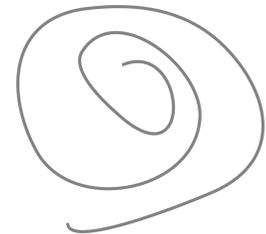


paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

PAISAGENS PARTILHADAS

EULER SANDEVILLE JUNIOR



volumes 2+1
livre docência
FAU USP 2011

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Copyleft Creative Commons 2011, Euler Sandeville Jr.

Você pode reproduzir e distribuir este material desde que citando devida e visivelmente os dados de autoria e publicação, sem adições, cortes ou qualquer meio que altere o sentido ou prejudique a integridade original do material, sem finalidades comerciais ou de propaganda de qualquer tipo, ou em contextos que promovam qualquer forma de violência, racismo, discriminação, sem vínculos partidários ou quaisquer outras formas de obscurantismo e negação da liberdade de pensamento. Caso distribua este material, o fará explicitando esta licença. Sob nenhum aspecto esta licença representa cessão de direitos. Para utilização além desta licença, contate o autor.

Capa e Fotos quando não indicado ou indicado como *ESJ*: Euler Sandeville Junior,
fotos quando indicadas apenas como de acervo são de autores não identificados

SANDEVILLE JR., Euler.
Paisagens Partilhadas. Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento
São Paulo: FAU USP, 2011.

Editais ATAAc 025/2010
Proc. 11.1.2.16.2
volume 2: memorial
volume 1: sistematização crítica

Concurso para Livre Docência
Departamento de Projeto
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade de São Paulo

E-mail: esandeville@gmail.com

<http://espiral.net.br>
<http://arte.arq.br>

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

2011

aprender com a cidade, aprender na cidade

por um conhecimento livre e sensível, por um mundo livre e em paz

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

para

Miranda Martinelli Magnoli

Lucas, Daniel, Mateus e Kimi

para duas pessoas sem as quais não teria entregue estes volumes: Solange Aragão e Flavia Tiemi Suguimoto

para minha família e as pessoas especiais com quem reparti a intimidade, nessa fascinante jornada do afeto, que dá sentido à existência

para meus amigos, orientandos e alunos, aos quais devo muito da minha alegria, sobretudo àqueles que me apoiaram nos momentos difíceis mais recentes, que foram de um aprendizado importante, quando o afeto de vocês muito me fortaleceu

para o EIA, CORO, e outros coletivos e viventes que formam uma rica rede de amizades e ações, em todos os locais das cidades que nos acolhem

agradeço a Eugênio Queiroga pela leitura cuidadosa de todo o "manuscrito" e através dele agradeço aos professores da FAU, do PROCAM, da FFLCH, do IB e de outras unidades e escolas com quem partilhei momentos importantes do meu aprendizado, muitos dos quais amigos preciosos, e com todos tenho aprendido

agradeço a Adriana de Oliveira Silva, Cecilia Angileli, Simone Miketen, Gabriella Radoll, Priscila Ikematsu, Silvia Valentini, Claudia Soares, Rosana Vieira, Rafael Siqueira, Maria Fernanda dos Santos, pela leitura dos capítulos 3, 4 e 5, a Alida Saona pelo resumo em espanhol, aos colegas Ivone Banheza, Lilian Ducci, Ivone Ferreira, Izilda Gratieri, Rogério Pereira, Francisca de Souza, Eneida de Paula, Regina Moreira, Luciano de Souza, Cilda de Oliveira, e através destes a todo o corpo de funcionários que dão movimento a esta universidade.

gostaria de nominar cada um de vocês, cuja lista seria bem mais longa do que o Lattes, embora muito, muito mais interessante; a lembrança de vocês me veio em muitos momentos da redação dos volumes deste concurso.

na encadernação dos volumes optei por iniciar pelo volume 2, excluindo a longa lista de comprovantes anexados, organizando a partir daí todos os capítulos como um único volume.

SUMÁRIO

RESUMO..... 7
ABSTRACT..... 8
RESUMEN 8
ANÁLISE DO PERCURSO..... 13
 1982-1985: arte e cidade..... 14
 1985-1994: novas paisagens..... 18
 1986-2003: ensinar é preciso..... 24
 1986-1994: pesquisar é preciso..... 27
 1994-1999: doutoramento..... 34
 1999-2003: procurando uma nova perspectiva..... 35
 2003-2010: um novo programa de trabalho..... 42
ESPIRAL DA SENSIBILIDADE E DO CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA POÉTICA DE AÇÃO..... 51
PESQUISAR É PRECISO?..... 69
 a terra é azul! investigar não é preciso..... 72
 para onde nossas decisões nos conduzem? 83
 a árvore e a paisagem..... 84
POR UM COTIDIANO CRIATIVO..... 93
NÚCLEO DE ESTUDOS DA PAISAGEM..... 107
 postulando um programa de trabalho..... 116
 um percurso inicial..... 125
 primeiros resultados..... 138
MÉTODOS, A COMPLEXIDADE MOVEDIÇA DA REALIDADE..... 149
DEFININDO NOVOS FOCOS: APRENDIZAGEM EM AÇÃO..... 167
 um quadro em elaboração contínua..... 167
 educação..... 170
 campo..... 173
 potencialidade e gestão da paisagem..... 176
 integração..... 177
 perspectivas..... 181
APRENDER COM A CIDADE, APRENDER NA CIDADE..... 189
PÓSLOGO (CARTA A MEUS FILHOS)..... 217
BIBLIOGRAFIA CITADA..... 221
BIBLIOGRAFIA CITADA DO AUTOR E PRODUÇÃO DO NEP..... 227
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES..... 233

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



Ilustração 1: Uma cidade chamada São Paulo. Desenho de Euler Sandeville Jr., 2009.

O saber quando não humaniza deprava. Refina o crime e torna mais degradante a covardia.
Mikhail Bakunin¹

¹ Fonte: Elisa at riseup.net.

RESUMO

Este trabalho argumenta sobre formas de aprender **na** e **com** a cidade, na paisagem, vivenciando coletiva e colaborativamente suas possibilidades, esperanças, dramas, contradições. O ideário propositivo foi pensado como uma Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento. Tenho como diretriz 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 universidade pública. A proposta objetiva estabelecer processos de aprendizagem e pesquisa contínua e não linear na construção de um conhecimento livre e sensível, voltado para o ideal de um mundo livre e em paz. Propõe que o pensamento não se despregue de uma ação criativa e crítica que seja ativa e solidária, afetiva, em uma relação experimental com processos naturais e com as contradições sociais de produção e transformação do espaço humano. Essa proposição alimenta um programa de ensino-pesquisa como aprendizado em ação, envolvendo uma rica experiência existencial e intelectual na paisagem. Tem como pressuposto que a experiência é indissociável de um processo complexo e crítico de aprendizagem, no qual o sensível e o cognitivo se encontram, tornando-a essencial tanto à interpretação da paisagem quanto à formação do arquiteto e urbanista. Esses capítulos são um texto em contínua construção, gerando diversas espirais que se tocam e afastam no espaço, na memória, em ação.

ABSTRACT

This work defends ways of learning with and within the city, in the urban landscape, experiencing its possibilities, hopes, dramas, and contradictions collective and collaboratively. I follow the principle that to establish experimental processes, recognizing ways between these and other contradictions, based on principles and value consciously partaken, may establish also the potency of collective and creative action, and experimental renewal of academic practice, as well as of horizons of public institution. The proposal aims to establish processes of continuous and nonlinear learning and research in the construction of free and sensible knowledge, turned to the ideal of a free and peaceful world. It proposes that thought do not separate from creative and critical action, which is active, reciprocal, and affective, in an experimental relation with natural processes and social contradictions of production and transformation of human space. Such proposition feeds a program of education-and-research as learning in action, including a rich existential and intellectual experience in landscape. It assumes that experience is not dissociable from a complex and critical learning process, in which sensibility and cognition can be found, and become essential to landscape interpretation as well as to professional formation of architects and urban designers. These chapters make up a text in continuous elaboration, originating several spirals which touch each other and then stand back in space, in memory, in action.

RESUMEN

Esta monografía argumenta sobre las maneras de aprender en la y con la ciudad, en el paisaje, vivenciando colectiva y en colaboración con sus posibilidades, esperanzas, dramas y contradicciones. Las ideas que se proponen fueron pensadas como un Espiral de la Sensibilidad y del Conocimiento. Tengo como directriz que establecer procesos experimentales, reconociendo trayectos de esas y otras condiciones, fundando en principios y valores conscientes compartidos, se podrá establecer de forma conjunta la potencia de la acción colectiva y creativa y una renovación experimental de la práctica académica y de los horizontes de la universidad pública. La propuesta objetiva establecer procesos de aprendizaje e investigación continua y no lineal en la construcción de un conocimiento libre y sensible, direccionado para el ideal de un mundo libre y en paz. Propone que el pensamiento no se despegue de una acción creativa y crítica que sea activa y solidaria, afectiva, en una relación experimental con procesos naturales y con las contradicciones sociales de producción y transformación del espacio humano. Esa propuesta alimenta un programa de enseñanza- investigación como aprendizaje en acción, involucrando una rica experiencia existencial e intelectual en el paisaje. Tiene como supuesto que la experiencia es indivisible de un proceso complejo y crítico de aprendizaje, en el cual el sensible y el cognitivo se encuentran, convirtiéndolo en esencial tanto a la interpretación del paisaje como a la formación del arquitecto y urbanista. Estos capítulos son un texto en continua construcción, generando varios espirales que se tocan y se afastan en el espacio, en la memoria, en la acción.

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.

² *Ciudad sin Nombre*, de Torres Garcia (1941), inspira-me a ideia do monumento.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

"A terceira pessoa me mantinha à distância de mim mesmo.."

Gorz: 2008,43

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

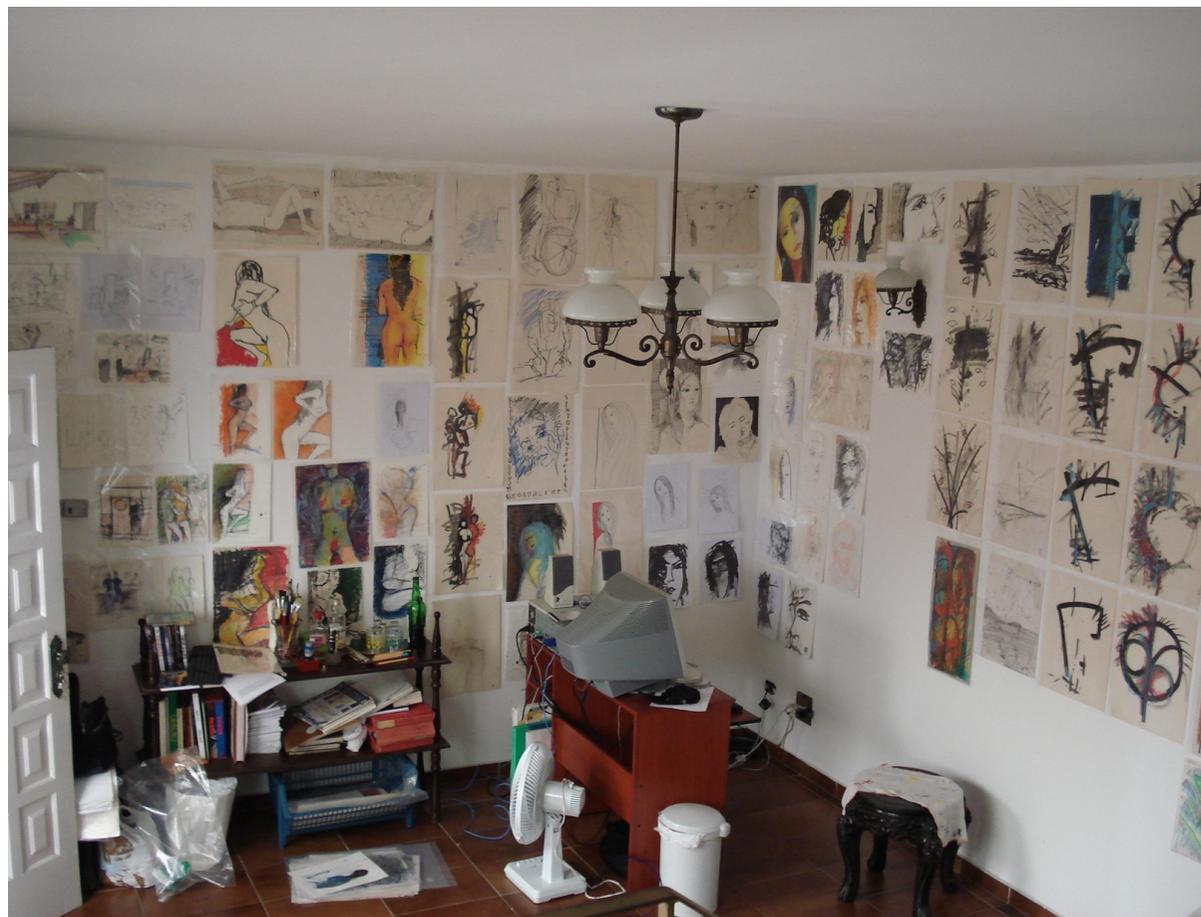


Ilustração 2: atelier Euler Sandeville. Foto ESJ, jan 2009.

*Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo, tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como Os Nossos Pais...*

Belchior³ (1976)

³ Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes (Sobral, 26 de outubro de 1946)

ANÁLISE DO PERCURSO

UM PERCURSO ABERTO

Às vezes imagino que na entrada das universidades há um monumento aos alunos sem nome⁴ 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.

Uma primeira fase em minha formação e atuação pode ser reconhecida de meados dos anos 1970 a meados dos anos 1980, compreendendo duas graduações e várias experimentações, em especial no campo das artes e da cidade. Ao sair da faculdade⁵ (1982), as questões da arte, da cultura e do ensino se impunham como fundamentais, desafiando com sonhos e ilusões, meu desejo de aprender. Minha busca profissional dirigiu-se para as artes e seu ensino, por meio da educação artística no segundo grau e supletivo e atuação em Museu. Isso me levou a buscar,

⁴ *Ciudad sin Nombre*, de Torres Garcia (1941), inspira-me a ideia do monumento.

⁵ No meu TFG (Sandeville Jr. 1981) havia buscado construir, com o despreparo do momento, um método interpretativo focado na experiência e na observação direta, na compreensão histórica e urbanística, na análise estética, ou sensível, do espaço e seu uso. Decorreu de uma recusa de autores como Kevin Lynch e Gordon Cullen, apresentados então como referência para esse tipo de estudo. A contribuição desses autores sem dúvida é muito importante, mas não abarcavam a inquietação que sentia diante da paisagem. Apenas anos depois, percebi que era já um estudo tentativo da paisagem, e provocativo, devo reconhecer. Sua maior consequência, que também estava nessas motivações, acabou sendo uma crítica da distância da Faculdade (enquanto projeto de ensino) à experimentação direta da vida e da cidade.

como complementação da graduação em Arquitetura e Urbanismo (1977-1981), a graduação em Educação Artística (1983-1984), ou como prefiro, Arte Educação. Essa atividade foi apoiada pela atuação em órgãos públicos na área da cultura e dos museus (Secretaria Municipal de Cultura, 1983-1988). A paixão pela arte movia-me a um campo experimental, de intervenções coletivas de natureza performática (sobre esse termo: Silva 2005) em espaços de uso público, entre outras ações. Das buscas nesse período, especialmente das experimentações artísticas independentes, ficaram alguns autores que instigavam os processos experimentais e criativos. Contribuíram para minha formação, por exemplo, Read 1981, Pirandello 1977, Stanislavski 1970, Ostrower 1983, Brecht 1976, Lowen 1982, Reich 2007, Arrabal 1977, Genet 1970, Beckett 2009, Laing 1974, Tzara 1972, Zanini 1983, Ribeiro 1978, entre muitos outros.

1982-1985: arte e cidade⁶

As atividades mais relevantes no início de minha atividade profissional (1982-1987) foram aquelas de ensino (Supletivo Magnun) e em museus (Museu de Arte Moderna de São Paulo⁷, Museu do Teatro Municipal de São Paulo⁸, Museu da Imagem Fotográfica da Cidade de São Paulo⁹). Não havia naquele momento qualquer preocupação minha com o ensino para arquitetos.

⁶ Para este período, verificar principalmente comprovantes nas pastas 1 e 2 e caixas 1 e 2.

⁷ A passagem pelo MAM me possibilitou uma aproximação maior com o ambiente artístico, tanto em seu caráter histórico, quanto de intenso movimento cultural. Colaborei na montagem de exposições, na catalogação de acervo, na diagramação de exposições, além de realizar alguns estudos para dar suporte às atividades de catalogação.

⁸ Pude acompanhar o Museu do Teatro Municipal de São Paulo desde a sua implantação, antes mesmo de sua abertura ao público, em 1983, tendo recebido grande estímulo ao meu trabalho da historiadora Aparecida Toschi Lomonaco, a Nina. Além da vivência cultural, acompanhando montagem de óperas e ensaios de orquestras, participei da montagem, diagramação e estudos para exposições e debates sobre o acervo. Em especial, me foi atribuída a responsabilidade de, juntamente com Silvia Bermudes Rodrigues, criar, organizar e implementar o Serviço Educativo do Museu. Realizei para o Museu algumas pesquisas (como *A Arquitetura dos Teatros Municipais de São Paulo, Rio de Janeiro de fins do século XVIII e princípios do século XIX*, que incluía levantamentos de campo para elaboração de projeto de exposição, e eventos artísticos sobre o Padre Compositor José Maurício) e outros estudos de menor envergadura. Trabalhei no Setor de Documentação e Consulta, com organização do acervo e hemeroteca, atendimento a pesquisadores, coleta de depoimentos, e no Setor de Exposições e Pesquisas, com redação de textos, diagramação de painéis e montagem de exposições.

⁹ Trabalhando no Museu da Imagem Fotográfica da Cidade de São Paulo, tive a oportunidade de me aproximar do

A atividade de educação, voltada para os ciclos básicos, se propunha como um desafio e uma busca sustentada em um projeto amplo de discussão da cultura que procurava iniciar. Extremamente viscerais com as preocupações e esforços de formação em que vinha me empenhando, possibilitaram uma inserção prática dessas preocupações, sua aplicação em benefício de outras pessoas, o ter de começar a aprender a lidar com condicionantes que não são de extrema liberdade como se pensa (erroneamente) para a arte, e como ainda acho, muitas vezes é ensinado o projeto nos cursos de arquitetura.

Minha primeira experiência didática foi no curso técnico do Colégio Batista Brasileiro, onde lecionei entre 1982 e 1983. Embora a temática das disciplinas não estivesse exatamente de acordo com minhas inquietações intelectuais, aproveitei a oportunidade para introduzir no curso algumas questões cuja abordagem considerava importantes, e para levar os alunos a museus e às cidades históricas mineiras. O que me interessava de fato, naquele momento, era a experiência didática.

Contrariamente à experiência anterior, na Escola Magnum de Ensino Supletivo (1984), a temática das disciplinas (Educação Artística) estava plenamente de acordo com meu centro de interesse. A experiência no Supletivo Magnum ainda é uma referência para mim, tanto pelo desafio didático-pedagógico que representou, no momento que iniciava minha experiência docente, quanto pelos resultados obtidos. A princípio, os alunos demonstraram-se pouco interessados nesse conteúdo. Percebi então que precisava buscar novas maneiras de transmitir esse conhecimento. A arte, por "si mesma", indicava o caminho. As dificuldades de introduzir o programa de educação artística em um supletivo, onde a maior parte dos alunos era da minha idade ou mais velho e experiente e, sobretudo, com completo desinteresse por esse conteúdo, geraram estratégias de ensino que acabaram envolvendo a sala em atividades coletivas de discussão e criação, com recurso a dramatizações, exercícios de apropriação do espaço com instalações, originando no decorrer do curso uma forte sinergia entre nós. Deixei de lado o roteiro e passei a ensinar a partir da experiência – a da sala de aula e do cotidiano de meus

expressivo acervo iconográfico da Prefeitura, que apesar de sua amplitude não incluía, naquele momento, o registro de bairros populares. Isso me levou a propor um programa visando a atualização dos registros já existentes e sua ampliação para os bairros populares, por meio da execução de um programa sistemático de fotografia da cidade de São Paulo.

alunos. No resultado final, houve grande empatia e compromisso, com um abandonar-se prazeroso ao lúdico, a partir do qual se dava o conhecimento e o envolvimento dos alunos nas atividades artísticas. Estas, deixavam de ser vistas a partir de preconceitos e de uma dificuldade de expressão, de um *isso não é para mim, ou é supérfluo*, que em grande medida lhes cobrava a própria história de vida. Superamos esse dado inicial.



Ilustração 3: 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)

Alguns outros trabalhos merecem destaque nesse período, em especial a concepção e operação do Serviço Educativo do Teatro Municipal de São Paulo com Silvia Bermudes (Sandeville Jr e Bermudes 1984). A proposta era de que o Serviço Educativo funcionasse como elemento básico de aproximação da comunidade com o Teatro, favorecendo seu entendimento como patrimônio coletivo, atendendo diversos públicos: estudantes, artistas, turistas, e a população em geral¹⁰.

¹⁰ Suas atividades incluíam visitas guiadas à exposições permanentes e ao Teatro, o serviço educativo com escolas de I e II Graus, atividades artísticas acessíveis a toda a população. Resultou, ao que me lembro, em ser meu primeiro

Considero um dos trabalhos mais bonitos que realizei.

Meu primeiro trabalho de pesquisa de maior fôlego também foi realizado para o Museu; tratava dos Teatros Distritais da Prefeitura (Sandeville Jr. 1985). Essa pesquisa foi fundamental, colocando-me em contato com uma produção da arquitetura moderna menos conhecida na literatura corrente na época. Essa produção, na medida em que a pesquisa se desenrolava, ia mostrando conexões com fatos políticos da vida paulistana, articulava-se ao IAB, extremamente ativo na década de 1950, e com a nascente Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Sobretudo, por meio do notável arquiteto Hélio Duarte, injustamente quase excluído àquele tempo dos estudos e livros de história da arquitetura moderna. A Comissão do Convênio Escolar representou uma rica experiência arquitetônica e urbanística, que essa pesquisa contribuiu para começar a ser resgatada. Na pesquisa, procurei desenvolver um método de trabalho que partia de uma definição de arquitetura formulada por Lúcio Costa em 1940, mas estabelecendo ainda relações com a vida cultural, com a urbanística, com as artes e a inserção profissional e institucional dos arquitetos no período.

Pode-se então definir arquitetura como construção concebida com a intenção de ordenar e organizar plasticamente o espaço, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica e de um determinado programa.

Costa, 2007:204

Esse método, desenvolvido empiricamente para esse trabalho, procurava articular o específico a contextos implicados, bem como situar historicamente, sob diferentes pontos de vista e vinculações, o acontecimento em estudo. Trabalhava ainda o material fundamental da memória vivida de protagonistas, e com material primário, como plantas executivas, anteprojetos, croquis dos arquitetos, como necessários ao entendimento vital desses acontecimentos. Claro que uma série de questões de método ainda me escapavam e, sobretudo, de um referencial crítico para a

artigo, apresentado no I Seminário Internacional de História da Arte-Educação, em 1984.

discussão da arquitetura, dificultando uma crítica mais livre dos consensos persistentes na categoria profissional. No entanto, o trabalho levantou um acervo até então perdido em EDIF (Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo), com documentos históricos da maior relevância, atualmente sendo catalogado em um projeto de extensão da FAU USP com esse órgão, e teve desdobramento por muito anos como uma primeira pesquisa sobre essa experiência. Foi adotado como base para uma pesquisa realizada em São Carlos e, mais recentemente, a narrativa de vida do arquiteto Hélio Duarte foi incluída como capítulo de livro sobre esse arquiteto (Sandeville Jr. 2009), organizado por André Takya. O aprendizado que tive nessa pesquisa depois animou metodologicamente a minha proposta de ensino de história da arquitetura como um laboratório de pesquisa, levada a termo inicialmente na FAU Santos, nos anos 1980, e depois na Uniban e em Mogi das Cruzes nos anos 1990.

Até meados da década de 1980, realizamos uma série de experiências em um coletivo de ação performática e cênica, com a montagem de peça teatral de minha autoria e com ocupações, como a que realizamos na Bienal de São Paulo (1983). No entanto, a aproximação com as instituições do mundo artístico teve um efeito contrário ao que esperava. Foi me conduzindo a um impasse entre o que buscava na arte (e pensava ser arte) e o que encontrava nesse meio. Este me parecia envolto em uma ânsia de vernissage conivente e superficial, ensimesmada em seu *establishment*, e numa reprodução tediosa das vanguardas, das quais as Bienais eram, para mim, o maior exemplo - apesar de abrigarem obras de arte instigantes. Essas e outras considerações que me atormentavam, e que entendia que distanciavam a arte de uma experiência vivida significativa, colocavam-me em um impasse, exigiam uma revisão.

1985-1994: novas paisagens¹¹

Em meados da década de 1980, esse desgosto com o ambiente artístico, e alguns outros acontecimentos, trouxeram-me novamente para a arquitetura, pelo paisagismo e pela paisagem. Reconheço uma nova etapa em minha formação e atuação profissional de 1985 a 1993, claramente marcada pelo mestrado, pela atuação como arquiteto na Prefeitura de São Paulo, por uma primeira fase de atividades didáticas e pela atuação em escritório de projetos.

¹¹ Para este período, verificar principalmente os comprovantes contidos nas pastas 1 e 2 e nas caixas 1 e 2.

Foi determinante a oportunidade de realizar vários percursos, saindo do centro expandido, nos Jardins, em direção a área de mananciais, catalogando a vegetação nativa com a Arquiteta Maddalena Re (1985), com assessoria do botânico Luís Emigdio de Mello Fo. Comecei, na verdade, como auxiliar de campo. A partir desse trabalho, não só tomei gosto por estudar a vegetação e por elaborar projetos de paisagismo, como pude percorrer extensas regiões periféricas. **Percepção que mudou minha inserção e motivação intelectual.**

Tiveram em mim um impacto imenso o casario da ocupação periférica sobre os morros a partir de Santo Amaro, cheios de energia e com uma beleza própria, os lugares peculiares e inesperados em Cratera, Marsilac, Colônia etc., travessias de balsa, a floresta pujante. Todas as questões fundamentais, da experiência e da vivência, da forma, da criatividade, do cotidiano, da liberdade de expressão, que havia buscado na arte, encontravam ressonância nessa paisagem abandonada pela "cidade oficial", invisível para a maioria dos paulistanos, recusada, embora tão cheia de energia, criatividade, luta pela vida.

Esses transeptos por diversas configurações urbanas, convergindo em paisagens naturais insuspeitadas até então em São Paulo (para mim), proporcionavam a compreensão empírica da estrutura urbana e de seus imensos contrastes sociais e espaciais, e colocavam a paisagem como um campo fascinante de estudos e aplicação. As qualidades estéticas e a vitalidade dessas ocupações periféricas, a diversidade de situações do urbano e das áreas ainda preservadas, os contrastes intensos, me sugeriam a possibilidade de um resgate, por meio da paisagem, do sentido que buscava pela arte.

Conquanto a paisagem vivida despertasse meu interesse desde os tempos de formação universitária, como o demonstrava meu trabalho de graduação e ações artísticas que desenvolvi naquele período, constitui-se como temática de pesquisa a partir de 1985. Os transeptos realizados pela paisagem paulistana possibilitaram uma *experiência estética*¹², mas dotada de

¹² Embora todas as experiências humanas tenham uma dimensão estética (mesmo que distraída), refiro-me a uma experiência excepcional, como um momento de duração intensa (de alguns segundos a meses, à revelia de qualquer mensuração cronológica), de uma síntese sensível que transforma a percepção e inteligência de vários aspectos da vida. **Costumo me referir a cinco experiências estéticas fundamentais (que são crescentemente existenciais) em minha vida: com a luz (nos anos 1970), com a paisagem (cerca de 1985), com as proporções e a harmonia (por volta de 1997), com o tempo (a partir de 2006), com os limiares (em 2010).** Todas elas ampliaram meus

uma intencionalidade intelectual na qual a paisagem compareceria em um novo patamar. Percebi a paisagem não apenas de um processo sensível, mas também como uma possibilidade de estudos, que proporcionava a aproximação de questões da arte ao urbano como espaço de vida coletivo e, ao mesmo tempo, subjetivo, passível de ser compreendido, estudado. Abria-me a mundos dotados de vida e força própria, plenos de vitalidade, tratados como invisíveis, apesar da sua eloquência como fato social, como arquitetura da cidade e paisagem urbana. Podiam ser estudados pela perspectiva do arquiteto urbanista, levando-me a um desafio intelectual novo que, ao lado do desejo de ensinar, motivou-me e a procurar a pós-graduação (em 1985 como aluno especial, início em 1987 como aluno regular).

Um conjunto de atividades foi assim se entrelaçando nesse período: o desenvolvimento de projetos em escritório com a Arquiteta Ana Maria Coelho¹³, o ingresso como docente no ensino superior nas disciplinas de Teoria e História da Arquitetura (1986) e de Projeto de Paisagismo (1987), a atuação na Comissão de Proteção à Paisagem Urbana da Secretaria de Habitação do Município de São Paulo (1989-1994), e o Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas (1987-1993). Embora todas essas atividades estejam indissociavelmente entrelaçadas, tratarei do Mestrado em um subitem adiante, pela importância articuladora que essa experiência teve, e pelo direcionamento que imprimiu a todas as minhas atividades ao seu término, em 1994. Diversos foram os trabalhos importantes nesse momento.

A atuação na Comissão de Proteção à Paisagem Urbana (em SEHAB, Secretaria da Habitação)¹⁴,

horizontes para outros aspectos da vida, irradiando de uma percepção inicial, que preenche de novos significados outras esferas da vida e da sociabilidade, da relação intelectual com o mundo.

¹³ Para a elaboração dos projetos de paisagismo, realizei uma pesquisa autônoma sobre a vegetação, que incluía visitas a ecossistemas naturais e a projetos de paisagismo, a participação em cursos de extensão, coletas e herborização, uma catalogação fotográfica, estudos na literatura especializada, a organização de um programa de micro-computador para arquivo e seleção de espécies para paisagismo e a manutenção de um viveiro de observação das plantas que chegou a possuir aproximadamente 100 espécies. A experiência desses projetos foi válida, sobretudo, para o entendimento da arquitetura como atividade sensível voltada para o cotidiano das pessoas, e para a percepção de que projeto e execução compõem uma mesma unidade.

¹⁴ Tradicionalmente, essa Comissão cuidava apenas da questão dos anúncios, sem qualquer outra relação com a paisagem. De fato, a questão dos anúncios continuou sendo preponderante, mas abriu-se uma possibilidade de atuação mais efetiva nas questões da paisagem urbana.

sob coordenação da arquiteta Yasuko Tominaga e em estreita colaboração com a arquiteta Mirthes Baffi, representou um período de trabalhos do maior interesse, alguns dos quais de ampla repercussão¹⁵. Boa parte dos trabalhos teve um impacto positivo na cidade, sem qualquer custo adicional para a Prefeitura. Tratou-se claramente de definir estratégias a partir de programas piloto, que poderiam se desdobrar pela cidade. Começamos os trabalhos participando dos núcleos regionais de planejamento, o que tornou possível a proposição de uma integração de ações na Lapa e na Sé. Todavia, só foi viabilizada a implantação do programa piloto na Regional da Sé, então denominado Eixo Sé-Arouche. Esse programa foi responsável por mudanças na paisagem da área central da cidade que persistem até hoje.

Creio que vale destacar o trabalho do Eixo Sé-Arouche, calcado em ações estratégicas baseadas em uma visão do espaço público e da gestão municipal, reunindo uma grande equipe de técnicos inter secretarial (seus fundamentos e resultados são discutidos em Sandeville Jr. 1993, 2001)¹⁶ e do Zoneamento Ambiental da APA do Carmo (Sandeville Jr. 1996¹⁷). São inúmeros os avanços e revezes nesses projetos, no entanto é importante notar que a experiência em uma situação absolutamente concreta de ação, com as contradições próprias da produção do espaço urbano e as contradições políticas e operacionais próprias da instituição pública, oferecia campo

¹⁵ O trabalho foi viável graças à abertura pela Administração Luiza Erundina (sendo Secretária da Habitação a professora Ermínia Maricato) para que técnicos, com experiência no Serviço Público e com formação conceitual privilegiada, pudessem analisar, discutir e propor soluções. Levamos em conta não apenas um conhecimento empírico da cidade, de estudos sobre sua paisagem e sobre seu patrimônio construído, mas também a estrutura administrativa e causas de sua ineficiência. Os resultados do trabalho foram apresentados posteriormente em uma série de eventos, sendo alguns deles publicados a partir de uma análise crítica.

¹⁶ O programa, embora muitas vezes compreendido de forma simplista como um trabalho de remoção da poluição visual da área central, envolveu a manutenção dos espaços verdes, dos pisos, a racionalização do mobiliário e de equipamentos urbanos, a segurança urbana (incêndio, iluminação pública, sinalização), a recuperação de imóveis e logradouros de interesse arquitetônico e de ambientação (entre eles o Viaduto do Chá e o Largo do Arouche), e a implantação de obras escultóricas, entre outros aspectos relevantes.

¹⁷ Essa publicação é uma resenha muito singela do trabalho, que não chega a problematizá-lo. O caderno contido na Caixa 2.3 oferece uma visão melhor desse trabalho. O material da APA do Carmo foi utilizado para organizar oficinas em cursos de graduação e extensão. Coordenei, pela Prefeitura, a regulamentação da APA do Carmo na Regional de São Mateus, o que me permitiu um contato maior com as dificuldades técnicas, políticas e operacionais na construção da cidade.

experimental extremamente rico. O rebatimento dos conceitos nessas situações concretas gerava situações de aprendizagem imprevisíveis e densas. Além disso, os trabalhos foram realizados em processos democráticos de concepção e gestão. Havia também a preocupação de desencadear uma reflexão cultural sobre as ações na paisagem, como forma de avançar o pensamento sobre o que fazíamos. A atividade mais expressiva nesse sentido foi o "Seminário a Imagem de São Paulo", organizado por nós em 1989, envolvendo ciclos de debates com intelectuais de grande expressão, ciclo de cinema com debates com cineastas, cursos e intervenções artísticas na cidade.

