

Paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

Euler Sandeville Júnior (1)

(1) Professor do Departamento de Projeto da FAU-USP, Vice-coordenador da Área Paisagem e Ambiente do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da USP, e Coordenador do Mestrado do Programa em Ciência Ambiental da USP, Brasil,
e-mail: esandeville@gmail.com, URL: <http://espiral.net.br>

Resumo: *Este artigo apresenta uma reflexão sobre experiências didáticas realizadas em processos colaborativos de ação, na relação direta universidade-sociedade, na perspectiva de uma “educação-pesquisa-aprendizado” em ação entendida aqui como uma construção partilhada de saberes e práticas. Decorrem da proposição da Espiral da Sensibilidade, do Conhecimento, da Liberdade, da conceituação da Paisagem como experiência partilhada e socialmente construída e da proposição de experiências de aprendizagem em paisagens vivenciadas. Daí as disciplinas promoverem vivências em áreas naturais e/ou em interface com parceiros externos à universidade, procurando construir processos coletivos de trabalho e de autogestão. São projetos experimentais e abertos, construídos em processo coletivo, lidando com a indeterminação das situações, com a vivência e a experiência direta como um componente necessário ao ensino-aprendizagem.*

Palavras-chave: paisagem; educação; ensino; aprendizagem; participação; processo colaborativo; pesquisa-ação.

1. INTRODUÇÃO

“A terceira pessoa me mantinha à distância de mim mesmo...” (Gorz: 2008,43)

As atividades experimentais que desenvolvo em disciplinas remontam a um posicionamento que muito deve à sensibilidade artística contemporânea e a uma reflexão ativa sobre a experiência docente e de estudo, como inserida efetivamente na sociedade que se quer compreender e atuar. De certa forma, foi uma busca latente já no período de formação universitária e nos anos subsequentes, na atuação em atividades artísticas de natureza performática (sobre esse termo: Silva 2005) e de arte-educação na primeira metade dos anos 80.



Figura 1 – Serviço Educativo do Museu do Teatro Municipal de São Paulo com alunos de escolas públicas (projeto: Euler Sandeville e Silvia Bermudes)
Fonte: Relatório de atividades (São Paulo, 1984)

Sua formulação como um projeto didático-pedagógico começou a adquirir forma no contexto de disciplinas de Teoria da Arquitetura ministradas a partir de 1986 na FAU Santos e depois em outras escolas, no momento em que a paisagem começava a adquirir para mim uma força articuladora das buscas sensíveis e de inteligência na relação com o mundo e com projetos de educação. Uma primeira motivação naquele momento foi estabelecer um processo de

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

investigação, onde o aluno, praticando os procedimentos propostos, passava a participar em sua formação da necessária aventura da produção de conhecimento e a produzir um acervo que seria continuado pela turma seguinte. Neste sentido, as tradicionais aulas expositivas e de seminários eram suspensas, passando a classe a trabalhar no modo de um atelier de produção do conhecimento e domínio de técnicas de pesquisa acadêmica, com orientação direta do professor ao desenvolvimento dos trabalhos. Em muitos casos produzia-se também uma apropriação do espaço da escola criando ambientes lúdicos e celebrativos para discussão das pesquisas realizadas.



Figura 2 – Ambiente criado em aula para discussão e celebração dos trabalhos, Uniban, 1998

Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (São Paulo, 1998)

Gradualmente, fui desenvolvendo abordagens nos cursos de paisagismo, sobretudo em Mogi das Cruzes, onde procurei nos anos 90 abrir os trabalhos de graduação e de conclusão (TFG) a debates externos à universidade e realizar experiência envolvendo projeto comunitário e a execução no canteiro pelos próprios alunos. Também foram importantes alguns projetos de integração universidade-poder público (Sandeville Jr. 1990), com destaque a um convênio de monitoramento ambiental de São Paulo (1989), que hoje chamaríamos talvez de Observatório, ligado a criação de um sistema de informações voltado para os bairros interferirem na gestão da paisagem, e que “faleceu” às vésperas da assinatura por razões menores (político-partidárias).

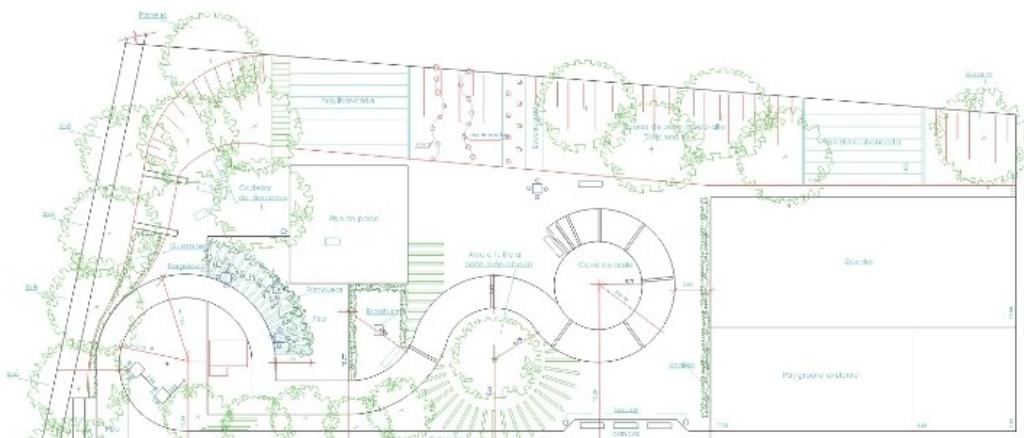


Figura 3– Projeto coletivo de praça, parcialmente executado pelos alunos em conjunto habitacional, 1999.

Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (Mogi das Cruzes, 1999)

O ingresso na Universidade de São Paulo no início deste século, permitiu uma busca sistemática e gradual desses pressupostos e, sobretudo, sua articulação com atividades de pesquisa e orientação a pós-graduandos. O conjunto de disciplinas eletivas que ministrei a partir de 2001 articulando processos coletivos de trabalho com parcerias externas, ou vivências na

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

paisagem, na graduação e pós-graduação (16, no total de 32 disciplinas ministradas no período) revelam um amadurecimento deste percurso.

Pensar a educação ultrapassando as fronteiras institucionais, pensá-la em processo aberto, criativo e livre, nos coloca diante de referenciais que deslocam o ilusório rigor administrativo-normativo e de ensino-pesquisa-extensão, abandonando o conceito de transmissão de conhecimento produzido, para propor-se como construção colaborativa de conhecimentos.

A cidade, com suas desigualdades, demanda formas de conhecer-atuar, que exigem o confronto de contribuições teóricas com procedimentos experienciais. Os desafios epistemológicos e metodológicos decorrentes da inserção existencial do pesquisador e do aluno em um acontecimento externo ao seu controle evidenciam dimensões sociais e culturais, valorações e processos de afeição, tanto na relação das experiências que brevemente partilham, quanto do esforço de produzir um conhecimento acadêmico que dialogue com outras práticas e saberes. Esse campo em que se dá a experiência é um campo social, espaço socialmente produzido. A ideia de que a cidade, a paisagem, é um espaço de experiências, significações, intersubjetividades e contradições, enquanto é produção social do espaço (Lefebvre 2001, Santos 2006), a torna para nós **o locus fundamental do processo de aprendizagem e reflexão, de ação criativa**. A interação de diversos saberes e práticas, acadêmicos ou não-acadêmicos, aproximam-se em um processo de descoberta comum e horizontal.

Os procedimentos adotados, em especial o conhecimento em processo, colaborativo e não apriorístico, integram pesquisa, orientação a pesquisadores e ensino com disciplinas optativas e de pós-graduação, além de oficinas livres e outras atividades. A dimensão da experiência nos processos de ensino-pesquisa-aprendizagem exemplificados pode ser pensada no mínimo sob duas perspectivas. Por um lado, refere-se à importância da experiência direta, da vivência na ação de conhecer. Como qualquer vivência, sua construção, mesmo intencional e uma busca consciente, se dá em processo, inventa-se a cada passo, dificuldade, oportunidade, sinergia, desafio. Por outro, indissociavelmente articulado com este, propõe-se que tais atividades sejam experimentais, no sentido de não determinadas por completo, abertas a transformação do percurso durante sua realização, suas surpresas, injunções, acasos, intuições. Trata-se de pensar cada disciplina ou ação como um laboratório permanente de ensino, convidando os alunos a atividades de pesquisa, de síntese criativa, de uma autonomia crescente na interpretação da própria experiência e do espaço construído, e de processos colaborativos de trabalho, autogestão e produção de conhecimentos livres.

Procuramos durações e intensidades, recortar brechas estéticas, investigativas, criativas, de ação, de satisfação, de desejo, de alegria, de mudança no modo como se está em mudança com outros. Estuda-se a paisagem como experiência partilhada, com grande importância à percepção, às relações sociais no cotidiano, aos processos de transformação, e à memória desses processos. Saber e ação não são vistos como duplicidade ou dualidade, mas como inerentes e imbricados um no outro e, no limite, como saber em ação e como desejo de saber no confronto com a vivência. O tripé ensino-pesquisa-extensão é questionado e a ideia de extensão como "transferência" é substituída pelo que estou chamando de ensino/educação-pesquisa-aprendizado em ação, como uma construção partilhada de conhecimentos e práticas. O pressuposto de "transmissão" de um "saber objetivo" da escola tradicional é confrontada com as possibilidades e desafios de uma contínua "trajetividade", emprestando o termo a A. Berque.

Para tanto, tenho como hipótese que estabelecer processos experimentais, reconhecendo *trajetividades* dessas e outras condições, fundando-se em princípios e valores conscientemente partilhados, poderá estabelecer conjuntamente a potência da ação coletiva e criativa e uma renovação experimental da prática acadêmica e dos horizontes da instituição pública. O mesmo objeto-objetivo poderia se constituir apenas como campo teórico, mas a expectativa é que o campo teórico se constitua como experimental e vivencial. Propõe-se a vivência e a teoria como parte de um processo de pensar a relação com o outro de forma não definitiva e aberta.

2. OBJETIVOS

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

É objetivo desses projetos estabelecer processos experimentais e participativos, sempre que possível em um percurso de concepção e organização colaborativo, envolvendo alunos, moradores e outros participantes interessados. Busca-se construir um acontecimento coletivo de vivência e pensamento, em uma relação dinâmica e criativa entre universidade, cidade e cidadãos, transformadora de parte a parte.

Objetiva estabelecer um questionamento do saber erudito produzido na universidade e no meio técnico-científico, em sua distância dos saberes coletivos e empíricos, de outros sistemas de valoração e identificação, de outras formas de uso e sociabilidade que lhe são opacas, de estéticas espontâneas e orgânicas no ambiente em que emergem como desejo de apropriação e transformação. Tais considerações exigem repensar e questionar os saberes, valores e estéticas almejados pelo meio técnico-científico enquanto forma de racionalização do espaço e *atenuação* de conflitos e desigualdades sociais.

