

PARTICIPAÇÃO E UNIVERSIDADE. UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO.**Seminário Nacional PAISAGEM E PARTICIPAÇÃO: PRÁTICAS NO ESPAÇO LIVRE PÚBLICO**

Euler Sandeville Junior

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)
(5511) 8339-3903
biosphera@ambiente.arq.br
<http://www.ambiente.arq.br>
<http://www.linguagens.ato.br>
<http://www.ambiente.arq.br/espaco/>
<http://www.usp.br/procam/Lapam.htm>

RESUMO

Este ensaio discute o papel da universidade como parte da sociedade em que existe e cujas práticas tende a reproduzir. Apresenta uma reflexão sobre a cidade como o espaço fundamental para a formação do arquiteto urbanista e com potencial para renovação das práticas universitárias atuais. Discute a natureza da transformação sugerida, antecedentes, riscos a serem considerados.

A preocupação com os aspectos da relação ensino-ambiente remonta a longa data. Poderia se advogar como antecedentes experiências como aquelas realizadas em Cuba depois da revolução, ou o Projeto Rondon, que ultrapassa a estrutura de ensino da universidade não conseguindo reinserir-se nela, alguns centros acadêmicos, clínicas e residências. Mas poderíamos ir tão longe quanto se queira, até a academia grega ou a academia renascentista. Seria impensável a ciência contemporânea somente como um processo disjuntivo da experiência, em que pese a alegada dicotomia sujeito-objeto recentemente posta em cheque. Nas ciências naturais, a longa tradição de estudos do meio indica a impossibilidade de formar e produzir conhecimento restrito à sala de aula. Seriam também exemplos nessa direção os viajantes-cientistas e artistas como Humboldt, Darwin, Lévis-Strauss, Glaziou, Burle Marx, Hoehne e outros tantos, onde o deslocamento foi essencial à sua proposição epistemológica e estética. Nas artes, os *Tours* pela Itália estão na origem das academias estrangeiras e depois Paris ou Nova Iorque como “mecas” de um deslocamento necessário à formação e afirmação do artista. Não apenas os *tours*, mas toda uma prática de deslocamentos dos artistas românticos, como Goethe, Delacroix, Monet, Gauguin ou as derivas situacionistas ou dos *beats*, o confronto com a realidade no teatro do absurdo, Brecht e assim por diante, indicam um amplo espectro de possibilidades e necessidades na relação entre criatividade e vida, pouco ou nada exploradas no ensino. Na educação, as teorias da Escola Nova e Anísio Teixeira, e depois Paulo Freire, ou tradições derivadas da psicologia que geram o construtivismo, demandam sempre uma abertura da escola à prática.

Em arquitetura e urbanismo, em que a cópia sempre foi um princípio formador, o movimento *Arts and Crafts* já representava um convite a um contato qualitativo com o ambiente (por exemplo, o vínculo sempre omitido entre a casa, os jardins e os padrões florais de Willian Morris), as desobediências e

deslocamentos de Thoreau descobrindo uma nova paisagem e antecipando comportamentos, as experiências da Bauhaus de Itten a Gropius, as viagens de Le Corbusier iluminando sua arquitetura, os modernistas brasileiros em busca do Brasil (“o Brasil não é longe daqui” diria noutra sentença Flora Süssekind) ou em algumas faculdades brasileiras depois dos anos 60 nas discussões em torno do canteiro e nos laboratórios de habitação. Mesmo sem uma pesquisa que suporte e aprimore essas observações, poderíamos encontrar um amplo aporte para a formulação de um conceito de ensino que não se sustenta recluso nas salas de aula e em favor de que ensino-aprendizagem não pode resumir-se a transmissão-exercitação. Esta, no caso dos arquitetos, está expressa na dicotomia aula expositiva/teórica - atelier/simulação, entendidas como transmissão parcelar ou disciplinar versus prática ou síntese, revelando uma enorme limitação nessas *perspectivas*, ao desconsiderarem a base experimental restrita que estabelecem e a dimensão existencial que ingenuamente recusam.