O tipo de busca que tinha nesses anos pode ser exemplificado por várias outras experimentações no ensino e em trabalhos no poder público. Interessa-me recuperar aqui um programa de integração da universidade com a administração pública (Sandeville Jr. 1990¹⁸). Era a proposição de um Plano Experimental de Paisagem, em 1989:

Parto do pressuposto de que os lugares urbanos, bem como os conjuntos através dos quais existem e se relacionam, trazem potenciais intrínsecos muito mal aproveitados, e que com uma adequada compreensão dos problemas e processos, havendo vontade política e participação da população, conforme os casos, podem ser inteiramente renovados com gastos absolutamente desprezíveis. Dadas as nossas condições econômicas e o fato de ser a paisagem não só um produto, mas uma riqueza cultural, proponho que assumamos formas alternativas - um 'urbanismo pobre' - de relação com o ambiente, na medida em que os orçamentos permitirem. Devemos efetivamente agir e transformar as qualidades atuais do espaço urbano, também em sua configuração resultante"

Sandeville Jr, 1989

Esse programa almejava uma parceria com a USP, com a Fundação Getúlio Vargas e com o grupo de Cultura e História da Cidade da UNICAMP, que haviam se interessado pela proposta. Surgiu no início das experiências de uma maior autonomia das Administrações Regionais (ARs) na gestão Erundina (1989-1993), com a criação dos Núcleos de Planejamento nas ARs, com participação dos órgãos centrais (prenunciando o orçamento participativo). Participei dos núcleos

¹⁸ Alguns documentos contidos na Caixa 2.2 apresentam um detalhamento a mais sobre esse e outros projetos, como o Seminário a Imagem de São Paulo realizado em 1999, e o Plano de valorização da Regional AR LAPA, 1990.

das Regionais Centro e Lapa, onde constatei o despreparo técnico dessas instâncias para as funções de planejamento e gestão do território. Concebidas na administração Faria Lima como um braço meramente operacional descentralizado, esvaziadas da função de efetiva descentralização política e urbanística prevista no Plano SAGMACS (1957), e sujeitas a décadas de um sistema político de favorecimentos e corrupção, dar-lhes outra fisionomia era então desafio considerável. Não recebeu, nas décadas seguintes, a atenção suficiente. Essas constatações empíricas e a possibilidade que se avizinhava de um planejamento descentralizado (preconizado já na Gestão Covas, 1981-1985, com alguns Planos Regionais) levaram-me a sugerir um plano piloto, que depois seria desdobrado em outras ARs.

O programa caminhou, mas não prosperou. O principal projeto seria um sistema de informação e monitoramento da paisagem, de acesso público aberto. A proposta era mapear as ações públicas na cidade, no âmbito de um processo continuado de planejamento da paisagem (*"Creio ser possível desencadear um processo de leitura da paisagem que simultaneamente desencadeie ações do poder público, com a população, empresas e instituições"*, Sandeville Jr, 1989, lembrando que na época elaborávamos também o Eixo Sé-Arouche). O processo seria uma forma de indicar e espacializar as ações e as necessidades, articulando-se processos abertos e técnicos e interpretações na paisagem. Permitiria monitorar a quantidade, tipos e localizações dos investimentos públicos no tempo, e sua operação, e assim colaboraria para a discussão local e regional de futuras prioridades de investimento a cada ano.

O piloto seria realizado na Administração Regional da Lapa e na de São Mateus, interessadas no programa. O plano foi pré-aprovado pela Prefeitura (Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano), e pelas Administrações Regionais da Lapa e de São Mateus. Foi então apresentado e aprovado pela Reitoria da USP, pela ajuda da professora Catharina Lima, que convidei para desenvolver o projeto. Além da FAU USP, havia feito contatos iniciais com a Fundação Getúlio Vargas e com o grupo de Cultura e História da Cidade da UNICAMP, a Prefeitura se retirou do projeto, sendo justamente a instituição proponente, pois alguns assessores temeram o uso político das informações - isso em um governo democrático que implantava o orçamento participativo (mas que não detinha, é verdade, a maioria na Câmara municipal)! Do meu ponto de vista, sua não realização naquele momento representou um atraso de duas décadas em uma discussão da cidade baseada na construção de capacidade operativa, e em uma abertura da

instituição pública para o diálogo efetivo com seus habitantes, para além dos grupos de pressão que têm acesso a informações privilegiadas.

1986-2003: ensinar é preciso¹⁹

Muitas das atividades experimentais que desenvolvo em disciplinas na universidade remontam a um posicionamento devedor 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 e de arte-educação na primeira metade dos anos 1980. No entanto, as experiências no ensino supletivo e no serviço educativo tiveram uma curta duração.

A elaboração dessas questões 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 investigação, onde o aluno, praticando os procedimentos propostos, passava a participar, em sua formação, da necessária aventura da produção de conhecimento, contribuindo com um acervo que seria continuado pela turma seguinte, gerando dossiês com informação primária e painéis de apresentação e apresentação na internet. Na Uniban levei esse programa mais longe. As tradicionais aulas expositivas e de seminários foram suspensas, passando a classe a trabalhar no modo de um atelier de produção do conhecimento e domínio de técnicas de pesquisa acadêmica, com orientação no 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.

¹⁹ Para este item, verificar principalmente os comprovantes contidos na pasta 1 a 5 e na caixa 3.



Ilustração 4: Ambiente criado em aula para discussão e celebração dos trabalhos, Uniban, 1998. Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (São Paulo, 1998)

Entre 1986²⁰ e 2003, atuei como professor em oito Universidades particulares, ministrando cerca de 129 disciplinas, em sua maior parte na área de Teoria e História da Arquitetura e de Paisagismo. Desde 1986, pude presenciar e vivenciar uma série de transformações da maior importância. Basicamente, iniciei em um momento em que uma estrutura que se desenvolveu a partir da reforma universitária da época da ditadura começava a entrar em crise. Claro, não me refiro a colapso. O que havia era uma atualização com novas condições de mercado, a que, de um modo geral, o país como um todo era conduzido, e a institucionalização do ensino não ficou alheia. Com uma normatização crescente, uma despolitização dos temas, apesar do processo de

²⁰ Inicialmente (1986-1989), como professor de projeto de paisagismo em Guarulhos e Mogi das Cruzes e como professor de história da arquitetura e do urbanismo em Santos. Sempre me pareceu interessante preservar esses dois aspectos, projeto e história em minha atividade didática.

redemocratização, o imperativo das relações de negócio, entre outros aspectos que, no seu conjunto, viriam a alterar em muito as práticas de ensino na escola particular, aproximando-as de práticas gerenciais estranhas às necessidades da aprendizagem.

Mudanças fundamentais ocorriam na forma de produzir arquitetura, como no trabalho e na sociabilidade de um modo geral, com as novas possibilidades de comunicação a partir de meados dos anos 1990 (celular, internet, computador pessoal)²¹. Um exemplo pode ser visto em um fato aparentemente desimportante. Chefe do Departamento de Teoria e História da Arquitetura da FAU Santos, por volta de 1987 ou 1988, propôs ao Conselho que instalasse alguns computadores pessoais na Faculdade para uso dos alunos, o que causou muita estranheza e a brincadeira: *você é da Teoria ou da Tecnologia?* Os computadores eram usados apenas nos escritórios de cálculo estrutural, ao que me lembro. Uma década depois, nenhum escritório selecionaria um estagiário que não dominasse o CAD. Nas escolas, esse impacto foi muito mais lento, basta mencionar que apenas na década atual está sendo introduzida uma disciplina sobre sistemas de informação geográfica no curso da FAU USP.

Gradualmente, fui desenvolvendo abordagens consonantes com essas preocupações nas disciplinas de paisagismo, sobretudo em Mogi das Cruzes. Realizei um número crescente de cursos fortemente calcados em viagens de campo, com uma certa dificuldade de aceitação da universidade em função das novas relações do aluno como consumidor. Particularmente interessante foi uma experiência envolvendo projeto comunitário, em 1999, de espaço de uso público em um conjunto habitacional, inclusive com a execução no canteiro pelos próprios alunos (a qual foi parcialmente concluída). Nos anos 1990, procurei abrir os trabalhos de graduação e de conclusão (TFGs) a debates externos à universidade, inclusive com apresentação da banca em seus locais de estudo como, por exemplo, na Igreja do Rosário no Paissandu, na Associação Comercial de Mogi das Cruzes (da qual participou como examinadora a Professora Catharina Lima, do GDPA FAU USP), e a ter nas bancas convidados externos, inclusive formados em outras profissões que não a arquitetura.

²¹ Essas questões foram parcialmente discutidas no capítulo 1 do volume 1 que integra o material apresentado a este concurso

rigor e compromisso intenso na pesquisa, com uma formulação intelectual inquieta e complexa, e com um conjunto de abordagens que eram experimentadas em várias escalas e temáticas pelo grupo de pesquisa por ela reunido. O alcance de sua obra acadêmica não tem paralelo em um contexto latino-americano, pela antevisão e realização, até onde sei (Sandeville Jr. 2006²³).

Contribuíram também, de uma forma direta no início dessa busca, os professores das primeiras disciplinas que cursei ainda como aluno especial, Milton Santos²⁴ que me causou um impacto duradouro pela abordagem do espaço proposta, da qual ainda sou muito devedor, e Otília Arantes²⁵ pela ampliação em um patamar crítico novo das discussões sobre arquitetura e urbanismo a partir dos anos 1960. As buscas que realizava de inteligência da paisagem me levaram a organizar em 1989 um curso no âmbito do Seminário A Imagem de São Paulo, com a professora Maria Argentina Bibas Naruto, para discutir métodos de estudo da paisagem. Estabelecíamos processos metodológicos e processos sensíveis de ruptura como fundamento do curso, nas contribuições teóricas e trabalhos práticos. Nesse momento, foi muito enriquecedora a contribuição de Ulpiano de Menezes e Lucrécia D'Alessio, Plínio Marcos e Roberto Piva, que eram nossos convidados nesse curso²⁶.

Inicialmente no Mestrado, tive enormes dificuldades com o entendimento de uma cultura própria da FAU, com conceitos definidos e amplamente difundidos na escola, mas desconhecidos até mesmo em seus termos para mim. Vinha de uma outra escola, de um percurso pelas artes e por uma arquitetura menos alinhada com o modernismo, mais voltada para aspectos urbanos, mas

²³ A maior homenagem que vi lhe renderem foi uma dedicatória no mestrado de Sun Alex (1985), que dizia algo mais ou menos assim: *à professora Miranda, que me ensinou a ver* (referência de memória). Talvez seja pesada essa afirmação, mas certamente somos muito devedores da visão que teve e que com imensas dificuldades abriu, criando espaço para outros. Uma pequena citação feita pela professora Miranda Martinelli a William Morris (transcrita no volume 1 do material apresentado a este concurso), em seu Memorial de Titulação, tornou-se para mim um autêntico programa de pesquisa, como foi para ela, mas por outros caminhos.

²⁴ Organização do Espaço no Âmbito de um País. Profs. Dr.: Miranda Magnoli e Milton Santos, 1985.

²⁵ Estética do Projeto. Profs. Drs.: Marlene Yourgel e Otília Arantes, 1986

²⁶ Paisagem: Leitura e Ruptura, professores responsáveis: Euler Sandeville Jr. e Maria Argentina Bibas Naruto. Professores convidados: Ulpiano de Menezes, Lucrécia Ferrara, Plínio Marcos, Roberto Piva. Comissão de Proteção à Paisagem Urbana (PMSP), 1989. O curso incluía diversos exercícios de percepção e interpretação de paisagens realizados em grupos, integrando e tensionando vivências sensíveis e métodos acadêmicos de trabalho.

praticamente sem aporte teórico. Os primeiros trabalhos expressam as dificuldades de reconstrução diante desse rico acervo e, de certa forma, a própria redação da Dissertação (1993) revela muitas dessas dificuldades. De início, fui procurando referências para a abordagem pretendida. Muitos desses autores permanecem relevantes ao meu processo de pesquisa e orientação, como Machado 1988, Coimbra 1985, M. Santos 1985, Kosik 1976, entre outros. Como se vê, esses autores pertencem a formações acadêmicas distintas. Os campos, no início dos trabalhos do mestrado, foram estruturados a partir das experiências anteriores que valorizavam a sensibilidade e a experiência na construção do conhecimento (Sandeville Jr. 1987).

Por experiência quero me referir à interação direta do sujeito com a realidade, através de ações e reações que incluem toda a bagagem, aprendizado e características individuais e culturais acumuladas, desenvolvidas ou potenciais, conscientes ou não. O conhecimento teórico é uma atitude específica desenvolvida por um sujeito determinado em sua relação com o ambiente, com o objetivo de captar em si mesmo a realidade, de aproximá-la para confrontação e reformulação do corpo técnico de conceituações sobre a realidade, para verificar ambos. Para isso prevê que a realidade lhe é acessível pela atividade analítica do pensamento, segundo um método que pode incluir a manipulação controlada de fatos, mas desprezando, com frequência, como envolvimento prejudicial ao conhecimento, o contato efetivo-afetivo da experiência do fato.

Proponho que a investigação de um fato localizado não possa se dar à margem do mesmo como atitude puramente intelectual e que esta interação e identificação com o fato obedecerá a condições pessoais e limitações de ordens diversas.

(...)

A negação da experiência e da percepção na pesquisa é a negação de infinitos significados e aspectos do real; é talvez a própria negação do real que se refere. E por experiência e percepção não se objetiva somente o COLHER aspectos necessários para a análise, mas o SENTIR, a captação sensível e intuitiva da realidade – o diálogo do não-verbal com o verbalizável na investigação e na explicitação.

Sandeville Jr. 1987, Des-vendar é explicar e explicitar, mas é também insinuar e instigar. Paisagem e paisagismo: questões de teoria e método (trabalho de disciplina).

Eram referências inspiradoras, para sistematizar uma nova abordagem intelectual para esses procedimentos de campo, especialmente Caldeira 1984 e Carlos Nelson dos Santos 1985, contribuindo também Rapoport 1978, Candido 1987, Tuan 1980, 1983, entre outros. Não poderia deixar de citar a forte influência de Bosi 1987, que ainda considero entre os livros mais instigantes e relevantes publicados por docentes da USP.

Estes autores iniciais, citados neste capítulo, traziam aportes metodológicos e conceituais de diferentes áreas disciplinares, mas olhando à distância, parece-me que a problemática destes autores coloca uma atenção antropológica fundamental, e talvez, com influências relevantes da fenomenologia. No seu conjunto, amparavam a busca inicial de um entendimento sobre a produção social do espaço, sua percepção, a subjetividade e atribuição de valores humanísticos como fundamental ao estudo da paisagem (Sandeville Jr. 1987).

A minha atenção recaía sobre o projeto, entendido como cultura, linguagem, história, a partir dos quais pensava discutir sua função social, que era o modo como, nesse momento, entendia a arquitetura. No entanto, não se podia dar conta da cidade por esses referenciais, embora necessários, como já havia percebido na pesquisa sobre os Teatros Distritais, em que o método de trabalho elaborado a partir de uma definição de arquitetura proposta por Lúcio Costa certamente levava em conta o contexto, mas o referenciava ao edifício.

Era necessário então desenvolver uma outra forma de aproximação do urbano. Certamente contribuía um extensa literatura urbanística, preocupada em grande medida com aspectos teóricos e estruturais do espaço urbano, bem como os planos que procuravam uma visão racionalista de diagnóstico e previsão propositiva globalizante²⁷. No entanto, outros fatores me

²⁷ Uma mudança se operava aqui também, por essa época, quando os planos tendiam a abandonar essa perspectiva globalizante, para se tornarem cada vez mais peças estratégicas de políticas públicas. Curiosamente, ao que me lembro, esse processo tem início na administração Jânio Quadros (1986-1989), com o sentido contrário, de negar

sugeriam um caminho investigativo distinto para a paisagem, que reconhecera essas contribuições, daria grande importância aos estudos históricos, mas colocaria a vivência e a sensibilidade como uma pauta necessária no seu estudo.

Os percursos de campo na zona sul (1985) e aqueles realizados já para a elaboração do mestrado na zona leste (1986) muito rapidamente ultrapassariam as polarizações entre arquitetura e urbanismo correntes no ambiente profissional, que se rebatiam até então com uma certa dramaticidade na organização do ensino de arquitetura e das opções profissionais. Os percursos agregaram aos aspectos intuitivos uma primeira percepção da potente contribuição da observação participante e da vivência direta, como ricos procedimentos para uma interpretação da paisagem. Abria um campo de problemas que me levaria a uma crítica que se avizinhava das fronteiras disciplinares do fazer social do arquiteto. Os estudos iniciais caminharam na direção do reconhecimento de uma vitalidade, uma beleza e um caráter próprios das paisagens periféricas, reconhecidas a partir de percursos conduzidos por seus moradores²⁸.

As “errâncias” pela zona leste de São Paulo (1986), nas quais os moradores me apresentavam a cidade como condição *sine qua non* de minha aproximação afetivo-cognitiva desses locais, talvez tenham sido a minha primeira tentativa de uma formulação metodológica nesse sentido. O que, para mim, explicitava um fosso crescente entre o diagnóstico e a proposição pelos instrumentos projetuais habituais e suas linguagens (Sandeville Jr. 1987, 1993 cap. 9). Esse caminho gradualmente levou a um impasse insuperável, tornando sua continuidade inviável para mim naquele momento, em que eu não dispunha de um instrumental conceitual e metodológico para

processos de planejamento a fim de favorecer dinâmicas do mercado imobiliário. Na gestão democrática de Luiza Erundina (1989-1993), que o sucede, os planos efetivamente se direcionam a peças de políticas públicas, mas as tensões internas e externas do governo inviabilizaram sua efetivação.

²⁸ Espaço e População, Sandeville Jr. 1986. Nesse trabalho, paralelamente à reflexão teórica estimulada por Milton Santos, e a estudos bibliográficos sobre a “evolução urbana” da zona leste onde estaria o foco do estudo, senti necessidade de empreender um conjunto de deslocamentos para uma efetiva compreensão da paisagem. Foram realizados 4 percursos, entre dezembro de 1985 e fevereiro de 1986, num total de 480 km pela área urbana, percorrendo os principais eixos viários e sub-centros, bairros residenciais, loteamentos irregulares e favelas, sempre acompanhado por moradores da região. Tal procedimento exploratório para constituição da pesquisa, que considerava fundamental e único meio de conhecimento da paisagem, apoiava-se em uma pesquisa bibliográfica e depoimentos.

avancar essa linha de pesquisa, nem de uma linguagem suficiente para uma dimensão argumentativa.

Lembrando que suas categorias [de Milton Santos] ou elementos de análise são homens, firmas, instituições, meio ecológico e infra-estruturas, a objetividade com que desenha seu método de análise e conceituação, não faz ver, entretanto, estes homens no que têm de real, subjetivo, ao se transformarem em categorias. Este é o suor que desejamos adicionar, que encontramos num trabalho como o de Tereza Cladeira (1984), pela linha da antropologia e no Memória e Sociedade de Ecléa Bosi (1987). Também os métodos de leitura morfológica do espaço pecam por não integrarem estas dimensões, a geográfica e a "culturalista"²⁹, como na Imagem da Cidade de Lynch (1982) ou as Imagens de Brasília de Elaine Kohlsdorf (1985). Em nossa opinião essa exclusão do suor e do subjetivo (e de fato eles estão lá), significa que não vemos os lugares, tratamos e projetamos paisagens que não se veem. Perdemos sensibilidade.

Sandeville Jr. 1987. Des-vendar é explicar e explicitar, mas é também insinuar e instigar. Paisagem e paisagismo: questões de teoria e método.

²⁹ Apesar de incluir a citação a este trabalho escrito no primeiro ano do mestrado, e de achar instigante e válida a postulação que o anima, devo dizer que hoje me incomoda a expressão "geográfica e culturalista", especialmente esse último termo.

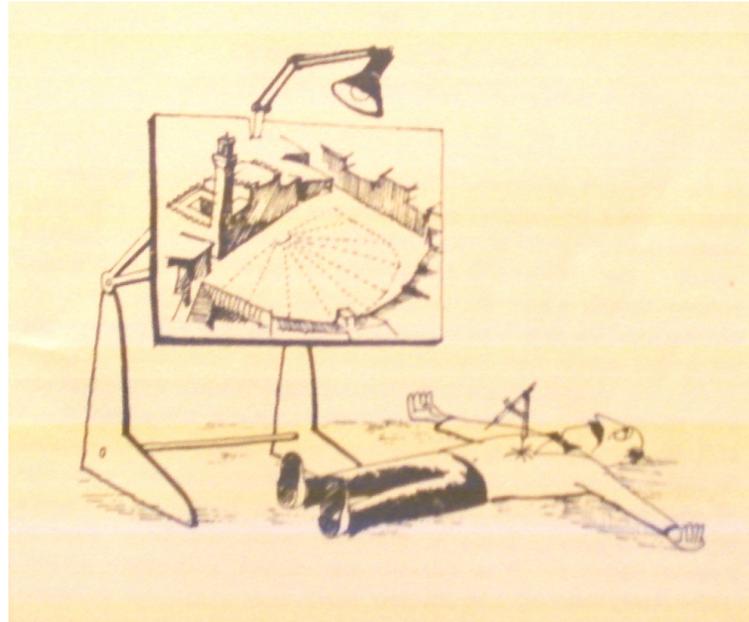


Ilustração 6: Ilustração do livro A Linguagem Moderna da Arquitetura, discutindo a inadequação da simetria e da perspectiva para projetar determinadas situações urbanas. Zevi, 1984:33. A liberdade, entretanto, no argumento que apresento aqui, ultrapassa os problemas de representação, composição, recolocando mais do que a linguagem em questão: a arquitetura e o arquiteto diante da cidade, a nossa.

O mestrado foi retomado alguns anos depois com uma mudança, indo na direção de uma discussão na qual já estava empenhado e que corresponde a uma das minhas grandes paixões no estudo da arquitetura e do ambiente, de natureza mais histórica, dos instrumentos de ação do arquiteto no espaço. Esse foco convergia com estudos que desenvolvia como docente de

Teoria e História da Arquitetura³⁰ e com indagações que tinha sobre os valores projetuais, sua constituição como linguagem, as diferentes posturas diante das possibilidades dos campos projetuais da Arquitetura. O amarramento pretendido para o volume final da Dissertação não fica totalmente claro, mas intencionava contrapor formas diferentes de intervir a partir de tradições do desenho do espaço livre e do objeto arquitetônico (ainda que tratado como fato urbano), e contrapor uma brecha que não decorria do projeto, mas da gestão participativa como instrumento de desenho do espaço.

O capítulo 9 da Dissertação, já mencionado, fazia o papel de Conclusão, denominado "O (Não) Lugar do Projeto: Uma Paisagem que não se vê"³¹. Foi uma tentativa de retomar, no fechamento da Dissertação, essas discussões iniciais que não pudera dar continuidade no empírico. Apontava não só para o questionamento dos modos de ação do arquiteto comprometidos com estéticas definidas no interior da própria arquitetura, mas para dúvidas graves em relação à própria capacidade interpretativa do lugar do outro pelo profissional.

1994-1999: doutoramento³²

O doutorado (1994-1999), também sob orientação da professora Miranda Martinelli, seguiu um caminho que discutia a natureza e sua apropriação simbólica como construção cultural. Como parte das investigações, desenvolvi estudos no sentido de abordagens ecológicas (cursando disciplinas na ecologia Vegetal da USP e uma pós-graduação em Ecologia, 1994-1996), que sentia fundamentais a uma ação contemporânea na paisagem e aos processos de planejamento³³. Com isso, pretendia me aproximar da complexidade transdisciplinar de como

³⁰ Em 1989 fui convidado pela professora Catharina Lima para organizar, no âmbito de uma especialização em Paisagismo realizada pela FAU, uma disciplina de História do Paisagismo, para cuja organização em seguida contamos também com a professora Eliane Guaraldo. O curso teve um certo sabor pioneiro, e sua aceitação foi tão grande que tivemos de oferecer novamente a disciplina.

³¹ Inicialmente chamava-se "Ali não há nada", em atenção a um debate em que um querido colega revoltava-se, nesses termos, com a linha argumentativa que propunha para pensar essas regiões periféricas, inclusive reconhecendo-lhes uma estética e sensibilidade própria, em um caminho que para ele era perigosamente não arquitetônico, e talvez antiarquitetônico.

³² Para este período verificar principalmente os comprovantes contidos na pasta 1 e nas caixas 1 e 2.

³³ Contribuem autores como Spirn 1995, Michael Hough 2004, John Lyle 1985, McHarg 2000, Bernáldez 1981, Odum

entendemos as questões de paisagem e do ambiente. No entanto, a perspectiva histórica e cultural foi a dimensão determinante do trabalho, engajando-me na compreensão das representações da natureza e da "brasilidade" tais como entendidos na cultura erudita no Brasil, em sua relação sensível e simbólica com a natureza (muitos autores convergiram nessa investigação, dos quais destaco de memória Lévi-Strauss 1993, Belluzzo 2000, Schama 1996, Rosset 1989, Holanda 1969, 1988, Leite 1992, Souza 1994).

O trabalho apontou para grandes mudanças de paradigmas em curso, e que devem se evidenciar nas duas primeiras décadas do século 21³⁴, sobre as noções de natureza e de humanidade, revelando uma tensão crescente entre ética, técnica, consumo, liberdade e identificação, que explorei nos anos seguintes. Entretanto, o foco teórico na cultura erudita durante o doutorado colocava novamente em evidência a necessidade de retomar a base empírica do conhecimento da paisagem e, em especial, de trabalhar com um outro conjunto de "atores sociais". Ou seja, recolocar em foco as questões da cultura popular na construção do espaço. Em que pese essa demanda que me colocava, a Tese de Doutorado me permitiu construir uma dimensão mais adequada do processo acadêmico de produção e discussão do conhecimento, bem como uma base crítica mais consistente para discussão da cultura, e colocava brechas importantes que desafiavam a retomada das formulações sobre paisagem em uma dimensão experimental e teórica. O percurso em busca de atuar sobre essas necessidades sentidas, entretanto, não foi linear, tampouco era nítido.

1999-2003: procurando uma nova perspectiva³⁵

Posso reconhecer que o período em torno à conclusão do mestrado e ingresso no doutorado, representou uma inflexão importante em meu percurso, ao desenvolver o direcionamento

1988, Forman e Godron 1986, e outros específicos da ecologia.

³⁴ Miguel Nicolelis (pesquisador brasileiro, pioneiro nos estudos sobre interface cérebro-máquina) em entrevista recente a Alexandre Gonçalves, de O Estado de S. Paulo, discute mudanças que considera irreversível na relação entre corpo e tecnologia, que exemplificam bem o que estou sugerindo. O pesquisador apresenta ainda críticas ponderáveis à burocracia do atual sistema universitário e de pesquisa. Disponível em <http://planobrasil.com/2011/01/10/integracao-entre-cerebro-e-maquinas-vai-influenciar-evolucao/> acesso em 29 de janeiro de 2011.

³⁵ Para este período verificar principalmente os comprovantes contidos na pastas 1 e 3 e na caixa 4.

iniciado por volta de 1985. Em meados da década enveredei por uma experimentação de uma vida à deriva pelo mundo e pelos sentimentos. Intensidades pessoais, e poéticas, que devo pensar em outro contexto, mas certamente integram minha visão de mundo. Do ponto de vista profissional, meu afastamento da prefeitura, que marcou uma relação cultural e de gestão estratégica com a cidade, muito rica para minha formação (foram 11 anos³⁶), e o encerramento do escritório, atendendo a pouquíssimas demandas a partir daí³⁷, expressam também uma mudança no meu posicionamento. Devo reconhecer que a atividade de projeto - embora a ache muito prazerosa - nunca foi minha principal atividade, e em parte foi motivada pela minha atividade didática, que me estimulava a projetar para poder oferecer aos alunos um ensino fundado não apenas em conceitos, mas em uma experiência concreta com seu objeto.

Essas mudanças de direcionamento correm a passo com um envolvimento crescente no ambiente intelectual e universitário. A partir de 1999, com a conclusão do doutorado, a atividade docente domina todas as esferas de minha vida. Paradoxalmente, a relação com a pesquisa como um processo que converge a um produto organizado vai se desestruturar por alguns anos, até pelo menos 2003, naquilo que considero minhas duas principais linhas de investigação: história da paisagem e do projeto, e paisagem contemporânea vivenciada. Talvez possa chamar a isso de impasse pessoal, em um momento que assumi importantes posições no ensino, como a coordenação de um mestrado na Unibero³⁸ e o ingresso como docente da Universidade de São

³⁶ Em 1989, fui contratado como arquiteto efetivo pela Prefeitura de São Paulo para atuar junto à Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano, na Comissão de Proteção à Paisagem Urbana. Com o final da gestão Luiza Erundina fui removido dos trabalhos que ajudara a conceber e deslocado para seções de natureza burocrática. A Prefeitura tornara-se um lugar inóspito, quando olhamos apenas para os aspectos positivos, levando-me a demitir-me em 1994. Chegava ao fim assim uma experiência de mais uma década (1984-1994), que foi um grande aprendizado para mim, na gestão das questões urbanas, e na percepção de seus impasses, e dos processos que os geram.

³⁷ Apesar do encerramento do escritório, é nessa fase que a atividade de projeto traz um caráter talvez um pouco mais experimental, com três prêmios por projetos desenvolvidos: prêmio do concurso de projeto para a Sede da Associação de Engenheiros e Arquitetos de Mogi das Cruzes, SP, desenvolvido em equipe com outros arquitetos em 1999; prêmio do projeto Habitacional para a Área da Luz, como membro de equipe, em 1999; e o projeto para a Sede da Associação de Cirurgiões Dentistas, Seção de Mogi das Cruzes, SP em 2000, em equipe com outros arquitetos.

³⁸ Em 1999, fui convidado a integrar o programa de mestrado da Unibero. Havia o mestrado em Turismo e Letras, e o mestrado em Administração Hoteleira estava começando. No ano seguinte, fui convidado a coordenar esse programa. Os resultados apresentados pelos alunos eram promissores. Estabeleci um processo de discussão do curso com os

Paulo (2001).

Nesse sentido, não foi de menor importância ter iniciado o século 21 com uma série de viagens. Com a conclusão do doutorado, sentia um certo esgotamento intelectual nas vias convencionais de produção de conhecimento. Não havia um livro que lesse e que não me passasse um certo *dejà vu*. Isso me levou a perceber que faltava a experiência direta e poética com a paisagem como base de seu conhecimento, inviável por uma via apenas livresca.

Percorri o São Francisco (1989), fui pela primeira vez para a Europa (2000), percorrendo por um mês e meio, sem destino e ao acaso dos acontecimentos, Londres, Paris, Veneza, Florença, Siena, Pisa, pequenas cidades, Roma, Belgrado (então sob o embargo das Nações Unidas, que me mostrou uma outra Europa), percorri o perímetro da Chapada Diamantina (1999), várias cidades de pouco atrativo turístico no norte do Paraná (2001), vários bairros periféricos em São Paulo, em especial nas bordas da Cantareira (2000), cidades turísticas no interior de Goiás (1999), e outros Estados, como o litoral do Rio, Espírito Santo e sul da Bahia (2002), seguindo da foz à nascente do Jequitinhonha, com um desvio pelo Araçuaí (2002).

Novamente, as paisagens e as formas de sua apropriação me propunham um vocabulário, uma linguagem mesmo, formas de sociabilidade fascinantes nas quais seus significados se embrenhavam. Partilhei novos modos de vivenciar a paisagem com as pessoas que entrecruzava no percurso. Elas me ensinaram a ver de um outro modo, mais amplo. Não havia uma distância epistemológica a nos definir; eu era quem aprendia com elas. Pessoas, umas diante das outras, isso o que nos definia. Não eram apenas viagens, era parte de uma indagação existencial e de

alunos, que se envolveram em um projeto em conjunto com a coordenação o programa. O tempo em que estive trabalhando nesse projeto teve grande importância para mim. Representou um direcionamento para pensar a área emergente do turismo e da hotelaria, tendo contato com várias instituições e com a política de constituição de uma área autônoma (Turismo), bem como com a numerosa bibliografia, muitas vezes superficial, que vem sendo lançada pelo mercado editorial atrás desse “nicho” universitário e de interessados em uma diversificação econômica. Também me trouxe um contato com as dinâmicas de avaliação e certificação na pós-graduação (e meus primeiros orientandos nessa instância). Minha participação nessa área levou-me a um conjunto de palestras, oficinas e cursos importantes em várias regiões do Estado. Quando o projeto foi enviado para a CAPES, a Unibero cortou integralmente, a carga horária de pesquisa dos professores, inviabilizando o curso e levando a que solicitasse o afastamento da coordenação; no semestre seguinte saí da empresa (2002).

significação da produção intelectual, precisando encontrar nova vitalidade indagativa e inserção no ambiente acadêmico, desde o ingresso em 2001 como docente na USP.

Essas vivências, em especial a viagem pelo Jequitinhonha, indicavam novamente, mas com uma perspectiva muito mais ampla e consequente, a interação com o morador como essencial à construção do sentido das paisagens, sua compreensão e transformação. Foi nesse momento que defini a busca que alimentaria meus esforços, e de pesquisadores que em breve se associariam comigo nesses questionamentos, nos anos seguintes.

Gosto de pensar que devo muito do meu entendimento da paisagem a duas mulheres: minha orientadora, Miranda Martinelli, que por mais de uma década me estimulou na aventura de estudar o mundo e nossa forma de habitá-lo, e Dona Maria, que simboliza muitas das pessoas que conheci nesses percursos. Conheci essa mulher extraordinária ao lhe dar carona, em um trecho da viagem, desviando pelo cascalho até o carro não conseguir ir mais. Em dado momento, ao contar-me das dificuldades que enfrentava com a morte do marido e do filho, a partida dos outros filhos e as adversidades na luta com o ambiente (as chuvas nessa caatinga por vezes tardavam até a primavera ir adiantada), lhe perguntei, *Dona Maria, o que há de bom?*. Ela me respondeu algo assim: *de bom mesmo, fio, só mesmo a dor*. Que dor era essa que era boa, que a mantinha íntegra em uma situação tão adversa? Entendo que era a sua identidade, construindo nas contradições um mundo de afetos que a fazia reconhecer-se naquela paisagem como em seu lugar. Ela tinha um lugar no mundo, e diferia de tudo o que eu conhecia. O conhecimento percorre essas brechas, instigando o pensamento e ampliando a sensibilidade. A partilha com os habitantes de cada mundo que me abriam, me fez ver a paisagem de um modo existencial, do qual me acercava até então, mas se tornou nesse processo programático e preenchido de uma necessidade humana imensa.

Não havia roteiro, apenas viagem. Nenhuma hora para sair, ou tempo determinado para ficar. Nenhuma certeza de onde dormir. A cada um desses lugares que fui, não o imaginava quando saí. Em cada lugar, foram as suas pessoas que renovaram meu olhar, guiaram minha sensibilidade, me ensinaram a ver. Um povo que não parece nada com a coleção de estereótipos que lançamos sobre o país. Provavelmente decorrentes do olhar apressado dos nossos intelectuais comprometidos em construir um destino para a nação ou um conhecimento totalizante à distância, de turistas de classe média-alta apressados em sua passagem hedonista

por paisagens transformadas em cenários do seu prazer, de políticos e empresários que instrumentalizam e mercantilizam todas as relações tornando-as invisíveis e subalternas.

As viagens exploratórias entre 1999 e 2002 foram um excepcional momento de síntese, das quais a mais importante foi a travessia da foz à nascente do Jequitinhonha³⁹ e Araçuaí, por onde os moradores me revelavam dramas e sentidos da paisagem que me passariam despercebidos não fosse por eles. A partir dessas experiências, impunha-me a necessidade de contribuir para dotar de um significado mais comprometido, experimental e participante, a discussão da cultura de construção das nossas paisagens. Especialmente aquelas decorrentes de um esforço coletivo empírico, nas quais se constroem os abrigos da vida, negadas frequentemente pelo meio técnico-científico como desprovidas de atrativo ou de qualidade própria. Retomava, mas em outra condição e capacidade de formulação, o programa de meados da década de 1980, exemplificado pela frase: *Porém, se ao invés de afirmarmos "ali não há nada", indagarmos "o que há ali?"* (Sandeville Jr., 1993).