Para tanto, propõe vivências na paisagem como partilhas com o outro, centrais ao processo de formação para atuar no habitat socialmente produzido, aliadas a problematizações de natureza teórica e a discussões realizadas em comum para a construção dessas experiências. Em uma frase: **espera-se aprender em ação com outros parceiros**. Espera-se contribuir na construção de processos auto-gestionados e independentes na transformação do ambiente, sobretudo a partir da ação no âmbito cultural e do aprendizado (educação) livre, propondo a **educação como parte do habitar a paisagem** (Sandeville Jr. 2010b).

Os objetivos colocados nesses **projetos de educação-pesquisa-aprendizado em ação** e que alimentam também os projetos didáticos mais pontuais podem ser apresentados em três níveis necessários e articulados:

I. Propõe-se como objetivos na relação aluno-pesquisador-pesquisa-grupo de pesquisa:

1. aprender em ação com outros parceiros,
2. a investigação crítica das próprias percepções e valores pré-concebidos em relação à paisagem e às sensibilidades que assim se mobilizam, na interação com outras paisagens e sensibilidades, na construção conjunta com outras pessoas e grupos,
3. estabelecer processos experimentais de vivência, sensibilização e crítica individuais e coletivos, a partir dos canais possibilitados pela universidade e por formas de associação autônomas em relação a ela,
4. desenvolver pesquisas vinculadas a esta proposição, fundadas em uma base ética e em uma preocupação social ativa, que problematizem e contribuam para o avanço do quadro referencial e metodológico a partir do enfrentamento de problemáticas específicas e proposições experimentais de ação coletiva,
5. contribuir na organização e aprofundamento de grupos de estudo de movimentos culturais e seus processos criativos, referenciais teóricos sobre educação livre, processos coletivos, produção social do espaço e cognição (percepção) da paisagem.

2. Propõe-se como objetivos na relação universidade-sociedade:

1. confrontar o ambiente acadêmico com formas de valoração e organização externas a esse ambiente, esperando gerar uma tensão crítica que contribua para discutir o papel da universidade, do conhecimento narrativo (prosaico) próprio do discurso acadêmico e de processos criativos decorrentes da sensibilidade (poética),
2. estabelecer com parceiros externos à universidade processos de autogestão, mutualismo, ensino livre, diagnóstico e proposição, promovendo organizações autônomas e independentes e capacitação em ações transformadoras do ambiente,
3. desenvolver métodos e programas de trabalho de educação e memória popular fundados no ideal do ensino e conhecimento livre, independente e ativo e capacitação para formação de novos pesquisadores e docentes ampliando o acesso ao conhecimento e suas estruturas integrados em programas de ação efetiva

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

3. Propõe-se como objetivos no estudo da relação comunidade-espço urbano:

1. experienciar e pensar processos criativos e cognitivos na vida cotidiana e sua memória como fundamentais a uma ação transformadora do ambiente,
2. PENSAR sobre os processos criativos em diversas formas e processos que almejam vias alternativas e autônomas de gestão coletiva, produção solidária, e ética, em diversas escalas de interatividade e ação implicadas, visando a interferir na transformação do ambiente humano e das relações interpessoais que suportam sua constituição,
3. contribuir pela experimentação direta e coletiva de formas colaborativas de gestão e aprendizado para a discussão de um ensino universitário experimental, aberto e ancorado na capacidade de produção de conhecimento solidário e livre,
4. favorecer a promoção de autonomia na interpretação do ambiente e identificação de seus problemas e na capacidade de propor e construir soluções estratégicas e de monitoramento das condições básicas de habitabilidade da paisagem (incluindo conhecimentos ambientais e de produção e uso alternativo de recursos), saúde e educação em projetos integrados.

É necessário reconhecer que trata-se de um projeto de longo prazo (como grupo de pesquisa iniciou-se em 2003). Suas possibilidades ou sua negação não são autônomas. Evidencia-se a natureza não só das nossas instituições, mas das relações que estabelecemos nelas, entre nós. Qual a qualidade e a natureza dessas relações interpessoais abrigadas em instituições que estabelecem juízo crítico sobre aspectos da sociedade, esquecendo-se partícipe, quando não reprodutora dessas mesmas condições? Também é necessário reconhecer (não assumir) limites pessoais de ação, seja no âmbito das instituições, seja como base para a transformação em situações de desigualdade. O que explicita que essas ações não são nem podem ser transformadoras de condições estruturais, mas podem abrir brechas na percepção de si e do outro e no modo como se estabelecem essas relações e distinções. Não objetivam negar outras ações políticas necessárias à superação dessas condições, nem cabe idealizar os parceiros ou as próprias condições que carregamos para o trabalho, sabedores que se atua em um campo contraditório e somos nós mesmos o abrigo de várias contradições. Daí a importância da autocrítica e da parceria com o outro como lugar fundamental da aprendizagem ativa e criativa.

Em consequência, a proposição de ensino como simulação da realidade precisa ser questionada como preparação para reprodução de parâmetros e linguagens, e ser confrontada com alternativas a partir da experimentação e da interferência na realidade a que se refere. Há aqui um longo campo a percorrer, onde a noção de eficiência e sucesso (centrada na avaliação do produto) cede à de criação em processo, âmbito no qual **o resultado, qualquer que seja, torna-se sempre aprendido. Os acontecimentos, e não sua previsibilidade, oferecem a matéria-prima para construção de significados, e da linguagem.**

3. JUSTIFICATIVA

O estudo teórico da educação e seu rebatimento na formação de arquitetos já seria uma importante contribuição, mas esperamos construí-la aprendendo junto com outros, **modificando aquele olhar que de antemão já sabe as soluções dos problemas de qualificação ambiental para uma perspectiva de aprendizagem partilhada.** Como já argumentava W. Morris no século 19 (Magnoli 1987), *“Nem podemos confiar nossos interesses a uma elite de homens preparados, pedindo a eles que investiguem, descubram e criem o ambiente destinado a nos hospedar, para depois nos admirarmos perante a obra pronta, apreendendo-a como coisa acabada”*.