A simples e parcial enumeração de possibilidades traz tanto um aporte para **superar o espaço da escola como espaço natural da aprendizagem pela imitação da realidade**, como uma indagação de como se construiu e a que atende essa visão peculiar de formação. Traz também a percepção de que as possibilidades em jogo são muito diversificadas. Trata-se, portanto, de superar uma ou várias, dicotomias, mas também de se discutir não só o que se está superando, mas como lidar com uma condição que não seja apenas normativa, isto é, que **seja experimental** para essa superação.

Para a superação dessa condição de ensimesmamento do ensino e da formação, pode contribuir muito uma tradição crítica que elege a cidade como lugar privilegiado da produção e consumo, o que não deixa de indicar seu forte enraizamento na modernidade. Essa corrente tem lidado até muito recentemente de modo antagônico e preconceituoso com a noção de natureza e de ambiente, bem como com o cotidiano, subordinado-os aos aspectos estruturais vistos como determinantes da história. Nesse sentido, se essa tradição contribui ao chamar atenção para determinadas condições e para a importância de uma “leitura” crítica do espaço, mas é inicialmente avessa à sua experimentação senão como ação político-ideológica essencialmente discursiva, exatamente por entender o cotidiano e a localidade como subordinados ou irremediavelmente sujeitos à reprodução.

Ainda que nas últimas décadas essa limitação venha sendo questionada, propondo-se novos caminhos interpretativos, deve-se reconhecer que essa tradição favorece, a partir de uma motivação ideológica, o envolvimento concreto e intenso com as causas sociais, como é freqüente no caso da habitação, das políticas públicas e em algumas vertentes na educação. Poderíamos reconhecer aí uma “matriz”¹ ideológica que se quer contra-ideológica no questionamento da relação universidade-sociedade, que conduz freqüentemente a uma condição discursiva no nível político, e uma matriz que de tempos em tempos retorna à pauta, que preconiza a ação e a interação efetivas, dotadas de significado fundamentalmente político, como base da produção de conhecimento e formação profissional. Em parte, esse tipo de proposição se coloca à margem dos processos dominantes, mas corre os riscos de toda militância de cair presa de discursos hegemônicos e autoritários, visões reducionistas de mundo, ainda que questionadoras de uma condição de injustiça encontrada. Neste caso, o desafio seria estabelecer essas experimentações garantindo a liberdade crítica, como em qualquer exercício de poder ou de disputa pelo poder², a experimentação da alteridade, a par de um compromisso social.

Uma segunda tradição que contribui para essa superação pode ser a de certas abordagens da arte e do teatro contemporâneos, que provocam discussões e inquietações na inserção, na percepção e na

¹ O termo matriz não é pensado aqui como uma rede de posições, mas como processos geradores, sem pretender o rigor de se estabelecer como categoria.

² Popper (POPPER, Karl R. O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade. Trad.: Paula Taipas. Lisboa: Edições 70, 1999), em que pese a alegação de positivismo a partir do confronto com a escola de Frankfurt, alegação a meu ver muito parcial, desenvolve algumas discussões relevantes sobre o processo de poder no processo de conhecimento, onde o essencial não é autoridade genética do discurso comuns aos enfoques de especialidade, mas o debate de seu conteúdo, e a limitação do exercício do poder a partir de critérios do interesse coletivo.

experimentação do espaço. Daí a importância do percurso artístico, onde a crítica, a experimentação, a vivência e a sensibilização operam juntas. A experiência e a dimensão discursiva são valorizadas na arte contemporânea, sem estarem necessariamente cativas de enfoques racionalistas e freqüentemente fundadas na experiência do mundo e na experimentação. Essa experiência pode algumas vezes estar fundada em uma subjetividade radical, como nas recomendações de Rilke a um jovem poeta: “*caso seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, diga que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas*”³, o que vinha a par de um “*mergulho em si mesmo*”, mas ainda assim também uma experiência com o mundo sem a qual não se plasmaria a necessidade poética.

