



enepea
desafios

11^o

11^o Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo no Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campo Grande, MS 29/out a 02/nov 2012*

POR UM COTIDIANO CRIATIVO¹

SANDEVILLE JR., Euler

Universidade de São Paulo/Arquitetura e Urbanismo, Brasil, Professor Livre Docente, Coordenador do Grupo de Pesquisa Poéticas e Conflitos na Cidade e do Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade, Vice-Coordenador da Área de Concentração Paisagem e Ambiente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, da FAU USP, <http://espiral.net.br>, esandeville@gmail.com

RESUMO

O trabalho propõe o espaço urbano, a cidade e seus habitantes, como o espaço e locus efetivo de aprendizagem, produção de conhecimento e formação do arquiteto e urbanista. Estabelece uma discussão dos padrões de excelência e do papel da universidade na sociedade, bem como dos profissionais egressos, e demanda formas dialógicas fundadas na experiência e no caráter experimental em contraposição ao atual modelo de simulação no ateliê distante de se permitir confrontar pela e com a realidade a que se refere, bem como do caráter extensionista em que é concebida a relação do ensino e da pesquisa com a sociedade.

ABSTRACT

The paper suggests the urban space — the city and its inhabitants — as the effective space and locus of learning, knowledge production and of the training of the architect and urban planner. It contests the standards of excellence and the role of the university in society, as well as its alumni, and demand dialogical strategies based on experience and experimental action as opposed to the current studio-based simulation model (which we consider far from allowing one to be face to face with the reality to which he relates), as well as the extensionist way on which is conceived the relation between learning and research with the society.

PALAVRAS-CHAVE

ensino, paisagem, experiência, aprendizagem, dialogicidade

INTRODUÇÃO

Às vezes imagino que na entrada das universidades há um monumento aos alunos sem nome² dos ciclos básicos. Seguramente acompanhado do monumento aos professores sem nome. Estas são pessoas muito importantes, às quais não se dá importância alguma, senão quase que só numérica, no país. Esse monumento tem muita razão de ser, e é invisível, como os humanos aos quais é dedicado. É construído com ideias e afetos, com ações e experimentações. Tem uma espacialidade que se estende como uma respiração através de todos os meandros da instituição, reanimando as pessoas que estão sedentas de ar puro. Não com matéria, nem certificados, nem com registros. É criado animado por um espírito livre, como um sopro quase imperceptível, como passa imperceptível a multidão à qual se refere (dezenas de milhões!). Este monumento sem nome, deve nos lembrar uma espiral em busca da sua verdade com e diante dos outros, solidária: aprendizado.

caso seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, diga que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas (RILKE 2007:26)

Este trabalho decorre de uma paixão afirmativa: a vida. Um desejo poético de construção habita o cotidiano além dos muros, das cercas, das inteligências que se impõem por si mesmas. Uma paixão que só pode ser vivida com os outros. Para melhor entendimento do trabalho, circunscrição no que tem de muito específico e de geral, de a qual espaço comum se refere ao se referir a espaços que estão além deste, creio necessário um esclarecimento inicial.

Foi escrito originalmente no contexto de uma proposição de amplas discussões do ensino universitário, mas a partir sobretudo da vinculação com a USP. É bem verdade que seu germe encontra-se em textos bem anteriores, que remontam às décadas de 1980 e 1990, e a trabalhos elaborados durante a década de 2000 apresentados em fóruns diversos. Finalmente, uma primeira versão foi apresentada como uma Carta Manifesto em seminário em 2010 organizado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Sua conformação subsequente, bastante ampliada, como capítulo da Livre Docência do autor deste trabalho (Paisagens Partilhadas, 2011) coloca a necessidade de refletir, em primeiro lugar, sobre o ensino na USP.

No entanto, duas décadas atuando no ensino superior no âmbito da iniciativa privada, permite entender que o questionamento que aqui se apresenta tem um objetivo mais amplo, coloca em questão, em pensamento, o ensino e o papel institucional da USP, mas o faz no contexto do ensino superior e dos níveis anteriores de ensino no Brasil, com conhecimento de outras experiências distintas da USP. Assim, embora não possa responder pelo ensino em outras Universidades e escolas, sobretudo em outras regiões que não a Região Metropolitana de São Paulo na qual se contextualiza de modo mais direto este trabalho, ainda assim as questões e posicionamentos que o animam transcendem necessariamente o contexto específico da Universidade de São Paulo e são um pensamento sobre razões, papéis, limitações, possibilidades renovadoras no ensino universitário diante das realidades em que se insere e diante das responsabilidades que isso representa. Por outro lado, as desigualdades e assimetrias aqui apontadas não comportam uma solução simples, como se depreende pela constatação de Alfredo Bosi ainda na década de 1970:

(...) que esperança ela deu, ou podia ter dado, àqueles que ela estudava tão exemplarmente? Aos homens da fábrica, aos homens do mundo caipira, aos marginais das favelas, aos migrantes da periferia, aos pretos discriminados, aos índios acudados, a não ser o prognóstico realista de que estavam todos condenados à urbanização sociopática, à mais-valia, à alienação, à miséria, à morte (BOSI 1994:VII).

É necessário um segundo esclarecimento. Na verdade uma ressalva. Em que pese a defesa de uma “ideia forte”, e que poderia ser constituinte de uma experiência de ensino sem precedentes (temos experiências aqui e ali, mas não um programa de ensino nessa base), devo deixar claro, com este texto, que não pretendo apresentar uma proposição que se pense como a única via a constituir o ensino em uma escola pública, em especial na Universidade de São Paulo (USP). Mais, temeria uma única via.