O ensino de arquitetura tradicionalmente assenta-se em uma simulação do projeto, cujo local privilegiado é o atelier. Nele, pode-se testar uma dimensão especulativa, lúdica, propositiva de uma utopia sócio-espacial que se revela em um novo desenho de lugar como ideário de mundo. Ali são pensados e resolvidos, a partir de métodos e valores projetivos, referências formais e também por uma forte expressão discursivo-poética sobre a boa arquitetura, os principais problemas do habitar, da construção do espaço social, de sua organização, de suas formas.

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

Certamente, difere de outras estratégias mais convencionais de ensino, onde o enunciado tem um papel final, ao passo que no atelier o enunciado permanece aberto, sujeito à experimentação do desenho e do método em alguns casos, à busca de sua construção enquanto forma, na qual transforma-se. Mas ainda assim, as situações propostas como problemas não podem, internamente, e de modo autônomo, a partir de seu próprio processo, transformarem-se senão como auto-referência, nem possibilitam questionar, seja os dados organizados, seja os olhares, seja as soluções que são propostas. A ação é decidida a partir do postulado adotado, mas é uma decisão que não implica em qualquer compromisso nem questionamento externo, cuja consumação é remetida a uma esfera posterior, a um operador-fantasma destinado a seguir fielmente um projeto como um arranjo perfeitamente equilibrado, que por ser inexistente permite que ação pensada e ação praticada não se encontrem em ponto algum. A utopia do desenho talvez não seja completamente impossível, mas a questão é se é suficiente.

Esta comunicação não pretende a uma análise do papel e das contradições do atelier no ensino de arquitetura. Também não penso que possamos abrir mão dessa experiência acumulada que caracteriza a formação do arquiteto, pois traz evidente contribuição a essa finalidade. Assim, vamos dar por certo nesse artigo a importância e contribuição do atelier para a formação, e portanto para a construção do modo como o arquiteto se reconhece como tal.

Mais uma vez, a questão é apenas pensar se isso é suficiente. Se uma formação que se assenta na simulação tal como hoje se concebe correntemente o atelier, sem outras formas experimentais de trabalho, não acaba por gerar também distorções difíceis de superar depois na prática profissional no trato com realidades sociais, em especial aquelas sujeitas a condições de exclusão e preconceito. Frequentemente olha-se para elas como o degradado, o negativo da cidade desejada, reconhecendo-se seus graves problemas, denunciando suas causas, mas não reconhecendo as estratégias de vida, que são criativas, os valores próprios e formas de sociabilidade e organização espacial ricas que se estabelecem, com sentido próprio.

O que levantamos é se não se poderá propor uma brecha para aprender novas formas de construir, e construir gradualmente novas linguagens e saberes que decorram da relação direta e aberta com as pessoas em seu contexto socioambiental. A questão então é aprender, é ampliar a sensibilidade, é aceitar uma condição indeterminada e experimental, **com o outro**. Sem abdicar do atelier, um ensino experimental implica aceitar a indeterminação, o risco, a solução arquitetônica não dar certo tem que ser possível. **O desafio não é resolver o mundo, é dialogar (Freire 2001) propositiva e ativamente**. Estou seguro que não há, nem deveria haver uma resposta para isso, do mesmo modo que não há nem deveria haver uma resposta que elucidasse de uma vez por todas o atelier.

Tenho procurado desenvolver formas experimentais de trabalho, cuja principal qualidade não é serem inéditas, é serem experimentais. Não espero com elas uma resposta para o ensino de arquitetura, mas uma prática diversificada desse ensino. Esperaria sim um questionamento dos valores pelos quais os arquitetos pensam desenhar o espaço, do alcance social que como categoria temos tido diante das necessidades mais urgentes do ponto de vista de uma profissão que se pretende humanística. É também intenção questionar, propositiva e criativamente o papel da universidade e sua contribuição à sociedade na qual existe e cujos mecanismos reproduz.

Basicamente há três pontos que fundamentam essa experimentação, ou busca. Sem ordem de valor, são:

- rompimento do ensino como um sistema fechado sobre si mesmo cada vez mais transformado e tratado como produto e negócio,
- a superação do aprendizado como uma simulação da experiência futura e o reconhecimento da interface necessária com outros saberes para uma construção social do saber acadêmico,
- a busca de novas formas de organização colaborativas no processo de aprendizagem que se deem em ação partilhada com o outro, externo a esse ambiente.

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

Isso coloca um terceiro problema. O da natureza das relações que suportam as formas de trabalho, de ensino-aprendizagem. Toda forma de relação implica em estruturas de poder, que para se estabelecerem definem procedimentos e acordos, aceitos, introjetados ou impostos. Na tecnociência e na tecnocracia, o saber qualificado a partir de determinadas instâncias pretende organizar todo processo. Se esperamos vincular tal conhecimento a um conhecimento construído em ação, nos deparamos com a oportunidade e a impotência diante de situações concretas, mas também com a compreensão ou incompreensão que pouco têm a ver com o plano teórico. Ou seja, sob o plano teórico subjazem projetos ideológicos e econômicos, de grupos, de interesses pessoais, de políticas desenhadas em interesses menores, dos incrustamentos institucionais como jogos de poder, de ambição, que se explicitam nas práticas e não nos discursos. Entender que se atua em tal contexto é fundamental para produzir um conhecimento ativo e socialmente relevante.