Sua dificuldade está em se ter estabelecido uma aura de imunidade ao artista, como aquela do intelectual, que o torna um intérprete excessivamente privilegiado. Perder-se na subjetividade de sua própria autorização seria assim um risco presente na ciência e na arte, agravando-se esta última quando seu produto torna-se gratuito, um capricho, um produto e talvez um fetiche. No entanto, todos esses processos, crítica, arte e ciência, decorrem da experiência do mundo, podendo assim contribuir para a renovação do ensino se vistos além de uma dimensão que se torne exclusivamente discursiva ou de seus processos de ensimesmamento e autorização. Nesta outra “matriz” de percursos sensíveis e críticos perante o ambiente, o risco seria não perceber a dimensão política das ações, ou os trajetos difíceis entre subjetividade, intersubjetividade e práticas sociais, ou mesmo a relação entre cotidiano e estruturas. Nesses e outros casos que possamos chamar para discussão, tende a se colocar quase sempre algum trânsito difícil entre subjetividade e a noção de coletivo como condição necessária a essas experimentações. Podemos voltar a essa discussão do que é público e do que é coletivo, e conseqüentemente da individualidade criativa, depois.

Há, entretanto, outras matrizes, bem diversas das anteriores. Vou tratá-las aqui, genericamente, como um discurso corrente, que ora questiona a universidade pública enquanto tal, ora questiona sua alegada finalidade autônoma, em sentido bem diverso do que discutimos até agora. Daí porque questiona também a autonomia intelectual e gestora da universidade. Qual seria o cerne do questionamento? O distanciamento da universidade dos setores produtivos e aplicados do mercado de trabalho⁴. É um questionamento semelhante ao que se faz dos níveis fundamentais de ensino, como devendo na escola pública voltar-se a algo como “dominar o *excel*” para atuar no mercado, como sugerido por Cláudio de Moura Castro, consultor do MEC⁵.

³ RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2007

⁴ Tratei desse assunto em dois artigos disponíveis para download em <http://www.ambiente.arq.br>, seção publicações: SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **O que sabem os que sabem? O universo simbólico das quantidades na educação**. Ambiente brasil, São Paulo / web, <http://www.ambiente.arq.br>, Revista Brasil, 10 fev. 2002 e SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **O Que Fazer Com A Universidade e o Ensino de Paisagismo Agora?**. In: VI ENEPEA, UFPE, 2003, Recife. Anais do VI ENEPEA. Laboratório da Paisagem UFPE, 2003

⁵ Revista Exame (26/12/2001), Cláudio de Moura Castro, Presidente do Conselho Administrativo da Faculdade Pitágoras, economista especializado em educação e que foi contratado pelo Ministério da Educação para analisar os resultados do Pisa: “Estamos diante de uma necessidade vital de focalizar a escola naquilo que realmente é importante em uma sociedade moderna. As empresas não precisam de gente que se lembre dos detalhes das Guerras Púnicas, dos reis de França, dos ossos da mão, de todos os verbos irregulares, da análise sintática de cláusulas dentro de cláusulas, das métricas parnasianas ou dos milhares de fatos que congestionam os currículos. Precisam, isso sim, de gente que saiba ler, que entenda o que leu, que compreenda instruções e raciocine dentro das regras expostas pelo texto escrito”⁵. E o que seria esse entender e raciocinar sobre o que leu? Noutro trecho, o autor citado esclarece: “Numa sociedade moderna, a linguagem é usada para transmitir informações,... Quando o manual do Excel nos manda apertar a tecla *Control*, se apertarmos *Alt* dá tudo errado. Se não entendemos as cláusulas do contrato, arriscamo-nos a uma enrascada com a lei. Se não entendemos como lubrificar a máquina ela queima”. O autor citado entende que o aluno aprendeu errado porque “foi condicionado errado”. Para a proposta do autor referido, a erradicação do mal passa por uma ação “proativa” das empresas: “Essas são lições [resultados no Pisa] dramaticamente importantes para um país que necessita ser competitivo, aumentar a produtividade e reduzir desperdícios. Se as empresas brasileiras não entenderem os resultados do Pisa e não tiverem uma atitude proativa estamos mal.

A limitação de uma proposição tal é evidente, quase autolimitante, ainda mais se considerarmos como se dá a preparação para o mercado em setores mais competitivos e mais dinâmicos hoje, que recuperam a improvisação, a equipe e o lúdico do jogo para capacitar adultos a atuar em situações bastante estressantes de demanda e de improvisação, de cooperação e competição. São estes os elementos integrantes da constituição e instituição de uma nova ordem e sua ética correspondente no âmbito normativo, e de novas relações de trabalho, produção e consumo no âmbito econômico.