Pretendo convidar a uma **ação**. Penso que não se trata de definir uma forma ou uma ideia, ou visão acabada. O que é relevante é pensar como, com base em ideias e estratégias possíveis, poderemos realizar outras formas, outras visões, outras ideias. Mais, como caminhar com outras pessoas e ideais, sem perder e sem tirar a liberdade. Com esta perspectiva, este trabalho se apresenta como uma proposição em (re)construção contínua e experimental, mas não como uma solução. Aliás, não é solução, é problematização, ancorada organicamente na ação (SANDEVILLE JR. 2007a, 2007b, 2010a, 2011 entre outros).

Não pretendo tampouco negar a experiência acumulada na Universidade, que reconheço de excelência e da qual me orgulho sob muitos aspectos. A questão que trago aqui é outra. Não entendo que o ensino tradicionalmente constituído na USP, embora cada vez mais normativo e burocratizado (como já apontava Milton Santos em 1998), seja tradicional. No entanto, estranho que ainda hoje a ênfase – comum aos cursos de Arquitetura e Urbanismo - recaia quase totalmente na simulação para a prática profissional, elaborada em uma linguagem voltada e originada nos estratos mais privilegiados da população. E quando se refere às populações ditas carentes, o faz sem qualquer diálogo, a partir de uma simulação e aplicação de saberes que se apresentam prontos, nos termos em que contestou Paulo Freire a chamada extensão universitária ainda em 1968. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, não raro julga-se que essa simulação intramuros e entre-iguais seja suficiente para estabelecer uma crítica das práticas desses mesmos estratos privilegiados. Em decorrência, temos desenhado nas salas de aula soluções grandiosas para problemas sobre os quais alunos e professores pouco ou nunca efetivamente dialogaram com aqueles aos quais se referem durante o processo didático-pedagógico, nem os experienciaram como condição humana e afetiva, coletivamente com aqueles aos quais dizem e devem respeito.

OBJETIVO

Basicamente, este trabalho visa propor o espaço urbano, a cidade e seus habitantes (vivos produtores do espaço e não usuários do espaço desenhado dos arquitetos), como o espaço e lugar efetivo de aprendizagem, produção de conhecimento e formação do arquiteto e urbanista: um aprendizado em ação.

JUSTIFICATIVA

É objetivo deste texto, como se vê, polemizar. Este trabalho espera colocar-se em contradição com a experiência de ensino fundada na simulação ilusionista e reclusa no atelier e na produção de conhecimento centrada no gabinete (seja ele o atelier, a biblioteca, a sala de aula ou o laboratório). Não que essa não deva ocorrer, em nenhum momento estaremos dizendo isso. Mas o modo como o atelier e outras formas narrativas na formação do arquiteto (segundo essa afirmação, mesmo a ênfase no desenho no atelier é bastante narrativa), como se estabeleceram **convencionalmente** nos cursos de arquitetura, constituem formas isoladas (senão autônomas) de uma experiência com a realidade à qual remetem sem qualquer compromisso efetivo, gerando assim de-formações no arquiteto e em sua perspectiva de atuação social.

Inserimo-nos em um contexto a um tempo privilegiado e dramático, no qual temos que nos pensar enquanto Universidade. Em 2007 as três regiões metropolitanas paulistas tinham uma população estimada de 24.031.058 habitantes (58,54% do Estado e 12,87% do Brasil):

São Paulo (19.677.506 hab, quase metade da população do Estado e 10,54% do Brasil),

Baixada Santista (1.666.453 hab, 4,06% do Estado e 0,89 do Brasil),

Campinas (2.687.099 hab, 6,55% do Estado e 1,44% do Brasil)

Essas regiões apresentaram naquele ano um Produto Interno Bruto (PIB) que corresponde a 63,2% do PIB estadual e quase 20% do nacional. A economia paulista manteve sua participação em 34% (12% do município de São Paulo em 2007) face ao conjunto do país, que em 2008 era o 8º PIB mundial! O PIB paulista chegou a R\$ 902.000.000.000,00 em 2007 e em termos per capita registrou R\$22.667,00, enquanto a média nacional foi R\$14.183,00 (59% maior que a média nacional).

Mas quando se pensa em PIB per capita, não se pode deixar de perceber a enorme distorção que representa uma cifra dessas, uma vez que inclui valores que não indicam o poder aquisitivo e a qualidade de vida da população, e ocultam a distribuição incredivelmente desigual desses recursos, tornando muito relativo e duvidoso esse indicador³. A distribuição das densidades populacionais, de renda, de locomoção, de acesso a serviços, tecnologias e recursos para saúde, para educação, é extremamente desigual e desleal, bem como sua distância aos centros urbanos e locais de trabalho, configurando dificuldades muito distintas para as várias camadas de renda da população.

É importante observar que essa enorme concentração desigual de pessoas e recursos estabelece dinâmicas regionais e ambientais muito além da área metropolitana e mesmo da chamada metrópole expandida, que incluiria além das áreas metropolitanas já indicadas, a região em metropolização de Sorocaba-Itu. O indica claramente os fluxos de objetos, pessoas, informações, produtos variados, as viagens decorrentes de emprego, estudos e negócios, a dispersão da segunda residência e outras tantas estruturas nessa ampla região. Não caberia aqui aprofundar essa complexa realidade regional. Observemos que, embora representemos essas condições por números e mapas, a realidade a que as quantidades pretendem representar se expressa no cotidiano, no “quadro de vida” de pessoas para usar uma expressão que já foi cara à geografia e sociologia. O que as representações cartográficas e numéricas ocultam são os viventes⁴, isto é, a experiência existencial das pessoas.