Foi nessas viagens, sem método acadêmico, que encontrei uma série de respostas que faltavam. Foram os brasileiros de todos esses lugares que me devolveram o entendimento dos livros que avidamente devoramos, sem que eles suspeitem. Foram esses os procedimentos que tornaram a encher de energia meu desejo por investigação, que alimentaram novamente questões de método que desde muito tateava. A capacidade de aprender, amar e me apaixonar nesse processo vital, é um dos mais belos "dons" que posso almejar. Voltei com a convicção de que a constituição de um grupo de pesquisa que minha participação como docente de pós-graduação (credenciamento em 2002) começava a permitir, deveria abdicar das orientações desvinculadas de uma ideia central, e focar no estudo de métodos de trabalho a partir da vivência no campo, partilhando a possibilidade de conhecimento com os moradores, que permitissem avançar a base empírica desse entendimento da paisagem. Voltei com a convicção de que deveria encontrar meios de avançar as experiências que realizava no ensino com a sensibilidade e o confronto com o real, como fontes criativas de aprendizado e formação do aluno, para além dos conteúdos, para um horizonte em que conteúdo e vida dialogassem de um modo muito significativo.

³⁹ Do qual resultou um primeiro projeto comunitário, realizado com a comunidade e com o Grupo de Defesa dos Direitos Humanos de Salto da Divisa, MG, através da aluna Poliana Adachi, em torno da remoção de comunidade de pescadores para implantação de uma barragem.

Mas como fazê-lo?

A resposta começa a ser dada pelo desejo e pela busca que o mobiliza. Mas o caminho trilhado em sua construção foi paralelo à minha experiência, difícil e lenta, de me adaptar às condições peculiares de trabalho na Universidade de São Paulo. As errâncias pelos meandros administrativos, pelas novas formas de pressão, por exigências e certificações sem fim, por reuniões que não raro começam exatamente por onde começou a anterior, e ao mesmo tempo uma gigantesca potência de realização que não conhecera antes, consumiam uma energia e atenção imensas.

Por outro lado, eram acompanhadas pela incerteza e falta de convicção na definição de um projeto pessoal de pesquisa fechado (2001-2003). Talvez mesmo de uma insatisfação, naquele momento, em ter de definir um projeto de pesquisa "por decreto", quando o que se colocava como instigante e necessário era a exploração inicial de um campo aberto, bem como uma íntima necessidade de reflexão do caminho percorrido como docente até ali. No meu início de exercício um professor titular foi categórico: *a USP não está interessada nos seus questionamentos e dúvidas, mas nos seus produtos* (entenda-se, publicações).

Essas exigências que não reconheciam a validade de um processo indagativo livre, vinculando de imediato produção e pesquisa estruturada, e o lidar com uma intensa forma de organização burocrática, sem que eu estivesse familiarizado em uma tradição institucional de pesquisa anterior, levaram-me a tatear excessivamente entre 2001 e 2003, e com pouco alcance. Ainda assim, a produção na forma de publicações começa a ter um grande incremento no período: entre 1986 e 2000 (15 anos) havia publicado 13 trabalhos, 10 dos quais em veículos de interesse acadêmico. Entre 2001 e 2003 (em apenas 3 anos) publiquei 21 trabalhos, mas somente 6 em veículos de interesse acadêmico (metade do que publicara nos 15 anos antecedentes). Em 2004 e 2005 (2 anos) publiquei 14 trabalhos, 11 deles em veículos de interesse acadêmico⁴⁰. Foi necessário um tempo para encontrar esse caminho de pesquisa, um

⁴⁰ Minha produção bibliográfica inclui uma série de artigos publicados em periódicos científicos, vários capítulos de

tempo com idas e vindas, e mesmo quando a partir de 2003⁴¹ começo a desenhar uma meta, sua expressão formal ainda levaria alguns anos para se consolidar, permanecendo um campo de indagações aberto. Creio mesmo que uma relação mais serena com essas condições fui obtendo apenas a partir de 2009. Não me refiro aqui apenas às fases do grupo de pesquisa discutidas no Volume 1 do material apresentado a este Concurso, mas a ambas as linhas de trabalho. Essa maturidade, permitam-me referir assim, vai me permitindo uma visão mais nítida das linhas de pesquisa que desenvolvi e que remontam à década de 1980, mas também uma visão melhor de como pode ser minha inserção na universidade, uma contribuição.

livros, um livro publicado em 2007, diversos textos em jornais de notícias e revistas, assim como trabalhos completos e resumos publicados em anais de congressos e textos produzidos de maneira independente – isto sem falar no material didático produzido ao longo de minha carreira acadêmica, nos memoriais para concurso, nos importantes relatórios apresentados junto à prefeitura, entre tantos outros textos que compõem da mesma forma essa produção. A temática dos artigos revela de imediato uma visão interdisciplinar da paisagem e do ambiente, do projeto e da arte. Há textos sobre arquitetura paisagística, sobre a gestão de paisagens, sobre arte e ambiente, sobre paisagismo moderno no Brasil e na Europa, sobre paisagem e método, sobre vegetação, artigos sobre ecoturismo e educação ambiental, tendo a paisagem como questão central. Essa mesma diversidade (e interdisciplinaridade) comparece nos capítulos de livros publicados, que incluem um texto sobre “Arte, Projeto e Paisagem” e outro sobre Johann Moritz Rugendas e a “Invenção de uma Natureza Tropical Brasileira”. O livro publicado em 2007 assume um tom de ensaio de cunho autobiográfico, sendo importante por revelar, por meio de uma narrativa de ficção, aspectos de meu percurso pessoal – que de maneira alguma pode ser desvinculado de meu percurso artístico, profissional e acadêmico. Entre 1984 e 2010, foram apresentados cerca de oitenta trabalhos em eventos realizados em diversas cidades e instituições. Da mesma forma que em relação à produção bibliográfica, as temáticas abordadas evidenciam a interdisciplinaridade de minhas pesquisas e de meus centros de interesse. A quantidade expressiva de apresentações indica, por outro lado, a ampla difusão dessas pesquisas, principalmente em âmbito nacional. A produção independente revela, por sua vez, uma sistematização crítica sobre questões que considero relevantes, e todo o material produzido sobre o ensino e aprendizagem é para mim de fundamental importância como um esforço de reflexão sobre a docência.

⁴¹ Credenciei-me como orientador na pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo em 2002 e como orientador no Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental em 2004. Essa nova condição abria-me um novo campo de ação e convidava-me a organizar essas questões na forma de um grupo de pesquisa. Nos anos seguintes, ocupei a coordenação da Área de Concentração Paisagem e Ambiente na pós-graduação da FAU (2005-2008, sendo Vice-Coordenador a partir daí) e do Mestrado do PROCAM (2006-2010).

*2003-2010: um novo programa de trabalho*⁴²

Naquele momento (início do século), para responder a essa complexidade com que me deparava, comecei a conceber a partir de 2002 um projeto não disciplinar e libertário (ao menos em certo sentido que atribuo a essa palavra, muito vinculada a uma tradição pacifista) a qual denominei Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento (Sandeville Jr. 2003a, 2008). Em uma perspectiva conceitual, desenhei uma aproximação da paisagem que não apenas reconhece a legitimidade e a riqueza criativa das especificidades culturais e dos arranjos ou apropriações espaciais referentes a determinadas "comunidades" ou grupos sociais, mas os reconhece como interlocutores e, mais do que isso, parceiros fundamentais a uma perspectiva de conhecimento desses locais (Sandeville Jr. 1987, 1993, 2004, 2005). Nesses anos, a questão disciplinar não se colocava como fundante dessa proposição sobre paisagem. Parecia-me bastar a indagação de conhecimento, cuja busca era o que conferia autoridade, a meu ver, ao projeto.

A partir de 2003, há uma retomada das experimentações artísticas coletivas⁴³, segundo o ideário da Espiral. São experimentações vinculadas ao urbano, desenvolvidas em processos coletivos independentes e não institucionais, críticos, buscando formas de organização autônomas, horizontais e em rede, bem como o compromisso com o conhecimento livre e ativo partilhado com esses amigos⁴⁴. Destaco os parceiros e amigos com os quais participei da organização do reverberações 2008 e do EIA 2008, e de um grupo de afetos sem qualquer denominação, no qual nos entregamos a discussões importantes para nós sobre arte, cultura, ativismo e outros

⁴² Para este período verificar principalmente os comprovantes contidos na pasta 1 e 6 e na caixa 4.

⁴³ Minha produção artística pessoal tem um caráter intimista, estando baseada em um conceito do que seja arte e sua relação com a vida. Trata-se de um processo e vivência artística, que invade poeticamente e como conhecimento as esferas ditas produtivas. Essa produção expressa-se na forma de poemas, desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística, inclusive trabalhos acadêmicos. Boa parte dessa produção está exposta nos sites que crio e mantenho, promovendo-se eventualmente outras formas de exposição desses trabalhos, com divulgação pela mídia impressa.

⁴⁴ As indagações artísticas a partir de 2003 e a retomada de uma produção em atelier em 2009, foram fundamentais para recolocar a arte como uma ação consequente e sensível no mundo, na estruturação das investigações e experimentações. Não é pouco dizer que, em muitos momentos, algumas das discussões e debates mais ricos em torno de valores, posições, fundamentos, foram partilhados com esse grupo de queridos amigos e empenhados em um projeto artístico e político que realimentava com alegria, a celebração, a liberdade, nossos encontros e ações.

temas.

O foco do Núcleo de Estudos da Paisagem sediado no Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade (NEP/LabCidade), formado em 2003, não se dá no artístico, mas no desenvolvimento metodológico que tenha no sensível uma condição do conhecimento, e de um conhecimento ativo. Entretanto, as atividades artísticas e culturais independentes contribuíram para reforçar no grupo uma forte inspiração da pedagogia e da ação libertária e pacifista, e de processos colaborativos de trabalho. A dimensão artística com a qual em muitos momentos dialoga como discussão da cultura ou como processo criativo desde os anos 1980, comparece como chave em diversas oficinas, atividades de extensão e disciplinas experimentais que realizamos no âmbito dos projetos do Núcleo de Estudos da Paisagem, mesmo não sendo seu principal foco.

A partir de 2005, as cobranças de uma explicitação mais clara diante das possibilidades institucionais próprias da universidade, foram impondo a necessidade de uma sistematização maior dos trabalhos em curso. Esse é exatamente o momento de estruturação do Laboratório e de registro do grupo de pesquisa, da criação do grupo de pesquisa sobre história da paisagem, de assumir funções importantes de coordenação na estrutura universitária, que muito me absorveriam. Sou ainda bastante devedor, sobretudo a partir de 2004, a colegas de outras áreas da Universidade, em grande medida na convivência no PROCAM, por desafios e questionamentos, pelo contato com outras formas de pensar fundadas em metodologias conflitantes, que contribuíram para meu crescimento intelectual. Proporcionaram algumas parcerias em projetos arrojados (o próprio PROCAM é um projeto assim), como catedrais ainda invisíveis e um pouco informes, mas assentadas sobre uma experiência acadêmica sólida, que aos poucos vão assumindo sua forma diante de desafios reconhecidamente ousados. É imenso sempre o caminho a percorrer.

Creio ser possível afirmar que entre 2003 e 2009 começa a haver uma definição mais orientada da minha produção enquanto docente da universidade, expressa em duas linhas de trabalho que se tornam mais nítidas a partir daí, em que pese a origem de ambas remontar até meados da década de 1980. A primeira linha de investigação Arte, Natureza e (a Invenção da) Paisagem, que se constitui de estudos temáticos em uma perspectiva histórica e cultural da paisagem e do projeto e que contribuiu para dar origem em 2004 ao grupo de pesquisa Paisagem, Cidade, História (FFLCH USP) concebido com os professores Hugo Segawa e Ana Paula Megiani e com a

colaboração de outros colegas e pesquisadores como os professores Beatriz Bueno, Carlos Roberto Monteiro de Andrade, Mario Henrique Simão D'Agostino e outros parceiros. Temos oferecido disciplinas de pós-graduação sobre essa temática desde 2004 na FAU USP e na FFLCH. A partir de 2008 realizamos algumas atividades de extensão na Pinacoteca do Estado e no Instituto de estudos Brasileiros da USP, no qual em fomos curadores da exposição Paisagens Colecionadas – Acervo Mário de Andrade no Instituto de estudos Brasileiros -IEB USP.

Entre 2007 e 2009 a pesquisa Paisagens Vivenciadas: da Contracultura à Contemporaneidade, fortemente inserida nessa linha de investigações mas também fortemente relacionada com outra linha de pesquisa (discutida a seguir), configurou-se como uma pesquisa em processo experimental de investigação que discutiu as heranças dos movimentos contestatórios, artísticos de vanguarda e contraculturais, em suas relações com a paisagem, a natureza e o ambiente e com a mudança de comportamentos, procurando estabelecer uma perspectiva crítica dos processos artísticos e coletivos contestatórios na sociedade contemporânea. Em uma direção relacionada a esta, seguem esforços no sentido de uma discussão contemporânea das artes, nas quais começamos uma parceria com o professor Jorge Bassani em 2010 e com o Observatório de Arte Contemporânea (que também se reuniu em 2010) agregando ainda os professores Clíce Toledo, Carlos Zibel, Silvio Dworecki, Sergio Martins, Artur Rozestraten, e externos à universidade o filósofo Carlos Dias, a pesquisadora Tatiana Trivisani e a artista Carolina Bonfim. Nessa linha não tenho admitido orientandos, até o momento, por julgar que é necessário concentrar esforços coletivos em outra direção.

Na segunda linha de trabalho que desenvolvo, Conceitos e Métodos no Estudo das Paisagens, está a origem do Núcleo de Estudos da Paisagem⁴⁵ e do Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade. A criação desse laboratório (em 2005⁴⁶) teve como objetivo desenvolver, articular e subsidiar pesquisas e projetos, por meio de atividades acadêmicas cooperativas dos

⁴⁵ O Núcleo de Estudos, sua fundamentação e atividades são objeto de atenção no volume 1.

⁴⁶ O Laboratório foi criado com os professores Eugênio Queiroga, Fabio Mariz, Clíce Toledo, Nuno Azevedo, Eduardo Nobre, Mônica Junqueira, dos quais permanecem na fase atual Fábio Mariz e Clíce Toledo, ingressando em 2009 a professora Raquel Rolnik, quando os objetivos do Laboratório são redirecionados para dar suporte a dois núcleos de pesquisa sobre processos participativos na paisagem sob minha coordenação e sobre direito à moradia sob coordenação da professora Raquel.

pesquisadores participantes que representassem aproximação e integração de áreas de conhecimento. O Laboratório pretende, entre outros aspectos: estruturar e desenvolver projetos temáticos de pesquisa e extensão que possibilitem estudar questões conceituais e de método referentes à gestão e ao projeto do espaço, em uma perspectiva de cooperação interdisciplinar e de integração das abordagens e escalas de enfrentamento dos problemas espaciais, estimulando a formação de novos pesquisadores; criar grupos de estudo e debate de teorias sobre a construção do espaço e de métodos para seu estudo a partir da cooperação interdisciplinar; divulgar e discutir a produção acadêmica de seus participantes e parceiros em fóruns de debate e outros meios; desenvolver programas cooperativos que permitam o reatamento dos conteúdos conceituais e temáticos explorados no laboratório em experiências de ensino na FAU-USP (e, por extensão, em todos os níveis de ensino e modalidades de capacitação) que representem abordagens integradas das especialidades abrangidas pelo laboratório e com outros grupos de pesquisa ou instituições de ensino e contribuir na elaboração de diagnósticos, planos e políticas, desenvolvendo projetos experimentais que resultem em ações participativas concretas, bem como em atividades de gestão, projeto e ensino.

No Núcleo de Estudos da Paisagem, reconheço com meus colaboradores e parceiros, diferentes escalas e processos e, portanto, diferentes abordagens e estratégias de trabalho são necessárias para uma capacidade de transformação e gestão da paisagem. Aos poucos, por processos experimentais e exploratórios, creio ser possível dizer que se estabeleceu uma abordagem e uma forma de trabalho colaborativa e integrativas das diversas questões que o Núcleo procura enfrentar, cujos resultados considero bastante relevantes e instigantes.

Ambas as linhas revelam um processo que não é linear, aberto às possibilidades, que recria as condições dadas. Um processo que se depara com erros, desestruturas, dúvidas, esperanças e desânimos, nas quais vão as linhas de pesquisa se estruturam e se transformam, amadurecendo gradualmente. De certo modo, sua estruturação parece ter atingido a partir de 2009 uma condição mais nítida e serena no conjunto de questões que procuro articular.

Considero que as estratégias de ensino devem renovar-se constantemente, não em busca de novidades, mas de consistência e aprofundamento, de compromisso com o *real*. Como diz Paulo Freire: porque professor, pesquisador, já que ensina quem aprende, e ensina quem coloca-se em postura indagadora no mundo. O que essa postura indagadora no mundo pode gerar como um

projeto de trabalho? Como desenhar escolhas? Como dialogar com as interfaces que essa postura propõe? Como reconhecer o que somos e no que nos transformamos ao longo desse processo? Algumas perguntas, costumo dizer, devem proporcionar a busca de respostas, que podem corresponder à formulação de novas perguntas.

Entendida como estudo, e como parte de um projeto de vida, a investigação teórica das bases do conhecimento – histórica da cultura, empírica e sensível da experiência cotidiana – foi tanto motivação quanto decorrência de minhas atividades docentes. Sempre pensada como uma forma de relação com a cultura contemporânea, com a atuação no espaço, sobretudo em sua dimensão pública, e com o ensino, tornou-se investigação acadêmica e um exercício de sensibilidade artística. Nesse percurso, já não distingo ensino, pesquisa e extensão. Entendo tudo isso como ensino, e ao ensino como pesquisa, porque é *aprendizagem em ação*, interação. Tendo sempre ministrado disciplinas teóricas e de história, e tenho paixão por essa temática, o ânimo ainda assim se prende a uma sensibilização e capacidade de interpretação no contato direto os lugares, para atuação ética no mundo. Caminhar por esse conhecido-desconhecido me faz ver que uma necessidade intuída é fundamental à busca do conhecimento, mas que sua estruturação deve dialogar tanto com as estruturas já existentes quanto com o fugidio, no tempo, para que permaneça em indagação, em aprendizado, que é também existencial, para que ainda seja conhecimento. Creio que o conhecimento acadêmico, além das qualidades habituais de rigor, fundamentação, verificação, possa ser também um espaço de coexistência cria-ativa, transformadora, livre, celebrativa.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



Ilustração 7: Pintura Rupestre na Gruta do Caboclo, Fabião I, MG. Foto ESJ, 1998.

há que escrever na pedra com o coração

por um conhecimento livre e sensível,
por um mundo livre e em paz

A transitividade crítica, [...], se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições.

Freire 2001:34, tratando da postura democrática (*transitividade crítica*), nos oferece essa instigante proposição para pensarmos a natureza da nossa prática, para além das aparências das inserções fáceis e convenientes, alinhadas. O texto foi escrito em 1959, o que me ajuda a entender a postulação de *princípios causais*. Mais importante do que sua literalidade, é sua contribuição para a construção de um pensamento democrático definido pela postura, não pelos vínculos que se alega (veja também Freire 2005). O trecho contribui para a construção, usando um termo caro a Popper (2003), da distinção entre a atitude crítica e a atitude dogmática. Essa me parece uma questão fundamental quando se pensa em um conhecimento livre, já que facilmente se pode alegar uma coisa pela outra. Ambos os autores, como outros citados neste volume, alertam para a facilidade com que o pensamento dogmático se traveste de pensamento crítico, com enormes danos. Alertam também para as dificuldades constantes que enfrenta aquele que abraça a construção de um pensamento crítico e libertário na sua prática efetiva e afetiva. Questões como essas se colocam a todos os educadores e professores, mas não a todos os profissionais do ensino.

*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 as doutrinas teóricas e os sistemas de pensamento. Eu precisava dessas coisas para me situar no mundo intelectual, e não as questionava.*

Gorz 2008:42 (ênfase minha), em carta à sua esposa, Dorine. Essas *próteses*, que são as doutrinas, facilmente caem presas no pensamento autoritário, quando submetem a capacidade crítica a um programa inquestionável e a um sistema de autoridade referenciado a fontes tornadas inexpugnáveis. A questão não se propõe apenas a pesquisadores. Para Feire não há a distinção entre professores e pesquisadores, pois para se construir como professor há que se indagar permanentemente o mundo e ouvir muitas vozes que se sobrepõem nessa busca humana.

por um conhecimento livre e sensível, por um mundo livre e em paz

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

ESPIRAL DA SENSIBILIDADE E DO CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA POÉTICA DE AÇÃO



Ilustração 8: Itatiaia, 2006. Errâncias urbanas e naturais, processos de criação artística e expressão espontânea, experiências nos limites da consciência e da paixão. Foto ESJ.

Ilustração 9: Aula em Atibaia, 2007. Ações educativas: atelies de criação, grupos de trabalho e estudo, projetos de pesquisa da cultura e da paisagem, processos de ensino, capacitação e formação popular, debate da Universidade. Foto: acervo da disciplina.

Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento é uma proposta seminal, concebida entre 2002 e 2003 (Sandeville Jr. 2003a). Envolve vivências individuais e coletivas com intenção de criação, reelaboração de percepções e representações, pesquisa e debate da cultura, ação educativa e socioambiental fundada na *experimentação* e na *experiência* direta e colaborativa. Busca integração com propostas convergentes e o desdobramento por contágio imprevisível.

Procuro refletir em uma perspectiva experimental. Mantenho-me em um ponto de cautela e atenção com as dimensões institucionais e normativas que tentam abarcar nossas práticas e desejos, mas sei que é necessário e potente o diálogo com essas formas. O que fazemos e, principalmente, o modo como o fazemos, pode abraçar e expressar princípios necessários para nosso compromisso na vida em comum, em esferas públicas e coletivas de convivência, com liberdade, ação social e política. Princípios que permitem colocar questões fundantes, e indagar sobre as relações, o posicionamento no mundo contemporâneo.

A adoção de princípios e valores só faz sentido se não são enunciados, e sim práticas.

este projeto deseja propor

o desejo de amar
a alegria
o entendimento
a fraternidade
a paz
o respeito
a participação
a valorização humana
a integridade
a justiça
a compreensão
o desejo de crescer junto
o respeito à diversidade
a generosidade
a simplicidade

este projeto deseja se opor

à violência
à padronização
ao preconceito
ao racismo
à guerra
à indignidade
à exploração do trabalho
à miséria
à corrupção
à injustiça
à maldade
à ambição
à exclusão
ao ensimesmamento
à camuflagem

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Esses princípios não são novidade, advêm de valores pacifistas, libertários, solidários, partilhados por diversas crenças, filosofias, formas de ativismo, embora raramente praticados. São valores humanos antigos que resistem em um novo mundo que se liquefaz tecnológico e consumista. Novo mundo, no qual a natureza e a vida se tornam engenharia e produto.

O projeto propõe interagir solidária e respeitosamente com outros humanos que, independentemente de suas crenças, buscam uma ação ética, sensível e consequente em sua jornada. Não basta olhar o que nos é externo e inteligir processos dos quais nos consideramos observadores. É necessário reconhecermo-nos partícipes, atuantes. Estamos comprometidos, em todo o sentido da palavra.



Ilustração 10: Ação do EIA em Itapcerica da Serra, 2008. O EIA é um coletivo autogestionado e aberto, que realiza festivais urbanos em colaboração com outros coletivos e com pessoas no espaço público. Foto: ESJ.



Ilustração 11: Ação do EIA na FAU, 2010. "Turismo urbano durante a EXPOFAU. 1a. Expedição de Espeleologia na FAU. Conheça as estalactites e o grande espelho d'água suspenso. Traga capacete, lanterna e guarda-chuva". Foto: coletivo EIA.

Penso nos homens no mundo, e me vejo desafiado a fazer bem mais do que já consegui, diante da imensa necessidade que se apresenta, mesmo a um olhar distraído. Como pensar esses homens contemporâneos no mundo, quem são?

Somos nós mesmos.

Tal entendimento indica que necessitamos sonhar com algo digno do que podemos ser como humanos, o que demanda uma luta íntima, a par de ser solidária. Vivemos tempos brutais. Para superá-los, é necessário crescer, superar-se constantemente, antes de mais nada. Dependemos então da ajuda mútua, para que possamos buscar o crescimento pessoal na prática desses valores.

Para mudar, preciso antes mudar a minha própria forma de aprender e a linguagem que a sustenta. Aprender com o outro, aprender junto, **onde** ele está, e não apenas **sobre** onde ele está. Só isso já traria uma renovação de **posicionamento** (posição é uma qualidade situada, e não uma declaração literária sobre ela).

Trata-se de um questionamento profundo do que somos e fazemos, do que aspiramos, do que queremos com toda a nossa boa vontade (quando existe). Ou seja, de onde nos vem o sentido. Se algo vai nos angustiar, deve ser isso: está tudo por fazer, e conseguimos menos do que deveríamos, enredados em uma teia que se delicia - e nos delicia - com o próprio visco. Bem, mas é aí mesmo que encontramos pessoas de grandeza moral e humana, desconhecidas, vivendo, criando brechas para além desse **enredamento**, para o que não há uma receita, uma forma que abarque todas as outras.

Não haveremos de agir motivados meramente por angústia, ansiedade ou tristeza - impossíveis de não se sentir diante da situação que presenciamos. A ação e a inquietação podem ser movidas pela alegria do convívio, da partilha maravilhosa de saberes em curso no existir cotidiano, na amizade, na celebração.

Trata-se de uma celebração da vida.

E também de estratégia, de não se tornar igual ao que se critica, de não agir pelos mesmos

meios e motivações, de não se tornar o inferno⁴⁷ ou o "Zé Ninguém"⁴⁸ dos que nos cercam. Onde está esse inferno simbólico mencionado? Não está nas palavras nem nas ruas (em que pese a tamanha a injustiça e ganância que nelas se vêem), nem nas exterioridades e suas representações, suas seduções. Está, creio, no âmago de cada um, pois lá temos tanto o melhor quanto o pior da nossa humanidade, para escolhermos, como em um dito ancestral: *o homem bom, do bom tesouro do coração tira coisas boas, e o homem mau, do mau tesouro tira coisas más.*

Chamam-te "Zé Ninguém!" "Homem Comum" e, ao que dizem, começou a tua era, a "Era do Homem Comum". Mas não és tu que o dizes, Zé Ninguém, são eles, os vice-presidentes das grandes nações, os importantes dirigentes do proletariado, os filhos da burguesia arrependidos, os homens de Estado e os filósofos. Dão-te o futuro, mas não te perguntam pelo passado. Tu és herdeiro de um passado terrível. A tua herança queima-te as mãos, e sou eu que to digo. A verdade é que todo o médico, sapateiro, mecânico ou educador que queira trabalhar e ganhar o seu pão deve conhecer as suas limitações. Há algumas décadas, tu, Zé Ninguém, começaste a penetrar no governo da Terra. O futuro da raça humana depende, a partir de agora, da maneira como pensas e ages. Porém, nem os teus mestres nem os teus senhores te dizem como realmente pensas e és, ninguém ousa dirigir-te a única crítica que te podia tornar apto a ser inabalável senhor dos teus destinos. És "livre" apenas num sentido: livre da educação que te permitiria conduzires a tua vida como te aprouvesse, acima da autocrítica. Nunca te ouvi queixar: "Vocês promovem-me a futuro senhor de mim próprio e do meu mundo, mas não me dizem como fazê-lo e não me apontam erros no que penso e faço".

W. Reich, 2007:9.

⁴⁷ "O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, **que formamos estando juntos**. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço" (Calvino, 1990:150, ênfase na transcrição).

⁴⁸ Do livro de W. Reich, 2007: Escute, Zé Ninguém!

Dizer que não há bom, nem mau, tanto quanto no extremo oposto dizer que são uma condição imanente de cada um, é ignorar o melhor sentido dessas palavras. Há escolhas a serem feitas, e o modo como escolhemos aponta para o solidário, o público, o amoroso, ou para sua sua negação e asfixia. Aponta para como estamos nos construindo em nossa história, com nossas opções. Não há uma condição dada, há condições possíveis, construídas constantemente, na prática. Todos temos esse imenso caudal de possibilidades para acessar no nosso íntimo. Acho que é isto, é o que fazemos e escolhemos o que nos diferencia, e o que nos faz, gradualmente, o que somos.

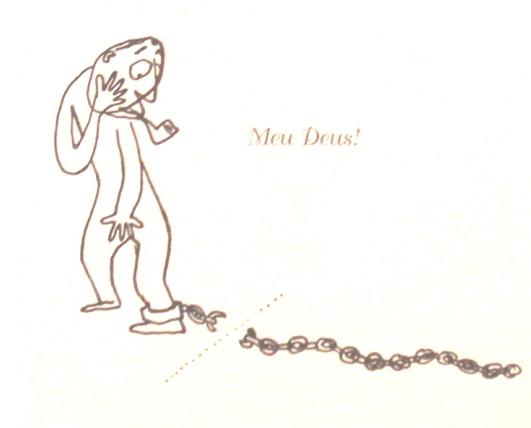


Ilustração 12: Ilustração de Willian Steig para Escute, Zé ninguém (Reich 2007)

Daí a dificuldade extrema: tudo por aqui está em trânsito, em descoberta, a partir de uma convicção que se realiza em ambientes multifacetados, reconstruindo permanentemente sua coerência no aprendizado que dura a duração da vida. Permanecem, em meio a essas mudanças, os princípios fundadores, os valores que geraram a espiral e sua poética. Mas sua construção é válida na invenção cotidiana, na autocrítica, na experimentação permanente de

formas e estratégias que os realizem e os ampliem no convívio solidário, afetuoso e colaborativo com os outros. É sim uma tentativa de construção e aprendizado, que não se pretende concluir por meio de um projeto sabido antes, mas de um projeto estabelecido no vivido, na experiência de seus horizontes e suas contradições, na sua fragilidade reconhecida, no seu desejo e em sua busca.

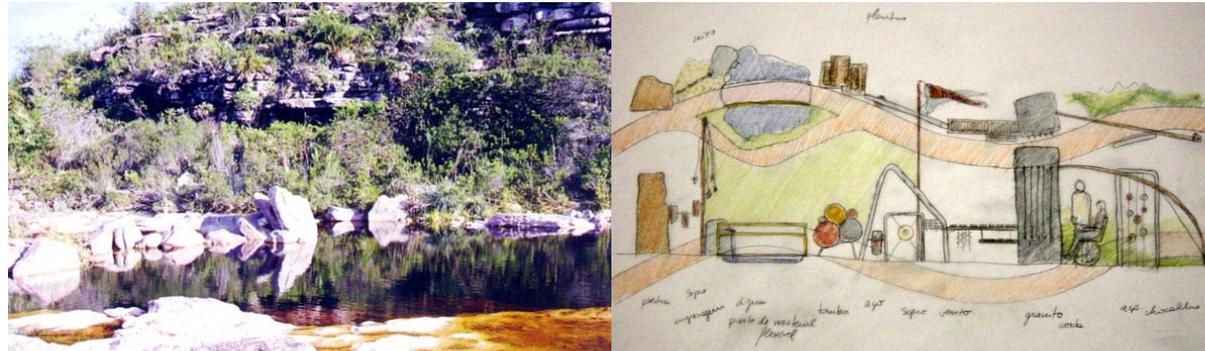


Ilustração 14: Conceito do jardim da espiral em Memorial Espiral 2003.

Ilustração 13: Rio Tiburtino, Mucugê, BA, 1998. O Memorial 2003 da Espiral começava com essa imagem e o texto: "Rio Tiburtino, em Mucugê, BA. Que significados nos traz a paisagem refletida na água em um trecho tão sereno do rio, logo antes de algumas quedas? Quais os sentidos da água na paisagem? Quais os sentidos da paisagem para nós? E a pergunta que nos deve ensinar as outras: quais os nossos sentidos na paisagem?".

Uma espiral é um movimento harmônico e imprevisível, tridimensional, que pode se expandir em todas as direções, e por isso mesmo não isento de contradições. É uma forma vaga e variada, que inspirou aquela ideia que temos da espiral como um desenvolvimento numa equação matemática e numa proporção áurea. Sua forma, entretanto, não precisa ser de uma geometria perfeita, pois essa ideia de perfeição seria uma abstração. Imaginemos uma espiral que pudesse se desdobrar em vários pontos e planos, livre da linearidade bidimensional do papel que faz parecer natural tudo ser plano. Imaginemos também que tocasse outras espirais, e a cada ponto surgissem ondas animando os mundos, como se várias pedras fossem atiradas quase simultaneamente na superfície de um lago.

Assim, o desdobramento da espiral, entre uma função matemática e um desenho aleatório, entre o expandir-se ao infinito de suas possibilidades e o convergir a um centro - no limite a um infinito interno que tende a um ponto de geração, põe em contato diversas visões de mundo. Visões de mundo que se agrupam e se dissolvem, como as imagens breves em um espelho d'água convidando o olhar ao repouso e ao movimento, à percepção de um ponto gerador que transborda. Essas imagens são segredos, que nos convidam de um modo ora suave ora intenso, aos lugares que as geraram e aos lugares para onde transbordam.

Memorial Espiral (Sandeville Jr., 2003a).

Essa proposição se pauta pela investigação na construção de uma mensagem ancorada em uma reflexão mais ampla, sob a forma de um debate da cultura. Expressa um compromisso com a existência e com a busca de uma "arte-vivência" e de um "conhecimento-ação", que tenha sua raiz no prazer, na sensibilidade, na descoberta e na convicção. Nasce de buscas pessoais, convicções, desencontros e desencantos, de esperanças, pesquisas, práticas profissionais e criativas, convivência nem sempre fácil no espaço comum.

Nesse processo, aprendo. E formulo a ideia da espiral, que vai se transformando, voltando a ser, *nebulando-se*, e encorajando-me a ampliar a proposta dentro das minhas possibilidades de ação em interface com outros. Trata-se de um símbolo e uma ideia (como um jardim, também é

símbolo, poética, e técnica⁴⁹), para mover um princípio de conhecimento e afeição que permeia diversas possibilidades de atuação e expressão. São possibilidades artísticas, de ensino e pesquisa, de engajamento em programas. Movemo-nos por um patrimônio comum, para o qual confluem, de modo investigativo e apaixonado, possibilidades criativas e saberes. Homenageio o amor, a liberdade, a alegria e a vida. Tenho (temos?) tudo a aprender nessa direção, importa querer e persistir e reinventar oportunidades.

As experimentações permitem questionar pressupostos e aprofundar perspectivas. Aprender em ação interagindo em circunstâncias diversas, estabelecendo fluxos entre os limites institucionais e a experiência sensível e cognitiva que os transcende. Consistem, também, em propormo-nos como um desafio mútuo. Conduzem a pensar criticamente possibilidades e alternativas diversas de organização e atuação na produção do conhecimento e seu acesso, no desenvolvimento sensível, na ação cultural e solidária, em processos de ensino, formação e participação, na busca e uso de recursos, nos processos de transformação do ambiente comum.

Todo processo de relação consigo, com o mundo, com os seus e com outros, é um processo de conhecimento. Assim, conhecer é existir.