No que se refere à universidade, descontados os setores científicos em que os conhecimentos vinculam-se a técnicas e os setores que se vinculam a avanços tecnológicos de ponta, que passam a receber investimentos maiores de verbas públicas de pesquisa, essa matriz freqüentemente espera que a universidade seja preparação para o mercado de trabalho. A contradição é óbvia também, pois se o mercado é tão dinâmico, o tempo da universidade - preparação de um curso, sua implantação e oferecimento e a subsequente inserção profissional do formando - sempre implicaria em oferecer um profissional desatualizado para o *mercado* em que se insere. Assim, não seria a formação para um nicho de mercado a função da universidade, mas a formação para um campo de conhecimentos e técnicas em suas interfaces com outros campos, em uma perspectiva das necessidades sociais⁶.

Em que pesem as críticas que se pode fazer a essa construção do papel autolimitante do ensino na sociedade brasileira (e de sua visão bastante pobre de desenvolvimento), no contexto desse ensaio destacamos que tende a demandar uma outra forma de envolvimento da universidade com a realidade para a qual pretende formar. De modo que poderíamos talvez dizer que, neste momento, mesmo quando motivado por setores mais retrógrados e ensimesmados, há uma tendência a ser necessário repensar o que seja a universidade, qual seu papel, qual sua relação com as forças produtivas e sociais atuais.

A primeira observação é que uma angústia, que já vem de muito tempo e que tinha uma raiz fundamentalmente questionadora das relações sociais hegemônicas, agora talvez se encontre próxima da pauta das necessidades de formas de organização de setores dinâmicos da economia. Isso me permite supor um risco comum, embora de implicações e alcances totalmente distintos, existente entre essas “matrizes”, que seria o da sua instrumentalização, seja ideológica ou contra-ideológica em nome de sua autorização, seja como prestação de serviço a qualquer setor social, institucional ou produtivo em nome de um pragmatismo ou utilidade.

A alguns de nós tem trazido muito incômodo a distância da cidade com que se constrói o ensino e o pensar a intervenção no espaço. Porém, nas condições atuais, ainda é difícil superar esses limites. A par de reconhecer essa dificuldade e essa inércia, este ensaio também supõe, como se leu acima, uma nova condição social e econômica que chama estratégias novas para sua superação ou sua satisfação. Entre essas estratégias, podem inserir-se trabalhos de natureza participativa e de prestação de serviços a título de extensão.

Não se trata, portanto, apenas da discussão de uma lógica interna ao ensino e sua crítica na sociedade, mas pode estar havendo uma nova demanda social se estabelecendo sobre a universidade. Não reconhecer isso poderá significar por um lado comprometer parcialmente o caráter contestatório e inovador de algumas ações, no momento em que se aproximam de ser viáveis como parte importante do ensino, exatamente porque respondem a um rearranjo pouco percebido da instituição na sociedade. Por outra via, corre-se ainda o risco de novamente abrir-se mão do caráter efetivamente experimental do ensino, exatamente pela inércia da instituição - travestida do que venha -, sua desarticulação propositiva com a sociedade e de seu projeto centrado na simulação, limitando-se a **renovar** estruturas didático-pedagógicas que nada mais são do que a permanência de um passado que não quer tornar-se a lembrança devida.

De resto, é relativamente fácil mudar a orientação da escola, abandonando a enxurrada de informações e fatos e concentrando esforços no uso competente da linguagem”.

⁶ Distinguindo, ao interpretá-las, necessidades de demandas.

O caráter de simulação da ação sobre o qual se assenta todo o ensino propositivo da arquitetura permite a supressão dos fatores incômodos, das condicionantes dos viventes (usuários ou ainda atores, como chamamos as pessoas) e uma liberdade de desenho que não raro transforma em monumentos artísticos todos os espaços de intervenção. Há no atelier (como conhecemos essa prática ainda atual de ensino⁷) um componente fortemente lúdico, como parece ser visto também o tempo de formação universitária como passagem para a vida adulta e produtiva. Mas esse lúdico aqui referido precisa ser relativizado, porque é instrumental, o que é uma contradição⁸.