No entanto, feita essa observação - para a qual solicito do leitor a máxima atenção -, podemos seguir um pouco com a representação das quantidades. A população moradora em favelas no município de São Paulo pelo censo de 2000 era de 896.005 pessoas, mas um estudo do Centro de Estudos da Metrópole indicava 1.160.590 moradores (11% da população paulistana) em favelas em 2000, para uma população de 10.434.252 pessoas no município. Há disparidade entre os dados do IBGE e outras estimativas, como o Censo de Favelas, que em 1993 indicava 1.901.892 moradores (19,56% da população paulistana) enquanto o IBGE indicava 686.072 moradores (7%). Uma estimativa da FIPE para 1991 sugeriu que a população encortiçada no Distrito da Sé era de 595.110 moradores (6% da população paulistana) quando o IBGE estimava 647.400 moradores em favelas segundo estudos do Departamento de Ciência Política e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo⁵.

As porcentagens 6%, 7%, 11%, 20%, podem iludir a gravidade do problema: essas pessoas indicadas como morando em favelas no município e em cortiços apenas na área central superam ou quase igualam a população das duas maiores cidades do Estado depois da Capital: a de Campinas e a de Santo André em 2000. Os indicadores podem se renovar, aprimorar e ampliar o quanto se queira, representando quantitativamente uma experiência que podemos observar inscrita no nosso espaço, mas ao mesmo tempo percebida de modo distraído, ocasional. Mas esses dados não representam, efetivamente, a população que mora em situação precária, de saneamento, mobilidade, educação, saúde.

Do ponto de vista quantitativo da educação, no Brasil, em 2005 tínhamos 49 milhões de jovens brasileiros matriculados na educação básica. A enormidade desse número deve nos chocar, pois mantemos (e sob muitos aspectos aprisionamos) em escolas de baixa qualidade e com baixa

perspectiva de desenvolvimento social uma população jovem que supera em muito a soma de toda a população da Bolívia, Paraguai, Chile e Uruguai (36.772.000 de pessoas em 2005)! O Município de São Paulo tinha 2.095.968 de jovens matriculados no ensino básico (o equivalente à população somada das cidades de Campinas e Guarulhos) e a Região Metropolitana tinha 3.856.783 alunos matriculados. Qual qualidade, qual projeto de ensino, em que circunstâncias e como se distribuem os recursos intelectuais, de infraestrutura e custeio? Qual a contribuição de núcleos de excelência para a configuração ou superação dessa condição?

Se em 2005 a Região Metropolitana de São Paulo tinha 620.419 universitários, sendo 70.990 nas universidades estaduais e federais, podemos verificar alguns aspectos apenas para indicação de uma ordem de grandeza, já que os dados que acessamos não permitem uma tabulação precisa, mas permite de sobra a definição dessa ordem de grandeza. O número de alunos matriculados na educação básica era de 3.856.783. Ou seja, os alunos de graduação correspondem naquele ano a 16% dos alunos no nível anterior, e os alunos de graduação em universidades públicas são 1,8%. O Estado de São Paulo, por sua vez, em 2009 registra 7.794.792⁶ de matrículas na educação básica, e temos a estimativa de 107.384 alunos de graduação nas três universidades estaduais (1,4%). Parece-me razoável afirmar que dos alunos matriculados na educação básica menos de 2%, ou bem menos, poderão ter acesso às universidades públicas paulistas.

Representamos uma pirâmide em torno de 1 a 2% de estudantes que podem ter acesso direto na qualidade de alunos regulares na graduação ao que produzimos na USP. O dado é mais distorcido, pois seria necessário considerar também a porcentagem de alunos da USP que se formaram na escola pública nos níveis anteriores. Por outro lado, o dado não coloca em discussão o papel da USP na formação direta e indireta dos quadros que atuam na rede privada. Não precisamos destrinchar todas as estatísticas para este trabalho. Pensemos então nos alunos matriculados em universidades. O Censo da Educação Superior 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP indicou 5.115.896 de alunos matriculados no Brasil em cursos de graduação, sendo 3.764.728 na rede privada (73,5%). A expressiva cifra de 26% (1.185.028) dos universitários brasileiros (4.453.156) em 2005 concentrava-se em no Estado de São Paulo, sendo que 85% na rede privada. Segundo o SEMESP (2005), que é o Sindicato das Mantenedoras, em 2004 “O Brasil tem mais de 3,5 milhões de estudantes universitários, 50% dos quais estudam na Região Sudeste. Cerca de 1 milhão, ou 28%, estudam no Estado de São Paulo, que dessa forma detém o maior número de estudantes do ensino superior no País. A Região Sudeste tem 81% dos universitários no ensino privado e, no Estado de São Paulo, essa participação aumenta para 85%.” A Região Metropolitana de São Paulo concentrava naquele ano 52% (620.419 alunos) dos matriculados no ensino superior no Estado⁷, sendo 70.990 em instituições públicas.

Ainda assim, corrijam-me as estimativas por outras melhores, com dados mais precisos, e a situação dificilmente se tornará auspiciosa. Se tomarmos os dados de alunos matriculados no ensino básico no Brasil (56,5 milhões de matrículas, das quais 49 milhões em escolas públicas de baixa qualidade⁸), vemos uma interessante pirâmide, na qual 87% dos brasileiros em sua fase de formação básica estudam em escolas públicas e quando chegam a uma idade produtiva, essa pirâmide se inverte (conforme vimos acima, no Estado de São Paulo, 85% dos universitários estavam na rede privada). Os números mostram o que já sabemos, uma gigantesca exclusão de oportunidades na formação dos brasileiros, em todos os níveis de ensino. Mesmo se considerarmos escolas que possam ser modelo no setor público nos níveis básicos e no setor privado no nível superior, essa condição de exclusão majoritária dos brasileiros não se altera.