O saber, por isso, também **é Labirinto**, em que razão e loucura, paixão e comedimento, transparência e opacidade, esperança e ansiedade, curiosidade e medo, intuição e certeza, fantasia e objetivação, múltiplas formas de beleza, de sedução, desejo, decisão, múltiplas tensões e possibilidades que em escolhas entre o que é ambíguo e a convicção, não se colocam como dualidade, mas como intensidade.

O labirinto frequentemente é pensado como jogo e como arquétipo (ou o sumário de uma ordem oculta), formulado a partir de um antagonismo predestinado a se resolver por quem se imagina

⁴⁹ A primeira forma (2002) que propus para a Espiral era a de um jardim, coletivamente concebido e mantido localmente, replicando-se no espaço. A Espiral transformou-se, de jardim em um princípio de ação (em 2003). Mas encontro algum paralelo com a ideia de Nicolau Sevcenko (2000), que propôs para a comemoração dos 500 anos de independência do Brasil um marco que acrescentasse, nesse novo século, uma dimensão temporal ao pensamento crítico e à ação política. Esse prazo longo seria possibilitado por um jardim que denominou de Jardim de Pindorama, manifesto para o século 21. Seria um círculo de 100 buritis plantados um cada ano, “*Um marco singelo, afeito à escala humana, vivo, envolvente e aberto à participação interativa de todo e qualquer cidadão. Algo tão simples, belo e mágico quanto um jardim tropical*” (Sevcenko 2000:20).

dentro, a partir de sua contemplação de fora, como "mapa". Isso é mais uma inserção espectral, fantasmagórica, privada do tato, em que, por meio da fantasia segura da cartografia, pode-se colocar entre a beleza e a brutalidade, entre a ordem e a perda de referências, etc.. Isso, porém, é uma tranquilidade que provavelmente não nos ofereceria um labirinto. Não linear, um labirinto difere da elegância e do mistério de seu desenho nos jardins, mandalas e azulejos, que nos acenam com algum comedido e **resolvido** atordoamento.

Uma coisa é contemplá-lo, subjugado à segurança da distância, outra é estar lá. Estar no labirinto, de fato, pouco tem a ver com a dualidade entre inteligência e ferocidade. Contemplá-lo pode ser jogo, símbolo, controle. Estar no labirinto não é oscilar no pêndulo entre razão e loucura, por exemplo. É a intensidade e a totalidade dessa tensão, é não estar localizado, é estar em risco. Deveria ser pensado como desconforto. É nesse desconforto, que não é linear (não é, por exemplo razão *versus* loucura), mas é denso e imerso (razão *entranhada em* loucura, paixão *entranhada em* comedimento, esperança *entranhada em* ansiedade, curiosidade *entranhada em* medo e vice-versa; etc.), que se desafia a desenhar percursos que almejam ser éticos, de fato. Os fios de Ariadne servem a quem está voltando, mas não estamos voltando. Existir nesse labirinto é percorrê-lo, existir é conhecer. Trata-se então de propor e argumentar por um novo sentido e significação, por uma maior abrangência para o conhecimento. Mas será novo mesmo, ou será que se perdeu esse significado, transformando-se o herói no terror que controla o labirinto? Um labirinto normatizado, certificado, onde o monstruoso não é o selvagem, mas sua negação, sua compensação, porque o normal é extremamente brutal.

A cartografia física e simbólica da USP sugere, efetivamente, um Labirinto.

Neves, 2005:107

O que arquitetos e labirintos têm em comum? Arquitetos parecem ter mais a ver com Arrabal. Se pensarmos no mundo ordenado das formas sob a luz de Le Corbusier, na solidez dissolvente da forma de Frank Gehry, ou no *Hortus Palatinus*, no Castelo de Heidelberg concebido por Salomon de Caus, podemos concluir que os arquitetos pensam uma ordem. Mas, talvez, como

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

ensina *Dédalo*, isso tenha a ver com organizar o mundo e situar-se nas suas relações de poder, com a criação de um lugar de desordem contida (o labirinto) dentro de uma ordem conhecida (o castelo, a cidade, o jardim), diante de um mundo em desordem (a paisagem, o outro). Que invenção genial, o labirinto põe em ordem o mundo ao construir um lugar para a desordem e o brutal. No entanto, a essência do labirinto não é arquitetônica, é existencial, dramática.



Ilustração 15: Campo na região dos Encanados, Ribeirão Grande, Vale do Ribeira, para proposição de projeto coletivo com população. Fev. 2007.

A paisagem tem um papel importante nessas atividades de um questionamento contínuo. Estar nela é tanto estar além do labirinto, quanto partilhar outros labirintos, imerso neles. Reconhecemo-nos amalgamados nela como projeto de aprendizagem que desafia e repropõe as zonas de conforto. É entendida como uma condição existencial em suas articulações com instâncias cognitivas e possibilidades poéticas, com ações acadêmicas e livres. Pensar e experienciar a paisagem é vivenciar e pensar o mundo, a cultura, os valores. É reconhecer que existimos em sínteses contraditórias e complexas (históricas e existenciais) de trabalhos que nos precederam e continuam operando para além do nosso, como em nós também operam forças contraditórias e complexas. Processos que são tanto de reconstrução quanto de desconstrução, de identificação e de alteridade, de estruturas e de acasos, sendo, por isso mesmo, possibilidades.

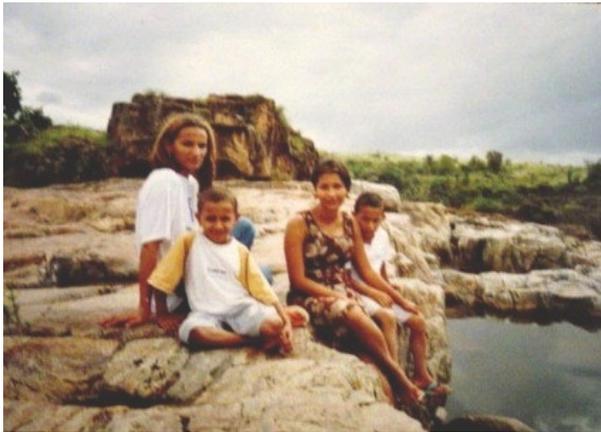


Ilustração 16: Deriva pelo Jequitinhonha, Salto da Divisa. Foto ESJ., 2002.



Ilustração 17: Experiência Urbana 1. Disponível em <http://espiral.net.br/>. Disciplina Arte e Projeto da Paisagem. 2004. Foto ESJ.

Paisagens são, nesse sentido, heranças, sempre inconclusas e em operação: possíveis. São encontros de poéticas, projetos, desejos, contradições, esperanças, afetos, subjetividades. Ações em espiral. As poéticas da paisagem, como as da intimidade, referem-se à vida, aos locais que transformamos em seu decurso, às significações e projetos que se desdobram no nosso fazer e das pessoas com as quais partilhamos, para melhor ou não, *tempo-espacos*, paisagens. São parte do nosso sucesso e do nosso fracasso, sendo que o que distingue essas coisas não é uma fronteira nítida, porque por vezes se embrenham. Ainda mais por isso, o afeto, a alegria, o amor, a amizade, o sonho que se busca realizar com outros são essenciais ao conhecimento e à aprendizagem.



Ilustração 18: Crianças na favela Ordem e Progresso, Brasilândia, 2010, durante a disciplina Arte e Projeto da Paisagem. Foto ESJ.

O objetivo é colaborativamente mover nossos conhecimentos sobre as dinâmicas ecológicas, urbanas e socioculturais, reconstruindo-os conjuntamente com parceiros externos à Universidade⁵⁰ a partir de processos experimentais, sensíveis e cognitivos de entendimento e transformação. Para tanto, além dos estudos sobre os processos e dinâmicas das paisagens e suas formas de apropriação social e pessoal, nos grupos de estudo e de pesquisa, das vivências pessoais, são desenvolvidos projetos em processos colaborativos, na perspectiva de uma educação-pesquisa-aprendizado em ação, experimental e existencial.

O conhecimento e o aprendizado são entendidos como uma construção partilhada de saberes e práticas. O projeto decorre de um longo caminhar como docente, pesquisador e artista, sendo o conhecimento poesia por outros meios, e a vida arte, ação estética, conhecimento poético e afetivo, compromisso social e aprendizado existencial com o outro.

Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento é assim um projeto poético e acadêmico, não disciplinar, elaborado a partir de 2002. Possui, atualmente, os seguintes eixos propositivos, com alguma inspiração libertário-pacifista, de valores humanistas e solidários:

- **a paisagem** é entendida como experiência partilhada social, cultural e existencialmente, e portanto como uma condição de ser no mundo, articulando esferas da subjetividade, do simbólico, da sociabilidade no cotidiano, e dos tempos nos quais a paisagem se forma como herança e patrimônio coletivo que nos transcende, mas que é também um futuro que vamos definindo com nossas ações, sendo todos coautores de seu destino;
- **a cidade** é pensada como processo de educação ativa e de construção de conhecimentos e de práticas coletivas, que abrigam as possibilidades de realização e sonho do habitar o nosso mundo, o nosso tempo; é entendida também como estrutura urbana decorrente de uma produção desigual e injusta do espaço humano habitado e sua história;
- **a memória, a imaginação e a história** são percebidas como constituintes ativos do mundo em transformação, e portanto, criativos: são essenciais à percepção e transformação de nossas práticas sociais, ao mesmo tempo que geram escrituras e

⁵⁰ Isso na medida em que a minha participação na Universidade pública desde 2001 é minha atividade fundamental, mas o projeto poderia construir-se também em outros contextos, como muitas vezes ocorre de fato.

representações sobre o passado e o presente, que indicam nosso lugar desejado no mundo e em nossa própria história, colocando questões éticas fundamentais e difíceis ao pesquisador em ação;

- **a arte** é vivida como experiência sensível e cognitiva de descoberta de si e do outro no mundo, por meio de linguagens que podem ser dinâmicas e não lineares, carregadas de densidades subjetivas e desejos, de intencionalidades, mas é um processo também de construção de afetividades e de celebração;
- **a alegria, a satisfação, o amor, a amizade, o sonho, a confiança mútua** são constituintes necessários de uma busca cognitiva que se pretenda relevante, que se comprometa com a dimensão humana e social dos nossos saberes, que é uma condição estética e ética, mas que só pode realizar-se concretamente na tensão das próprias contradições e potências como um longo processo de aprendizagem ativa entre e com outros;
- **a pesquisa** é um processo aberto e experimental contínuo e não linear de conhecimento e posicionamento no mundo, que depende tanto da vivência quanto do acúmulo de conhecimentos e modos de conhecer os processos, sendo fundamentalmente aprendido e partilha, e que portanto deve sim alimentar-se de razões éticas e sensíveis, e de processos partilhados e participantes com aqueles a quem se refere a produção, divulgação e debate do conhecimento, o que contribui para seu alcance humano e social.

Quatro eixos tornam-se fundamentais nessa proposição:

criatividade (sensibilização),
investigação (construção),
participação (integração solidária),
compromisso social (ação efetiva).

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



Ilustração 19: Quadro conceitual da espiral. Concepção ESJ.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



*Ilustração 20: Convento e Colégio Caraça, MG, 2010, foto Euler Sandeville Jr. A experiência no Caraça integra o livro **As Paredes, A Paisagem, As Formas da Morte, As Possibilidades da Vida**; Sandeville Jr. 2011. Foto: ESJ.*

Ilustração 21: Paepalanthus sp, Caraça, MG. Foto: ESJ.

estou diante de algo novo: um novo olhar que se impõe como sedução e razão, com a urgência e a distensão multiforme da vida, mas ainda não sei bem o que é, como quando o estado poético está pulsando, mas a poesia ainda não encontrou sua forma vital

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

PESQUISAR É PRECISO?⁵¹

A colonização teve por efeito cortar artificialmente o continente negro em diversos 'territórios', desconhecendo-se por completo as fronteiras, impérios e reinos; os etnólogos, por sua vez, centraram suas pesquisas sobre 'terrenos reservados' que defenderam ciosamente e com certa mesquinha (seja-nos permitido não citar ninguém). Precisamente a etnia, considerada como um todo finito, facilitava o estabelecimento das monografias, símbolos evidentes da apropriação colonial (totalizante, embora parcelar) e do saber fechado, portanto, pretensamente total.

Thomas, 1974:129.

⁵¹ Reelaboração crítica do texto base do memorial apresentado em concurso da FAU USP, 2005.

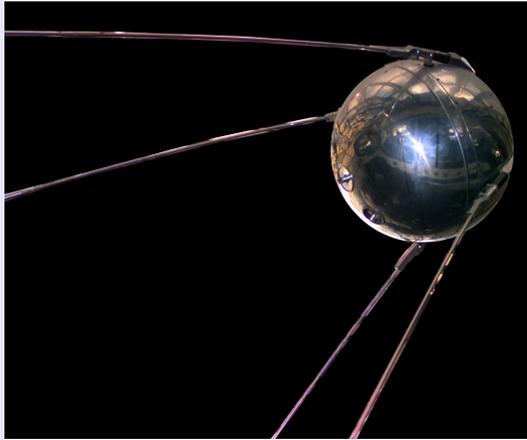


Ilustração 22: Sputnik 1, lançado em 4 de outubro de 1957, com 58 cm de diâmetro, antenas de até 3 metros, pesando 83 kg (imagem <http://nssdc.gsfc.nasa.gov/database/MasterCatalog?sc=1957-001B>).

Em 1957, um objeto terrestre, feito pela mão do homem, foi lançado ao universo. (...)

Este evento, que em importância ultrapassa todos os outros, até mesmo a desintegração do átomo, teria sido saudado com a mais pura alegria não fossem as suas incômodas circunstâncias militares e políticas. (...) A reação imediata, expressa espontaneamente, foi alívio ante o primeiro 'passo para libertar o homem de sua prisão na Terra'. E essa estranha declaração, longe de ter sido o lapso acidental de algum repórter norte-americano, refletia, sem o saber, as extraordinárias palavras gravadas há mais de vinte anos no obelisco fúnebre de um dos grandes cientistas da Rússia: 'A humanidade não permanecerá para sempre presa à terra'.

(...) A banalidade da declaração não deve obscurecer o fato de quão extraordinária ela é (...) ninguém na história da humanidade havia concebido a terra como prisão para o corpo dos homens (...). Devem a emancipação e a secularização da era moderna, que tiveram início com um afastamento, não necessariamente de Deus, mas de um deus que era o pai dos homens no céu, terminar com um repúdio ainda mais funesto de uma terra que era a Mãe de todo os seres vivos sob o firmamento?

A Terra é a própria quintessência da condição humana e, ao que sabemos, sua natureza pode ser singular no universo, a única capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem esforço ou artifício. O mundo - artifício humano - separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal; mas a vida, em si, permanece fora desse mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos. Recentemente, a ciência vem-se esforçando por tornar 'artificial' a própria vida (...). O mesmo desejo de fugir da prisão terrena manifesta-se na tentativa de criar a vida (...) e talvez o desejo de fugir à condição humana esteja presente na esperança de prolongar a duração da vida além do limite de cem anos.

Esse homem do futuro, que segundo cientistas será produzido em menos de um século, parece motivado por uma rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada - um dom gratuito vindo do nada (secularmente falando), que ele deseja trocar, por assim dizer, por algo produzido por ele mesmo.

Assim começa Hannah Arendt (2004:9) seu livro sugestivamente intitulado *A Condição Humana*.

Infelizmente, todas essas maravilhas que maravilham um homem desejoso de escapar dessa *condição humana* foram utilizadas para a guerra, a discriminação e o controle dessa rica aventura da humanidade sobre a Terra.

a terra é azul! investigar não é preciso...

Em 1957, foi lançado ao espaço o “primeiro” satélite artificial. Cerca de uma década antes, ocorreu um dos maiores genocídios de que temos notícia. Um poder que até então só se atribuía a anjos (Gn19), estava agora nas mãos de uma única nação. Povo de guerreiros brutais, como indicam seus filmes, enquanto se julgou a única a deter tal poder, não hesitou ante a arrogância de utilizá-lo. Nos dias 06 e 09 de agosto de 1945, com apelidos dados aos artefatos tecnológicos, foram assassinados cerca de 300.000 civis indefesos. Mas isso não foi considerado pelas cortes internacionais um crime, e sim um ato de guerra.

Em março daquele ano, Tóquio havia sido bombardeada, estimando-se 80.000 mortos⁵²! O que demonstra que não era a capacidade de destruição por armas “convencionais” que estava em jogo. O primeiro artefato foi lançado por volta das 8 horas da manhã, sobre uma cidade entretida em seus afazeres e ansiedades da rendição já certa. No dia 07 de agosto de 2005, havia 60 anos daquele evento vergonhoso, a *Folha de São Paulo* publicou matérias discutindo, pasmem, o acerto ou não do lançamento das bombas estadunidenses sobre Hiroshima e Nagasaki em 1945⁵³. As matérias, em tom compensatório, aproveitavam para lembrar as atrocidades militares dos japoneses contra coreanos e chineses, em décadas anteriores. É como se uma atrocidade justificasse a outra, e os tribunais de guerra entenderam assim: jamais foram responsabilizados os mandantes dos massacres promovidos pelos EUA, embora militares japoneses tenham sido enforcados. Estranha a reportagem do jornal, no mínimo. Não há margem para acerto em atitudes desse tipo, mas pela imprensa ficamos sabendo que a maioria (57%⁵⁴) dos estadunidenses ainda aprova o bombardeio atômico no Japão (apenas 38% o reprovam⁵⁵)!

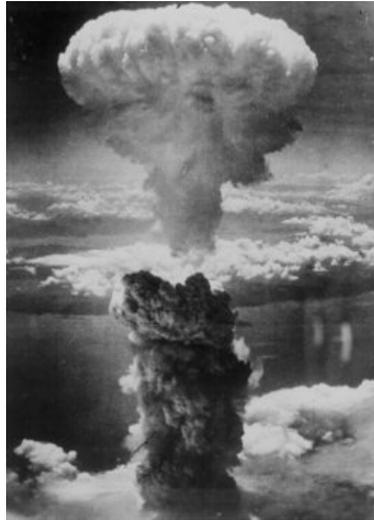
⁵² A *Folha de São Paulo*, 06/08/05, p. A6, menciona que morreram 140.000 a 237.000 pessoas só em Hiroshima (70.000 no ato segundo o mesmo jornal, 07/08/05, p. A24, os demais em poucos meses).

⁵³ Na edição de 07 de agosto de 2005, há uma estapafúrdia matéria assinada por RBN com o título “*Persiste debate sobre a necessidade da bomba*”, na qual a catástrofe é tratada como uma “polêmica”, em que o autor diz que para entender o que aconteceu, para além da indignação, seria necessário “*tentar compreender a situação real em agosto de 1945*”. Mas isso foi uma linha editorial, a página ao lado é inteiramente dedicada às atrocidades, que também aconteceram do Japão contra a China e Coréia.

⁵⁴ Segundo a *Folha de São Paulo*, 06/08/05, p. A6.

⁵⁵ <http://www.diarioon.com.br/arquivo/4149/internacional/internacional-36603.htm>

Com o desenvolvimento da mesma tecnologia pela União Soviética, a partir de 1949, o mundo mergulhou em uma enorme ansiedade quanto à sua perspectiva de continuidade, e por que não, quanto à sua sustentabilidade, assentada em um delicado equilíbrio político e militar.



*Ilustração 23: Bomba atômica, Nagasaki, 6 de Agosto de 1945 (18 km de altura). A 6 de Agosto, a bomba "Little Boy", foi lançada sobre Hiroshima do B-29 "Enola Gay". A 9 de Agosto "Fat Man" foi lançada pelo B-29 "Bock's Car" sobre Nagasaki. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/II_Guerra_Mundial **acesso em 06/08/2005, 09:00.***



Ilustração 24: O Guernica, de Picasso¹, parece emudecer diante do que haveria para ser dito de Hiroshima e Nagasaki. Fonte SALVAT, História da Arte. São Paulo, Salvat do Barsil, 1978

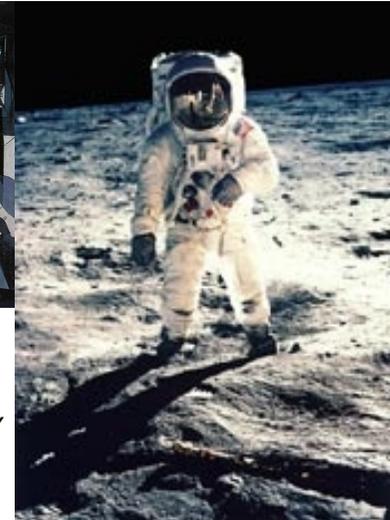


Ilustração 25: Homem andando na Lua. Lembrando o slogan "daqui nada se leva senão lembranças, nada se deixa senão pegadas, nada se tira senão fotos", na Lua, além de pegadas e refugos, deixou-se uma bandeira. Disponível no site da Nasa.

Mas a “Terra é azul” (1961)⁵⁶!

Em 1961, pela primeira vez, um homem viu seu planeta de fora. Foi bem mais do que isso, o que já não é pouco. Tenho o costume dizer a meus alunos que estas últimas gerações viram um mundo que nenhum homem, antes do final do século 20, poderia sequer supor real. Um mundo em que tecnologia e barbárie não se distinguem, apesar da inteligência sobre as coisas da natureza de que nos julgamos dotados.

Quando, entre 1977 e 1981 cursei a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo em Campinas, não havia celular, computador pessoal, *Internet*, *aids*, modificação genética em produtos do cotidiano, vitais ou não. Devo esclarecer um ponto sobre os objetos que não existiam: eu é que não os imaginava. Em 1973⁵⁷ foi feita uma ligação pública de um telefone portátil que começou a ser comercializado apenas em 1983 pela Motorola; em 1982 um produto transgênico já fora colocado no mercado, a insulina; a *AIDS* foi oficialmente reconhecida nos EUA em 1981 e em 1983 o vírus foi isolado, mas só tomamos consciência disso daí em diante; em 1975 foi lançado um computador doméstico (Altair 8800), para o qual a recém criada Microsoft logo lançou uma versão de *Basic* e em 1976 foi criada a *Apple*; em 1980 entrou a IBM no mercado, para a qual a Microsoft desenvolveria o sistema operacional DOS, e em 1981 anunciava o Windows 1 (lançado em 1985!).

⁵⁶ Declaração de Yuri Gagarin, cosmonauta soviético que se tornou o primeiro homem a orbitar a Terra.

⁵⁷ “Apesar da comunicação móvel ser conhecida desde o início do século XX, somente em 1947, passou a ser desenvolvida pelo Laboratório Bell, nos EUA. No final da década de 1970 e início de 80, o Japão e a Suécia ativam seus serviços com tecnologia própria e em 1983 a companhia americana AT&T criou uma tecnologia específica implantada pela primeira vez em Chicago”. Disponível em <http://www.museudotelefone.org.br/celular.htm> .

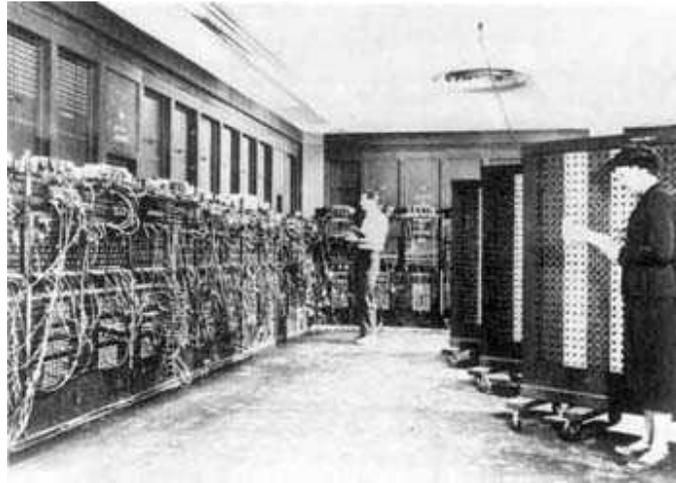


Ilustração 26: Eniac (Electrical Numerical Integrator and Calculator), desenvolvido na Universidade da Pensilvânia desde 1943. Era composto de 18000 válvulas, 15000 relés e emitia o equivalente a 200 quilowatts de calor. Foi alojado em uma sala de 9m por 30m. Só com a invenção do transistor de silício, em 1947, tornou-se possível aumentar a velocidade das operações. disponível em <http://www.jornadapc.hpg.ig.com.br/Hist%F3ria%20dos%20computadores.htm>



Ilustração 27: Estação Espacial MIR1, lançada em 1986, ano também da explosão do ônibus espacial Challenger. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/1980s>

"Essa nova realidade já está aqui", advertia Waldemar Cordeiro (1986:63) em 1970, discutindo em um texto muito interessante e pouco difundido, que os novos meios de comunicação trariam impacto sobre a organização do território. Esse impacto foi bem mais amplo a partir dos anos 1990. As mudanças no mundo que nos cercam são tão rápidas e em meio a tantos estímulos, que a maioria de nós não se apercebe disso. Não apenas os novos objetos se impõem com tal fluidez no cotidiano; mas o fazem no âmbito de marcos dramáticos, de modo que, de certa forma, permanecem invisíveis à consciência de uma transformação. O ambiente que atravessamos municiados de todo esse aparato tecnológico revela também imensas transformações, reconstruindo-se e resignificando-se continuamente.

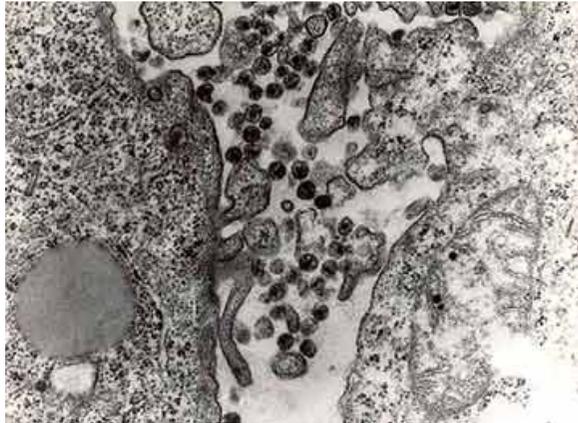


Ilustração 28: O HIV (pequenos pontos pretos), linhagem celular. O da esquerda, transgênico, vírus causador da Aids, ataca células do sangue tem focinho e patas amarelos. (foto: Jim Curley / MU Extension and Agricultural Information).

Disponível em

<http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/3035>



Ilustração 29: Porcos nascidos de uma mesma linhagem celular. O da esquerda, transgênico, vírus causador da Aids, ataca células do sangue tem focinho e patas amarelos. (foto: Jim Curley / MU Extension and Agricultural Information).

Disponível em

<http://ich.unito.com.br/controlPanel/materia/view/2150>

Quem é capaz de pensar que em São Paulo, há meio século, ainda se utilizavam para lazer locais como o Pinheiros e o Tietê, considerando-se que até 1945 (há 65 anos) realizavam-se competições de natação no rio, e até 1972 (menos de 40 anos atrás) ainda se realizavam provas de remo? Até a década de 1960 ia-se de bonde ao centro, pois não se pensava em consumir, produtos, cultura ou serviços fora do centro histórico. Foi apenas nos anos 1960 que se iniciou uma diversificação nesse sentido, com a novidade da *Sears* no Paraíso e do primeiro *Shopping Center*, na atual avenida Faria Lima, então uma rua bem mais estreita, a Iguatemi, alargada gradualmente a partir de 1967⁵⁸.

Cenários hoje familiares, e que dão a impressão de sempre terem estado lá, como a avenida Juscelino Kubitschek, são bem recentes: até 1974⁵⁹ havia ainda a céu aberto o córrego do

⁵⁸ Temos outros antecedentes, por exemplo, os Teatros Distritais da Prefeitura, criados na década de 50 no Convênio Escolar, mas isso não muda o dado básico da estrutura urbana a que nos referimos.

⁵⁹ O plano é de 1967, mas o início de obras deu-se na década 70, quando o Convênio entre a Prefeitura e o BNH

Sapateiro, em cuja proximidade havia uma casa bandeirista. Boa parte dos bairros periféricos da cidade teve um desenvolvimento notável a partir dos anos 1970, quando o município contava com quase 6 milhões de habitantes (a população pelo Censo de 2000 era estimada em 10.434.252 habitantes⁶⁰). O caso de Cidade Tiradentes é notável, mas não está isolado, tendo passado de 95.926 habitantes em 1991 a 229.606 em 2004⁶¹. Podia multiplicar os exemplos. Isso demonstra que, em um prazo muito curto, uma cidade que sentimos inexorável e inevitável foi construída. Isto é, está transformando-se sob nossos olhos, mas nos parece ter sempre estado ali, dessa forma. As pesquisas do Núcleo de Estudos da Paisagem (NEP) realizadas por Angileli (2007), Vieira (2008), Soares (2010), Radoll (2009) demonstram, com documentação colhida aos moradores, algumas transformações em áreas de expansão urbana, todas muito recentes e com imensas alterações fisionômicas.

As ameaças da década de 1970, do sistema internacional bipolar, e no Brasil o terror da ditadura, cederam a novos ícones. Inicialmente, foram-nos oferecidos como tal a destruição do muro de Berlim em 1989 e o "esfacelamento" da URSS em 1991. Entre 1989 e 1992⁶², esses fatos emblemáticos alardeavam um "mundo novo", surgido sobre as ruínas da Guerra Fria. "A *União Soviética não existe mais*", declarou em 1991 James Baker, secretário de Estado dos EUA. Também não havia mais o Muro de Berlim, de 155 km de extensão, 3,60 metros de altura, **dimensões e formas de controle que hoje seriam discretas**, como veremos.

Mas chocavam pela brutalidade, pelo terror emudecedor que se nos oferecia como uma forma de educador invisível. O Muro começara com uma cerca armada em 1961, mesmo ano da tentativa norte-americana de invasão de Cuba, um dos ícones da Guerra Fria. O mundo mudara nas décadas entre 1980 e 1990, todos reconheciam, mas não encontravam prontamente as formas suficientes de um novo posicionamento. Logo, todos os discursos procurariam adaptar-se, reinterpretar e reinterpretar-se para reinserirem-se no que parecia uma nova ordem de coisas.

possibilitou a canalização de cerca de 60 km de córregos entre 74 e 75.

⁶⁰ A população pelo Censo de 2010 é estimada em 10.434.252.10.659.386 habitantes.

⁶¹ http://www.seade.gov.br/produtos/msp/dem/dem9_008.htm

⁶² Em âmbito nacional, o ano de 1984 foi um marco quando a praça passou a ser novamente pública em toda sua extensão, e os estudantes correndo da polícia e se reagrupando aqui e ali da década anterior foram substituídos nas áreas centrais urbanas pelo comício-show-cívico e pela eleição livre para presidente (este, triste memória) em 1989.

No cotidiano a nossa percepção do mundo também era imensamente impactada. Em 1995 o acesso à *World Wide Web* ("criada" em 1991) foi possibilitado a partir do estabelecimento dos provedores. Os telefones celulares, introduzidos em 1990 no Brasil, quando havia 667 linhas, chegam a 1.416.500 linhas em 1995. Coisa ainda irrelevante, se considerarmos o *boom* de aparelhos a partir de 1999 (15.032.698 linhas), atingindo no início de 2004 mais de 47 milhões de linhas e logo depois a cifra impensável (e irreal) de quase "um celular para cada brasileiro" (175,6 milhões de celulares em janeiro de 2010 segundo a Anatel). Todas essas transformações acima indicadas, e outras igualmente relevantes, quase já não nos permitem lembrar - **tão absorvidos e conectados que estamos** -, do mundo no qual, até há pouco, muitos de nós viveram.

Mas havia uma outra face subjacente à euforia anunciada, que logo se mostraria nesta primeira década do século 21 que encerramos. Não mais entre bancas de jornais e revistas que coloriam o imaginário dos anos 1960 na canção de Caetano Veloso, mas em um mundo conectado 24 horas por dia (quem não abre o programa de "e-mail" ao chegar em casa, deveria se cantar hoje). Esta outra face é ainda violenta, mas vem carregada de ambiguidade, emergência, indiferença:

O signo de esperança e liberdade da queda do muro de Berlim em 1989 revela sua face crua, dura, abominável, na 'primeira guerra do século', como está sendo chamada. Mudaram-se os jogos e condições, o modo de fazer guerra? Não interessa, aos ataques seguem-se orações, doação de comida e mortes. A polarização Nova Iorque - Cabul põe a descoberto os valores a partir dos quais estamos construindo o planeta para nossos filhos!

Sandeville Jr. 2002b.

A mesma tecnologia que nos permite colocar, neste momento, este trabalho *on line* disponível ao mundo todo, ou transmitir em tempo real as provas deste concurso a qualquer parte do planeta, é extensão cotidiana de novas formas de controle, circulação de informação, morte. A vida, tornada por todos os meios questão de mercado, por isso também de estratégia, é disputada palmo a palmo nos fóruns entre as nações, como nas esquinas das cidades.

Alguns ícones dessa nova era, ao abrir-se do novo século, já são bastante sombrios. Sempre restaria a desculpa de que se referem a processos do passado, de um problema herdado do

século anterior. Bem, isso só confirmaria duas coisas, primeiro a importância de nossas heranças e do que legaremos, segundo, são ainda um fato bem presente. Essa face sombria evidenciou-se com o atentado às “torres gêmeas” de Nova Iorque (em 2001), e com as subseqüentes invasões estadunidenses no Oriente Médio.

Novos muros se constroem, como aquele que cerca Israel⁶³ ou a censura da *internet* chinesa amplamente noticiada no final desta década, ou ainda as milícias civis (que realidade humana triste essa) que procuram impedir, pela força, a entrada de imigrantes nos EUA, aliás, um país que deve sua construção a imigrantes.

Mas nem todos os muros são dados pela negativa da possibilidade de comunicação. Sua potência avassaladora e a distribuição desigual do acesso aos bens sociais freneticamente produzidos criam outros muros, invisíveis, entre nós. São inúmeros, alguns marcados paradoxalmente pela excelência e pela opulência. Em 2005, segundo o Censo Escolar, havia 49 milhões de alunos matriculados em nossas escolas públicas⁶⁴ (o que ultrapassava a população de três países: Chile, Paraguai e Uruguai), em um contexto em que se estimava (em 2000) o número de analfabetos com mais de 15 anos em 10,36 milhões de brasileiros. Nossas escolas públicas, entretanto, não são o lugar de formação das elites, exceto quando se chega à Universidade.

⁶³ O muro de Berlim tinha “apenas” 155 km de extensão e 3,60 metros de altura, já “O Muro da Cisjordânia é uma muralha que separa Israel da Cisjordânia, realizada pelo governo israelense. Uma pequena parte do muro (cerca de 20%) coincide com a antiga Linha Verde; os 80% restantes situam-se em território cisjordânico, onde adentra até 22 km, em alguns lugares, para incluir colonatos de Israel densamente povoados. Com extensão de 350 km, consiste numa rede de vedações com trincheiras rodeadas por uma área de exclusão média de 60 metros (90%) e por paredes de concreto de até 8 metros de altura (10%). Em certos lugares, como na região da cidade palestina de Qalqiliya, o muro chegaria à altura de oito metros. Em alguns pontos, a construção tem 45 metros de largura; em outros, pode chegar a 75 ou 100 metros. A muralha deve conter também dispositivos eletrônicos capazes de detectar infiltrações, fossas antitanques e pontos de observação e patrulha” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Muro_da_Cisjord%C3%A2nia, acesso em agosto de 2005).