Em correntes da arte contemporânea e em todo processo criativo, a dimensão lúdica é fundamental, porém se dá na universidade de forma muito distinta. Talvez porque o tempo universitário, em uma visão corrente, não seja considerado um tempo produtivo da vida, embora o seja e o integre. A noção de produtivo e de seriedade vincula-se fortemente ao controle do tempo, à racionalidade instrumental das ações, subordinando-os a uma razão de eficiência competitiva. Não que a universidade esteja fora desses paradigmas, como sabemos bem que não está; o problema seria então como se organizam enquanto etapa de “formação para”. Em especial, a competitividade é a base da atual estrutura universitária, nas relações profissionais que abriga, nas formas de controle e justificação e nas estruturas que percorremos para existir na universidade, que são educadoras dos educadores. O que também ocorre entre os jovens alunos selecionados para essa experiência, longamente treinados para esse tipo de desempenho na educação formal e informal, de modo que já são potencialmente *mestres* e *profissionais* antes mesmo de serem alunos universitários. A convergência desses aspectos, entre outros, contribui para que a par dos discursos sobre a função pública, se estabeleça uma baixa consciência e esforço coletivo.

Nota-se nesse processo de simulação um curioso casamento entre um certo racionalismo que explica o mundo em uma ordem assombrosa e inverossímil, com uma supressão radical da experiência do mundo. No caso específico da arquitetura, esse contato com o mundo fica reduzido à forma de levantamentos⁹ e reconhecimentos, que servem apenas para justificar proposições de “soluções corretas”, e em alguns casos para justificar discursos sobre proposições que não ultrapassam a primeira idéia.

Aliás, a racionalidade disjuntiva do processo de conhecimento é um dos argumentos de que é possível e necessário o ensino. São dimensões dessa racionalidade **pouco preocupada com a experiência vital, com suas agonias e prazeres**, calcada contraditoriamente no exagero do olhar, na consulta da opinião eventual, no reconhecimento de estruturas de relações preestabelecidas, no registro de objetos que parecem dados, sem o saberem construídos entre as práticas, representações, experiências no mundo. Contradição interessante, essa mesma racionalidade e a simulação da experiência que a sustenta, conduzem ao que chamarei de construção distraída de objetos distraídos como base da construção desse mundo, estabelecendo já aqui um primeiro “salto”, uma brecha de continuidade com aparência de continuidade.

Muitas vezes reputei a essa racionalidade explicativa e à substituição da experiência pela imagem¹⁰, característica do ensino da arquitetura, como uma das razões dos arquitetos serem tão pródigos em falar do que não entendem, mas desenham. Não deixa de ser uma contradição em uma disciplina

⁷ Para uma discussão do atelier e das perspectivas de sua limitação e renovação na formação do arquiteto, relações teoria-prática, disciplinaridade e interdisciplinaridade, veja os ensaios apresentados no Seminário de Ensino da Arquitetura: Caderno de Textos. Seminário ensino arquitetura e urbanismo. São Paulo: FAU-USP 15 e 16 de maio de 2007.

⁸ Penso aqui na abordagem de HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

⁹ Curiosamente, chama-se de teoria o caráter discursivo e retórico da explicação do projeto, e de prática a simulação da realidade.

¹⁰ A imagem unida ao discurso sobre a arquitetura, tal como nas práticas de ensino de Teoria e História da Arquitetura. Mesmo quando próximos, os edifícios e logradouros são substituídos por projeções luminosas e não pelo contato e pela experiência direta. Isso é totalmente convergente com o ensino de projeto enquanto simulação.

que desdenha a explicação e a argüição ao afirmar radicalmente a vontade e soberania do desenho para transformar o espaço, fundar seu desenho em longas verbalizações e estudos (levantamentos) preliminares, seguidas de um “agora vamos ao que interessa, cadê o projeto?”. O nosso questionamento não é do projeto por si mesmo, mas do modo como tem subsumido toda a produção do espaço pelo arquiteto.