Não se trata de restabelecer a gestão dos processos na sala de aula ou no atelier, de repensar a estrutura da escola, mas de construir formas e esferas de gestão compartilhada na experiência efetiva do espaço público. A questão não está de imediato na mudança das estruturas administrativas, curriculares e grades que são extremamente plásticas em sua rigidez normativa às relações de poder, e assim reconduzem o ensino e a pesquisa em uma antevisão fechada da sua realização (a “escola do luto” questionada por Morin, 1997). Trata-se de abrir brechas transitórias e dinâmicas e construir processos experimentais e afetivos de sociabilidade e decisão como parte do mundo do trabalho, requalificando-o em ação.

4. MÉTODO EMPREGADO

“Eu necessitava de teoria para estruturar meu pensamento, e argumentava com você que um pensamento não estruturado sempre ameaça naufragar no empirismo e na insignificância. Você respondia que a teoria sempre ameaça se tornar um constrangimento que nos impede de perceber a complexidade movediça da realidade. (...) Você não precisava das ciências cognitivas para saber que, sem intuições ou afetos, não há nem inteligência, nem sentido. (...) a autoridade do julgamento teórico desmorona se não consegue convencer pelo debate” (...) Você ia se desenvolvendo sem essas próteses psíquicas que são doutrinas teóricas e os sistemas de pensamento. Eu precisava dessas coisas para me situar no mundo intelectual, e não as questionava” Gorz 2008:42

Esses programas de trabalho que abraço decorrem desde 2003 de atividades conceituais e pesquisas no Grupo de Pesquisa Paisagem, Cultura e Participação Social (FAU/PROCAM USP, <http://www.espiral.org.br/>) e têm como princípios que a norteiam a proposição da Espiral da Sensibilidade, do Conhecimento, da Liberdade (Sandeville Jr. 2003b, 2008) e certamente alguma influência do ideário libertário, da Escola Nova, do construtivismo, da educação libertária e popular, da arte-educação e vertentes contra-culturais.

A temática PAISAGENS VIVENCIADAS decorre de contribuições artísticas e da abordagem da paisagem e do ambiente como cultura e como produção social do espaço, ou como temos referido, como experiência partilhada e socialmente construída, tal como proposto em Sandeville Jr 2004, 2005, Sandeville Jr. et al 2010. **Nesse sentido a ideia de paisagem para nós se afasta da noção comum de visibilidade, ou de contemplação. Sem desprezá-las, trabalhamos com uma paisagem tensa e contraditória, vivenciada em um presente e herdada de longas durações de processos naturais e do trabalho humano.**

As questões de ensino foram em parte colocadas em textos apresentados nos Enepeas e sobretudo em Seminários de Ensino da FAU e (a exemplo: Sandeville Jr. 2002, 2003a, 2007a, 2007b, 2010a). Os diversos artigos sobre ensino e alguns programas e planos de disciplinas marcam o amadurecimento gradual deste projeto. Coloca-se como proposição problemática e problematizante o papel da experiência na construção do conhecimento, do que é carreado através do pré-conhecimento acadêmico e suas referências na interpretação da realidade, dos valores implicados nas ações e o papel do convívio com saberes de natureza não acadêmica na

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

construção de um conhecimento ativo perante a realidade. Não se pode desprezar as tensões que podem surgir entre as diversas experiências com a paisagem e a discussão de uma nova inserção da universidade, quer no ensino, quer na produção de conhecimento, e das implicações de caráter ético, estético, político e ideológico no saber e na ação.

O que significa que o resultado nem é dado a priori nem é garantido segundo parâmetros de aferição convencionais, do contrário já não seria mais experimental. O programa inicial pode, é livre, para não dar certo. Para transformar-se, para exigir um outro rumo ou mesmo estancar-se à revelia do nosso desejo. **Seu resultado é só assim aberto, e o processo de aprendizagem não se dá pelo domínio de um produto sabido a priori, mas na própria experiência de invenção e vivência do processo.** Assim, o produto da pesquisa não deve ser pensado como artigos publicados, nem os das disciplinas como trabalhos orientados pelo domínio de um método qualquer e por uma imagem formal resultante a ser atingida a seu termo, **mas sobretudo como um conjunto entrelaçado de atividades no qual se pensa, indaga, pesquisa e decide em ação.** Em ação com outros: aprende-se com outros, na cidade, vivenciando e pensando *in loco* suas contradições e os possíveis de sua transformação em outra direção. Talvez a referência que melhor aponte para o método adotado seja "O Espírito do Vale", a introdução ao Método de Edgar Morin (1997:13-34).

Não se deve subestimar que se trata de caminho de mão dupla, o conhecimento do espaço, de seus processos e dinâmicas de estruturação, transformação e significação implica ao mesmo tempo em transformar-se na relação de conhecimento que se estabelece. Ao interagir como viventes entre viventes na perspectiva da autonomia dos moradores como atores sociais da construção do espaço, é que retorna como indagação e contribuição para a própria formação do arquiteto e do alargamento de seus horizontes de práticas.

Condição que só é possível de realizar-se em trabalho, na autocrítica e na crítica do processo acadêmico como necessária à crítica social, na postura experimental e atenta à indeterminação que desafia os pressupostos, estabelecendo aí brechas de criação, interações conscientes de alteridades e identificações na adoção de princípios e valores partilhados de maneira explícita e em ação, constituindo o ânimo de processos colaborativos e solidários de trabalho.