Em 2009 a USP tinha quase 90.000 alunos matriculados (8% dos universitários do Estado), sendo 64% de graduação⁹, o que significa uma ênfase nada desprezível nos programas de pós-graduação e, portanto, na formação de profissionais que já demonstraram distinção em seus campos. Podemos pensar que, qualitativamente, a influência de 90.000 pessoas altamente qualificadas será muito ampliada no decorrer dos anos. Basta ver que na **USP estudaram mais de dez presidentes da nação,**

além de governadores, deputados, lideranças empresariais dos diversos setores e, claro, dos corpos técnicos que suportam essa produção. Seria de se esperar que o alcance dessas pessoas excepcionalmente preparadas para sua inserção social impactasse com uma formação humanista e solidária diversos segmentos e janelas do ambiente institucional e nos setores produtivos. Seria quase cruel se não fosse assim.

E não é. O mesmo dado de excelência deveria então nos assombrar e inquietar.

Lembremos que, em hipótese, essa quantidade de pessoas se renova aproximadamente a cada quatro anos. Onde está essa multidão de pessoas que formamos? Que tipo de compromisso caracteriza a nossa prática no país? Que tipo de pessoas, estamos de fato formando? Esse tempo que partilhamos aqui em nossas universidades se prolonga no espaço urbano, organizacional, político.

Qual a contribuição efetiva que essa concentração de recursos e de pessoas altamente preparadas, de excelência, traz para a realidade social em que a Universidade pública se insere? Qual o compromisso criativo, ético e propositivo que traz essas pessoas para a universidade, mediante um exigente processo de seleção e certificação continuada? Quais urgências nos rodeiam, universitários e docentes, e nas quais nos inserimos?

MÉTODOS

Não cabe a um ensaio crítico, o formato advindo das chamadas “ciências duras”, de introdução, objetivo, material e métodos, resultados, discussão e formas semelhantes. Tal condição pode ser apropriada aos experimentos laboratoriais e de campo da química e da física, entre outras, mas é discutível como forma de apresentação da construção crítica de conhecimento, e certamente inadequada, se tornada modelo, ao livre exercício do pensamento. Dialogar com essa estrutura na apresentação deste trabalho é feito ao modo de uma proposição crítica.

A questão do ensino não cabe nesse formato, é uma questão de aprendizagem, tanto para quem ensina como para quem aprende. Aliás, para Paulo Freire, ensina quem aprende. Há processos subjetivos fundamentais envolvidos no aprendizado. A experiência (já o demonstram John Dewey 2010, Paulo Freire 1996, e tantos outros), é fundante de um aprendizado transitivo, como diria Paulo Freire. A memória, o vivido, são matéria legítima desse processo, mais ainda do que o giz ou o data show. Na sala de aula, há também ciência, mas não apenas ciência. E nem toda ciência produz o que se espera da instituição, pois a sensibilidade, a ética, a solidariedade e outras qualidades não são construídas no campo dos métodos. Isso quando os produtores de ciência, como seres em sociedade, não se apropriam das estruturas que lhes dão suporte estabelecendo jogos de poder e corporativos. Afirmiação muito grave, que fica melhor atribuída a um intelectual do porte de Alfredo Bosi, já em 1977, e com maior severidade:

A Universidade cresceu, a partir de 50, em um sentido que acabou sendo (poderia deixar de ser?) paralelo ao crescimento das grandes instituições empresariais e burocráticas. A divisão do trabalho, a competição em todas as juntas da hierarquia, e um difuso racionalismo técnico, que é a boa consciência do profissional, afastaram-na, em geral, de uma empatia mais profunda com a condição oprimida (BOSI, 1994:XIII).

Aliás, nem todo conhecimento de que necessitamos é científico, muito pelo contrário, as dimensões afetivas, éticas, estéticas são fundantes na construção do conhecimento humano e deveriam sê-lo da Universidade. Este texto decorre dessa condição, da experiência associada à reflexão, associada aos rigores da pesquisa, e também de uma condição fortemente experimental que se compraz em fronteiras livres a serem exploradas. Seria alongar demais para este trabalho esta necessária discussão, que coloca em questão a institucionalização atual do ensino através da normatização e de parâmetros quantitativos, que consideramos formas potencialmente burocráticas, ou ao menos limitantes, de controle da linguagem e da experiência, muitas vezes sob o argumento da excelência. Autores como BOSI 1994 e SANTOS 1998 já há muito alertavam para esse processo.

DISCUSSÃO

Essa excelência tem sido aferida com quantidades de papel e bites, registradas nas listas de vestibular, em exames de excelência, no Lattes e outros **sistemas de contabilidade**. O que se considera produção hoje no país é a captação de verbas em projetos, a internacionalização e a publicação em revistas científicas e eventos, que proliferam amparadas em horas voluntárias de pareceristas, editores e autores, e infelizmente ocorre muitas vezes privatizando o direito de seus autores. Além disso, estabelecem um ciclo vicioso, uma obrigatoriedade contínua e competitiva por exposição, desconsiderando o tempo de elaboração e maturação. Para além dos autores e pareceristas, e dos núcleos que as suportam, essas publicações integram um imenso negócio da informação, de sua espetacularização em eventos, que tem nessas quantidades características especulativas (valendo-se da compulsão acadêmica por especular - a observação minuciosa - para especular - lucros e vantagens). Especulação e espetacular encontram-se de formas muito pouco discriminadas nesse processo. O que me faz lembrar um poema de Arthur Soffiati (LAYARGUES 1998:36) denominado Pragmatismo Capitalista:

vendo

lagoas

e

florestas

Lirismo Ecologista

vendo

lagoas

e

florestas

Não há dúvida que é mérito disponibilizarmos acesso a publicações, o qual seria maior se fossem em plataformas livres. Nossos indicadores nos colocam em um ranking privilegiado, do qual temos razões para nos orgulhar: em 2009 foram publicados 27.733 artigos científicos por docentes e alunos da USP, sendo quase 30% no exterior. Mas isso não é ainda conhecimento. Por vezes penso, parafraseando Caetano Veloso em Alegria Alegria (“quem lê tanta notícia”): quanto tempo levaria um ser humano para ler uma parte razoável dessas publicações que produzimos apenas em 2009?

O ensino tradicional, desde os níveis básicos que hoje se estendem em um ambiente universitário cada vez mais normatizado, entende o conhecimento como transmissão, treinamento, capacitação, repetição e simulação da prática. É dogmático, no sentido de passar um mundo pronto, que já vem resolvido, solúvel. Um mundo solúvel, embora bastante “empelotado” é o que nos oferecem...

A aprendizagem nesse projeto por vezes favorece um abandono do que se sabe e almeja, desde que quase tudo já vem medido, quase tudo já está certo ou errado, não oferece espaço para pensar a experiência e a partir dela construir o conhecimento. Fica-se seguro na simulação, mas se teme imensamente a experimentação no mundo, porque esta sugere indeterminação e rearranjo, possivelmente erro, conflito. Coloca em risco. Experiência sugere o sentido de travessia, com seu risco e exposição aos limites, a possibilidade da transgressão. Com uma necessária poética, é bem verdade, considera o educador Jorge Larrosa Bondía:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem, de um ser que não tem essência ou

razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão experiência é Erfahrung, que contém o fahren de viajar. E do antigo alto-alemão fará também derivar Gefahr, perigo e gefährden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BONDÍA 2002: 25, ênfase minha)

O processo de ensino/aprendizagem pode ser entendido de outra forma, menos tradicional, mas nem por isso novidade, como já propunha a escola libertária desde o século 19 e outras correntes teóricas posteriores, menos produtivistas, menos utilitaristas, não positivistas. Pode ser um **contínuo indagar a natureza processual e criativa do que chamamos conhecimento e experiência, abrindo a devida dimensão da experiência e da sensibilidade, da afetividade, na construção do conhecimento, comprometido com as esferas públicas e coletivas de vivência e atuação.**

Ser experiência implica não só em incerteza, risco, mas também em *détournement* e deriva, como diriam os situacionistas. Mas a mera apropriação irreverente e subversão dos significados, necessária em tal aparato institucional em que estamos envolvidos, ainda não basta. O que me interessa é mais **descobrir em processo**. O que significa que mesmo “dando errado”, segundo os procedimentos de avaliação tradicional, permanece válido: **o processo é descoberta**. E muito se poderia dizer sobre experiência e vivência, mas uma boa forma pode ser “sem filosofia” (“O sol doira sem literatura”, recitava Fernando Pessoa), recorrendo a um trecho de Álvaro de Campos, Tabacaria, um dos mais belos poemas em língua portuguesa na minha sensibilidade (PESSOA, 2006:364):

(...)

Come chocolates, pequena;

Come chocolates!

Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.

Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.

Come, pequena suja, come!

Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!

(...)

O trabalho, desde o início do curso, com situações concretas e contraditórias da realidade, **a partir da vivência e da convivência**, da humildade do não saber, nos coloca além da condição de estudar (o que já se sabe) **sobre** a cidade. Há uma condição necessária que se realiza em **aprender na e com a cidade, em graus e desafios que podem ser crescentes, em bases efetivamente dialógicas**. Essa **vivência** difere em tudo da aproximação extensionista, da visitação e do *survey*. A experiência decorrente da vivência e do colocar em prática princípios é tão essencial à formação de um profissional quanto sua capacidade de fantasiar e imaginar, de dominar tecnologias e construir, de analisar e interpretar, de simular e emular soluções e assim por diante. Quando falamos em convivência não estamos pensando apenas na formação dos alunos, mas na troca que é necessária acontecer com outros humanos.

A “realidade” não é um fator limitante da criatividade, é exatamente o único espaço possível de sua realização. A discussão da inserção social da experiência de ensino não pode se dar apenas a portas fechadas na sala de aula ou do atelier. Nem a visitação, tampouco, é suficiente, quando não engendra uma ilusão ainda maior. É no espaço social, com suas contradições, que está a construção da experiência, do conhecimento, da capacidade de atuação na realidade, de crítica consequente. Para ser consequente, a crítica não pode ser autônoma ou alheia ao contexto em que existe, precisa ser partilhada, confrontada, dialogada e se expor ao confronto do não acadêmico para se renovar (não é subordinar-se).

O conhecimento construído sem a troca humana e sem poesia (MORIN, 2005) já não é conhecimento, é eludir-se do mundo alegando elucidá-lo. Daí devemos recusar como experiência com o outro a simples visita, a curiosidade casual, a simples coleta de dados para finalidades estritamente acadêmicas. Estamos dialogando com um drama e realizações humanas intensas, e não podemos agir como se estivéssemos surdos nesse diálogo, como quem apenas retira, extrai, delega, satisfaz-se e não retorna. Certamente muito temos a aprender nesse contato com o outro, e só o faremos se nos virmos **não como quem sabe, mas como quem aprende e se compromete junto** com algum destino que nos transcende e com um saber que não é abarcado pelo nosso, mas é passível de se **transformar no convívio**. É a incompletude de que nos fala Paulo Freire como necessária ao crescimento e ao conhecimento. Há que aprender com os erros do passado e temer reproduzir um tipo de ciência ou conhecimento que vê o ser humano como coisa a ser transformada em ciência - suturas, intervenções, genéticas, e produção científica - artigos, teses, distinções.