O argumento que contrapomos é que o projeto não é o único instrumento de criação e transformação do espaço, embora seja essencial ao arquiteto projetar. Procedimento que estabelece um “salto” que se dá no atelier¹¹ entre as etapas de conhecimento e proposição. Salto que acaba duplo, já que depois dessa fragmentação da realidade (ainda que a chamemos de síntese), não se retorna a ela: a distância da experiência se consolida e justifica na e através da representação visual do projeto. Quando é assim, e não precisaria ser, poderíamos dizer que é um “salto” para lugar algum ou, de outro modo, que é um “salto” de dentro do atelier para dentro do atelier. O que implica, de um ponto de vista bem humorado, pouco movimento e nenhum deslocamento.

A pergunta que nos colocamos é a mesma que colocamos no Seminário de Ensino da FAU (2007)¹²: “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, quando seu próprio espaço não é experimental, e é 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 que nos levou a propor que “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 a 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 conseqüente¹³”.

Participação e Universidade, como Universidade e Participação, de que tratarei, são portanto caminhos que poderiam nos ajudar a superar tais saltos, por mais altos que sejam, substituindo-os por um caminhar contínuo, um ir e vir constante que é conhecimento e transformação. Em que pesem as diferenças e especificidades disciplinares, é importante perceber que as dificuldades que sentimos no ensino de arquitetura não lhe são exclusivas, encontrando-se na instituição universitária. Portanto, não será suficiente uma reflexão sobre práticas e estratégias disciplinares internas à formação nesse campo, seja no referente ao projeto, ao atelier, à teoria, mas será necessária uma reflexão sobre a natureza do ensino universitário.

A possibilidade mais próxima de discutir o tema pressupõe a existência de *atores* institucionais, representados por essas duas palavras (participação-universidade). Há processos em curso que levam à organização contestatória de grupos sociais, freqüentemente a partir da institucionalização prévia que as pode organizar. Por outro lado, há saberes sendo produzidos na Universidade sobre esses processos. Sem entrar aqui na crítica dessas duas dimensões da prática social, que só podem

¹¹ O “salto” no escritório pode se tornar mais grave, na medida em que não é apenas metodológico, mas de finalidade. Quando a finalidade máxima é “conseguir o projeto” necessário à sua inserção profissional, todo o processo de concepção que se assentava em uma base humanística, torna-se capacidade de resposta a uma demanda, independente de suas razões ou contribuições.

¹² SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **Fundamentos**. Caderno de Textos. Seminário ensino arquitetura e urbanismo. São Paulo: FAU-USP 15 e 16 de maio de 2007.

¹³ SANDEVILLE Jr., **Fundamentos**.

ser pensadas inseridas como estão no universo de práticas, seria quase óbvia a aproximação desses saberes e necessidades. Entretanto isso ocorre tão pouco, que chega a parecer uma novidade.

Seguramente, é uma aproximação necessária e que representa grande avanço em relação às práticas universitárias atuais. Mas por si só, não transformará a universidade: a abrirá talvez um pouco, como uma alavanca que ergue enorme massa deixando penetrar luz sobre o que ela esmaga. Uma reflexão simples indicará, nesse sentido, uma necessidade de repensar no termo desse percurso a constituição dessa universidade. Uma reflexão mais arrojada conduzirá à necessidade de repensar o que seja essa participação, em termos que ultrapassem aqueles já colocados e as generalizações estruturais sobre os quais a universidade representa as práticas sociais. As possibilidades de pensar assim abertas serão imensas e confrontarão os conhecimentos, prioridades e estruturas atuais, o que por si só não acarreta sua superação. Ultrapassá-las exige que isso ocorra em um posicionamento consciente das mudanças em curso nos contextos em que se inserem essas propostas, chamando ao debate a base ética praticada dessas visões.

Minha contribuição aqui procura também agregar outras possibilidades de discussão, ao entender que as palavras são altamente significativas em suas associações. Sem prejuízo do que já foi dito, seria possível pensar esse problema também em termos de Universidade e Participação. O que estou sugerindo através desse jogo é pensar de um lado as relações que se podem estabelecer entre movimentos de participação social e a universidade e pensar, de outro lado, o que seria uma **universidade participativa**. Que possibilidades se abrem? A inversão sugerida não é de modo algum condição *sine qua non*, apenas ajuda a evidenciar as construções ideológicas e contra-ideológicas nas quais queremos estar nos posicionando ao questionar o status atual do ensino em seu “salto” exclusivamente para dentro de si mesmo. O que chama um posicionamento ético diante de contextos em rápida transformação.