Espera-se que as relações entre sensibilidade artística e experiência sejam fundamentais a essa proposição perante o outro e o ambiente, sobretudo a partir de projetos de educação e formação autônomos. Pode-se assim ter também como hipótese, na atual fase de nossas práticas de pesquisa, que é viável mobilizar um campo abrangente da experiência humana nos termos expostos, mas que só pode ser operativo e construído, ser bem sucedido ou não, no âmbito das relações interpessoais. Busca-se então os sentidos e os limites de uma educação livre, aberta, partilhada, horizontal, ética, que se dê na vivência do espaço humano, na ação criativa e intensa na paisagem e na crítica ativa das esferas públicas e privadas imbricadas.

Além dessa postulação básica e estruturadora do método, alguns procedimentos podem ser utilizados em maior ou menor extensão nos diversos projetos. Ao lado da vivência como motriz do aprendizado, a construção partilhada e a busca de processos decisórios colaborativos é frequentemente um outro aspecto central. Na maioria dos casos isso traz também um colocar em discussão ou relativizar a ênfase autoral como a distinção do trabalho do arquiteto, uma vez que com esses procedimentos a questão desloca-se para a colaboração, a experimentação comum e solidária e para uma reflexão sobre esse processo de aprendizagem.

Quanto às proposições didático-pedagógicas, para cada uma delas foi adotado ou definido um ou mais focos experimentais ligados à vivência e ao processo sensível e criativo, gerando abordagens metodológicas distintas. No caso de disciplinas envolvendo parceiros externos, partimos de experiências iniciais onde a participação ainda tinha muito de consulta, para uma formulação mais ousada e complexa, que demanda também maior preparo e aprendizado, adotando processos efetivamente comuns de construção dos projetos, de fato participantes. Conteúdos e cronogramas são definidos de modo partilhado, em processos de decisão que chamamos horizontais, isto é, centrados no coletivo e não na autoridade. Processos tais são em si um tema de aprendizado colocado nessas disciplinas, envolvendo nesses casos um

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

reaprender da própria linguagem para fundar um espaço colaborativo efetivamente. Não só os alunos estão a aprender, o professor também está, e esses diversos papéis contribuem de modo solidário para o processo de ensino.

Uma outra característica importante é a atenção à poética mobilizada nessas experiências na paisagem (lembrando que pensamos e vivemos paisagens não só como fato morfológico ou visualidade, mas como experiências partilhadas). É considerado fundamental a atenção de todos os participantes aos aspectos sensíveis dessa relação, recolocando percepções e valores, seja pela vivência dos lugares, seja pela vivência dos processos coletivos de trabalho.

Um outro aspecto que ainda mereceria atenção seria o da criação de acordos e princípios para nortear os processos decisórios. Outros acordos referem-se às dinâmicas coletivas e responsabilidades assumidas por cada integrante no processo. Como consequência, é proposto sobretudo nas disciplinas mais recentes, onde esse ideário é realizado de modo mais completo, que o sistema de avaliação seja definido em conjunto e tenha a participação de todos, como parte do aprendizado e de reflexão sobre o percurso de cada um e do projeto comum.

5. RESULTADOS OBTIDOS

As maiores dificuldades têm sido a pouca experiência anterior dos alunos, sobretudo de graduação, com processos abertos e experimentais de aprendizado. Em muitos casos há uma insegurança inicial, dificultando a compreensão e a apropriação das possibilidades decorrentes de uma participação ativa, de uma corresponsabilidade na aprendizagem. O que talvez seja herança da educação formal, que não quer inquietar, não desafia a criatividade na relação com o imprevisto, o descobrir a partir do desejo, do relacionar a partir de sínteses abertas que envolvam a curiosidade a construção da decisão liberada do cartesiano e da múltipla escolha predefinida. Outras dificuldades podem ocorrer quando imprevistos exigem alteração no percurso, e o processo decisório ainda é vivido de cima para baixo e não horizontalmente. Mas os desafios também se colocam ao professor, diante de processos humanos e intensos e do aprender a ouvir e repensar a própria linguagem continuamente.

A questão da horizontalidade às vezes acaba parecendo um campo nebuloso, incerto e desconfortável, pois, apesar de sua simplicidade maior, implica em uma outra dinâmica do que seja ser professor e do que seja aprender. Aprender tem sido visto como a capacidade de receber e dominar o recebido sabendo repeti-lo “corretamente”, e o professor tem sido visto como aquele que sabe diante dos que não sabem, justificando uma abismo quase sacerdotal. Mas o aprendizado nessas propostas que experiencio **se dá noutra lugar, o conhecimento reside na consciência da transformação** que ocorre em um processo de interação, subordinando o técnico à existência, à partilha, à solidariedade. O professor e o aluno sabem, de antemão, coisas diferentes e que necessitam serem transformadas continuamente em aprendizagem, de onde o professor só é professor se está a aprender e desafiado a tal, como seus alunos. Como discute Paulo Freire em muitos de seus escritos (2005, 2006), não se trata de recusar o ser professor em prol de um espontaneísmo ou licenciosidade inconsequente, nem fingir não saber ou negar o que se sabe ou omitir-se ao papel de liderança que recai sobre o docente, mas de assumir plenamente o ser professor a partir de outro projeto, transformador de parte a parte, aprendizado em comum e solidário. Nesse sentido, para que os sonhos não se tornem quimeras, mas realizações, por vezes são importantes os acordos e um clarear contínuo dos papéis em construção. Em geral, na medida em que a prática se estabelece, os participantes vão apropriando-se dessas condições, o entendimento geralmente decorre de um amadurecimento não linear que se clarifica aos poucos.