⁶⁴ “Os números obtidos no Censo Escolar de 2005 revelam a abrangência da cobertura deste levantamento. Foram contabilizados, aproximadamente, 56,5 milhões de matrículas e 207 mil estabelecimentos de ensino, distribuídos pelas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Os números evidenciam também a magnitude da cobertura do atendimento escolar público, mostrando que 49 milhões de alunos da educação básica estudam em estabelecimentos públicos, sendo 25,3 milhões na rede municipal e 23,6 milhões na rede estadual.” INEP, 2006:32.

Apenas conjunto muito restrito de instituições confessionais e empresas privadas diferenciam-se pela qualidade de ensino e pesquisa, ao lado das universidades públicas. Porcentagem pequena da população atinge o ensino superior, ficando reservada à grande maioria dessa pequena porcentagem vagas em empresas (universidades?) com um compromisso tênue com o que chamamos de ensino. Nossa excelência em escolas públicas contrasta com a distância em que nos encontramos dos demais níveis de ensino.

Mais do que isso, nos diversos níveis do ensino e também no universitário, as práticas acadêmicas⁶⁵ contrastam com a dimensão das necessidades concretas e oportunidades de ação que nos cercam, com a preparação de quadros para enfrentá-las. Muito embora saibamos bem traduzi-las em discursos que interpretam suas causas, a universidade frequentemente trata a sociedade e é tratada pela sociedade como uma realidade à parte. Mas as maiores distâncias, que também existem, não estão de fato aí. Referem-se a toda a situação institucional do ensino e dos modos de ocupação e transformação do território brasileiro. Temos nossos muros por aqui também, e são tão concretos quanto as câmeras de vigilância e os muros que segregam condomínios do espaço coletivo da cidade, ou aqueles que defendem estadunidenses e israelenses de seus vizinhos.

Todas as novidades desse admirável mundo de consumo são transmitidas em tempo real pela televisão, pela *internet* e pela telefonia celular. Ver o homem pousando na Lua ou assistir na TV a copa do mundo de 1970, façanhas notáveis, havia tornado difícil imaginar o evento grandioso que deve ter sido a primeira transmissão de copa do mundo por rádio em 1938! Tão pouco tempo separa os dois acontecimentos! A partir da década de 1990 uma infinidade de aparatos técnicos invadiu e transformou radicalmente o cotidiano nas capitais brasileiras, e até mesmo a forma de relacionamento pessoal, profissional, produtivo, comercial, afetivo.

⁶⁵ Sandeville Jr. 2007a, 2007b, 2007c, 2010

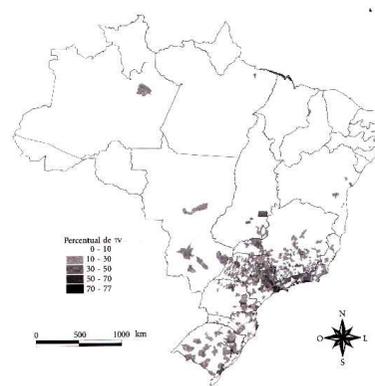


Ilustração 30: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1970, fonte: Hamburger 1998:450

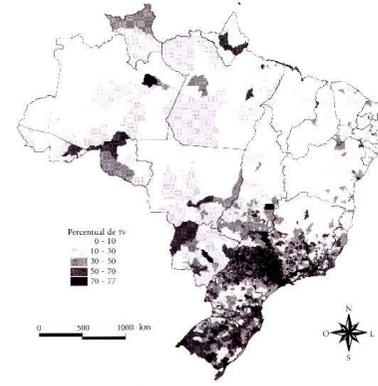


Ilustração 31: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1980, fonte: Hamburger 1998:451

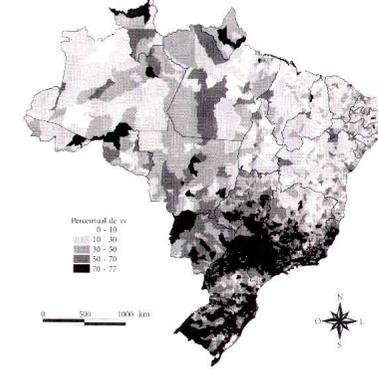


Ilustração 32: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1991, fonte: Hamburger 1998:452

As ilustrações acima evidenciam tanto os aspectos de concentração, como os de irradiação que a concentração promove, estes em geral tratados como um sobrescrito em relação àqueles. Mostram também a disseminação de hábitos de consumo, que vão se tornando corriqueiros na vida cotidiana, cujos fluxos simbólicos e de objetos é complexo no espaço. A exclusão, gradualmente, evidencia-se como é (mais difícil de ser percebida), não se trata de objetos, mas de localizações em sentido amplo, no espaço, no social, nas possibilidades de inserção e fruição, que por outro lado vão gerando "culturas" que, inicialmente de resistência, tornam-se inclusão automática nesses quadros muitas vezes por meio de políticas públicas diretas (como aquelas que envolvem os produtores culturais locais) e indiretas, como aquelas que envolvem o chamado terceiro setor, coisas aliás cada vez mais entrelaçadas.

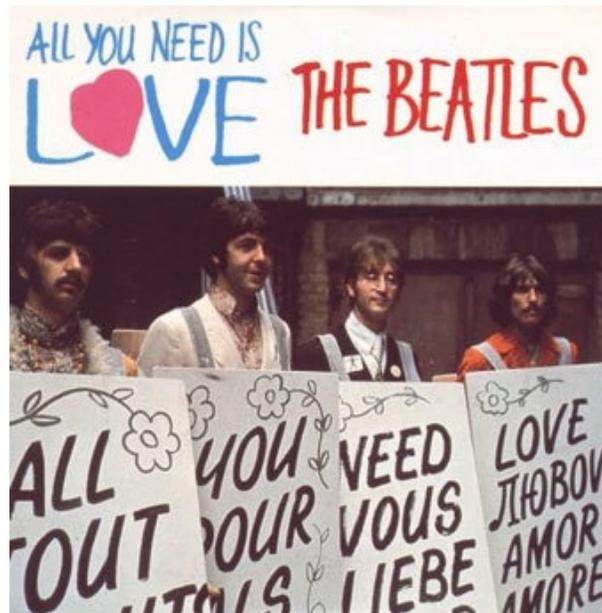


Ilustração 33: A "primeira" transmissão de TV ao vivo via satélite foi em 25 de junho de 1967, assistida por 400 milhões de pessoas de cinco continentes com uma música dos Beatles criada para o evento: All You Need Is Love. Disponível: [http://azulescuroquasepreto.wordpress.com/2008/11/acesso em 18/01/2011](http://azulescuroquasepreto.wordpress.com/2008/11/acesso%20em%2018/01/2011)

Essa subordinação (ou diálogo em alguns casos) das esferas da sociabilidade à economia, à tecnologia e ao consumo atinge os hábitos e o corpo. Mais do que isso, não só atinge a natureza imensamente incorporada como símbolo ou recurso a uma lógica institucional e de mercado, como se poderia dizer que a natureza, tal como ainda a conhecemos e entendemos, de certo modo já não existe mais. A partir de 1996, com a clonagem de Dolly, o imaginário da ficção científica aproxima-se do cotidiano. O avanço dos transgênicos, da clonagem, do comércio de

órgãos, o turismo ecológico⁶⁶ e agora o orbital, mostram um novo domínio do mercado sobre as esferas da vida e da natureza.

Esses avanços tecnológicos recolocam a questão ambiental em um novo paradigma, colhendo plenamente os frutos de sua institucionalização (Sandeville Jr. 1999a). Ampliam-se as implicações éticas da nova tecnologia. A ECO 92 começa a colocar a descoberto a natureza desse paradigma, cuja construção ideológica na forma atual nem sempre é devidamente avaliada, gerando um consenso curioso em uma época de dissenso consentido. Mas isso não pode ser generalizado para todo o mundo, ou todos os lugares, prevalecendo diferenças importantes em qualquer escala que observarmos.

Enquanto nos divertimos ou trabalhamos - e para nós acadêmicos, trabalhar é ensinar, pesquisar e publicar ensandecidamente em mídias autorizadas e certificadas para esse fim - **é necessário perguntar e perscrutar: que mundo já está presente e não nos permitimos dar conta?**

para onde nossas decisões nos conduzem?

Quais valores são transformados e transformadores? Quais realidades, hoje, são as que já estão presentes, mas não vemos? Quais são os muros que hoje nos são dados a construir, ainda que discordando?

Lembrar, nesse sentido e em tal contexto, é mais do que nostalgia ou rememorar, é a possibilidade de estar presente em um hoje alongado, de compreender, de atuar em um tempo mais amplo do que aquele oferecido pela técnica e pelo negócio.

O período aqui referido, desde o final trágico da Segunda Guerra, ultrapassa por pouco 60 anos. Um tempo inferior à duração esperada da vida humana, em uma condição sob muitos aspectos sem precedentes. Da sociedade de consumo e da contracultura à globalização, percebo que mitos como esses não dão conta dos fatos a que se referem. Por vezes, tenho a impressão de estar havendo um contínuo lasseamento dos ideais coletivos a par de uma introjeção e institucionalização (normalização?) crescente de formas de controle do comportamento. Mas vejo que não se trata só disso.

⁶⁶ Sandeville Jr. e Sugimoto 2010.

Mais importante, é o que significa perceber que, também pode ser verdade, os ideais estão tão vivos hoje, quanto sempre estiveram lassos. Esta última ideia não nos furta a necessidade, sempre posta aos homens, de terem de, cada um à sua época, posicionarem-se perante os valores e práticas. Mas representa a obrigação de percebermos qual a responsabilidade e oportunidade com que nos defrontamos hoje, mas um hoje ampliado, histórico e existencial.

Não é possível repassar três a cinco décadas, ainda que com uma finalidade bastante objetiva ditada pela razão deste texto, sem me questionar sobre qual a natureza de minha inserção nessas mudanças, qual o alcance de minhas contribuições. Esta não é uma ponderação à qual cabe resposta, de fato. Sua utilidade está muito mais no direcionamento do que virá, em demandar atenção, memória e reflexão contínuas.

Compreender-me em mudança propõe-me o problema do que deve permanecer, para que a institucionalização a que somos cobrados seguidamente não se torne conformação, esvaziamento, traição de si mesmo por si mesmo. Como minhas mudanças se inserem nas mudanças em curso? O amadurecimento - sempre associado a compromisso - é uma forma elaborada de traição do que se foi? Ou o compromisso ainda pode ser uma forma criativa?

As questões, como se vê, não são meramente pessoais. Muitas pessoas com um ideal libertário e hoje na faixa dos 30-50 anos, questionam-se severamente sobre essa condição, quando a exemplo de gerações anteriores, se encontram às portas da realização de seu potencial, possível apenas mediado pelas instituições e organizações sociais, econômicas, políticas, e suas derivações consentidas como alternativas ou integrativas. Há uma ampliação na distribuição de verbas, a partir e à custa de uma padronização dos procedimentos, oportunidades, linguagens, e **da sedução do pensamento pela promessa acenada de sua expressão multifacetada ao enxertar-se no sistema produtivo de bens ditos imateriais.**

a árvore e a paisagem

A questão de como nos posicionamos para conhecer o mundo em que existimos pode ser bem colocada pelo recurso à imagem metafórica da árvore e da floresta. E a partir delas, podemos

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

alargar nossos questionamentos também nos valendo da paisagem, com ou sem árvores, como veremos que propôs Lévi-Strauss. Muito apropriada a metáfora da árvore, para um paisagista, pelo menos no senso comum.

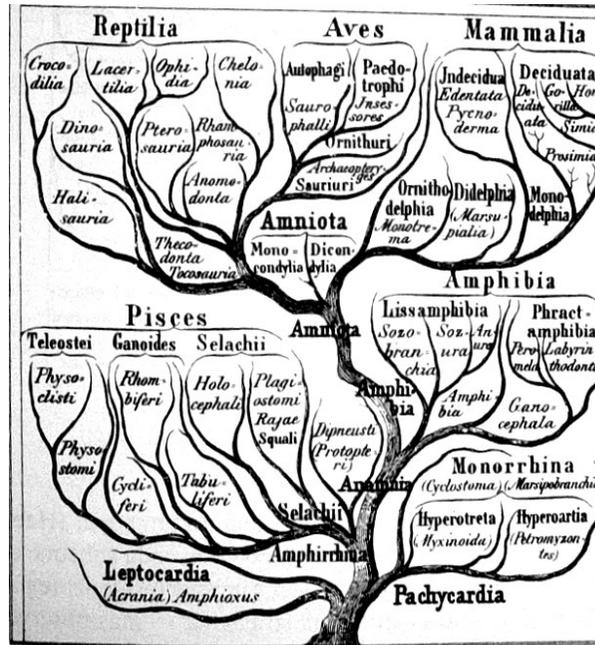


Ilustração 34: "A árvore evolutiva de Haeckel para os vertebrados (1866). Embora os peixes (Pisces) contemham de fato mais disparidade do que todos os demais vertebrados juntos, esta falsa iconografia, baseada no cone de diversidade crescente, os restringe a um ramo inferior que aumenta em largura à medida que se expande para cima", segundo Stephen Gould, 1990:305



Ilustração 35: Árvore no espaço público, com as raízes tolhidas pelo calçamento. Foto ESJ, s/d

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Não que a árvore seja tal qual a metáfora. O que a ilustração mais convencional quer é representar uma ideia de gênese e progresso, de sucessão do geral e do inicial ao particular e ao detalhe. Mas em que se enraíza? Essas ilustrações muitas vezes não têm raízes. Porém esse conhecimento centrado no objeto tem uma poética reduzida, e uma representação do real reducionista.



Ilustração 36: Carl F. von Martius, Lagoa das aves no Rio São Francisco, desenho preparatório para litografia, Belluzzo 1994:31

Lembro-me de um livro muito utilizado por arquitetos e professores, de Ítalo Calvino(1990): *As Cidades Invisíveis*. Entre o que me fascina nessa obra, está seu enraizamento nos desejos e na fantasia como parte da realidade. A realidade, podemos pensar, é uma fantasia. Por outro lado, a fantasia, tem sua realidade, na medida em que existe. Ou como reconhece Nicolau Sevcenko (2000:27) referindo-se ao Unicórnio, "*que, como todos sabem, não é uma criatura real, mas existe*". Cria-se uma cilada, que está na aparência de uma proposição racional, uma promessa de estrutura a ser posta em ordem pelo leitor, que for capaz de lhe descobrir a tal ordem, que de fato, não importa. Seu sumário é uma compilação dos temas que unificam as cidades: as cidades e a memória, e o desejo, e os símbolos, e as trocas, etc. O primeiro e o último capítulo contêm 10 desses relatos, mas os títulos não se repetem nesses extremos. Até o quinto capítulo apenas aparecem repetições dos títulos do primeiro capítulo, com apenas duas inovações. A partir do quinto capítulo vão se inserindo os títulos que aparecem no último. As promessas de simetria continuam, de modo que essa estrutura fala, em minha opinião, entre outras coisas, da obsessão pela ordem, pela lógica, por um tempo linear, por uma comunicação objetiva etc., ou simplesmente, de sua impossibilidade.



Ilustração 37: a floresta como metáfora do conhecimento: atordoamento e confusão, , como observa Morin (1997), são um ponto de partida. Foto ESJ, s/d

Há uma citação a Borges feita por Foucault (1999:XI) em *A Palavra e as Coisas*: “Este texto [de Borges] cita ‘uma certa enciclopédia chinesa’ onde está escrito que ‘os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) etecetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas’”. A autorização por meio da qual o discurso se impõe ao leitor (uma enciclopédia, uma lista enumerada), também o

predispõe a aceitar uma aparente perda de lógica (uma outra sabedoria, chinesa), enquanto a mente é convidada a percorrer uma aparente estrutura lógica que se desmente. Mas não se trata de um outro saber. O texto refere-se ao mesmo e não ao outro: refere-se às ciladas do saber de nossa sociedade e não de uma outra, ao desejo comum de reduzir tudo a uma ordem impossível a partir de um procedimento lógico de catalogação. Como observou Foucault no trecho citado (1999:XII), indo mais longe: *"No deslumbramento dessa taxonomia, o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade de pensar isso"*.

Procuro afastar-me das simplificações, que no fim convergem a esquemas normativos ao se proporem de fácil acesso, que não raro sugerem uma emancipação da teoria reduzindo o mundo a uma observação, ou pior ainda, a uma simulação e classificação de situações. Curiosamente, essa observação mediada por artifícios, afasta-se e prescinde da experiência, oferecendo um mundo objetivado, enquanto a experiência oferece um mundo interligado, com penumbras e luminosidades cambiantes, e portanto um conhecimento que não pode ser representado apenas pela descrição linear. Vivido no imediato, ainda assim convida à percepção e ao entendimento de maiores durações, de conexões entre os partícipes, gerando partilhas tensas e contraditórias. Não que a experiência direta baste (experiência, no sentido que usamos, não é empirismo), mas que sua supressão é a supressão do real, da percepção concreta de suas contradições, da intuição das relações complexas entre os campos dos saberes e práticas, sem o quê não se funda uma efetiva consciência de um espaço comum. Torna-se difícil, em uma sociedade apressada e propensa ao imediato e ao curtíssimo prazo, dar atenção ao cultivo da liberdade e ao trabalho coletivo.

Como ensinar em um mundo em que valor se confunde com preço, e portanto, pode ser mensurável? Sobretudo, quando não se quer ensinar a lista, nem o catálogo, nem o *check list*. Aprender leva tempo, mas nossa sociedade, distraída da duração do cotidiano, recusando-se a esse tempo no presente porque imersa no instantâneo, o institucionaliza como um conjunto de graus a serem percorridos sequencial e hierarquicamente, ou em rede (matriz). Cada vez com mais preocupações e ansiedades de satisfação imediata.

A questão é muito menos de transmissão do que de apropriação e transformação. Cultivar requer tempo. Veria nessa supressão do tempo para o aprendizado a que me referi, uma

alienação individual, social, institucional, conceitual. Nesse contexto, e sob a égide da objetividade e da utilidade, pesquisar se traduz apenas em análise-classificação e ensino em padronização (Sandeville Jr. 2002a, 2003b). Tenho procurado ver, com erros e acertos, ensino e pesquisa como investigação, como um percurso em que nem tudo é prontamente dado, nem tudo é sucesso, nem tudo é seguro. Curiosamente, em um país que é centro difusor desse empirismo utilitarista e pragmatista, observava um dos notáveis paisagistas do século passado (Eckbo, 1950): temos dado muita atenção ao como fazer (*know how*), mas pouca ao por que fazer (*know why*).

Creio, entretanto, que nosso problema seja outro, no Brasil contemporâneo. Não damos atenção suficiente ao como fazer, e deslocamos o por que fazer para um campo **retórico**.

Contrapõe-se então a paisagem como coletivo, social, experiência mais que figura. Está impregnada de suor do trabalho e de energia da terra... **Mais importante do que o que o arquiteto pode hoje fazer pela paisagem, é o que a paisagem pode hoje fazer pelo arquiteto. Desafiar seu olhar, sua criatividade e seu compromisso, numa obra coletiva que não lhe pertence.**

Observava Lévi-Strauss (1993:50): *"qualquer paisagem se apresenta à vontade para escolhermos o sentido que quisermos dar-lhe"*. Isso porque comparava o conhecimento com suas excursões no Languedoc, perseguindo ao longo do flanco de planalto calcário a linha de contato entre duas camadas geológicas:

está em jogo algo mais do que um simples passeio ou exploração de espaço: essa busca, incoerente para um observador desprevenido, apresenta aos meus olhos a imagem do conhecimento, das suas dificuldades, das alegrias que pode proporcionar.

Essa "causa além do fato" indicava para Lévi-Strauss que *"essa linha tênue e confusa, essa diferença por vezes imperceptível de forma e consistência dos resíduos rochosos, testemunha que, ali onde hoje vejo um terreno árido, se sucederam outrora dois oceanos"*. Podemos aproveitar sua proposição de *"que essa insubordinação tem como objetivo a procura de uma direção mestra, certamente obscura mas da qual os outros são a transposição parcial ou deformada"*, que lhe apresenta a paisagem. Prefiro pensar que essa obscuridade não é uma transposição de uma oposição entre essência e aparência (transposição parcial daquilo que é),

mas um convite à descoberta de um mundo em mudança e permanência (transformada) contínuas, que abriga contradições e ambiguidades que ultrapassam a duração de nossa vida, mas são multifacetadas e miríficas em nosso cotidiano. Essa obscuridade é porque há nele alguma luz, e em nós, o desejo de ambas; e de discerni-las.

Restaria ainda inserir o homem nessa "deambulação" pela paisagem e pelo conhecimento, e reconhecer, com Simom Schama (1996:17, ênfase na transcrição), que "*conquanto estejamos habituados a situar a natureza e a percepção [poderíamos dizer também a cultura] humana em dois campos distintos, na verdade elas são inseparáveis. Antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. **Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas***".

É nesses termos que entendo uma filosofia de trabalho a partir de um objeto-ambiente que é coletivo: a paisagem, não linear, complexa, aberta, espaço social no sentido de Milton Santos (2002⁶⁷), de que espaço é tanto o sistema de objetos quanto o sistema de ações em que são produzidos e transformados). Daí por que um pequeno parágrafo, de um autor que a história nos legou pleno de idealismo e inquietações éticas, e que conheci anos atrás por meio de minha orientadora no início do mestrado, ainda me parece tão relevante:

O meu conceito de arquitetura está na união e colaboração das artes, de modo que cada coisa esteja subordinada às outras e com essas em plena harmonia e, quando uso essa palavra, esse será o significado, não um mais restrito. É uma concepção ampla, porque abraça o inteiro ambiente da vida humana: não podemos nos subtrair da arquitetura enquanto somos parte da civilização, pois que representa o conjunto de modificações sobre a superfície terrestre, em vista das necessidades humanas. 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. Isso cabe a nós mesmos; a cada um de nós cabe empenhar-se no controle e na proteção da orientação justa da paisagem terrestre, cada um com seu espírito e suas mãos, na parte que lhe cabe, para evitar que deixemos a nossos filhos um tesouro menor do que aquele que nos foi deixado por nossos pais.

⁶⁷ Mas não seguimos sua conceituação de paisagem, preferimos entendê-la como espaço no sentido em que esse autor elabora este último termo (Sandeville Jr. 2005a).

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Willian Morris, 1881, *apud* Magnoli 1987

Como poderíamos estar à altura, em nossa prática, de um tal entendimento, diante de paisagens que se constroem de modo tão injusto e desigual? E se nossa prática é o ensino, e ensino universitário, como poderíamos estar à altura dos desafios mais candentes de nossa sociedade? Ao fazermos nosso trabalho, temos nos desviado de nosso entendimento, emaranhado nas querelas de sua produção e justificação, ou no ensimesmar-se de sua autorização? Ou, ao contrário, é necessário perguntar, nosso entendimento realmente tem contribuído para uma prática mais relevante, maior, que nos transcenda? Até onde devemos esperar (ou podemos) ir, e por quais caminhos? A indagação contínua tem algo de um destino trágico, mas me incita a pensar.

Nada disso significa que, uma vez percorrendo a trilha da 'memória social', nós também chegaremos, inevitavelmente, a lugares aos quais não iríamos num século de horror, lugares que representam um reforço da tragédia pública e não uma fuga. Reconhecer, entretanto, o legado ambíguo dos mitos da natureza pelo menos nos faz admitir que a paisagem nem sempre é mero 'local de prazer' - o cenário com função de sedativo, a topografia arranjada de tal modo que regala os olhos. Pois esses olhos, como veremos, raramente se clarificam das sugestões da memória. (...) Todas as nossas paisagens, do parque urbano às trilhas na montanha, têm a marca de nossas persistentes e inelutáveis obsessões. Não precisamos negociar nosso legado cultural ou sua posteridade, penso eu, para levar a sério os muitos e variados males do ambiente. Só temos de entender tal atitude pelo que ela de fato é: a veneração, não o repúdio, da natureza

Simon Schama, 1996:29.

POR UM COTIDIANO CRIATIVO⁶⁸

*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 capítulo 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. Devo deixar claro, com este texto 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). Pretendo apenas especular, no sentido de espelho, e de diáfano, sobre este tema, e convidar a uma ação. Penso que mais importante do que definir uma forma ou uma ideia ou visão acabadas é pensar como, com base nelas, poderemos realizar outras formas, visões, ideias - como seu percurso, um dia, chegará a ser outro. Mais ainda, 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 excludente de outras alternativas.

Não pretendo 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 (M. Santos 1998), seja tradicional, no sentido que indicaremos a seguir. No entanto, estranho

⁶⁸ Aprofundamento crítico da apresentação no I Semeio, FAU USP, 2010, Sandeville Jr. 2007a, 2007b e outros trabalhos.

que a ênfase recaia quase totalmente na simulação para a prática profissional elaborada em uma linguagem voltada aos estratos mais privilegiados da população. E quando se refere às populações carentes, o faz sem qualquer diálogo, a partir de uma simulação de saberes que em tese poderiam transformar as relações sociais. Ao mesmo tempo, julga-se que essa simulação seja suficiente para estabelecer uma crítica das práticas desses mesmos estratos privilegiados. Em decorrência, desenhamos nas salas de aula soluções grandiosas para problemas sobre os quais alunos e professores pouco ou nunca efetivamente dialogaram durante o processo didático-pedagógico, nem os experienciaram como condição humana e afetiva, coletivamente com aqueles aos quais se referem.

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 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). 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 desses recursos, tornando muito relativo esse indicador⁶⁹.

⁶⁹ 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.investimentosenoticias.com.br/arquivo/2009/11/19/53/CONJUNTURA-PIB-de-Sao-Paulo-cresce-acima-da-taxa-nacional.html>, acesso em junho de 2010.

É importante observar que essa enorme concentração de pessoas e recursos estabelece dinâmicas regionais e ambientais muito além da área metropolitana. A distribuição das densidades populacionais, de renda, de serviços e recursos para saúde, para educação, é extremamente desigual, bem como sua distância aos centros urbanos e locais de trabalho, configurando dificuldades de locomoção distintas para as várias camadas de renda da população.

Embora representemos essas condições por números e mapas, a realidade a que pretendem se referir é o quadro de vida de pessoas, de viventes⁷⁰, isto é, a experiência existencial das pessoas. 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 encortçada 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 Paulo⁷¹.

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. E esses dados não representam, efetivamente, a população que mora em situação precária, de saneamento, mobilidade, educação, saúde.

Do ponto de vista quantitativo, em 2005 tínhamos 49 milhões de jovens brasileiros matriculados na educação básica. A enormidade desse número deve nos chocar, pois mantemos (e sob muitos

⁷⁰ Viventes, seguindo os Situacionistas, contrapondo-se aos termos funcionalistas como usuários e atores.

⁷¹ Servem de fonte neste parágrafo os trabalhos de Moreira et alii 2006 e de Marques et alii 2003.

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 federais⁷², podemos verificar alguns aspectos apenas para indicação de uma ordem de grandeza. O número de alunos matriculados na educação básica era de 3.856.783. Ou seja, os alunos de graduação correspondem 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 7.794.792⁷³ 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 menos de 2%, ou bem menos, dos alunos matriculados na educação básica poderão ter acesso às universidades públicas paulistas.

Representamos uma pirâmide de em torno de 1 a 2% de estudantes que podem ter acesso

⁷² 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 concentravam-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 Estado (Fonte: <http://www.faibi.com.br/noticias/2007/04/23.htm#26720>, acesso jan/2011.), sendo 70.990 em instituições públicas.

⁷³ fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo?ano=2009>, acesso jan/2011.

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. Não precisamos destrinchar todas as estatísticas para este trabalho. 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 qualidade⁷⁴), 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. Os números mostram o que já sabemos, uma gigantesca exclusão de oportunidades na formação dos brasileiros.

Em 2009 a USP tinha quase 90.000 alunos matriculados (8% dos universitários do Estado), sendo 64% de graduação⁷⁵, 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. 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. Claro, pois o alcance dessas pessoas excepcionalmente preparadas para sua inserção social impactará 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. Lembremos que, em hipótese, essa quantidade de pessoas se renova aproximadamente a cada quatro anos. Onde está essa multidão de pessoas que formamos? Talvez elas perguntem, onde está a universidade?

Que tipo de compromisso caracteriza a nossa prática? Esse tempo que partilhamos aqui e que se prolonga no espaço urbano, organizacional, político?

⁷⁴ INEP, 2006:32.

⁷⁵ 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.

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?

Essa excelência tem sido medida com quantidades de papel e *bites* (registradas nas listas de vestibular, no Lattes e outros **sistemas de contabilidade**), **e não de carne e vida**. O que se considera produção hoje no país é a publicação em revistas científicas e eventos, que proliferam, diga-se de passagem, sem qualquer profissionalização, amparadas em horas voluntárias de pareceristas, editores e autores, mas muitas vezes parte de um imenso negócio da informação, que tem nessas quantidades características especulativas (valendo-se da compulsão acadêmica por especular - a observação minuciosa - para especular - lucros e vantagens - explorando uma posição privilegiada e gerando uma expectativa fantasiosa). 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):

Pragmatismo Capitalista

vendo
lagoas
e
florestas

Lirismo Ecologista

vendo
lagoas
e
florestas

No entanto, temos o mérito de disponibilizarmos acesso a publicações (mas isso não é ainda conhecimento) de alto nível científico, e 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. Por vezes penso: 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...

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 concreta, porque esta sugere indeterminação e rearranjo, possivelmente erro, conflito. E faz bem de temer a experiência, já que a raiz indo-europeia que deu origem à palavra deu origem também a palavras como perigo e pirata, incorporando o sentido de travessia e de ir ao limite. 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 passage, 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* como diriam os situacionistas, ideia pela qual indico **um 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, em graus e desafios que podem ser crescentes, é tão essencial à formação de um profissional quanto sua capacidade de fantasiar e imaginar, de dominar tecnologias e construir, de analisar e interpretar, 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. 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 visitaçã, a curiosidade casual, a simples coleta de dados para finalidades estritamente acadêmicas. Estamos dialogando com um drama humano intenso, e não podemos agir como se estivéssemos surdos nesse diálogo, como quem apenas retira, extrai, 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. Talvez ele se 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 podemos ser tão estúpidos? por tanto tempo?*

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 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. Seu poema pode ser usado para nos **advertir do quanto, 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 de todos os matizes estudado em nossa universidade? Isso deve orgulhar-nos ou preocupar-nos? Devemos perceber melhor e nos ocupar do que fazemos aqui, sobre quais valores se assenta, 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 disso, ultrapassar esses muros ajardinados é nosso desafio maior. Ao pensar um projeto social para a Universidade, é necessário assentá-lo em uma perspectiva humanista consistente, e não apenas 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.

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 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 o não perceber, 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 (ainda necessário na atual estrutura administrativa que conceitua a Universidade) 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 por meio deste texto 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. Outros contextos que não o enfatizado aqui, outros arranjos do

território, inclusive as reservas naturais, demandam outras formas de vivência e outras abordagens sensíveis e cognitivas. 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 afetivo⁷⁶ de aprendizagem, 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 lúdica e reclusa na escola, na produção de conhecimento centrada no gabinete (seja ele o atelier, a biblioteca, a sala de aula ou o laboratório⁷⁷) 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

⁷⁶ 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.

⁷⁷ 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.

qual remetem⁷⁸. Projetamos obras de arte e desenhamos cidades de luz em “ppt” nas paredes. 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, e em graus crescentes de complexidade, poderia ser imensamente transformador dos saberes atuais. **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. Trata-se de reconhecer que nossos saberes 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 um *self-made*, a uma dimensão discursiva e

⁷⁸ Em Sandeville Jr. 2007a e 2007b, esses aspectos são desenvolvidos em maiores detalhes e foram apresentadas nos Fóruns de Ensino da FAU.

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 relegar, nem delegar, a uma elite de homens bem preparados⁷⁹ 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.

(...)

⁷⁹ Como alertava Willian Morris em 1881, citado no capítulo 1 (Magnoli, 1987).

NÚCLEO DE ESTUDOS DA PAISAGEM

*Todas as paisagens podem ser estudadas do ponto de vista de relevo (ainda que seja plano), vegetação (ainda que esteja ausente aos olhos ou instrumentos), água, objetos construídos, pessoas etc.. Porém, uma paisagem e um problema jamais serão iguais a outro, mesmo que apresente processos semelhantes de constituição, funcionamento, ou aparência. Ao olhar do estranho, pode parecer uma "ocupação periférica" semelhante a outra, e sem dúvida decorrente de processos sociais e construtivos que podem ser comuns. Do ponto de vista da paisagem, sempre são outra coisa, pois paisagens, como as entendemos, não são tipos morfológicos, mas particularidades concretas, definidas por experiências partilhadas nas quais o pesquisador se intromete, seja para reconhecê-las, seja para anulá-las, conforme o mérito de seu estudo. Se uma paisagem fosse apenas um arranjo de formas, seria possível encontrar uma esquina quase igual a outra. Mas se são, **além disso**, experiência, seu sentido só é dado a partir do reconhecimento dessa realidade particular.*

Sandeville Jr. 2004a, grifo no original.

Só podemos partir com a ignorância, a incerteza e a confusão. (...) A incerteza torna-se um viático: a dúvida sobre a dúvida dá à dúvida uma dimensão nova, a dimensão da reflexividade; a dúvida pela qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência do seu próprio pensamento constitui, desde então, um pensamento potencialmente relativista e auto-cognoscente. Enfim, a aceitação da confusão pode tornar-se um modo de resistir à simplificação mutiladora. É certo que nos falta o método à partida; mas, pelo menos, podemos dispor do antimétodo, onde a ignorância, a incerteza e a confusão se tornam virtudes.

Morin 1997:19.

Minha investigação é sobre a cultura contemporânea de construção das paisagens nas quais existimos e suas condições de realização, discutindo sua produção e apropriação em situações diversas, envolvendo distintos processos e “atores sociais”. Trata-se de um longo presente, de uma temporalidade histórica e vivida. Busca-se reconhecer atores, e viventes, em sua subjetividade, práticas e valores próprios; os processos são pensados em seus aspectos sociais e existenciais e procura-se entender as formas de interação escalar que articulam. Nesse campo, foco em processos colaborativos e autônomos como fundamentais na transformação ética e poética das condições atuais. As preocupações próprias do arquiteto e dos seus instrumentos para a transformação do espaço, sobretudo por meio do projeto, do planejamento e da gestão, são entendidas como cultura e produção social, e nessa perspectiva são debatidos⁸⁰. A paisagem que estudamos é uma experiência partilhada, social, cultural e existencialmente e, portanto, uma herança e um patrimônio coletivo que vamos usufruindo e transformando com nossas ações.

O ensino, para mim, antes de mais nada, é essa indagaÇÃO contínua no mundo⁸¹.

O conhecimento é uma capacidade de aprender continuamente ao caminhar cada trecho; é isso o que desenha o caminho e sua significação. Tem pouco a ver com seguir um mapa ou um roteiro fechado *a priori*. A representação científica, seus métodos, seus conceitos, sua previsibilidade devem ter seus limites expostos. São apenas parte dos meios e nunca os fins. São, quando muito, construções parciais e limitadas que devem se sujeitar a um rigoroso exame de seus conceitos e meios, mas também dos pressupostos, valores que as sustentam e por ela são sustentados. A validade desses meios e formulações é colocada permanentemente em

⁸⁰ Ou seja, não é pensado como um saber disciplinar que abriga sua própria legitimação, caso em que reconheceria ser possível de ser pensado apenas de seu interior e de fazer convergir a si os temas que implica em seu fazer, como se fora autônomo.