Recentemente, um amigo encaminhou-me por correio eletrônico um poema, que me impressionou. De início parecia tratar de questões nas quais venho insistindo:

Por trás de tudo

É certamente uma ideia tão simples,

tão linda,

tão forte que, quando

em uma década, um século, ou um milênio

nós a compreendermos,

diremos uns aos outros:

como poderia ter sido de outro jeito?

como pudemos ser tão estúpidos?

por tanto tempo?

John Archibald Wheeler.

No entanto, ao verificar informações sobre seu autor (é bem verdade que no oráculo), questionei se não nos referimos a coisas e projetos muito distintos. O autor em questão é considerado um “gênio” da física contemporânea, a quem se atribui a expressão “buraco negro”. Mas também foi partícipe decisivo no projeto Manhatam, cujos resultados estão entre os maiores crimes da humanidade, sem justiça e sem reparação. Contribuiu depois - o que mostra que não satisfez seu desejo por “conhecimento” - para o projeto da Bomba de Hidrogênio. Independente de qual tenha sido seu papel na construção dessas bombas, e em quais circunstâncias tenha se dado isso, que desconheço, o fato é que foram construídas com base em conhecimentos extraordinários até então.

Talvez em seu poema ele pensasse nos avanços da física atômica, nos novos conceitos sobre a matéria. Eu pensava na imensa dívida e desigualdade social que nossa sociedade tem perpetuado. Daí faria sentido a pergunta: como pudemos ser tão estúpidos? por tanto tempo? Seu poema pode ser usado para nos **advertir do quanto, ainda que seguindo as regras e protocolos da produção científica, podemos negar o que mereça o nome de conhecimento e a sensibilidade com que devemos estar obrigados a construí-lo.**

*Você acha que os fins justificam os meios, por mais abjetos que sejam. Eu lhe digo: **O fim é o meio pelo qual você o atinge.** O passo de hoje é a vida de amanhã. Fins grandiosos não podem ser alcançados por meios torpes (REICH 2007:76, ênfase do autor).*

O que significa terem dez presidentes do país e líderes políticos e empresariais de todos os matizes estudado em nossa universidade, esta ou aquela? Isso deve orgulhar-nos ou preocupar-nos? Devemos perceber melhor e nos ocupar do que fazemos aqui, sobre quais valores praticados se assenta nossa prática e discursos, e discutir se são ainda valores, ou apenas vaidades fúteis e ambições desmedidas e egoísticas. Estamos olhando o mundo pela janela. Temos de ir além, ultrapassar esses muros é nosso desafio maior. Ao pensar um projeto social para a Universidade, é necessário assentá-lo em uma perspectiva humanista consistente, não “humanitária”, e muito menos, retórica ou produtivista.

O desafio que se apresenta só pode ser construído no mundo, no diálogo ativo e criativo com o real. O simular a realidade como única forma de aprendizado nos afasta, distorce nossa visão, reduzindo o mundo a estruturas prontas e manipuláveis a partir do discurso.

CONCLUSÃO

Tal como advertiu Nicolau Sevcenko sobre cientistas do passado recente, seria muito triste se a aproximação da universidade com nosso tempo e nossa urgência social se desse ao modo da ciência tradicional:

pela consideração que um homem tiver por uma borboleta, pode-se saber o apreço que ele tem pelos seus iguais. O que afinal virou moda e, como se sabe, muitos europeus no século 19 faziam coleções de borboletas exóticas, matando-as com fenol e espetando-as na devida posição num mostruário ricamente emoldurado. Era um modo de gostar das borboletas. Outros vinham ao Brasil e desenhavam, pintavam ou fotografavam negros, colocando as imagens depois em álbuns elegantes e organizados segundo rigorosos sistemas classificatórios (SEVCENKO 2000:32).

Como se vê, não se propõe neste texto simplesmente a aproximação da universidade do ambiente social em que se insere, repudiaria totalmente isso. **É necessário pensar a partir de quais motivações e compromissos éticos e sensíveis ocorrerá, e pensá-los com os outros. Não estamos preparados para transformar, para iluminar, estamos carentes de transformação para sermos capazes de transformar juntos. Hoje, tornou-se mais relevante do que aquilo que o arquiteto (ou o cientista, ou o técnico) pode fazer pela cidade, o que a cidade pode fazer por ele.**

Não sei se estamos preparados para a relação com os outros, com toda excelência que partilhamos. Ou talvez, simplesmente, não seja humano estar plenamente atento ao outro. Mas podemos pensar também que não percebê-lo, senão genérica e instrumentalmente, e não dialogar minimamente, é parte do que também é tão nosso, ou seja, a desumanidade.

Para essa relação com os outros é pré-requisito estar aberto a me transformar. Só então, nesse processo de amadurecimento, reconhecer o conhecimento como ativo, mas melhor ainda, interativo, e portanto construído na relação com outros saberes, outras formas de conhecer. Nesse processo que é sem dúvida existencial, de amadurecimento e crescimento, é que se pode pensar e propor essa relação aqui sugerida da universidade com a sociedade. Espero não ter deixado margens a dúvidas quanto a esta condição, que torna também o termo extensão e a tripartição ensino-pesquisa-extensão, burocrática e cada vez mais insuficiente para dar conta dos desafios diante dos quais nos devemos perceber.