Em alguns casos, não haver um modelo de trabalho final, a ser construído organicamente no processo, também é fator de insegurança. A tensão entre processos frutivos e criativos e sua explicitação racional costuma trazer dificuldades importantes, inclusive de linguagem. Outros fatores que trazem alguma insegurança podem ser a incorporação do lúdico e do prazer, da celebração e da alegria como uma etapa importante da aprendizagem. Ao seu termo,

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

frequentemente essas inseguranças são superadas ou compreendidas, com raros casos de uma inadequação mais radical e recusa do processo.

Mereceria um artigo à parte a discussão da forma de se relacionar com o outro, especialmente a população. Frequentemente há um desgaste da universidade, sempre de passagem como quem já sabe as soluções por áreas “socialmente vulneráveis”, e frequentemente opera uma redução e até uma instrumentalização do outro. Isso pode ser expresso, de modo mais sutil, na expressão “dar voz ao outro”, que embora possa ter sua dimensão maior, em geral deveria ser substituída por ouvir e dialogar.

Colocadas estas ressalvas, os processos costumam ser muito recompensadores, e os objetivos indicados neste artigo costumam ser atingidos com uma avaliação muito positiva pelos participantes, discernindo com muita clareza condicionantes, entraves e ganhos no percurso. Em muitos casos, manifestam uma grande transformação na forma de pensar e fruir a paisagem, um alargamento das experiências sensíveis e uma revisão de valores ou preconceitos. No geral manifestam rapidamente uma adesão à comunicação aberta e direta, e à colaboração entre os participantes, com uma adesão grande também às atividades que muitas vezes superam a simples relação de carga horária prevista. No caso das vivências em áreas naturais e em urbanizações periféricas costuma-se estabelecer uma sinergia muito intensa entre os participantes. Também dos parceiros temos recebido retornos relevantes, que se manifestam enriquecidos com o projeto e colocam importantes contribuições críticas ao nosso aprimoramento. Os resultados de algumas dessas disciplinas pode ser consultado *on line*, no portal <http://espiral.net.br>. Para um melhor entendimento desses processos, cuja descrição seria tão longa como este artigo, recomendo a consulta a três registros desses projetos na internet.

A disciplina AUP-0665 ARTE E PROJETO DA PAISAGEM ministrada em 2004 estabeleceu uma série de experimentações sensíveis, inclusive de forte apelo aos sentidos, ao corpo no espaço como fundamental ao processo criativo, e estabeleceu um processo coletivo e não autoral de proposição artística, efetivamente executada em espaço público. Neste caso, não houve participação de parceiros externos. No entanto, o confronto entre o objeto imaginado e o objeto executado, sobretudo contradições que apenas tornaram-se nítidas na sua contextualização no espaço público para o qual foi projetado trouxeram uma dimensão crítica sobre os nossos próprios valores. A contextualização do projeto executado trouxe lições de natureza arquitetônica, sobretudo com respeito à escala e à linguagem. A exposição dos nossos desejos e argumentos à cidade trouxe como resposta diversas reações, e do imprevisível todo o projeto resignificou-se no espaço público, e resignificou para nós as certezas de que partimos, como uma contribuição para percebermos melhor as distâncias e conexões possíveis entre discurso e prática. Pode-se ver um pouco do trabalho em <http://espiral.net.br/arquivos/e-experiencia1/experiencia1.html> (mas as fases e oficinas iniciais de sensibilização não estão disponíveis nesse endereço).



Figura 4 – disciplina Arte e Projeto da Paisagem, 2004, processo de discussão do trabalho final.

Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (São Paulo, 2004).

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

O projeto Pedra Grande (2007), mobilizou alunos de pós-graduação e parceiros externos, em colaboração com duas outras unidades da universidade. Ministrada através do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, resultou em intensa mobilização social local e contribuiu para uma série de ações do Ministério Público e da Prefeitura de Atibaia, inclusive colaborando para sua inclusão como Monumento Natural. Esta disciplina foi concebida aproveitando o conhecimento excepcional que o professor Sergio Tadeu tem do ecossistema da Pedra Grande, local onde desenvolve observações de ordem sensível também a muitos anos. O valor paisagístico e ecológico, com endemismos e uma intensa e inadequada forma de apropriação, levando a extinção de espécies e comprometimento da fisionomia local justificava uma ação mais consistente. Para essa estratégia foram abertas vagas para alunos especiais ligados aos movimentos de preservação local, e realizados uma série de contatos viabilizando a permanência da equipe da disciplina em imersão na área de estudo, bem como a articulação de autoridades e lideranças locais. Resultaram uma série de reuniões e em uma primeira Plenária Pública, mas também em ações e enfrentamentos, inclusive hostilidades sofridas pela equipe local e da universidade, mas que foram se diluindo à medida em que os procedimentos adotados e a construção coletiva em processo foram se impondo criativamente. Até 2008 ainda acompanhamos parcialmente os desdobramentos dessas ações, cujos resultados acabaram por ser muito expressivos. Pode ser vista uma documentação parcial em <http://espiral.net.br/arquivos/e-pedragrande/projeto-ATIBAIA.html>.



Figura 5 – Pedra Grande, Atibaia, 2007, campo preparatório de reuniões com lideranças e plenária.

Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (São Paulo, 2007).