⁸¹ Paulo Freire nos fala, nessa direção, de uma *curiosidade epistemológica* do professor, como base para sua qualificação docente, na qual pesquisador não é uma qualidade de alguns professores, mas, nas suas palavras, porque professor, pesquisador: “**A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.**” (Freire 1996:32, ênfase minha)

questão no seu próprio âmbito, em sua construção, reprodução, transmissão, tendência à institucionalização. Mas, lembrando Wilhelm Reich, citado no capítulo anterior: *O fim é o meio pelo qual você o atinge*, essas operações demandam serem também confrontadas diante de imperativos éticos e existenciais, de uma visão sensível e poética do mundo, de outras formas de conhecimento, da validade social e humana de seus processos e consequências.

É com um conhecimento livre⁸², que se enraíza em seus compromissos com o vivido e com uma contínua aprendizagem no mundo, que empenho um esforço que penso necessário. Trata-se então de produzir as estratégias de ação durante o percurso, transformando-se à medida em que se conhece, procurando ora rever, ora retomar, ora superar, ora reconhecer continuidades e descaminhos em novos processos de síntese. Trata-se, fundamentalmente, de entender e produzir de modo consequente e criativo, no âmbito do ensino, uma busca de compreensão **ativa** da cultura atual de transformação do espaço.

Nesse escopo, o ensino não é pensado apenas como uma formação para o futuro, embora isso o integre, mas a partir da aprendizagem e inteligência de se posicionar ativamente no presente, e contextualizá-lo. **Também não é pensado como transmissão e institucionalização de um corpo de saberes constituídos**, mas é visitado e pensado em diálogo com o mundo, como um

⁸² A expressão parece ter origem, ou ganha força, no movimento em prol do software livre. Os termos conhecimento livre e cultura livre relacionam-se a uma postura que advoga o acesso de todos às fontes do conhecimento, podendo se adquirido, interpretado e aplicado livremente, bem como ser compartilhado com os outros sem qualquer restrição comercial. Em uma posição mais arrojada, permite-se inclusive sua livre alteração, tal como já faziam os Situacionistas com seus textos. Há diversas licenças que visam garantir o acesso livre ao conhecimento, a mais conhecida é a *Creative Commons*, que utilizamos neste trabalho e permite ao autor definir as condições do também chamado *copy-left*. Frequentemente os grupos que utilizam a expressão participam de diversas formas de elaboração colaborativa do conhecimento, em alguns casos advogando um conhecimento “não-autoral”, ligados a formas de ativismo. Também podemos relacionar com diversas correntes libertárias, em especial os anarquistas que defendiam um acesso pleno à educação, e ao conhecimento, como necessários à liberdade. **Minha adesão a essa expressão levou-me a adotar, inclusive para o Laboratório, o linux e programas de código aberto, e quando não é possível, pelo menos gratuitos, e a trabalhar isso em uma perspectiva educativa. No entanto, a adesão ao termo não pode se esgotar nisso, refere-se a toda a plataforma da Espiral e do NEP, em atividades de pesquisa e ensino (ou pesquisa-ensino em ação), a formas de dar acesso e partilhar solidariamente esse conhecimento, de procurar a construção de um conhecimento na interface com parceiros externos à universidade reconhecidos em seus saberes e procurando uma forma dialógica nessas trocas.**

acervo que por vezes é difuso, **acessível muito além da mera citação de autores** e, sobretudo, uma apropriação sabida em diálogo e reconstrução.

A questão do conhecimento não pode ser a das fontes ou métodos. Creio que Pedro Demo (2004:32, ênfase minha) coloca bem o problema quando propõe: "**De tudo, porém, ficou convicção cada vez mais forte: a qualidade da pesquisa depende da qualidade epistemológica da discussão. Quem não questiona o conhecimento, faz qualquer conhecimento. Ou, como se diz: quem não sabe pensar, acredita no que pensa; quem sabe pensar, questiona o que pensa**". As referências de método e fontes que as suportam são um instrumento do qual a vontade de conhecer se vale como necessita, no confronto que estabelece com o mundo e a cultura. É nesse processo que se constrói o conhecimento. **É sua indagação, e o modo como a constrói, o que a justifica, não as fontes, que são um instrumento necessário, mas não definidores. Outra qualidade importante é que o conhecimento se constrói na base de uma autonomia intelectual, que antes de mais nada é autocrítica, sem o quê não se poderia pensar em crítica libertária, mas apenas em adesão ideológica a discursos estruturados** (as próteses psíquicas a que se refere Gorz).

A questão das fontes do nosso conhecimento é, à semelhança de tantas outras questões de cariz autoritário, uma questão genérica. Pergunta pela origem do nosso conhecimento, acreditando que o conhecimento se pode auto-legitimar pela sua genealogia. (...)

Este princípio [princípio da autonomia] exprime a sua percepção de que não devemos aceitar o comando de uma autoridade, por muito elevada que esta seja, como base da ética - pois sempre que somos confrontados com a ordem de uma autoridade, é a nós que cabe julgar, criticamente, se é moral ou imoral obedecer-lhe. A autoridade pode ter o poder de fazer cumprir as suas ordens, e nós podemos ser impotentes para lhe resistir. Mas se tivermos o poder físico de escolha, então a responsabilidade última estará nas nossas mãos. Será uma decisão crítica da nossa parte o obedecermos ou não a uma ordem, o submetermos ou não a uma autoridade. (...)

Desse modo, a minha resposta às perguntas "Como é que se sabe? Qual é a fonte

ou fundamento da sua asserção? Que observações o conduziram a ela?” seria: “Não sei: a minha asserção era uma mera conjectura. Não se preocupe com a fonte, ou com as fontes, de que possa ter provindo - há muitas fontes possíveis, e posso até nem estar consciente de metade delas. E origens e genealogias têm, em todo o caso, pouco a ver com a verdade. (...)”

Popper 2003:46,47, ênfase minha.

Minha asserção era uma mera conjectura, não se preocupe com as fontes de que possa ter provindo (posso não estar consciente de metade delas). Essa afirmação de Popper é de uma lucidez enorme, permitindo reconhecer tanto a razão de se conhecer (uma busca), quanto a natureza do processo de conhecer. No entanto, se é conjectura, e se as fontes não são suficientes para autorizar o conhecimento, embora necessárias nesse processo (lembramos de Edgar Morin, citado na abertura deste capítulo), de onde vem a validade do conhecimento?

Se deixarmos as discussões sobre verdade e empirismo de Popper, pela complexidade filosófica que mobilizam, para esse autor a resposta parece vir de um duplo processo: de um confronto com a realidade e de um processo de refutação, de onde lhe vem um caráter também democrático e antiautoritário para o conhecimento. A *escola do luto*, como refere Edgar Morin, parece ter se esquecido de ambas, substituindo o experimental e o debate por um sistema de simulação segura e distante da realidade, confortavelmente entranhada em suas próprias referências institucionais (nem por isso irrelevante, de modo algum). O debate do conhecimento não tem apresentado a amplitude, o trânsito e os canais que uma universidade poderia construir, muitas vezes asfixiado ou premido por questões administrativas ou personalistas. Em uma sociedade de consensos negociados, o dissenso é visto como antagonismo e agressividade, e por vezes é apenas isso mesmo, ou composição ideológica em conflito pelos instrumentos do poder, e não como troca e colaboração. Esse espírito, de troca e colaboração, necessita ser reconstruído em nosso meio se quisermos dar oportunidade a toda a potência reunida em nossas instituições. E só o será incluindo o debate e o dissenso como um processo atento e respeitoso de construção de ideias, e não de estruturas institucionais, normativas, regulativas.

A realidade pode ser entendida de muitas maneiras. Popper lhe associa um conceito de verdade, mais incômodo para nós hoje. Não entendo, entretanto, que seu pensamento seja positivista como tenho ouvido. Pelo contrário, todo o processo argumentativo e antiautoritário que desenvolve no entendimento do processo de conhecimento indica uma aproximação da complexidade, isso mesmo antes da interdisciplinaridade⁸³ tornar-se um lugar comum, e mal definido, na academia contemporânea. Popper tem sua formação em um período anterior - seu doutorado é de 1928 - mas em 1962, data em que escreve essa argumentação, convivia com um momento de dobradura e relativismo até existencial no conhecimento científico, na direção de um enfrentamento mais resolutivo, embora até hoje pouco aceito, dos problemas da complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade⁸⁴, da ideologia⁸⁵.

Uma outra questão seria confundir esse confronto com o real em busca da verdade com o experimentalismo das ciências naturais, que funda a ciência moderna e contemporânea. Não podemos confundir um conhecimento construído na experiência direta com o experimentalismo

⁸³ O Multidisciplinar preserva a independência dos saberes em torno de um tema partilhado, mas a Interdisciplinaridade deve ir além disso. Como propõe a CAPES: "*A interdisciplinaridade pressupõe uma forma de produção do conhecimento, porque ela implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos de maior complexidade. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. Nesse contexto, a interdisciplinaridade se coloca como espaço privilegiado, como decorrência de sua própria natureza transversal indicada em seu prefixo, para avançar além das fronteiras disciplinares, articulando, transpondo e gerando conceitos, teorias e métodos, ultrapassando os limites do conhecimento disciplinar e dele se distinguindo, por estabelecer pontes entre diferentes níveis de realidade, diferentes lógicas e diferentes formas de produção do conhecimento.*" Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2009:7.

⁸⁴ A Transdisciplinaridade, que me interessa mais, foi proposta, ou pelo menos difundida a partir de Piaget no Seminário de Nice, em 1970. Sua característica é de uma transversalidade mais radical, que dilui as fronteiras de métodos e conceitos, permitindo o fluxo e apropriação de conhecimentos em uma zona que vai se tornando comum nas diversas áreas. É talvez o conceito mais difícil de ser definido, mas sua ambiguidade coloca uma alternativa, penso, ao exagero dos campos disciplinares, pois não funda um novo campo, mas um novo pesquisador que se move pelas fronteiras das diversas áreas.

⁸⁵ Popper não preenche esse novo paradigma, mas sua visão do conhecimento é francamente oposta à autoridade disciplinar em si mesma, na minha leitura desse autor até aqui.

das ciências naturais⁸⁶. O problema não está naquela visão de ciência, de resto já confrontada em seu próprio âmbito, mas na transposição de sua rigidez pretensamente objetiva, quantitativa e mensurável, para um campo relativo, ideológico, político, subjetivo, que constitui os problemas a serem estudados. Em um campo dessa natureza, como é o caso dos fatos sociais e das paisagens em que existem ao transformá-las, a experiência direta tem muito a contribuir.

Procurava no início da década de 2000 uma via colaborativa, tentativa e distinta dos estudos que entendem a paisagem como visualidade e forma, ou sua representação técnica, ou como uma (macro) estrutura social determinante das práticas, relegando-as à condição de mera alienação ou reprodução, esvaziando-as assim de sua dimensão existencial, criativa, sociocultural e política, na qual residem as possibilidades de uma construção autônoma e libertária. Por volta de 2002/2003, um conjunto de condições colocava um novo horizonte de pesquisas e responsabilidades, e exigia a reflexão sobre como conduzir as perspectivas abertas com meu ingresso como docente da USP (em 2001, ampliadas em 2003 com a opção pelo regime de dedicação exclusiva). Como fazer para responder a essas questões? Uma via experimental, arriscada em certo sentido, colocando-me com uma intuição e uma postura de entendimento diante de um mundo desconhecido, parecia-me um caminho válido.

O fio condutor é o ideário experimental da Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento, fortemente influenciado pela necessidade de processos criativos que atravessem e reorganizem colaborativa e poeticamente o cotidiano. Uma nova percepção foi animada pela sensibilização a uma outra paisagem, que me foi revelada por pessoas com necessidades especiais em oficinas realizadas em 2003 e pela partilha de saberes com gente "comum", em inúmeros percursos e viagens exploratórias (realizadas em 1986 e entre 1999 e 2002), que me abriram o entendimento das suas paisagens, com os sonhos, afetos, lutas e contradições que abrigam. Procurava retomar e avançar então estratégias desenvolvidas em anos anteriores, que

⁸⁶ A racionalidade do conhecimento nas humanidades não é a da eficiência, mas a da indagação no mundo. Também não é apenas textual, portanto sua lógica não é apenas interna. **É contextual.** Além disso, todo conhecimento deve se assentar em uma busca ética, sensível e criativa para a transformação dos processos em curso, a partir de uma capacidade inventiva **cujo valor não reside em si mesmo.** Entendo que isso implica em uma dimensão existencial que deve ser reconhecida, aprofundada, pensada. Estamos diante de uma riqueza não só do mundo, mas das possibilidades de conhecimento intelectual, problemática sim, eletiva sem dúvida, mas por isso mesmo rica, em contínua superação.

buscavam uma interface existencial com a realidade⁸⁷.

Entendemos que a paisagem é um processo cultural que ocorre nas apropriações dos valores do espaço, as quais são contraditórias e conflitantes. O que se pretende é um conhecimento dos valores resultantes e da potencialidade de identificação dos cidadãos; a discussão e sistematização dos processos de informação, metodologias de projeto e gestão. (...)

Sandeville Jr. 1989.

Os esforços experimentais iniciais na USP buscavam então uma forma de trabalho colaborativa e criativa. Uma primeira tentativa havia sido realizada ainda em 2002, como um projeto comunitário (decorrente da viagem pelo Jequitinhonha), com o Grupo de Apoio e Defesa dos Direitos Humanos, Salto da Divisa, MG, por meio da aluna de graduação Poliana Adachi. Tratava-se da resistência em torno da remoção de comunidade de pescadores para implantação da Hidroelétrica de Itapebi, BA, e no “destombamento” de patrimônio cultural para esse fim (Sandeville Jr. 2002). As dificuldades operacionais eram imensas.

⁸⁷ Experiências realizadas nas décadas de 1980 e 1990, mas cujo partido de um modo geral foi formulado nos anos 1980, tinham como fundamento uma preocupação com a vivência como forma de sensibilização e também de conhecimento. A experiência direta era o ponto de partida para uma discussão das condições contemporâneas como base para uma discussão crítica e ativa da cultura e da produção. Essa experiência incluía o recurso a processos criativos e sensíveis nos processos de intelecção e crítica. Posso destacar aqui um conjunto de trabalhos nos quais essas motivações, e intuições, vão sendo encontradas, aprofundadas e testadas. Destaco para o interesse deste volume, a concepção do Plano Experimental de Paisagem, de 1989 e o Projeto coletivo de praça, parcialmente executado pelos alunos da Universidade Braz Cubas em conjunto habitacional, 1999.



Ilustração 38: Dona Maria com as compras sobre a cabeça, Vale do Araçuaí, 2002. Foto ESJ

Ilustração 39: Criança em fazenda às margens do Jequitinhonha. Foto ESJ, 2002.

Também em 2002, realizamos com os professores Paulo Pellegrino, Maria Cecilia Loschiavo e

Catharina Cordeiro Lima, a disciplina AUP-653 Paisagismo, Projeto de Plantação⁸⁸, com oficinas de percepção com crianças, reuniões participativas com populações e técnicos, seminários e outras atividades. Em 2003, realizamos algumas oficinas com pessoas com dificuldade de locomoção (Vaz e Sandeville Jr. 2004), inspirados pela proposição da Espiral, como parte de orientação a trabalho de conclusão de curso de Daniela Vaz. Outras disciplinas ensaiavam também formas de trabalhos coletivos e oficinas de sensibilização, como preparatórias do projeto e de processos interpretativos da paisagem⁸⁹. Essas atividades podem ser consideradas antecedentes na direção que se pretende imprimir.

postulando um programa de trabalho

O estímulo decisivo ao desenho de uma estratégia coletiva de pesquisa e ação veio da possibilidade de orientação a novos pesquisadores, aberta pelo credenciamento como orientador no Programa de Pós-Graduação da FAUUSP em 2002 (seguido do credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da USP em 2004). Tratava-se de definir uma diretriz conceitual-metodológica para um campo de indagações que criasse uma convergência dos esforços pelo ingresso dos orientandos⁹⁰.

⁸⁸ AUP- 653 - PAISAGISMO: PROJETO DE PLANTAÇÃO (Disciplina Optativa). Professores Dra. Catharina Pinheiro C. dos Santos Lima, Dr. Euler Sandeville Jr., Dra. Maria Cecilia Loschiavo dos Santos, Dr. Paulo Renato Mesquita Pellegrino. Convidados: Dra. Elza Ajzenberg, Diretora MAC.USP, Dra. Lucia Rossi, Instituto de Botânica, Dra. Marta Mantovani, IAG-USP, Psic. Mauro Domenico, SEADS, Land Arch. James Taylor (Canadá). Integrou o Projeto de Sustentabilidade Sócioambiental Urbana; consórcio de pesquisa entre: USP/UNESP/UNICAMP/UPITT/CMU, com o apoio dos seguintes órgãos: Grupo Gestor do PEFI, do Governo do Estado de São Paulo e demais Unidades da USP envolvidas no consórcio, Museu de Arte Contemporânea MAC-USP e da Comissão de Cooperação Internacional da USP. Envolveu a realização de seminários com população e técnicos e oficinas de criatividade associadas aos trabalhos em classe. Foi realizado um seminário: Laboratório de Sustentabilidade Sócio-Ambiental Metropolitana: o Parque Estadual das Fontes do Ipiranga - PEFI, com participação de professores, alunos, representantes de comunidades de moradores vizinhos ao PEFI, Prof. Dr. Adilson Avansi Celso Luiz Barboza, Gestor PEFI/Gov.ESP, Dr. Sérgio Romaniuc, I. Botânica, Psic. Mauro Domenico, SEADS, Arq. paisagista Fernando Chacel.

⁸⁹ Como a oficina de criatividade coletiva na disciplina Paisagismo Projeto de Plantação (2001), as vivências de campo na Pedra Grande em Atibaia, e em Parati na mesma disciplina em 2003, o acompanhamento do processo de discussão e elaboração do Plano Regional da Lapa na disciplina Paisagismo-Sistema de Espaços Livres (2003).

⁹⁰ Houve o ingresso de uma primeira pesquisadora de mestrado, ainda em 2003, no momento de formulação de um

É exatamente na constituição do grupo de pesquisa que vou colocar essa possibilidade, deslocando os avanços pretendidos de um projeto institucional individual para um projeto de orientação e ações experimentais e colaborativas. A compreensão da paisagem na qual vinha trabalhando desde 1985 (Sandeville Jr. 1987, 1993, 1999a, 2004a, 2005a) seria o fio condutor que se apresentava a um mesmo tempo necessário de aprofundamentos empíricos, socialmente relevante e experimental. Organizar um grupo de estudos que trabalhasse colaborativamente parecia um encaminhamento lógico nesse contexto.

O NEP, Núcleo de Estudos da Paisagem, atuou basicamente a partir de duas estratégias de ação: uma referente à formação de pesquisadores a partir desse programa; outra, de experiências de curta duração como disciplinas, cursos e oficinas. Embora tenha sempre procurado inserir os pesquisadores em diversas disciplinas e trabalhos, visando seu desenvolvimento, essas duas estratégias não se integraram de um modo mais consistente até 2009, ou o fizeram de modo muito tênue, caminhando em paralelo, como frentes distintas de experimentação dos postulados da Espiral e do entendimento das paisagens como experiências partilhadas. Com um maior amadurecimento das nossas práticas, e o desenho de uma nova estratégia e condição de trabalho para o grupo, a partir de 2009 foram realizados projetos integrando essas diversas frentes, cujos resultados têm sido excelentes. O capítulo 6. retorna a essa temática.

A abordagem que sentia necessária para fundamentar um entendimento da paisagem constituiu-se gradualmente. Mais importante do que isso: permanece aberta. Um primeiro passo na estruturação do enfoque do grupo foram os trabalhos sobre paisagem escritos em 2004 (um deles publicado apenas em 2005a⁹¹), utilizando-se textos anteriores (Sandeville Jr. 1987, 1989,

foco teórico para o grupo, cuja proposta de pesquisa não estava de acordo com esse foco. Os demais ingressantes já foram selecionados a partir do interesse de colaboração no grupo.

⁹¹ Sandeville Jr. 2004a, 2004b, e 2005a, escrito também em 2004. Todos esses trabalhos circularam nas disciplinas e grupo de estudos a partir de 2004. É interessante notar que esses textos devem ser lidos de modo articulados, tal como foram escritos. Particularmente o texto “*Um roteiro para estudo da paisagem intra-urbana*” (2004b) muda de significação à luz de “*Paisagens e métodos. Algumas contribuições para elaboração de roteiros de estudo da paisagem intra-urbana*” (2004a). Esse texto tem sido tomado como um roteiro objetivo de “leitura” da paisagem, o que estaria em evidente contradição com os demais. Na verdade, o texto propõe um protocolo, cujo objetivo é levar a uma inevitável reconstrução por quem o utiliza, pensado para ser utilizado com alunos. Sua chave interpretativa é apresentada em 2004a.

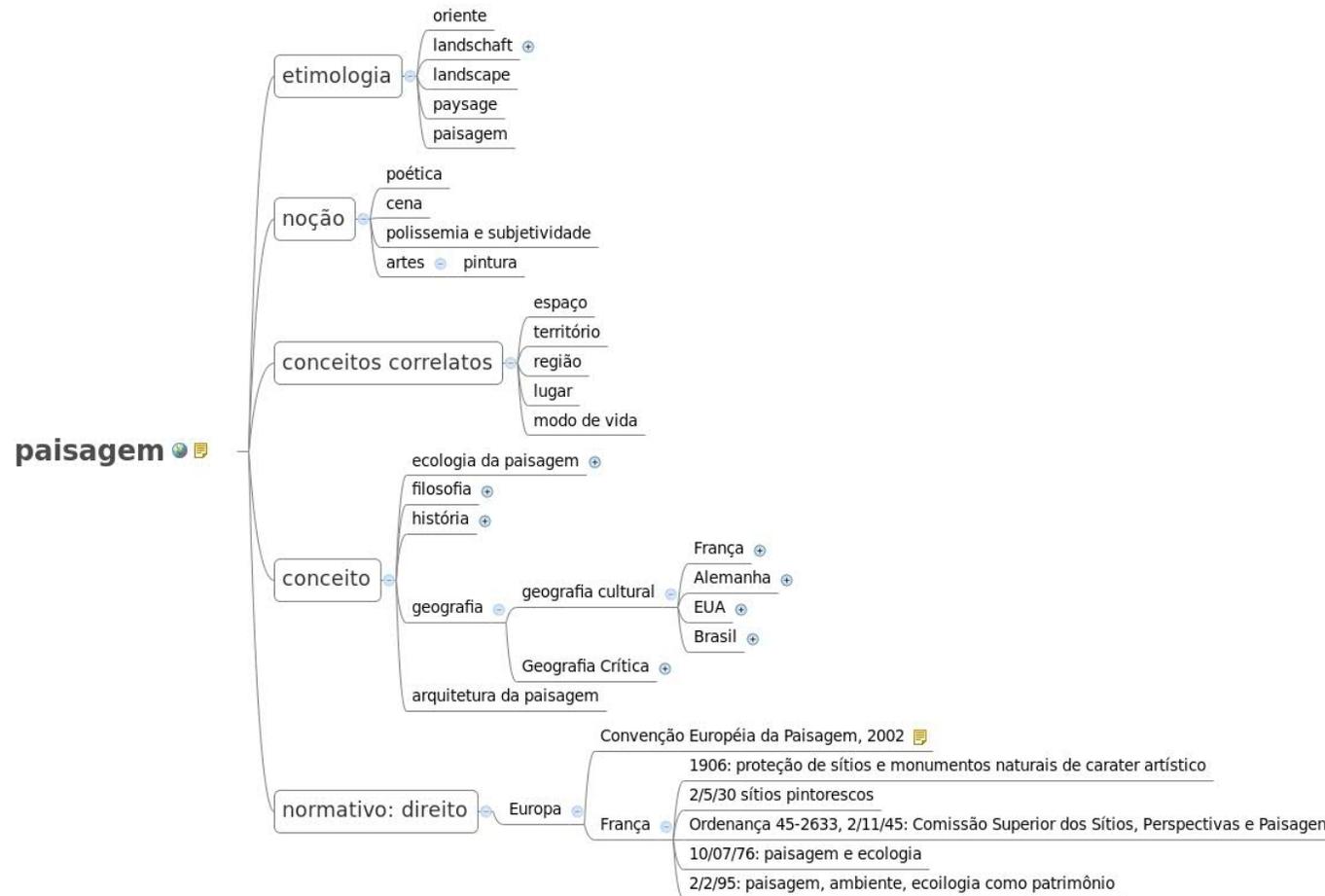
1993, 1999a) e material de aulas que ministrava. Esses trabalhos surgiram de uma premente necessidade prática: amparar os pesquisadores em início na pós-graduação no diálogo com outros contextos, sobretudo nas disciplinas fora do grupo, nas quais muitas vezes os recém-ingressos eram questionados sobre a proposta, sem terem obviamente uma estrutura para contra-argumentação. Como consequência, esses textos foram fundamentais naquele momento para consolidar a direção do programa de pesquisa, fornecendo uma diretriz explícita e atualizada em relação aos textos anteriores, por serem focados no direcionamento pretendido, substituindo com muita vantagem os textos de 1987 e 1999a. Esses textos, disponibilizados também *on line* (acesso por <http://espiral.net.br>), foram concebidos para explicitar, fundamentar, e oferecer ao debate acadêmico e público um programa de trabalho.

O artigo publicado em 2005a (*Paisagem*) foi o primeiro a ser escrito. Era a revisão mais direta, senão mesmo extraído dos textos anteriores mencionados. A paisagem era vista tanto como "**um vasto campo de significados, tensões e contradições sociais**", quanto como "**espaço vivenciado, da sensibilidade das pessoas com seu entorno**" e, portanto, cultura (em sua dimensão de subjetividade e de processos coletivos de significação pela prática humana). Isso colocava em questão nossa capacidade de ação coletiva e dos profissionais que nela intervêm:

A nós, pesquisadores e profissionais, cumpre investigá-la, contribuindo para a discussão do resultado (processo) de nossas ações, dos valores implicados nessas práticas e dos modos de sua atribuição.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



organização: Euler Sandeville Jr. NEP/LabCidade FAU USP

Ilustração 40: Quadro geral de referência de estudo da paisagem, elaboração ESJ.

O texto publicado em 2004a (*Questões de Método*) era o desenvolvimento de alguns aspectos que julgava merecerem maior atenção e apontavam para uma problematização metodológica válida a partir da conceituação proposta. Nesse texto de 2004a, a paisagem era apresentada como uma **experiência partilhada** (dialógica, poderíamos dizer hoje⁹²), mas constituindo-se como um conjunto de ações contraditórias.

A partir daí, o artigo introduzia algumas questões que deveriam nortear estudos sobre as paisagens⁹³, vinculando questões como interação escalar, estrutura morfológica e funcional, identificação de potencialidades a essa conceituação. Polemizava: o estudo da paisagem não poderia ser atingido por “*esforço quantitativo ou descritivo de seus elementos e arranjos*”, vistos como “*de pouco sentido **sem uma experiência de imersão***”. Este era o ponto chave.

O texto questionava também os limites intradisciplinares⁹⁴ como uma aproximação suficiente da paisagem, entendendo que os estudos deveriam se dar no contato e nas fronteiras permeáveis entre os diversos campos interessados. Dessa forma, o conhecimento sobre as paisagens se inscreveria necessariamente em uma discussão da cultura, “*e da maior importância, na medida em que discuti-las é pensar o que somos, os valores praticados, as esperanças diante das quais nos posicionamos*”. As implicações práticas dessa assertiva eram imensas, e o programa de trabalho do grupo pode bem ser expresso pelo trecho abaixo:

⁹² “A partir daí, é fácil estabelecer um *diálogo*, pois se apóia em uma **experiência partilhada**” Sandeville Jr. 2004a, grifo no original, sublinhado na transcrição.

⁹³ “Assim, o melhor modo de começar o estudo de uma paisagem, a meu ver, não está no esforço quantitativo ou descritivo de seus elementos e arranjos e sim no reconhecimento, a exemplo do que foi dito nos primeiros parágrafos, que a traz para o universo da **cultura** e concebe seu sentido dependente de **experiências partilhadas**”. Sandeville Jr. 2004a, grifo no original.

⁹⁴ Observam Denzin e Lincoln (2006: IX) sobre a construção do conhecimento contemporâneo: *Os limites disciplinares perderam sua nitidez*.

Cumpra ainda dizer que sendo a paisagem uma experiência e não apenas um objeto material ou apenas uma representação, ou seja, existindo na relação complexa e contraditória entre essas possibilidades (daí ser sempre uma elaboração cultural), nos parece pouco recomendável seu estudo exclusivamente por uma via indireta, cartográfica, quantitativa, ou por imagens. Todos esses são procedimentos necessários e úteis, mas de pouco sentido sem uma experiência de imersão, dada a natureza do que seja a paisagem.

*É necessário que a paisagem se torne uma **experiência partilhada**, o que tem inúmeras implicações práticas em seu estudo. Paisagens são experiências partilhadas pelas pessoas que têm nela sua vida, na qual o pesquisador, frequentemente um estranho ao lugar, se insere de modo muito específico e por tempo limitado, partilhando dessas experiências e partilhando as suas: usufruindo de uma realidade essencialmente coletiva e de uma herança de gerações. Ou seja, o sentido da paisagem não pode ser dado apenas pelo universo teórico e existencial do observador, sob o risco de um estereótipo. Na verdade, a paisagem é mais intensamente revelada a partir das pessoas que têm nela uma experiência comum (comum em dois sentidos: de corriqueiro e de coletivo).*

São as pessoas que nos ajudam a ver a paisagem, nos ensinam a entendê-la e percebê-la; sem elas não atinaremos o conteúdo específico de cada paisagem. E se considerarmos a situação de uma reserva natural desabitada pelos humanos, ainda assim julgo fundamental a experiência direta, em campo, pois revelará aspectos que não podem ser percebidos por via indireta de bases de dados e leituras de instrumentos.

Basicamente, refiro-me à necessidade de um contato direto, não apenas no nível rudimentar da percepção visual dos objetos que se encontram na paisagem, pois não são em si mesmos formadores da paisagem. Esse contato deve colocar a experiência humana em evidência. Trata-se de reconhecer a paisagem em sua dimensão estética, não de beleza plástica (arranjo formal) ou de utilidade (adequação funcional), mas de uma experiência sensível, que é o modo como usamos o termo estética aqui. A paisagem é uma experiência humana. Desafia portanto uma relação de alteridade e descentramento, de revisão de pressupostos, em que somos imensamente renovados por essa experiência, ou seja, constrói-se o sentido de uma paisagem partilhada."

Sandeville Jr. 2004a, grifo no original.

Foram propostas aos pesquisadores outras referências iniciais para desenvolver as implicações dessa proposição da paisagem como processos partilhados, entre outros: Machado 1988 (exceto a parte empírica do trabalho, com a qual tenho discordâncias que não afetam seu mérito), Coimbra 1985, M. Santos 1985, Caldeira 1984, Carlos Nelson dos Santos 1985, Candido 1987, Tuan 1980, 1983, Bosi 1987, Schama 1996, Rosset 1989, Leite 1992 e Souza 1994. Deve-se dizer que o aproveitamento desses autores pelo grupo foi bastante indireto, com exceção de Machado, Tuan, Bosi, M. Santos (logo substituído pelo trabalho de 2002), em alguns momentos Cândido.

No decorrer dos trabalhos, ainda na fase inicial até 2006, outros autores contribuíram para a fundamentação do grupo ao lado daqueles, como M. Santos 2002, Menezes 2002, Claval 2007, Berque 2000 (não confundir com Berque 2004, utilizado por alguns pesquisadores, mas sobre o qual tenho ressalvas para essa finalidade), Forman e Godron 1986, Critelli 2006, Geertz 1978, 2004, Morin 1997, 2005, Villaça 2001, Oliveira 1999, e já mais recentemente, a partir de 2008, Lefebvre 1991, Brandão 1999, Gorz 2008, Freire 1996, 2001, 2005, 2006, entre outros citados nos trabalhos, disciplinas e publicações já realizados por mim e pelos pesquisadores de pós-graduação a partir de suas indagações.

Muitos desses autores até aqui mencionados foram estudados nas reuniões do grupo. Vale ainda observar, para evitar adesões sumárias a termos consagrados na arquitetura e na geografia (embora com conotações distintas), que não assumimos a expressão *paisagem cultural* por entender que toda paisagem é cultural, ou não é paisagem (Sandeville Jr. 2004a; 2004d, Sandeville Jr., Broering e Angileli 2010). Como essa expressão está consagrada, temos referido nossos trabalhos como uma abordagem cultural da paisagem. No entanto, essa postulação começa a não me satisfazer plenamente. Se a dimensão cultural é essencial em nosso trabalho, como práticas que se dão no cotidiano e nos modos de transformar a paisagem, por vezes isso gera um entendimento equivocado do enfoque praticado pelo grupo, vinculando-nos a uma determinada linha. O grupo não subscreve uma linha, na medida em que entendemos a paisagem também a partir de outras referências trazidas da visão crítica à produção social do espaço e da poética, em alguns casos de procedimentos de inspiração sistêmica, em outros artística.

Ainda que os trabalhos do NEP enfatizem uma aproximação conceitual dependente do conceito de produção social do espaço, e sobretudo das modalidades participantes, fortemente marcadas pela experiência direta em escalas locais, utilizamos também contribuições de inspiração sistêmica. Isso é necessário para determinar potencialidades de paisagem e de gestão que ultrapassam o nível local, do cotidiano e da experiência direta dos moradores. Nesse sentido, lançamos mão das técnicas de planejamento da paisagem características do arquiteto e urbanista, a fim de conseguir compreender determinados aspectos das dinâmicas e configurações da paisagem. Nesse caso, ocorre o recurso a abordagens sistêmicas e das ciências naturais, ou em contato com essas representações da paisagem, que também integraram uma bibliografia inicial de referência: Pellegrino 1986, M. P. Leite 1983, Shida 2000, Spirn 1995, Michael Hough 2004, John Lyle 1985, Bernáldez 1981 (autor que na minha opinião merece um destaque maior do que o que lhe tem sido dado entre nós), Odum 1988. Em uma primeira fase essas duas vertentes operaram dissociadas, mas gradualmente ganhou importância sua articulação, possível a partir da adoção de uma base territorial para o grupo de pesquisa em 2009, resgatando em um momento de maior maturidade algumas intenções já presentes de modo mais intuitivo na origem do NEP.

A formulação antropológica da paisagem como espaço vivido e de práticas reforça deslocar o foco dos aspectos político-institucionais e técnico-científicos para aqueles da ação participativa autônoma. Basicamente, recoloca-se a problemática da Gestão como um processo criativo e autogestionado, e não como um processo técnico. No entanto, seria um equívoco negar o papel das instituições e organizações nos processos de conformação do espaço. Isso evidencia que a questão técnica precisa ser investigada na relação possível com a possibilidade de práticas autônomas e independentes na transformação do espaço comum. Aponta também para um conjunto enorme de práticas de trabalho, com alguma influência da linguagem técnica, que continuam a ser compreendidos e inscritos nos estudos de paisagem realizados pelo NEP.

