se estender o Trabalho de Conclusão a um sexto ano), permaneceriam abertos e fortemente experimentais, mas contando com uma base crítica inclusive na experimentação de métodos de trabalho criativos e construídos no processo de construção de problemas, na discussão de um repertório diversificado, no contato com uma diversidade de experiências e vivências, que tornaria a busca de solução de problemas um exercício efetivo de arquitetura e urbanismo, de opção e compromisso do aluno, em um processo contínuo, para além de qualquer grade legível ou não, mas não para além de um projeto de curso. Nesse espaço se colocaria também a possibilidade de aprofundamento em determinadas áreas de especialização no âmbito da arquitetura, que constituem sim saberes socialmente necessários ao arquiteto. Iludir sobre isso é retroceder a arquitetura a um *self-*

made, a uma dimensão discursiva e estetizante, que pouco tem a ver com o que hoje se apresenta como constituição de um campo consistente e fundamental entre os demais saberes e práticas que se jogam na construção do espaço humano.

Reafirmo meu entendimento de que a “solução” (ou sua busca) não estaria nas grades, que são sim importantes e necessárias, mas não podem, por sua própria natureza arbitrária, atingir a condição de solução, a certeza de uma resposta normativa. A resposta normativa do que seja o ensino de arquitetura é indiretamente uma resposta normativa do que seja arquitetura. As associações seriam formas de experimentação, de divergência, e não um amontoado que não explicita seus fundamentos, suas hegemonias, as contradições entre as diversas possibilidades que qualquer campo de conhecimento implica. É na divergência de possibilidades, mas na discussão de seus desenvolvimentos e sua sedução, na limitação e responsabilização de suas práticas, no conhecimento de outras possibilidades por vezes conflitantes, que reside a esperança, a possibilidade de liberdade.

Cabe o quê, a uma escola?