Sem eliminar outras formas de experiência, de criação e de proposição, as quais também busco, mas sempre a partir de um aprendizado fundado na experiência, na experimentação e na vivência, sugere-se que se incorpore como parte dos fundamentos do ensino da arquitetura a cidade real, como espaço de experimentação e aplicação empírica, sensível e afetiva do ensino, a partir da vivência.

Sinto uma urgência na aproximação e confrontação do conhecimento produzido na universidade com o cotidiano, com o espaço comum das pessoas onde se desenrolam os dramas de sua transformação, com as contradições no processo de construção do espaço urbano e dos seus

protagonistas, que são viventes, são sujeitos, e não apenas usuários ou objetos postos sob controle, preenchendo o espaço acadêmico. Há que respeitar, sem idealizar, esse outro com o qual iremos aprender, e assumir que conosco aprenderá algo. O aprendizado é interativo, desigual, consequente. Um desafio contínuo.

Vislumbra-se o espaço urbano, a cidade e seus habitantes, agora postulado como o espaço e lugar efetivo e afetivo¹⁰ de aprendizagem (SANDEVILLE JR., 2010b), produção de conhecimento e formação. E, portanto, como o lugar que permite confrontar e avançar o papel da universidade não como relatora e delatora de contradições das quais se exclui sabiamente (ou sabidamente se exclui), mas ao contrário, sabendo-se parte delas, desejando ativamente sua transformação na transformação do ambiente em que se insere. Para isso, é necessário aprender, **reaprender com o outro e não apenas saber sobre os outros.**

Há um questionamento nessa formulação que se coloca em contradição com a experiência de ensino fundada exclusivamente na simulação reclusa na escola, na produção de conhecimento centrada no gabinete (seja ele o atelier, a biblioteca, a sala de aula ou o laboratório¹¹, como já sugerimos neste trabalho) e na extensão como sua transmissão ao ambiente externo. Destacaria como prioridade a construção de uma abordagem que ultrapasse a ilusória dicotomia aula teórica - aula prática, tão cara ao sistema de ensino e em disputa contínua pela atenção dos alunos. Na minha percepção, ambas são isoladas (senão autônomas) de uma experiência com a realidade à qual remetem¹². Projetamos obras de arte e desenhamos cidades de luz em “ppt” nas paredes, como já o fizemos em papel vegetal. Estabelecemos assim uma enorme distância e filtro de um real no qual, a bem da verdade, estamos imersos. Não se trata de negar ou abandonar o que já se sabe, trata-se de avançar na direção do que ainda não se sabe, mas se percebe.

É necessário agregar outras motivações ao ensino, sobretudo no âmbito de uma universidade pública. Trata-se, evidentemente, de um questionamento da inserção social da instituição, 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. Ao fazê-lo, **estabelece-se uma cisão entre discurso estruturante e prática, pois na verdade prepara contingentes importantes para atuar a partir das injunções de mercado e suas instituições, e não para encontrar e criar coletivamente novas soluções para as principais necessidades sociais inscritas no espaço.**

Assumir a cidade e o território como espaço privilegiado de formação do arquiteto e urbanista é abrir a possibilidade de que sua formação, como a sua atuação, se dê socialmente comprometida com as enormes urgências de profissionais que operem em processos participativos de projeto, planejamento e gestão, e sobretudo no diálogo com as pessoas a que nos referimos. O que não se pode oferecer, a não ser com enormes distorções e imaginações, apenas em sala de aula ou atelier. O contato constante com a produção do espaço, em suas contradições, dialógico e em graus crescentes de complexidade, poderia ser imensamente transformador dos saberes atuais. **Trata-se de reconhecer que nossos saberes (e não saberes¹³) não são a resposta técnica para a sociedade, nem subservientes às suas conjunturas e projetos ideológicos, mas que precisam ser constituídos enquanto saberes no diálogo, no aprendizado comum, na partilha com outros saberes inscritos nas lutas e vivências que humanizam e significam esse espaço.**

Iludir sobre isso é retroceder a arquitetura 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. Não podemos, como afirmou William Morris já em 1881 (apud MAGNOLI, 1987) relegar, nem delegar, a uma elite de homens bem preparados em seus gabinetes, a investigação e criação do ambiente destinado a nos hospedar, e depois nos admirarmos diante da aura do autor e de sua obra. Como na canção que Caetano Veloso (1997:185) “ergueria à nossa dor, à nossa delícia e ao nosso ridículo”:

(...)

O monumento é de papel crepom e prata,

Os olhos verdes da mulata,

A cabeleira escura atrás da grande mata,

O luar do sertão.

O monumento não tem porta,

A entrada é uma rua antiga estreita e torta

E no joelho uma criança sorridente, feia e morta estende a mão.

(...)