É necessário, colocadas essas referências gerais, enfatizar que essa paisagem que nos ocupa não é um lugar harmonioso de beleza ideal contemplativa (Sandeville Jr. 2004a, 2005a). Sua beleza é concreta, existencial, como espaço socialmente produzido. É entendida como um campo de tensões e contradições, evidenciando o drama humano que abriga em sua dimensão histórica, ecológica e cultural, e coloca implicações sociais a esses estudos. Essas proposições

são complexas e nem sempre assumem contornos nítidos, inclusive na dimensão política e existencial do entendimento da prática social.

Mas como avançar nessas direções como um projeto de pesquisa em grupo?

E como fazê-lo com implicações para o arquiteto e outros profissionais comprometidos com a gestão do território (ao menos, para o ensino da paisagem e do ambiente), e ainda assim na perspectiva de um conhecimento livre e sem liames de fronteiras corporativas? Diga-se, um conhecimento livre e ativo, porque não estudamos um outro "primitivo", "distante": vivemos e partilhamos a mesma cidade e processo histórico, dividimos as ruas, locais de trabalho etc., embora estejamos dramática e escandalosamente separados por diversas questões, como condições de acesso à cidade e aos serviços básicos, por uma estrutura desigual. Este é o ambiente do qual fazemos parte, somos coautores como indivíduos e coautores sociais dessas paisagens, que de resto se interligam, seja pelos fluxos de pessoas, objetos, informações, seja pelos processos sociais de produção do território. É necessário reconhecer isso e definir uma capacidade operativa à altura dos desafios que em nosso tempo se colocam.

Nesse sentido, não reconheço a paisagem como campo neutro de estudos; nem é propriedade disciplinar ou subdisciplinar de qualquer área (por meio dos métodos que pretensamente autorizam os campos específicos). O conhecimento que mereça este nome se dá em uma indagação contínua e livre do mundo, apropriando-se dos conhecimentos e procedimentos que contribuam para embrenhar-se nesse desafio. Podemos ainda considerar que o estudo da paisagem interpenetra as fronteiras de diversas áreas.

um percurso inicial

Em 2003 e 2004, o grupo era apresentado (no portal ambiente.arq.br⁹⁵) como transcrito abaixo. O trecho permitirá tanto perceber a continuidade de intenções que fundam o NEP, quanto o amadurecimento e o enfrentamento gradual de responsabilidades crescentes no período relatado

⁹⁵ AM/AM-S/SITE_homepage-arquivo/2003/PROFISSIONAL/pesquisas/grupoestudos.html e AM-S/SITE_homepage-arquivo/2004/ambiente.arq.br/ensino/frame1.html.

neste capítulo:

O Grupo de Estudos é formado pelos alunos que oriento em graduação e pós-graduação, e por aqueles que ainda pretendem desenvolver projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado ou iniciação científica. O objetivo é discutir certos temas, articulando as pesquisas de graduação e pós-graduação e discutir textos sobre assuntos fundamentais, periodicamente. O foco central das discussões é sempre a questão metodológica nos estudos de paisagem. As reuniões de caráter geral integram todos os alunos a partir da leitura de certos textos considerados fundamentais para a compreensão de dinâmicas da paisagem ou para intervenção, pressupondo a leitura por todos os participantes dos textos selecionados. Trata-se de uma dinâmica na qual todos participam e conduzem os trabalhos. Além dos alunos e pesquisadores que integram o grupo sob minha orientação, pessoas sob orientação de outros professores ou mesmo sem estar em processo de orientação, podem integrar o grupo ou participar das reuniões, sendo necessária a leitura dos textos em questão. As reuniões temáticas ocorrem por afinidades entre os trabalhos, seja por área em que os estudos se desenvolvem, seja por temas de investigação. Destas reuniões participam os alunos e pesquisadores afeitos a essas áreas. Temos duas áreas de afinidade no momento:

1. População e Paisagem em áreas de tensão entre ocupação humana e áreas de interesse para preservação ambiental, integrando pesquisas na região norte de São Paulo (Serra da Cantareira e região) e no litoral norte do Estado, além de alguns projetos de pesquisa em estudo para 2005.

2. Sistemas de Espaços de Lazer e Conservação Ambiental em diversas regiões, sobrepondo-se complementarmente à área de afinidade anterior.

Além destas, virão a ser desenvolvidas outras atividades, inclusive de campo, destinadas ao reconhecimento in loco das áreas em estudo e à discussão de aplicação de métodos interpretativos da paisagem.

O entendimento de paisagem como uma experiência vivida com o outro e seu estudo fundado em uma filosofia de trabalho colaborativa, estabelecendo desde o início uma dinâmica de conversas em roda, que utilizamos até hoje, caracterizou o grupo desde seu início no segundo semestre de 2003⁹⁶. Era um primeiro agrupamento de interessados, motivados pela perspectiva de orientar e ser orientado na pós-graduação em torno de uma ideia e de um compromisso que seduziu a todos. Esse grupo inicial de pessoas, entretanto, já começava a estabelecer duas características do NEP. Primeiro, a abertura a todos os interessados, acreditando no potencial de crescimento de todos, independentemente do grau de erudição ou intimidade com a pesquisa e da área de formação. Aliás, cremos que isso contribuiu para a criatividade do grupo e uma troca rica em nossas dinâmicas com olhares diferentes. A participação de pesquisadores de diversas áreas disciplinares (veja no quadro a seguir), que caracteriza o NEP, contribui também para a visão interdisciplinar que se pretende. Segundo, priorizar os processos de trabalho solidários.

A grande maioria dos pesquisadores do grupo se acercou sem uma experiência anterior em pesquisa, o que exigiu um investimento direto na formação desses colaboradores. Nesse sentido, uma das características do NEP, respeitado o campo de investigação proposto, é o investimento no desenvolvimento criativo e intelectual, reconhecendo as peculiaridades de crescimento de cada um, e propondo os pesquisadores e estudantes que se aproximam como multiplicadores em outros contextos. A formação do orientador e dos pesquisadores é assim interdependente, partilhada, já que também eu praticamente começava no processo de orientação. O que interessa é encontrar nos integrantes do grupo a disposição para se tornar um futuro pesquisador, e o compromisso com as questões de produção de conhecimento postuladas nesse laboratório. Nesse sentido, o NEP funcionou como um espaço de gestação de pesquisadores e de acesso à USP, resultando em trabalhos que foram reconhecidos por sua competência e contribuição. A produção do NEP consolidou, no tempo, a coerência das intenções iniciais, quando o campo investigativo ainda estava por ser construído e, portanto, com as incertezas próprias de uma *investigação exploratória*⁹⁷ e, ressaltado, experimental.

⁹⁶ Participaram do grupo, no segundo semestre de 2003: Larissa Campagner, Flavia Tiemi Suguimoto, Cecilia Angileli, Rosana Vieira, Ana Paula Paiva, Paula Sakamoto, Olga Scartezini de Rezende, Patricia Nobre, Sanae Nagae, Katia Fernanda Vieira, Daniela Flores, Eliana Barcelos, Neila Custódio, Naiara Assis, Nagirley Kessin Rodrigues, Leila Leme, Ricardo Hatiw Lú. Hiderlene Molica e Karenine Maeda, estas já no início de 2004.

⁹⁷ Há quem queira uma pesquisa exploratória e qualitativa, e experimental, sem ansiedades, inseguranças, sem pontos

Formação dos pesquisadores e colaboradores do NEP. A abordagem interdisciplinar é reforçada pela seleção de pesquisadores advindos de diversas áreas.

FORMAÇÃO	PESQUISADORES
arquitetura e urbanismo	Cecilia Angileli, Ana Paula Paiva, Rosana Vieira, Juliana Moreno, Gabriella Radoll, e graduação: Roberto Rüsche, Jose Manuel Muñoz Sanchez, Andrea Conard e Gabriella Roesler Radoll, Larissa Elize Nebesnyj, Rafael Siqueira
pedagogia	Cláudia Soares
direito	Mônica Yoshizato Biergarten
geografia	Andréia Broering, Lucia Osmar
artes plásticas	Silvia Valentini, graduação: André Manfrim.
agronomia	Lucia Bernardes
turismo	Flávia Suguimoto
biologia	Catarina Silveira, Henrique Pozo
ciências sociais	Simone Miketen
comunicação e artes	André Manfrin (graduação)
engenharia ambiental	Priscila Ikematsu
advogada	Monica Bierwagen

A constituição do NEP, com os primeiros pesquisadores de pós-graduação ingressando em 2004, trouxe as condições necessárias para avançar essas possibilidades. Os estudos e atividades desenvolvidos indagam assim por métodos de aproximação, entendimento e apreensão da paisagem, à determinação de suas potencialidades, integrando processos de vivência a métodos

obscuros. Do meu ponto de vista, a pesquisa já não terá mais essa natureza se os riscos que implica forem suprimidos por pressões várias. Esperava-se contribuir para a visão crítica dos processos de apropriação e transformação das paisagens, estimular o questionamento por formas alternativas de fruição que representassem rompimento momentâneo com os modos atuais, tendo como problemática as questões complexas e contraditórias referentes à apropriação e criação (ou não) de atrativos de paisagem em suas possíveis funções sociais e ambientais, sobretudo tendo em vista a problemática nas escalas chamadas locais.

oriundos das ciências sociais e do planejamento. A estratégia **essencial** de criação do NEP previa que a base de verificação empírica da conceituação de paisagem (Sandeville Jr. 1987, 1999a, 2004a e outros já mencionados) seria ampliada e desenvolvida pelos orientandos, a partir de casos de estudo, nos quais a abordagem de paisagem pudesse ser testada e construída no "campo", na relação, na vivência, na partilha respeitosa, sensível e afetiva com os moradores ou grupos, submetidos a preconceitos e formas de exclusão social. Meta que **foi desenhada cuidadosa e conscientemente como um percurso gradual de aproximação metodológica** das questões teóricas implicadas na vivência e nos procedimentos de campo, como base para ações participantes.

Em um primeiro momento, o grupo deveria desenvolver métodos de campo e gradualmente passar a uma capacidade operativa, ativa (participante). O que deveria permitir, no tempo, indagar as contribuições dos métodos de planejamento e projeto da paisagem e do ambiente. Certamente esse caminhar gradual para uma capacidade operativa foi um zelo, uma cautela que entendi necessária. Mais exatamente, o que houve, e há, é um ir e vir, e apenas nesse movimento não linear é que se direcionam as ênfases e amadurecem os procedimentos.

Houve uma primeira tentativa de adoção de uma base territorial como referência principal para o NEP, em 2004⁹⁸. Entre 2004 e 2005, entendimentos chegaram a ser iniciados para implantação de um núcleo avançado no Parque do Juqueri, em Franco da Rocha, inclusive selecionando um espaço para esse fim. No entanto, razões de ordem política, e de dinâmicas pessoais dos pesquisadores de graduação e pós-graduação que esperava reunir nessa empreitada⁹⁹, levaram

⁹⁸ A origem estava em um projeto de pesquisa docente, iniciado em 2000 na região norte, e que, em 2001, se pensou como *Potencialidades e Gestão da Paisagem na Região da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo*. Em 2004, tentou-se depurar, já como estruturação do grupo de pesquisa, um programa chamado *Avaliação de Potencialidades de Paisagem: uma Discussão da Cultura e do Espaço na Região da Serra da Cantareira em São Paulo, SP*. Essas tentativas não lograram o resultado esperado. Esse processo conecta-se também com um gradual entendimento e amadurecimento do desenho da contribuição como docente na instituição pública, e das formas possíveis para definir, nesse contexto, um alcance social para o trabalho. A partir de 2008, vamos retomando muito gradualmente essa perspectiva de adotar uma base territorial prioritária para os esforços do NEP, a partir da participação no projeto de Políticas Públicas realizado em Taboão e Embu (2008-2011) e no Plano de Manejo dos Parques decorrentes da Compensação Ambiental do Rodoanel, Trecho Sul (iniciado em 2009).

⁹⁹ Dos quatro projetos intentados de se estabelecer na região norte da Metrópole, apenas o trabalho de Cecilia Angileli

à sua inviabilização. Houve também a tentativa de constituir um núcleo de estudos sobre o litoral norte¹⁰⁰.

As dificuldades na realização dessa intenção de adotar uma base territorial levaram também à percepção de possibilidades que se tornariam extremamente ricas na abordagem inicial da paisagem pelo NEP. Além disso, algumas dessas buscas, como a **integração de pesquisas, adoção de base territorial de referência, articulação de pesquisas com abordagens temáticas e escalares relacionadas e fundadas em grupos de estudo**, serão retomadas em momento posterior, em outro contexto de maturidade do grupo. Ficava clara, nesse início, a necessidade de uma mudança estratégica de foco.

Os primeiros orientandos participam do NEP em 2003 e ingressam na pós-graduação em 2004: Cecilia Angileli (que participou desde o início do grupo com projeto desenvolvido na Brasilândia e após um mestrado fundamentalmente centrado no campo, encaminhou-se para um doutorado, permitindo uma continuidade especialmente relevante para o grupo de pesquisa), Flavia Suguimoto (estudando formas de valoração da paisagem no Médio Tietê) e Ana Paula Paiva (que deveria estudar formas de valoração de população de pescadores e residentes no morro em São Sebastião). Simultaneamente, houve a inclusão de alguns projetos bastante interessantes, também fora da área específica da Região Metropolitana, sobretudo a partir de 2004. Rosana Vieira, que participava já em 2003, entrou no ano seguinte (com projeto de estudar comunidades tradicionais em Ubatuba, incluindo depois formas de ocupação por migrantes), Catarina Silveira (com um projeto com a população na Zona da Mata em Minas Gerais), Juliana Moreno (com o projeto em comunidades Quilombolas no Vale do Ribeira)¹⁰¹, Lucia Bernardes

deu continuidade aos estudos nessa região.

¹⁰⁰ A partir das pesquisas de Ana Paula Paiva (que ao assumir cargo na Secretaria de Planejamento do Município mudou o foco) e Rosana Vieira (que levou a cabo os pressupostos do grupo em sua área de trabalho), com participação de Ricardo Lú.

¹⁰¹ Juliana Moreno é um exemplo interessante do processo do grupo. Frequenta o grupo desde 2004, mas não tendo ingressando prontamente no mestrado, em 2005 realiza pesquisa depois publicada (Moreno 2006), ingressando no mestrado em 2006. O mesmo ocorreu com outras pesquisadoras, como Rosana Vieira e Silvia Valentini, cuja participação no grupo anterior ao ingresso na pós-graduação pode ser vista como uma formação inicial do pesquisador. Nesse sentido, o grupo funcionou como um fomentador de pesquisadores, embora muitos interessados não perseverem até o ingresso. De um modo geral, quase todos os pesquisadores ingressaram antes no grupo,

(com enfoque mais voltado para ecologia e planejamento da paisagem em bacia nos limites da área metropolitana de Montevideu). Com essa configuração, ficavam em São Paulo apenas as pesquisas de Cecilia Angileli na Brasilândia e, posteriormente, de Jacqueline Melo (ingresso em 2006) com prostitutas na área central de São Paulo (trabalho não concluído), e de Silvia Valentini, que integra o grupo a partir de 2005 e ingressa na pós-graduação em 2007, trabalhando com cegos em São Paulo (sem um foco territorial).

Ficou claro que, mais importante do que insistir em um recorte territorial na Reserva da Biosfera ou na região da Cantareira era trabalhar com essas motivações trazidas pelos pesquisadores que me procuravam para orientação dispostos a incorporar essas preocupações com a paisagem em diversas situações. A motivação para o envolvimento no campo que traziam era mais rica do que um recorte territorial *a priori*. A decisão revelou-se acertada naquele momento, favorecendo avançar mais intensamente as questões conceituais propostas, pois permitiu explorar em um conjunto articulado de investigações a base empírica dos trabalhos¹⁰². A diferença de situações encontradas trazia assim uma nova flexibilidade à experimentação empírica, permitindo “acelerar” a verificação em campo da proposição sobre a paisagem adotada.

favorecendo depois a elaboração do projeto de pesquisa.

¹⁰² Não favorecia, entretanto, uma comparação dos processos de produção das paisagens implicados, embora permitisse discutir diferenças metodológicas e de problematização diante das peculiaridades das paisagens em estudo.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Quadro de pesquisas de pós-graduação e iniciação científica do Núcleo de Estudos da Paisagem. Os pesquisadores ingressantes a partir de 2007 são apresentados mais adiante.

início	conclusão	pesquisador	pesquisa
MESTRADO - PAISAGENS VIVENCIADAS			
2004	2007	Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli	Paisagens Reveladas no Cotidiano da periferia. Distrito de Brasilândia, Zona Norte do Município de São Paulo
2004	2007	Flávia Tiemi Sugimoto	Paisagens do Médio Tietê: Formas de Uso e Apropriação de suas Águas para o Lazer
2005	2008	Catarina Faria Alves Silveira	Lá e aqui: estudo das práticas de transformação da paisagem em comunidades rurais da Zona da Mata Mineira.
2005	2008	Rosana Silva Vieira	Paisagens Invisíveis: os Sertões de Ubatuba
2006	2009	Juliana Cavalheiro Moreno	Temporalidades da Paisagem: uma análise das temporalidades que emergem no espaço de vida da comunidade quilombola Pedro Cubas, Vale do Ribeira, SP
MESTRADO - PLANEJAMENTO E GESTÃO			
2004	2007	Ana Paula Veras de Paiva	Urbanização e Impactos na Paisagem Litorânea: Um Estudo de caso com a População no Município de São Sebastião
2005	2007	Lucía Beatriz Bernardi de León	Aporte das áreas verdes à conservação da natureza em Parque Natural Municipal, Montevideú, Uruguai
INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PLANEJAMENTO E GESTÃO			
2004	2005	Roberto Rüsche	Potencialidades para a Criação de um Sistema de Espaços públicos de Conservação e Lazer na sub-bacia do Córrego Padre Simplício, Jundiá, SP

Dessa forma, os campos localizaram-se em regiões e contextos muito distintos. O que unificava as pesquisas, integrando-as em um grupo de trabalho, era o acordo em torno do enfoque conceitual proposto para o estudo da paisagem e o aprimoramento conjunto de alguns procedimentos de pesquisa, entendidos como necessários para dar conta desse enfoque. Desse modo, o fluxo entre esses recortes e procedimentos se torna em si o objeto do pensamento. A *diferença* e *diversidade* em relação aos protagonistas das nossas pesquisas tornaram-se um recurso estratégico fundamental, que surge das oportunidades que se apresentam, para avançar as questões de método e de conhecimento, permitindo uma visão mais abrangente dos estudos de paisagem com base na conceituação proposta.

Sempre que possível, a definição dos projetos aproveitava uma relação já existente previamente do pesquisador com o campo. A diversidade de inserções culturais estudadas contribuiu para o que se pretendia, colocando dificuldades específicas a diferentes constituições de paisagens que foram muito ricas, nas quais alguns procedimentos eram tidos como necessários, mas sem um protocolo padronizado. Dessa forma, o diálogo do pesquisador com seu campo permanece aberto, interativo e criativo, de modo a ser grande e decisiva a importância dos moradores locais em cada trabalho. O que também traz dificuldades importantes a serem enfrentadas na fase de explicitação, de redação das dissertações, tornando evidente os avanços necessários nos diversos enfrentamentos que a pesquisa focada no campo vai colocando.

Áreas de estudo e temáticas

ESTADO	LOCALIDADE	FOCO TEMÁTICO
São Paulo, Região Metropolitana de São Paulo	pós-graduação: Brasilândia, Heliópolis, APA Bororé, Billings, Centro, iniciação e projetos experimentais e de extensão: Cotia, Pirituba, Butantã, Aricanduva, Cicas (Jd. Julieta),	expansão periférica em área de proteção ambiental na Zona Norte e Sul e estratégias de gestão institucional e popular pessoas com necessidades especiais de locomoção, deficientes visuais prostitutas (inconclusa) coletivos de arte área de renovação urbana e participação educação popular sistemas de espaços livres memória
São Paulo, interior	pós-graduação: Salto, Barra Bonita, Ubatuba, São Sebastião, Pedro Cubas, Vale do Ribeira iniciação e projetos experimentais e de extensão: Jundiá, Atibaia	apropriação simbólica das águas em área turística expansão periférica em área de proteção ambiental por migrantes assentamento em área de preservação por comunidade tradicional de pescadores e quilombolas políticas públicas e participativas em unidades de conservação memória
Outras Localidades	pós-graduação: Zona da Mata Mineira, MG; Londrina, PR; Paulo Lopes, SC; Montevidéu, UR projetos experimentais e de extensão: Salto da Divisa, MG	assentamento em área de preservação por comunidade tradicional rural e estratégias de gestão conectividade de paisagem em propriedades rurais sistemas de espaços livres (inconclusa) organização comunitária e remoção por obra de barragem memória

Há um conjunto de dinâmicas que se interpenetram no grupo, isso sem considerarmos os processos individuais de idas e vindas naturais a cada pesquisador e à orientação, e que não só são relevantes a esses processos específicos, mas reverberam no próprio grupo. Esta reflexão sobre o processo do grupo que apresento se dá no campo de uma visão privilegiada que tenho do conjunto e do direcionamento impresso às atividades de orientação e ações de curta duração. Entretanto, cada trabalho tem inúmeras particularidades de percurso e de construção de procedimentos, ansiedades e indagações trazidas pelo pesquisador, que formam um universo próprio e riquíssimo, que ao mesmo tempo em que se consolida, ultrapassa as dissertações. Dessa forma, ao se inserir neste projeto, cada pesquisador ajuda a construí-lo, e institui também uma narrativa própria, ainda que convergente com as diretrizes do NEP, que apenas a leitura de cada pesquisa permite deslindar. Nesse processo, tanto se afirmam as diretrizes, quanto se depura, consolida e reorganiza continuamente o programa de trabalho coletivo, com uma recolocação das exigências exploratórias dos trabalhos a partir da experiência anterior.

Além dos processos tradicionais de orientação individual, estabelecemos dinâmicas coletivas de discussão dos trabalhos. Utilizamos vários recursos, como oficinas nas quais os pesquisadores aplicam uma determinada referência bibliográfica, após sua discussão no grupo, a algum aspecto de sua investigação, permitindo tanto um aprofundamento do seu objeto de pesquisa, quanto o domínio da bibliografia. Um exemplo foram as aplicações de M. Santos (1985) e Villaça (2001) aos territórios, ou a oficina em que se aplicou, já em 2010, métodos de planejamento da paisagem às áreas de pesquisa na região sul. Dessa forma, conceito, método e interpretação da paisagem vão sendo realizados por meio de desafios que permitem uma discussão comum. O ponto de convergência de todas as atividades do NEP são as conversas em roda, para planejamento de atividades e discussão de procedimentos e bibliografia de referência, acompanhadas também de seminários de orientação coletiva. Neles, há a discussão do orientador colocada em um espaço comum, e cada pesquisador sucessivamente apresenta seu trabalho a todo o grupo, abrindo-se a possibilidade de todos colocarem suas dificuldades específicas diante de problemas comuns. Em alguns momentos, recebemos convidados de diversas áreas para essas conversas no grupo. Planejamos, em 2011, convidar professores e profissionais, com determinados enfoques metodológicos ou instrumentais, a desenvolver esse tipo de oficina conosco.

Desde os primeiros contatos, é proposto aos pesquisadores, como fundamento necessário do trabalho que realizarão, que a pesquisa tenha um compromisso ético e social. O que coloca uma questão na qual precisamos melhorar, embora permeie sempre nossas discussões: **a do retorno do trabalho aos locais e pessoas que foram o foco desses estudos. Não basta haver uma simples entrega do volume, precisa amparar-se em um processo dialógico, para consolidar o percurso pretendido.** Diálogo que não pode se fechar apenas durante o período institucional da pesquisa, mas que deve gerar um compromisso de retorno para uma apreciação conjunta dos resultados. É fundamental que possamos estabelecer esse retorno não como uma entrega da pesquisa, mas como sua avaliação processual final. Aliás, é uma pena que as bancas não possam ser públicas em um sentido mais amplo, realizadas no local a que se referem.

A institucionalização do NEP ganha expressão em 2005, com o cadastro do grupo, que já existia de fato, no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq, e com a criação do então Lab Espaço¹⁰³, atualmente Lab Cidade, possibilitando um espaço institucional e físico de convergência. Os esforços institucionais e administrativos, muito diversos das necessidades de pesquisa, mas necessários para que esta possa se consolidar, caminham a passo com os avanços do grupo. Embora drenem esforços que poderiam ser direcionados à pesquisa, esses processos são também aprendizagem, se puderem ser submetidos a um crivo crítico.

No início de 2005, definia-se o grupo de pesquisa no portal *ambiente.arq.br* como transcrito abaixo. Nesse texto de apresentação, o foco recai sobre uma formulação ou partido conceitual, e não apenas operacional, que é importante mas deve permanecer aberta, na medida em que há um compromisso com a experimentação e o aprendizado em ação:

¹⁰³ O NEP está na origem (em 2005) do Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade – LabCidade da FAU USP. Criado em 2005 com o nome Laboratório Gestão e Projeto do Espaço, Lab Espaço, tinha como objetivo estabelecer uma discussão da cultura da paisagem e da cidade, e desenvolver projetos experimentais interdisciplinares na FAU, aproximando as questões do ensino dos acontecimentos urbanos em curso. Foi criado por mim com os professores Eugênio Queiroga, Fábio Mariz, Clíce Toledo, Nuno Azevedo, Eduardo Nobre, Mônica Junqueira. Em 2009, passou por uma reestruturação e, em 2010, mudou a denominação para Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade, Lab Cidade, formado por mim e pelos professores Raquel Rolnik, Fabio Mariz e Clíce Toledo. Atualmente o Laboratório abriga o NEP, sob minha coordenação, e o grupo de Direito à Moradia sob coordenação da Profa. Dra. Raquel Rolnik.

Desenvolve-se o conceito¹⁰⁴ de paisagens como experiências partilhadas, reconhecendo suas tensões e contradições, evidenciando o drama humano que abrigam em sua dimensão histórica e cultural. Espera-se contribuir para a construção de conceitos de gestão da paisagem e do ambiente, para a discussão de conceitos e métodos de trabalho, para o debate da cultura contemporânea de construção da paisagem e dos seus valores coletivos, para a necessidade e possibilidade de políticas de gestão participativa do espaço, articulando e orientando ações concretas como parte de projetos didáticos e de investigação. A investigação docente tem um caráter de uma epistemologia da paisagem como fundação crítica necessária de métodos de pesquisa, a partir do que se constrói uma base conceitual para estudos que têm como horizonte a observação participante e pesquisa-ação¹⁰⁵. Há uma forte articulação entre conceituação, experimentação e participação como bases do conhecimento, que se desenvolvem em um coletivo de pesquisa.

Esse trecho revela que havia se encaminhado claramente para a consolidação do projeto iniciado em 2003, na medida em que essa explicitação aprimora a redação de 2003 e tem continuidade na fase atual. Nesse sentido, podemos reconhecer uma primeira fase de aproximação entre 2003 e 2005, de construção do projeto, em que se organizou o grupo, estabeleceu-se uma dinâmica de trabalho, foram enfrentadas as primeiras dificuldades objetivas do contato com o campo. Porém, em nenhum momento se pensou isso como uma forma de empirismo, nem como

¹⁰⁴ Em outros textos, sobretudo publicações, evito o termo conceito, preferindo conceituação.

¹⁰⁵ As implicações e potências da participação do pesquisador no campo não são unanimidade nas ciências humanas. Expressões como pesquisa participante e pesquisa ação tendem à polissemia, e são bem resolvidas por Michel Thiollent (2009, o trabalho foi publicado em 1985). O autor destaca diferenças entre as duas expressões, que são muito pertinentes. Para ele, toda pesquisa ação é pesquisa participante, mas o inverso pode não ocorrer, quando, por exemplo, a observação participante em si não configura uma pesquisa ação, mas é um procedimento participante. Outros autores como Carlos Brandão e Pedro Demo parecem não estabelecer essa distinção, e adotam a expressão pesquisa participante. A questão da denominação não é tão relevante quanto a da natureza da opção investigativa. Thiollent (2009:16) define a pesquisa ação: “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Fico com esse entendimento, que pode se aplicar às duas expressões, mas prefiro pesquisa-ação. No entanto, o entendimento também corrente de que é participante porque engajada, não me parece consistente. No NEP, tenho me referido a um *aprendizado em ação*, que insere algumas considerações do nosso fazer específico no grupo.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

um processo dedutivo ou indutivo entre teoria e campo, uma vez que a epistemologia apresentada procura outros princípios. A começar pelo fato de que a paisagem proposta não é um conceito, mas uma conceituação, indicando um processo contínuo, aberto, em ação.

primeiros resultados



Ilustração 41: Foto da inauguração em 01 de setembro de 2006 (18:00) do espaço do Lab Cidade (então chamado Lab Espaço), reunindo o grupo de pesquisadores do NEP e o professor Nuno Fonseca. Da esquerda para a direita: Leo, Cláudia, Nuno, Juliana, Silvia, Lucia, Cecília, Flávia, Rosana, Jaqueline e abaixo, Hiderlene, Euler. Foto: acervo NEP.

Se podemos entender os anos de 2003 a 2005 como uma etapa inicial de estruturação do grupo, é legítimo reconhecer, em certo sentido, uma nova fase entre 2005 e 2008, considerando que os campos se desenvolveram efetivamente nesses anos. Também nas atividades de curta duração,

há um notável avanço com os projetos Aricanduva (2005), Pirajussara (2006) e Pedra Grande (2007), entre outros.

A conclusão e defesa das primeiras pesquisas (2007) era a consolidação de um esforço coletivo, de grande significado para nós. Em 2007, o grupo contava com quatro mestrados concluídos (Cecilia Angileli, Flavia Suguimoto, Ana Paula Paiva, Lucia Bernardi), uma iniciação concluída (Roberto Rüsche), três mestrados em andamento, iniciados em 2005 (Catarina Silveira e Rosana Vieira) e 2006 (Juliana Moreno), as quais participavam das atividades no grupo em 2004, ainda que de modos e em momentos diversos. Isso permitia uma ampla experimentação e discussão dos campos. Em 2007, iniciavam-se mais dois mestrados (Silvia Valentini, com cegos, tendo participado do grupo desde 2005 e que em 2009 passa para Doutorado direto, e Claudia Soares, que inicialmente iria estudar no cotidiano as relações de poder e políticas que influem no desenho da paisagem em um distrito rural, mas se direcionou em 2009 para a questão da educação popular, um dos focos prioritários do NEP, no Heliópolis).

Se considerarmos o período entre 2007 e 2008, foram concluídas as primeiras seis dissertações e uma iniciação (em 2005). Isso permitiu compreender uma série de operações que continuaram nos anos seguintes (todas as pesquisas de mestrado iniciadas até 2008 concluem-se em 2011). Percebemos com essa produção, e com aquela das ações de curta duração discutidas no capítulo 6, uma consolidação metodológica dos campos, estratégias e dinâmicas do NEP (o que difere de uma padronização de métodos e procedimentos), a partir dos trabalhos e orientações individuais, dos espaços coletivos de discussão, das atividades de curta duração.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

Quadro de pesquisas de pós-graduação e iniciação científica do Núcleo de Estudos da Paisagem em 2007 e 2008

início	conclusão	pesquisador	pesquisa
		MESTRADO - PAISAGENS VIVENCIADAS	
2007	2010	Cláudia Cruz Soares	Heliópolis: educação pela paisagem
2008	2001	Andreia Broering	Mecanismos de envolvimento comunitário e gestão da paisagem do entorno de reserva particular de patrimônio natural - RPPN: Estudo de caso Paulo Lopes, Santa Catarina
		DOUTORADO - PAISAGENS VIVENCIADAS	
2008	2012	Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli	Arquitetura na Favela e Arquitetura da Favela: Vila Brasilândia
2007	2013	Silvia M. R. Valentini	Os Sentidos da Paisagem
		MESTRADO - PLANEJAMENTO E GESTÃO	
2008	2011	Mônica Y. Bierwagen	Sociedade de Consumo e Sustentabilidade
		INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PLANEJAMENTO E GESTÃO PARTICIPATIVA	
2008	2009	Gabriella Raddoll	Sistemas de Espaços Livres e População em bacia no Município do Embú (menção honrosa no 17 SIICUSP)

observação: os trabalhos indicados com fonte mais clara já integram a intenção de estabelecer uma nova fase de organização do grupo, discutida a seguir (capítulo 6)

Devo observar que os enfrentamentos nos anos iniciais (2003 a 2005) trouxeram também a necessidade de um maior aprofundamento teórico de alguns conceitos e procedimentos, com o contato com áreas de conhecimento que já os utilizavam e não eram claros para nós até então. É nesse sentido que, como decorrência, entre 2006 e 2008 há também uma ampliação da base de referência teórica sobre paisagem e sobre os trabalhos de campo com contribuições vindas de outras áreas disciplinares. Não se trata de vinculação ou aderência metodológica com campos já consolidados de pesquisa, que gradualmente vão sendo explorados no NEP; no entanto contribuem para reforçar a natureza fundamentalmente inter e transdisciplinar das nossas atividades. Muitos procedimentos importantes de campo têm também uma forte influência, mas assistemática, de procedimentos artísticos, que de fato integram um núcleo importante de ações de curta duração, e nas pesquisas dão uma contribuição subjetiva nos estudos da percepção, mapas mentais e dinâmicas de grupo, sobretudo com crianças¹⁰⁶.

O recurso a outras áreas é uma recorrência desde os anos 1980 nas minhas pesquisas e formação, mas inicialmente decorria da busca de suporte para algumas questões que procurava resolver, sem maior atenção aos campos disciplinares nos quais são gerados, bem como ao trânsito intelectual que ocorre entre as diversas áreas na gestação desses saberes. Quando se fala em campos disciplinares, geralmente se encobre o fato de que os avanços nesses campos frequentemente decorreram de contatos entre eles e outras áreas dos saberes, e não apenas de uma lógica interna às áreas do conhecimento. As zonas de contato e intercâmbio de ideias são imensas¹⁰⁷, e muitas vezes pouco evidenciadas, talvez pela busca de afirmar uma competência

¹⁰⁶ Temos realizado, tanto nas atividades de curta duração, quanto nas pesquisas de pós-graduação e iniciação científica, muitas oficinas com crianças. De um lado encontramos limitações interpretativas (por exigirem formação que nos escapam, sobretudo contribuições da psicologia) ao material produzido, o que nos leva a um uso cauteloso e circunstanciado da observação desses processos e seus resultados. No entanto, esse material revela muitas formas de **representar seus espaços no diálogo conosco**, e também a introjeção de certos comportamentos, representações e conceitos, provavelmente derivada da educação formal. É importante dizer que não as vemos como uma forma de entrada na comunidade, em geral essas oficinas já ocorrem quando essas relações foram estabelecidas, e nunca como uma estratégia para atingir outros moradores, pois nos interessam mesmo as representações e questões que as crianças nos propõem. O resultado dessas oficinas tem sido riquíssimo, e muito afetuoso.

¹⁰⁷ Lembramos, por exemplo, a História Nova e a Geografia, a Geografia Cultural e a Antropologia, ou a “contaminação” da linguística, do existencialismo e da fenomenologia em diversas áreas disciplinares, da sociologia, história e outras

disciplinar sobre determinado conteúdo ou área de aplicação.