Não se trata de contrapor uma universidade participante a uma universidade que se mantém autônoma à sociedade em que existe, pois tal coisa seria evidente e grosseira mistificação. Nem se trata de entender por universidade participativa a discussão interna de suas formas de gestão, pois ainda operamos aqui em uma universidade pensada como distinta da sociedade.

Estamos diante de um problema bem próximo daquele da ciência que se considera independente e autônoma ao contemplar seus *objetos*. Discutir a universidade seria discutir as formas de conhecimento em jogo, não para subordiná-las todas a um suposto novo paradigma, mas para caminhar nas fronteiras entre os atuais. Já mencionei que a epistemologia corrente, que não é só teoria, é prática, tem freqüentemente conduzido na universidade a uma compreensão predominantemente estrutural da sociedade. O que é muito semelhante àquela postura comum na qual alguém julga poder apenas contemplar a paisagem colocando-se fora dela, não raro como seu juiz mais abalizado.

Tal percepção é inviável por definição. Da mesma forma que só é possível contemplar a paisagem (sua percepção como se quer em tantos estudos) estando nela, e estar nela, queira ou não é vivenciá-la, só é possível pensar a sociedade estando nela, e estar nela é vivenciá-la. Não há um método capaz de estabelecer uma distância e independência, *desejando* ultrapassar as condições da percepção imediata por uma mediatizada, não é possível fazê-lo sem deformar tanto o observador quanto o objeto observado, e portanto deformando todo projeto de ensino assentado exclusivamente nessas bases. Isto porque essas categorias não existem como “fato”, e observador e objeto observado são eventualmente faces múltiplas de coisas próximas, apenas não reconhecidas e qualificadas como tais.

A complicação de enveredar por esse caminho pode não resultar em apreensão da sua complexidade, e obviamente o que procuramos não está na complicação. A figura da Universidade como torre de cristal, da qual se observa e critica os outros, mas não sua própria prática (por vezes bastante injusta, corporativa e sem “grandeza de caráter”), é um tipo de retirada perigosa. O demonstram exemplos recentes, e vários. O ponto básico é que não se trata de inserir a produção da Universidade na

sociedade, e sim reconhecer como está inserida e como se quer inserir para contribuir e alterar a transformação em curso nessa sociedade.

As discussões deverão então identificar não só as novas oportunidades que essas experiências abrem, mas os riscos no processo de formação que podem representar se não forem explicitadas. Porém, os riscos não se limitam a esses até agora colocados. São também aqueles inerentes a toda ação experimental e que trabalha não só nas fronteiras das estruturas, mas entre diversas estruturas e campos de saber; riscos tais como temporalidades distintas, processos e meios distintos, fragilidade de resultados, impossibilidade de garantia dos resultados esperados na ação (embora se possa garantir o processo de aprendizado), insegurança no processo, desconhecimento de motivações constitutivas desse processo tornando a inserção da universidade manipulável ou inócua, etc..

Devemos finalmente considerar atentamente que todos estes são aspectos que integram a consciência contemporânea e podem cambiar-se e interpenetrar-se mutua e sutilmente. As tais “matrizes”, portanto, **nem seriam autônomas, nem puras**. Seriam capazes de infinitas hibridizações, tornando bastante complexo o reconhecimento de suas naturezas. É o caso, por exemplo, da nova economia ou terceiro setor, ou ainda a profissionalização da prestação de serviços em torno de questões públicas ou sociais, ou de prestação de serviços e extensão universitária. Abrem-se possibilidades, chamam debates. Nesse sentido, os riscos não seriam em si problemas, mas uma oportunidade de percebê-los e ultrapassá-los, o que novamente chama uma base ética praticada, mais do que nominada, o que tem a ver com os processos de autorização e poder no âmago da universidade, em seus aspectos cotidianos e até mesmo pessoais.