O projeto Arte no Heliópolis foi realizado em 2009, assumindo a participação com a população na decisão do programa desde o início do trabalho, meses antes de ser aberta a inscrição na disciplina. Foi a primeira a incorporar orientandos de pós-graduação, e suas pesquisas e inserção no campo, para articular o projeto de ensino integrado a uma participação mais intensa do orientador no campo. Foi iniciado em abril de 2009, com uma convocatória aberta à FAU e redes externas, a partir do que se organizou um coletivo de trabalho, que se reuniu semanalmente e concebeu a partir de princípios de autogestão e horizontais. Desde o início foi proposto a esse primeiro coletivo que seria aberto à participação da população, que criou conosco a disciplina em um processo conjunto de trabalho. O *mailing* do coletivo de gestão da disciplina, que inclui todos os alunos em um processo igualmente horizontal de trabalho e avaliação, contou com 65 participantes e envolveu atividades com cerca de 300 crianças do bairro. O resultado está documentado, inclusive com memórias das reuniões e pode ser seguido em <http://paisagemheliopolis.wordpress.com/>.



Figura 6 – Atividade na disciplina Arte e Projeto da Paisagem no Heliópolis, 2009

Fonte: Arquivo da Disciplina (São Paulo, 2009).

No segundo semestre de 2010 está em curso um projeto de cinema e periferia na Vila Brasilândia, bairro no limite da expansão urbana sobre a reserva da Cantareira em São Paulo. Sua programação começou no primeiro semestre, articulando-se os contatos locais e alunos interessados a participar da concepção da disciplina. Pretende agregar uma experiência em áreas naturais e um trabalho participante em área urbana periférica, tendo como foco de seu encerramento debater alternativas e horizontes para o ensino de arquitetura e urbanismo e sua relação com o espaço vivido que cabe ao arquiteto atuar profissionalmente. O processo está em fase inicial e também é marcado por uma postura participante e horizontal de autogestão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se espera é produzir um conhecimento que permita apontar agora a pesquisa-ensino para ações mais concretas em colaboração com comunidades ou grupos específicos, sem diluir ou reduzir a dimensão do rigor no processo de conhecer, mas agregando o afeto e a descoberta na sua construção, como condição desse conhecimento e de sua relevância na área de humanidades. É dada prioridade para a constituição de formas inovadoras e dinâmicas de organização e gestão, a partir de ações coletivas e independentes, apropriação e circulação livre de conhecimentos técnicos e produção de conhecimentos populares efetivos na transformação do ambiente e na interface com instâncias sociais formais. Pelo menos, este é o horizonte colocado para a educação-pesquisa-aprendizado em ação, que certamente se defrontará com limites concretos, tanto institucionais, quanto dos arranjos políticos locais, inclusive aqueles decorrentes do contato com as tensões decorrentes da transformação do espaço urbano. Esse jogo de possibilidades e impossibilidades, longe de inviabilizar ou ser apenas um tencionamento, é a brecha buscada para a produção de conhecimento criativo, crítico, em processo, de modo que seu percurso tentativo de realização é o processo de aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2006, 7a. ed.
- GORZ, André. Carta a D. História de um amor. Tradução Celso Azzam Jr., Pós-fácio Josué Pereira da Silva. São Paulo: Annablume: Cosac Naify, 2008
- LEFEBVRE, Henry. O Direito à cidade. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- MAGNOLI, Miranda Martinelli. Memorial de Titulação. São Paulo: FAU-USP, 1987
- MORIN, Edgar. O método. 1. A natureza da Natureza. Trad.: Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Edições Europa-América, 1997.
- SANDEVILLE JUNIOR, Euler. Paisagem e Meio Ambiente. Colaboração universidade - Poder Público: frente e verso. In: Seminário Natureza e Prioridades de Pesquisa em Arquitetura, 1990, São Paulo. Anais do Seminário Natureza e Prioridades de Pesquisa em Arquitetura, 1990.

euler sandeville jr. paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação

_____. O que sabem os que sabem? O universo simbólico das quantidades na educação. Ambiente brasil, São Paulo / web, 10 fev. 2002.

_____. O que fazer com a universidade e o ensino de paisagismo agora? . In: VI ENEPEA, UFPE, 2003, Recife: Anais do VI ENEPEA, 2003a.

_____. Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento (memorial 2003b). Disponível em <http://espiral.net.br>, acesso em 01 de março de 2010.

_____. Paisagem. São Paulo: Paisagem e Ambiente n. 20, 2005, pg. 47-59.

_____. Paisagens e métodos. Algumas contribuições para elaboração de roteiros de estudo da paisagem intra-urbana. In revista eletrônica Paisagens em Debate, FAU. USP, v. 2, p. 1, 2004.

_____. Participação e universidade, universidade e participação. In Seminário Nacional Paisagem e participação: práticas no espaço livre público. São Paulo: FAU USP, 2007a

_____. Fundamentos. In: VARGAS, Heliana C.; MIYADA, Paulo K. A.; NOBRE, Daniel; GOMES, Priscila. (Org.). Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 2007b

_____. Manifesto espiral. São Paulo: revista digital Cidade sem Nome, no 6. 2008. Disponível em <http://www.cidadesemnome.org.br/indice5.html> acesso em 01/05/2010.

_____. Pensamentos sobre a universidade, a participação social e o ambiente humano. In Seminário de meio Ambiente da USP, 2010a, inédito.

_____. A cidade como território educativo no município que educa. In PADILHA, Paulo R.; CECCON, Sheila e RAMALHO, Priscila (Orgs.). Município que Educa: fundamentos e propostas. São Paulo, ED,L, Vol. 1, nov., 2010b.

_____. BROERING, Andréia; ANGILELI, Maria Cecilia Macahado. Paisagem, Cultura e Sociedade. Porto Alegre: Anais do X ENEPEA, 2010.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Rubens A da. Entre "artes" e "ciências": a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 11, n. 24, Dec. 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br/>>, acesso em 21 de julho de 2010.