NOTAS

1. Revisão do capítulo de mesmo nome, da tese de Livre Docência do autor, Paisagens Partilhadas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2011. Aprofundamento crítico da apresentação no I Semeio, FAU USP, 2010, SANDEVILLE JR. 2007a, 2007b e outros trabalhos.
2. Ciudad sin Nombre, de Torres Garcia (1941), inspira-me a ideia do monumento.
3. Dados obtidos em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-dadosestatisticos.php>, <http://www.emplasa.sp.gov.br/portalemplasa/infometropolitana/rmsp/rmesp.asp>, <http://indexet.investmentosenoticias.com.br/arquivo/2009/11/19/53/CONJUNTURA-PIB-de-Sao-Paulo-cresce-acima-da-taxa-nacional.html>, acesso em junho de 2010.
4. Viventes, seguindo os Situacionistas, contrapondo-se aos termos funcionalistas como usuários e atores.
5. Servem de fonte neste parágrafo os trabalhos de MOREIRA et alii 2006 e de MARQUES et alii 2003.
6. Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo?ano=2009>, acesso jan/2011.
7. Fonte: <http://www.fai.bi.com.br/noticias/2007/04/23.htm#26720>, acesso jan/2011.
8. INEP, 2006:32.
9. Os dados que seguem foram obtidos nos Anuários das respectivas instituições. Em 2009, a USP registrou 88.261 alunos matriculados (cerca de 8% dos universitários do Estado), sendo 56.998 alunos de graduação em 239 cursos, e 25.591 em 233 cursos de pós-graduação, com 5.732 docentes (que receberam 1.510 premiações e outras distinções) e 15.341 funcionários técnico-administrativos. Se incluirmos as três universidades públicas (mais uma vez agregamos dados díspares de 2008 e 2010, apenas para possibilitar uma estimativa muito imprecisa), teremos 107.384 alunos de graduação e 53.859 alunos de pós-graduação matriculados na USP, Unesp e Unicamp.
10. A afetividade e a experiência são valorizadas na educação. No entanto, têm sido temáticas negligenciadas nos estudos acadêmicos das demais áreas, como constituintes do conhecimento (não me refiro ao conhecimento sobre o amor como fato cultural e histórico). Talvez por serem consideradas - paradoxalmente - uma dimensão menor diante de aspectos estruturais da sociedade na determinação do destino humano. Ou ameaçadoras, por sua subjetividade e natureza

essencialmente relacional, de contato. Alguns autores, entretanto, discutem sua necessidade como constituinte do conhecimento (MORIN 1997, 2005, ROUGEMONT 1988, TUAN 1980, GORZ 2008, FROMM 1995, COSTA 1999, DUBY 1989, entre outros), com contribuições de relevância para a postura que adotamos.

11. Que fique claro, penso nas humanidades, mas também que as ciências da natureza, e da técnica, passam pelas humanidades, mesmo que se diferenciem nos métodos.

12. Em SANDEVILLE JR. 2007a e 2007b, esses aspectos são desenvolvidos em maiores detalhes e foram apresentadas nos Fóruns de Ensino da FAU.

13. Parafrazeando Henri Lefebvre, “La teoría del conocimiento não basta; hay que añardile uma teoría del desconocimiento” (LEFEBVRE 2006:29).

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, No 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BOSI, Alfredo. **Um testemunho do presente**. In MOTA. Carlos Guilherme, Ideologia da cultura brasileira, 1933-1974. Pontos de partida para uma revisão histórica. São Paulo: Ática, 1994, 9a. ed. p. I-XVII

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**. Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad.: Renata GasparPetrópolis, RJ: Vozes, 2010 [1938].

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens. Do amor e outros ensaios**. Tradução: Jônatas Batista Neto. São paulo: Companhia das Letras, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010. [1968, Santiago]

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1995.

GORZ, André. **Carta a D. História de um amor**. Tradução Celso Azzam Jr., Pósfacio Josué Pereira da Silva. São Paulo: Annablume: Cosac Naify, 2008.

LAYARGUES, Philippe Pomier. **A Cortina de Fumaça. O discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo, Annablume, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones**. Trad. Óscar barahona y Uxo Doyhamboure. México: FGE, 2006.

MAGNOLI, Miranda Martinelli. **Memorial de Titulação**. São Paulo: FAU-USP, 1987

MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo; SARAIVA, Camila. **Favelas no Município de São Paulo: estimando a sua presença para os anos de 1991, 1996 e 2000**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR), São Paulo, v. 5, n. 1, 2003.

MOREIRA, Antonio Cláudio Moreira Lima; LEME, Maria Cristina da Silva; NARUTO, Minoru; PASTERNAK, Suzana. **Intervenção em cortiço: análise de uma experiência didática**. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2006.

MORIN, Edgar. **O método**. 1. A natureza da Natureza. Trad.: Maria Gabriela de Bragança. Portugal, Edições Europa-América, 1997.

- MORIN, Edgar. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Tradução Edgar de Assis carvalho, 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PESSOA, Fernando. **Obra completa**. Org. Maria A Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- REICH, Wilhelm. **Escute, Zé Ninguém**. Trad. Waldéa Barcellos, 2a. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988
- SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **Disciplina e Conhecimento**. In: Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 2007a
- SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **Fundamentos**. In: Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 2007b
- SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **Paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação**. Porto Alegre: Anais do X ENEPEA, 2010a
- SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **A paisagem do município como território educativo**. In PADILHA, Paulo R.; CECCON, Sheila e RAMALHO, Priscila (Orgs.). Município que Educa: fundamentos e propostas. São Paulo, ED,L, Vol. 1, nov., 2010b
- SANDEVILLE JR., Euler. **Paisagens partilhadas**. São Paulo, Livre Docência, FAUUSP, 2011, 2 vol.
- SANTOS, Milton. **O intelectual independente e a Universidade**. São Paulo: Revista da USP n. 39, 1998
- SEVCENKO, Nicolau. **Pindorama** Revisitada. Cultura e sociedade em tempos de virada. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- TORRES-GARCIA, J. **La Ciudad sin Nombre**. [1941, facsimile]. Montevideo: La Imprenta AS, 1974.
- TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo, Difel, 1983.
- TUAN, Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.
- VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.