Uma universidade participativa seria então uma universidade experimental, em que seu espaço é construído de modo experimental sendo todo ele projeto de ensino e pesquisa, muito além da moradia estudantil. Onde os conhecimentos produzidos fossem aplicados em protótipos ambientais, que se desdobrassem em outros locais. Onde suas práticas de aprendizado fossem determinantes, e construídas em interfaces de diversos saberes e práticas, acadêmicos ou não. A idéia de uma universidade participativa pressupõe sua articulação com outras instâncias institucionais igualmente tão isoladas, como são educação, saúde, infra-estrutura, habitação, meio ambiente, não para ensinar, aplicar ou difundir, mas para aprender e procurar novas formulações. Pressupõe aprender vivenciando em situações concretas em interfaces com a sociedade civil e instituições, na busca experimental de solução de problemas e reconstrução de experiências de ensino. Sobretudo, uma universidade que não se pautar pela consolidação de modelos decorrentes de uma internacionalização automática, mas exatamente na busca criativa para questões que nos são específicas e demandam soluções urgentes, a partir do que podemos dialogar criativa e competentemente com os processos de internacionalização. A própria prática precisa deslocar-se da crítica do outro, para a reinvenção de si mesma, a partir da experiência, e o coletivo precisa ultrapassar as citações livrescas e os amontoados de pessoas em cardumes (os ateliês das disciplinas obrigatórias, por exemplo), para criar práticas experimentais que realmente elaborem processos coletivos. Processo coletivo não é andar todo mundo junto, embolado, indiscriminado, isso é massa.

A distinção entre universidade (*dentro*) e sociedade (*fora*), quando olhamos da universidade, é um pouco curiosa e sintomática. A ela corresponde um espelho, o de setores econômicos, produtivos e políticos como *realidade* e a universidade como *fora da realidade*. As implicações são muitas, e podem indicar que os discursos que defendem a universidade *hoje* são os que a depreciam *amanhã*, isto é, uma incapacidade de perceber a continuidade contraditória entre ontem e amanhã. Na universidade, seu *aqui dentro*, seu *hoje*, assenta-se em *simulações de um amanhã*. Na vida profissional *fora* da academia, a universidade é um *ontem* superado ao qual eventualmente se retorna em busca de qualificação e certificação, mas seu *amanhã* permanece pensado como um exercício de fantasia impossível, diante de perspectivas mais imediatas de realização. É um *dentro-fora* que apesar de dependente, não gera gozo nem descoberta, apenas acusação.

Em conseqüência, parece natural “aplicarmos” tudo “*lá fora*” (o lugar para isso). Uma divisão curiosa que faz lembrar o que é lícito à intimidade e o que é conveniente (freqüentemente útil) ao público; e

nesse caso conveniente quer dizer acordado, e útil quer dizer ganho. De modo que o público deixa de ser coletivo, para tornar-se uma oportunidade de apropriação para a realização do individual, entendido não como subjetividade e intersubjetividade, o que seria rico, mas como um ganho “para-si”. Já afirmamos no início, universidade não existe para além da sociedade, é uma parte orgânica de sua realização, apesar das contradições mais aparentes. Não são apenas as práticas não acadêmicas que se centram nesse *para si*, na dificuldade de coletivo que tenciona as dimensões públicas, já que o que se busca freqüentemente é sua apropriação. A universidade, como parte privilegiada e elaborada da sociedade, repete essas práticas em suas disputas intestinas por poder, por afirmação, por legitimação, embora tenha estabelecido complexos mecanismos de verificação¹⁴.

Uma vez entendido que a superação que se almeja não pode ser uma superação apenas de procedimentos, repito a proposição apresentada no Seminário de Ensino da FAU: “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”¹⁵. Do mesmo modo que não se trata apenas de troca de procedimentos, não se trata de buscar uma ação ideológica, mas um espaço efetivamente experimental, onde o risco de não dar certo é tão importante ou mais do que o risco de dar certo.

¹⁴ Conforme observamos nos artigos enviados ao Seminário de Ensino da FAU, 2007: “O coletivo, para além de nossas falas rigorosas e apaixonadas, trata-se na nossa prática **mais do amontoado do que do coletivo. Essa tem sido a prática: fragmentar e amontoar. Mas discutimos só o fragmentar e propomos uma outra forma de amontoar. Amontoar não seria então, também, apenas uma outra forma, outra maneira, de isolar?**”.

¹⁵ SANDEVILLE JR, **Fundamentos**.