No processo de investigação, aos poucos fomos encontrando paralelos conceituais entre a proposta inicial do grupo e a geografia cultural (a partir do segundo semestre de 2005)¹⁰⁸. Isso favoreceu inicialmente relacionar as pesquisas do NEP com uma perspectiva disciplinar no âmbito da geografia¹⁰⁹. Uma interessante consequência desse contato pode ser notada na bibliografia em meus artigos sobre paisagem escritos até 2004 (o texto de 2005a foi escrito em 2004 e circulava, com alguns outros, nas disciplinas) e textos mais recentes (Sandeville Jr., Broering, Angileli 2010). Em 2007, foi organizado e fornecido aos alunos das disciplinas um amplo dossiê de textos de referência sobre estudos de paisagem, atravessando todas essas abordagens. Os alunos foram então estimulados a contribuir no entendimento dessa tradição, por meio de uma maior fundamentação teórica do enfoque, ampliando os autores incorporados nas dissertações, na explicitação do quadro de referências¹¹⁰. Entretanto, os autores da geografia cultural a que tivemos acesso não resolviam a questão do campo.

ciências na Arquitetura, e assim por diante. Não fazemos mais do que seguir os mestres.

¹⁰⁸ A percepção desses vínculos, embora autores dessa linha de trabalho ou por ela influenciados já fossem utilizados antes (Machado 1988 e Tuan 1980, 1983, este geralmente vinculado a uma outra subdivisão, da geografia humanística), deu-se a partir da indicação da professora Sueli Furlan em uma disciplina que ministramos juntos, na qual me apontou semelhanças entre a abordagem proposta por mim ao grupo e à tradição (multifacetada) da geografia cultural. Claval foi o autor mais utilizado no grupo, no entanto contribuições muito importantes de autores como Cosgrove e outros precisam ainda ser aprofundadas.

¹⁰⁹ Mas não vamos esquecer que a geografia cultural surge com importante influência da antropologia e das ciências sociais, e incorpora, a partir da segunda metade do século 20, uma forte influência da fenomenologia. Além disso, essa “tradição” de estudos não é linear. A questão disciplinar necessita ser recolocada, pois os trânsitos entre as áreas disciplinares é em determinados momentos fundamental e decisivo em sua constituição, reformulação, avanço. Esse trânsito é frequentemente subvalorizado, como um esquecimento fundante do conhecimento, que atrai a atenção para a estruturação disciplinar. **Entendo que o conhecimento deve permanecer livre, decorrente do processo de construção do pensamento diante do desafio de conhecer, valendo-se dos diversos campos de saberes, e que a autoridade de suas fontes deve ser relativizada, subordinada ao enfrentamento dos problemas de investigação mais do que aos campos e estruturas cognitivas.**

¹¹⁰ As dissertações defendidas a partir de 2008 já trazem uma ampliação dessa literatura na constituição de seu quadro de referências, mas não desenvolvem um estudo sistemático da geografia cultural. Trata-se mais de cotejar as proposições estruturantes do NEP com alguns autores específicos dessa linha de estudos geográficos, buscando um amparo e referência em um corpo de conhecimentos mais estruturado.

É possível observar a evolução da bibliografia indicada nas disciplinas vinculadas a essa linha de trabalho do NEP¹¹¹. Note-se, entretanto, que permanece a importância dada nessas disciplinas aos aspectos sensíveis e mesmo artísticos no estudo das paisagens (também a aspectos estruturais e sistêmicos), como necessários a uma discussão da cultura contemporânea, de modo que os estudos propostos pelo NEP ultrapassam essa subdivisão da geografia, com a qual sem dúvida passou a dialogar, enriquecendo-se em sua fundamentação. Todas as disciplinas foram acompanhadas de trabalhos e vivências no campo, com atenção à percepção dos alunos sobre as paisagens e em muitos casos atuando também com parceiros externos em trabalhos participantes. Seria interessante considerar também a bibliografia trabalhada nas disciplinas de história da paisagem, que representam uma tradição muito distinta desta, mas que alimentam essas abordagens, embora aqui o intercâmbio não se dê mais com a geografia e a antropologia, mas com a história, constituindo uma linha de pesquisas minhas, parcialmente distintas das que trato neste volume.

¹¹¹ Como exemplo, duas disciplinas ministradas no segundo semestre de 2004, Ambiente e Paisagem Metropolitana (Resp. Dr. Euler Sandeville Jr., Prof. Colab. Dr. Fabio Mariz Gonçalves, que trabalhou integrando graduação e pós-graduação em um projeto de praça com intenções de desencadear processos participativos de trabalho) e a disciplina Turismo e Paisagem (resp. Dr. Euler Sandeville Jr., embora voltada para a questão do Turismo, trazia implícitas a forma de construir a paisagem que vinha adotando). Na disciplina Potencialidade e Gestão Ambiental (PROCAM 2005, Resp.: Dr. Euler Sandeville Junior, Prof. Dra. Sueli Angelo Furlan), ministrada com a Professora Sueli Furlan, fica nítida na bibliografia a introdução de uma contribuição explícita da geografia cultural. Na disciplina Viagens pela Paisagem (primeiro semestre de 2006, resp. Dr. Euler Sandeville Jr.), mantenho o enfoque até então adotado, mas já se incorpora um pequeno conjunto de autores dessa tradição de estudos geográficos. Na disciplina Paisagismo (primeiro semestre de 2007, Resp.: Dr. Euler Sandeville Junior, Dr. Hugo Segawa), há uma bibliografia mais extensa das referências indicadas neste volume.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

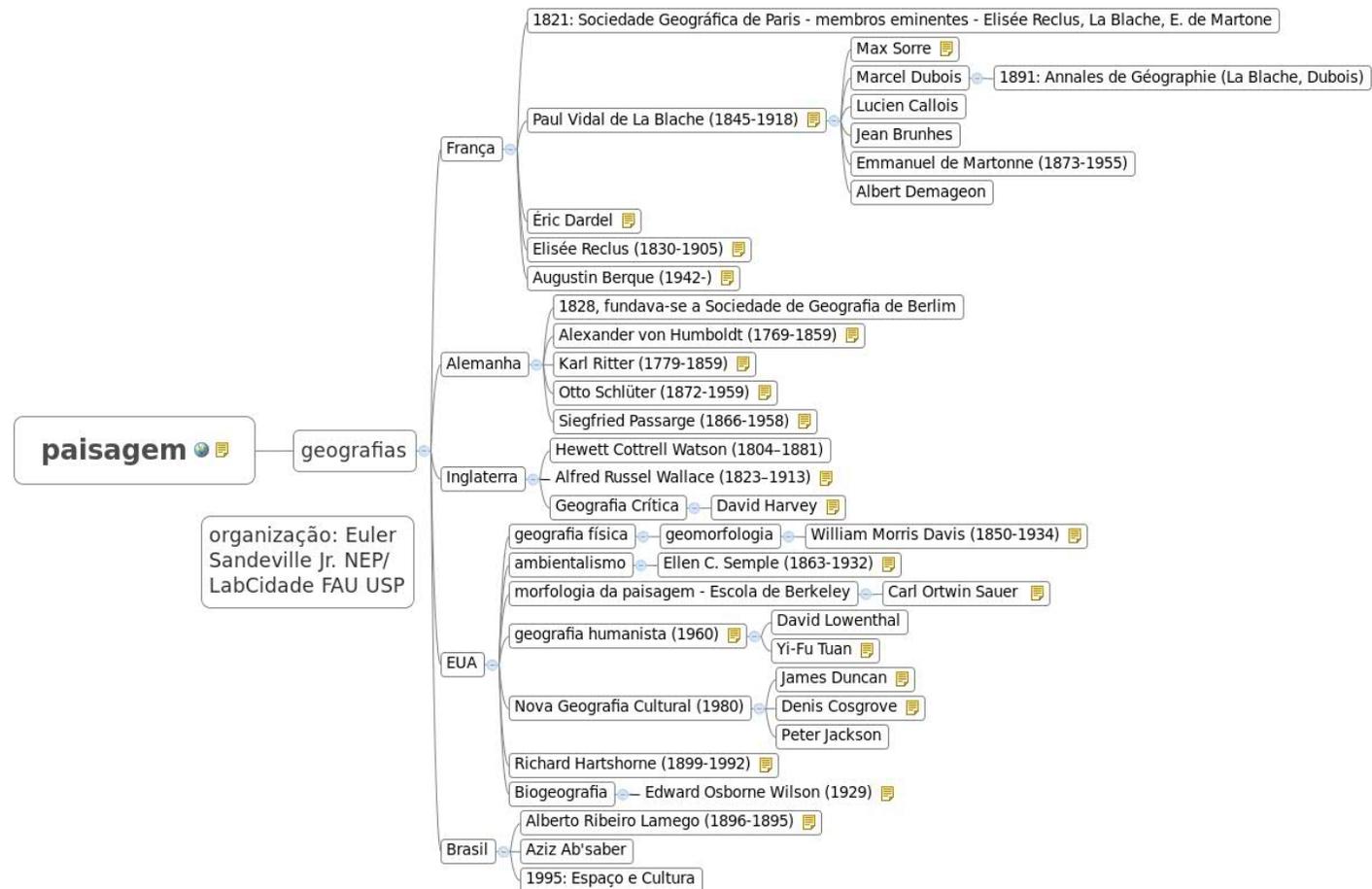


Ilustração 42: Quadro de referência para um plano de estudos da paisagem, no âmbito da geografia cultural. Em alguns casos, outras escolas geográficas foram incluídas como referência. Material didático em elaboração (ESJ). Ampliou-se, nesse período, a fundamentação e diálogo do grupo no contexto universitário. Fomos buscar uma contribuição mais efetiva para o aprimoramento de nossos procedimentos no

contato com outras disciplinas além da Geografia Cultural¹¹². Primeiramente, na antropologia, em especial dos estudos etnográficos (Caldeira 1984 e Carlos Nelson dos Santos 1985 eram até então as referências básicas que indicavam essa direção inspirando a imersão no campo)¹¹³, e cujo aprofundamento está na pauta atual do grupo. O enfoque da paisagem proposto considera a valorização da experiência como uma condição existencial de troca, a construção dos significados dotados de implicações sociais, seu diálogo com as condições mais amplas (estruturais) de produção do espaço, e por uma preocupação de que os estudos venham a conduzir a novas possibilidades de intervenção e produção de conhecimento na relação com o outro. Nesse sentido, não se pode dizer que se pretenda uma vinculação com a antropologia, mas é nítido que essa aproximação, sobretudo na fase atual, não é mais apenas instrumental ou de apoio metodológico ao campo. Contribui também no âmbito crítico, sem pretender ser etnografia, com a construção de uma visão antropológica da ação no espaço, mantendo em debate a dimensão social.

De qualquer modo, a partir de 2006, houve uma necessidade de situar melhor essas contribuições no escopo das tradições disciplinares em que se inserem, o que foi necessário para um aprofundamento na discussão das referências e procedimentos. O que cria, no meu entendimento, condições para uma apropriação transdisciplinar. Essa percepção não se esgota no período indicado, inicia-se, é colocada em curso e ainda caminhamos pouco. Inicialmente, foi com a Geografia Crítica de Milton Santos (já na fundação do NEP), com a Geografia Cultural em um plano conceitual, e com aspectos qualitativos da antropologia e da história oral contribuindo para o aprimoramento dos procedimentos de campo. A ampliação da literatura ficou a cargo ou de disciplinas que ministrei, como mencionado acima, ou da contribuição fundamental de transitar por disciplinas de diversas áreas na universidade, que as pesquisadoras propunham ou eram estimuladas a cursar, e de leituras empreendidas pelas pesquisadoras, destacando-se como esforço mais sistemático nesse sentido o trabalho de Catarina Silveira para fundamentar seu campo na etnografia.

¹¹² Vale lembrar que a interdisciplinaridade é considerada importante para os estudos da paisagem, e que a própria constituição do grupo de pesquisa inclui não só pesquisadores formados em várias áreas, mas com contribuições subsequentes de outras disciplinas.

¹¹³ Embora alguns textos de referência para observação participante e disciplinas nas Ciências Sociais já fossem indicados.

Notamos influências de outras áreas, como a psicologia (Bosi 1987) e a fenomenologia (Critelli 1996)¹¹⁴, e noutra direção, dos estudos urbanos marxistas (já bastante assimilada nos estudos nas áreas da arquitetura, sociologia e geografia humana). Teve um papel instrumental para nós a história oral¹¹⁵. Optamos até o momento por não procurar um aprofundamento nessas interfaces além de nos valermos do benefício de autores específicos, para explorar contribuições que nos pareceram mais diretas para a estruturação conceitual e metodológica do grupo em seu conjunto ou de alguma das pesquisas. Concluimos este capítulo com uma relação de disciplinas cursadas pelos pesquisadores do NEP. A escolha das disciplinas é feita de comum acordo, entendida como parte da orientação. Pode ser um indicativo dessa busca intencional de interfaces e cooperação entre áreas disciplinares que nos caracteriza, e do benefício que a universidade pode oferecer no contato entre as áreas do saber científico.

disciplinas cursadas pelos orientandos de pós-graduação do NEP (o número à direita indica a quantidade de alunos que cursaram a disciplina)

1	ARQ5010-1/1	Arqueologia da Paisagem
1	AUH5713-3/1	Dinâmica Populacional I
1	AUH5818-8/1	Capitalismo e Urbanização
1	AUH5837-4/1	História da Paisagem Brasileira
1	AUH5853-1/3	Cidades Paulistas de Pequeno e Médio Porte: Formação, Desenvolvimento e Preservação
1	AUP5703-6/1	Desenho do Ambiente Urbano
1	AUP5707-3/3	Áreas Residenciais Localização e Planejamento
6	AUP5810-8/2	Paisagismo
1	AUP5814-10/1	Espaços Livres Públicos Coletivos Urbanos
4	AUP5834-7/1	A Paisagem no Desenho do Cotidiano Urbano
3	AUP5863-2/5	Pedagogia Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo
3	AUP5871-1/1	Viagens pela Paisagem

¹¹⁴ Vimos notando desde 2005 uma aproximação com a fenomenologia, o que nos levou a convidar a Professora Vera Pallamim a uma disciplina em 2007. No entanto, não vemos possibilidade de aprofundar essa direção, embora haja empiricamente muitas posturas que nos remetem à fenomenologia. Também alguns autores são lidos com frequência. Na passagem do mestrado para o doutorado (2009) de Silvia Valentini, consideramos aprofundarmos a contribuição da fenomenologia em sua pesquisa, porém a partir de alguns autores, com destaque a Merleau-Ponty.

¹¹⁵ Que fomos buscar por sugestão da Profa. Ana Paula Megiani para fundamentar as histórias de vida, que tinham um papel fundamental nos nossos campos, sob influência até então de Bosi 1987.

disciplinas cursadas pelos orientandos de pós-graduação do NEP (o número à direita indica a quantidade de alunos que cursaram a disciplina)

2	AUP5872-1/1	Turismo e Paisagem
2	AUP5883-1/2	Paisagens Vivenciadas. Da Contra-Cultura à Contemporaneidade
1	AUP5888-1/1	Território e Lugar: Questões Econômicas e Culturais da Formação da Paisagem Brasileira
1	AUT5810-5/2	Métodos e Técnicas de Avaliação da Estruturação do Espaço Nacional
1	AUT5831-2/2	Negociação e Mediação de Conflitos em Planejamento
1	CMU5132-1/2	Cultura e Memória Social: a História Oral
1	DES5813-1/1	Bens Públicos I: Função Social e Exploração Econômica
1	EDA5005-2/4	Sociedade, Educação e Meio Ambiente
4	EFP5762-1/2	Metodologias Qualitativas: Etnografia e Histórias de Vida
2	FLG5011-2/3	Geografia Política e Meio Ambiente
2	FLG5030-2/1	Biogeografia e Conservação de Florestas Tropicais
1	FLG5037-1/3	Análise Espacial e Geoprocessamento
1	FLG5051-1/1	Políticas Ambientais e Estratégias de Desenvolvimento Territorial
1	FLG5090-1/1	Vida Cotidiana, Espaço e Reprodução Social da Classe Trabalhadora sob o Capitalismo
1	FLG5777-4/1	Ecologia, Paisagem e Gestão Ambiental
1	FLS5094-1/2	Modernidades Negras: Formações Raciais nas Américas
1	FLS5799-5/1	A Dimensão Cultural das Práticas Urbanas
1	FLS5827-11/2	Teorias Antropológicas Clássicas
1	GSA5824-3/3	Processamento Digital de Imagens de Sensoriamento Remoto Óptico
1	ICA5707-5/1	Avaliação e Controle de Impactos Ambientais
1	ICA5747-3/1	Ecologia à Ciência Ambiental
2	ICA5750-1/1	Imagens da natureza: representações simbólicas do mundo natural.
3	ICA5754-1/1	Potencialidades e Gestão Ambiental
2	ICA5755-3/1	Políticas Públicas de Meio Ambiente no Brasil: Dimensões Nacional, Regional e Local da Ação do Estado
5	ICA5756-1/1	Teoria e Prática da Pesquisa Interdisciplinar Ambiental
2	ICA5757-1/1	Ecologia Política
1	LG5011-3/1	Geografia Política e Meio Ambiente
1	PSA5872-1/3	Desafios da Educação Inclusiva: Preconceito e Exclusão
1	PST5720-5/2	Cultura e Memória Social: A História Oral
1	PST5796-4/1	Pesquisa Científica em Psicologia Social: Abordagens, Métodos e Técnicas
1	PST5807-1/1	A Memória das Testemunhas

MÉTODOS, A COMPLEXIDADE MOVEDIÇA DA REALIDADE¹¹⁶

Não vale o argumento de autoridade, mas a autoridade do argumento

Demo 2004:108

As questões teóricas não se colocam como uma busca de formulação unitária no NEP, mas como um contínuo processo de conceituação, que deve permanecer aberto, embora fundado em alguns pressupostos e diretrizes partilhados pelos pesquisadores. As opções metodológicas e, portanto, a eleição de procedimentos, deve revelar organicidade com a conceituação proposta. Método e metodologia são expressões vistas de modos distintos por diversos autores na área das ciências. Para evitar uma discussão infrutífera, que costuma acontecer neste caso, adotaremos a distinção proposta por Thiollent (2009:28): "*Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Nesse sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados*". A proposição do que seja o método, para o autor citado, fica circunscrita ao conjunto de procedimentos adotados.

Não é o único entendimento possível. Edgar Morin (1997:26), um autor que utilizamos bastante, entende o método de um modo bem mais amplo e estruturado, invertendo esses termos: "*O método opõe-se aqui à opção dita 'metodológica', na qual se reduz a receitas técnicas. Como o método cartesiano, deve inspirar-se num princípio fundamental ou paradigma. Mas aqui, a diferença reside precisamente no paradigma. Já não se trata de obedecer a um princípio de ordem (que exclui a desordem), de clareza (que exclui o obscuro), de distinção (que exclui as*

¹¹⁶ Gorz 2008:42, citado no início deste volume.

aderências, participações e comunicações), de disjunção (que exclui o sujeito, a antinomia, a complexidade), isto é, a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, pelo contrário, a partir de um princípio de complexidade, de ligar o que estava disjunto". A quem seguir? Não se trata disso. Seja método, seja metodologia, a primeira coisa que interessa são os paradigmas, nos termos abertos por Morin, e a construção lógica que orienta o pesquisador, nos termos sugeridos por Thiollent (entendimento que adoto para o sentido do termo metodologia).

A AVENTURA DO CONHECIMENTO

org. Euler Sandeville Jr.

pensar sobre o sentido de um fenômeno (objeto de conhecimento)

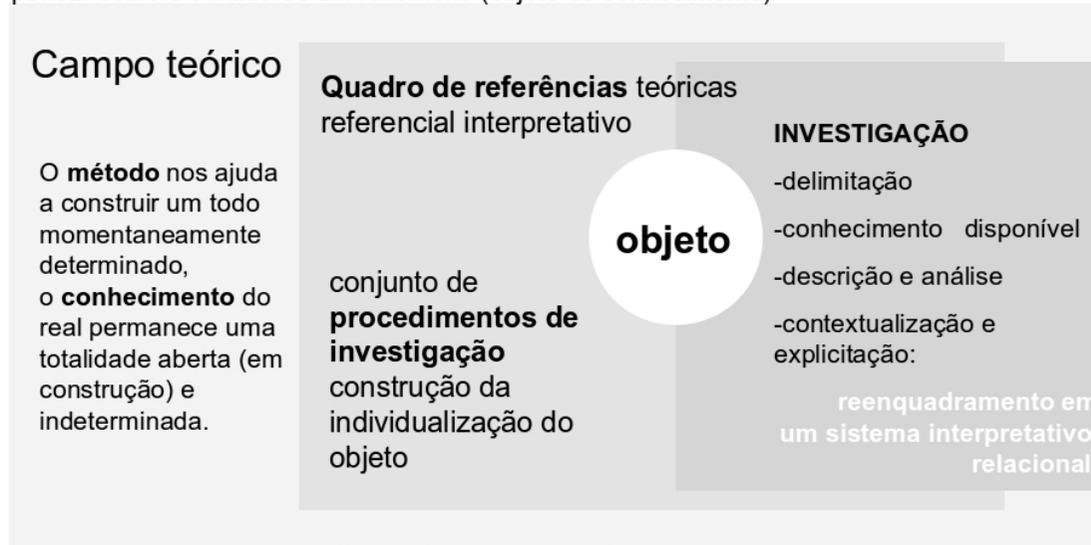


Ilustração 43: Material didático (2001, ESJ, com base em Sandeville Jr. 1987). A aventura do conhecimento propõe uma relação existencial com a pesquisa, que nem por isso deixa de ser pesquisa, construção de conhecimento intencional, dotada de racionalidade.

Nesse sentido, estimulo os orientandos a construir Quadros de Referência Teóricos, com os quais, e com a concepção de campo também em construção, dialogam os procedimentos, e vice-versa. Aqui reside o que pretendemos como problematização. O confronto construtivo do entendimento, desde os momentos iniciais, relacionando as implicações que essa construção de conhecimento de um processo demanda, articulando-a e contextualizando-a, realizando eleições, decisões estruturantes da pesquisa.

Nesse caso o problema seria a questão específica que a pesquisa, enquanto procedimento investigativo, se propõe a enfrentar, conduzindo a uma contribuição esperada (objetivo). Para Thiollent (2009:58) "*A problemática é o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado*", e "*O problema diz respeito à relação entre um elemento real e um elemento explicativo inadequado, ou à relação entre dois elementos explicativos concorrentes do mesmo fato*". Mais do que o problema, esta seria uma boa indicação de como construí-lo. Nesse sentido, a hipótese, a que somos obrigados a nos referir nos projetos de pesquisas institucionais, mas que muitos esquecem depois como uma obrigação estruturante da pesquisa, teria menos valor. Acho mesmo que as hipóteses podem existir, não que devam existir. Indo além, as hipóteses podem estar ligadas a enfrentamentos específicos que surgem no decorrer da pesquisa e são então verificadas, muito mais do que a uma única via estruturante do saber científico¹¹⁷. Ou seja, o problema, a problematização do tema, os objetivos pretendidos, a explicitação do quadro de referências que se constrói na pesquisa a partir de alguns paradigmas ou de uma epistemologia, os procedimentos e os cuidados em sua realização instituem uma pesquisa; são necessários.

Creio ser necessário também um maior questionamento das formalidades que cercam a proposição do conhecimento. O sintoma mais grave, creio, é a exigência indiscriminada que tende a haver de apresentação de materiais e métodos, resultados, discussão, ou formas ampliadas, como uma exigência para redação de artigos. Isso não faz qualquer sentido e não está muito longe dos manuais sobre metodologia científica que definem a capa de rosto, margens e outras coisas banais, cuja relação com o conhecimento é difícil de ser pensada.

¹¹⁷ Thiollent (2009:36 e seguintes), escreve um questionamento interessante sobre a necessidade e a validade da hipótese na pesquisa, que pode ajudar a apoiar essa proposição.

Estamos diante de uma aventura maior do que isso, a normatização regulando todos os detalhes é oposta à natureza do conhecimento, embora possa integrá-lo, conforme o problema, a área.

Aquilo que o arauto da História da França [Michelet] fazia depender da investigação apaixonada e da imaginação criadora, a nova escola historiadora [em especial a História Nova de Fèbvre e Bloch] ensina como trabalho, renovado, indefinido, sujeito a incessantes deslocamentos, operando sínteses abertas, integrando conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas (...). Na verdade, nesta perspectiva, não há método da história, como disciplina geral: há protocolos de pesquisa.

Chatelet 1974:214

As implicações metodológicas da abordagem que adotamos colocam algumas dificuldades, pois reconhecem buscas não lineares, e que se solidificam apenas em percurso. Como alerta Edgar Morin (1997): *os métodos vem no fim*, e não satisfeito, coloca como uma *virtude* e ponto de partida a incerteza e a confusão. Nossos trabalhos, portanto, não objetivam a construção de um método, pois nos movemos na opção metodológica de construir um conjunto de protocolos firmados a cada caso, mediante um processo específico, embora referenciado em um conjunto de experimentações anteriores.

Penso que essa proposição metodológica tem interesse na medida em que for um permanecer em processo, ou seja, que não for certeza ou definição de conceitos e métodos: for conceituação em processo e experimentação de protocolos abertos de pesquisa construídos caso a caso. Esta, porém, não se pretende uma opção modelar ou normativa. Mesmo entre nós, inclinações e a própria formação dos pesquisadores colocam ou ampliam limites nessa postura. Não apenas o campo e as diretrizes conceituais definem os métodos, mas a zona de familiaridade do próprio pesquisador deve ser respeitada, conquanto não entre em contradição com essas diretrizes e, sem dúvida, desde que seja ampliada nesse processo.

A questão dos métodos e procedimentos decorre sempre de uma determinada visão da realidade, do que se considera uma produção válida do conhecimento, da intencionalidade e da situação específica da qual se quer aproximar e do relacionar esse aprendizado com as

referências adotadas ou buscadas em seu enfrentamento. Nesse sentido, o NEP é, nas diversas estratégias de trabalho que assume, fundamentalmente, para não dizer intrinsecamente, um grupo de pesquisa qualitativa e exploratória, cuja estratégia não visa a construção de uma abordagem totalizante. A afirmação de fazermos pesquisa qualitativa não deve iludir com a possibilidade de ser esta uma solução metodológica fácil ou sem direcionamento. Na verdade, essa opção implica em muitas incertezas, contradições, trânsitos disciplinares. Aponta, entre outras possibilidades, que essa opção de pesquisa pode ser empregada "*para auxiliar a imaginar e a criar uma sociedade livre, democrática*" (Denzin e Lincoln 2006: IX). Assim, entendemos que, ao afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa, não estamos apresentando uma solução ou opção metodológica que aquiete o interlocutor, mas uma problematização do conhecimento e de sua relação com o mundo a ser conhecido. O que traz uma série de desafios, já enfrentados e por enfrentar.

Daí, sempre que esse tripé (diretrizes epistemológicas - familiaridade do pesquisador - construção do campo) permite, nossos métodos de trabalho (comuns à pesquisa qualitativa e participante) não emergem de protocolos pré-definidos, mas de um diálogo com o campo, no qual os protocolos são firmados, muitas vezes a cada oficina. Denzin e Lincoln (2010:17) ponderam sobre os métodos, ou práticas, comuns às pesquisas qualitativas¹¹⁸:

*A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, **geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.***

O desafio de construir um conjunto de procedimentos coerentes e abertos deveria beneficiar-se de contribuições de campos disciplinares diversos, e ser fortemente marcado pela observação sensível e participante, entre outros procedimentos. Por observação sensível entendo o

¹¹⁸ Convém observar que um campo ainda mais amplo e subjetivo de práticas é aceito como, por exemplo, a *etnoficção*.

reconhecimento básico do campo, com pouco aprofundamento interpessoal, mas fundamental para o pesquisador estabelecer uma relação com o campo, entender-se nele. As visitas técnicas, muito comuns nas disciplinas e levantamentos para projetos, podem ser incluídas como observação visual, mas sugerimos que se vá além. Há uma apreensão do mundo pela visualidade muito rica, daí ser chamada por vezes de observação visual. Mas o que ocorre é uma sensorialidade cognitiva, na qual intervêm também a memória e os valores mais arraigados¹¹⁹. É fundamental à pesquisa e ocorre durante todo o seu desenvolvimento, proporcionando a oportunidade de um autoconhecimento indispensável ao pesquisador, mas não é ainda observação participante. Esta exige uma imersão que define uma relação de troca intensa entre pesquisador e pesquisado, sendo este entendido em sua plenitude humana, dotado de visão própria, colocando ambos em uma troca complexa, que os afeta e transforma a ambos. Daí se propor que essa relação seja dialógica, e não apenas observação. Nas duas possibilidades, respeita a inserção epistemológica de ambos, mas dá uma "vantagem" narrativa ao pesquisador (Viveiro de Castro, 2002, leva essa problematização a um nível muito elaborado de discussão). No entanto, essa vantagem é relativa, negociada continuamente, e conduzida também pelos interlocutores do pesquisador (como observa empiricamente Castro 2006, e corresponde à experiência que registramos em nossos diversos trabalhos). O pesquisador também é objeto de conhecimento, é conhecido e estimado dentro de parâmetros definidos pelos seus interlocutores, os quais podem lhe permanecer velados, sendo assim inserido em projetos, tanto quanto se insere em um projeto ao inserir seus colaboradores. O termo participante indica uma realidade complexa e insolúvel, difícil, que exige posicionamento crítico constante.

Foi construída, nas reuniões em roda e estudos do NEP, e nas práticas em campo, uma série de cuidados e procedimentos do pesquisador durante os trabalhos de imersão¹²⁰ e partilha de experiências com os protagonistas. Conforme observamos (Sandeville Jr., Broering, Angileli, 2010), os pesquisadores reconstroem continuamente seu conhecimento do campo na forma de

¹¹⁹ O trabalho de Silvia Valentini com pessoas cegas coloca em evidência a dimensão sensorial e cognitiva dos sentidos em seus interlocutores, e a incidência da memória na compreensão do espaço, pela privação do sentido visual. No entanto, é necessário perceber que mesmo os videntes, como são chamados nesse âmbito os que enxergam, estão plenamente no espaço, mesmo quando distraídos de sua integral inserção sensorial e de interatividade orgânica com os corpos e objetos que os rodeiam.

¹²⁰ Em especial, contribuições nesse sentido da etnografia e da história oral.

seminários internos e inclusive orientações coletivas (além daquelas individualizadas), seguidos de novo campo experimental para retomada e ou solidificação da rede de interlocutores. Assim, retorna-se essa experiência ao grupo de pesquisa nos encontros e seminários, trazendo as impressões e aceitação do pesquisador no campo, revendo suas posturas, trocando experiências com outros pesquisadores que já passaram e ou se encontram na mesma fase de suas pesquisas. Inúmeros procedimentos foram sendo agregados ou desenvolvidos, tanto nos trabalhos dos meus orientandos, como nos projetos de curta duração e de ensino. Damos forte ênfase a metodologias que integram práticas de campo consideradas características das pesquisas qualitativas, incluindo principalmente a narrativa de vida, a vivência no campo, a observação participante, oficinas e grupos focais, mapeamentos e cartografias sensíveis e cognitivas, estudos de percepção e representação da paisagem, entrevistas abertas e conversação livre, interfaces e formas de colaboração com grupos locais.

A narrativa de vida, integrada a outras práticas, tem sido um procedimento fundamental, em quase todas as pesquisas. Iniciamos essa abordagem procurando base em Caldeira 1984 e Bosi 1987, chamando inicialmente de histórias de vida. Mas uma série de questões crescentes se colocavam quanto à operação do pesquisador no campo, de modo que buscamos apoio nas reuniões do grupo de estudos com a participação de Paulo de Salles Oliveira, do Instituto de Psicologia da USP, e de Suzana Lopes Salgado Ribeiro, do Núcleo de Estudos em História Oral - Departamento de História/FFLCH/USP. O que nos levou a incluir como parâmetro de referência inicial os procedimentos Meihy 2005 (ressalvando que nosso objetivo não é desenvolver trabalhos de história oral). Para diferenciar do fazer história por meio da história oral, adotei o termo "narrativas de vida" para abarcar os procedimentos que desenvolvemos, sem com isso pretender fixar qualquer método, uma vez que o procedimento se dá articulado com outras estratégias do grupo. Nesses levantamentos sempre procuramos resgatar o acervo fotográfico e outros documentos, geralmente de natureza afetiva, em posse de nossos interlocutores, tanto como um recurso para aprofundar as narrativas da memória, quanto como um material primário para compreensão das transformações da paisagem. Lembrando que nossa paisagem não é apenas física ou forma, mas um conjunto de práticas e valores que a constroem.

Essas narrativas, ao lado da observação participante e de outras práticas de pesquisa, também permitem a identificação de atores e papéis, posicionamentos, dando acesso à rede de relações

locais, por exemplo. Apresentam-nos as relações que vão se estabelecendo no lugar, revelando muitos processos de manutenção e transformação da paisagem, antagonismos e afetividades, valores, práticas. Mas não esgotamos com isso o papel das narrativas nos nossos estudos, e ainda não realizamos de modo amplo "oficinas de memória" com conjuntos maiores de participantes simultaneamente, ponto para o qual devemos dar maior atenção, não apenas como memória, mas também em oficinas de desejos, de conflitos, de potencialidades que visam atingir com nossos parceiros outras metas¹²¹.

A memória atravessa como um procedimento proposto neste volume e praticamente todas as pesquisas do NEP. De um modo geral, a memória tem sido tratada como acesso ao que passou, dotando de valor documental ou de significado processos que conduzem ao presente. Nesse sentido, muitas vezes é colocada como uma forma de evidenciar "atores sociais" emudecidos na história oficial. Mas seu alcance poderá ser ainda maior, como parte da construção do sujeito e do outro. A memória não é simples lembrança; é invenção do presente e transformação do passado. Não é apenas forma resgatada; é uma ação formadora, tanto quanto deformadora¹²².

¹²¹ A título de exemplo, a pesquisadora Claudia Soares utilizou-se amplamente em sua pesquisa de "Oficinas de Futuro". "Oficina de Futuro é uma ferramenta de planejamento participativo, adaptada aqui no Brasil pelo Instituto Ecoar para a Cidadania¹¹⁰, desde 1996, pelos pesquisadores Marcos Sorrentino, Rachel Trajber e Eda Tassara¹¹¹, que se basearam na técnica ZOPP, para trabalhar com comunidades. O objetivo da oficina é sensibilizar e envolver populações em processos participativos, fomentando a resolução de problemas e a tomada de decisão". A pesquisadora ainda esclarece: "O nome ZOPP, originário do alemão (Ziel Orientierte Projekt Planung), significa "planejamento de projetos orientado por objetivos". As raízes do método vêm de outra metodologia conhecida, o LogFRAME (Logical Framework), criado nos EUA, e que é muito utilizado em projetos de desenvolvimento. A partir dessa metodologia a agência alemã de Cooperação Técnica (GTZ - Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit) concebeu o ZOPP acrescentado à metodologia inicial uma análise de problemas e dos atores envolvidos voltada para o desenvolvimento e projetos técnicos de cooperação" (Soares 2010:116). Devo observar que as técnicas multiplicam-se, levando a um esfacelamento produzido de procedimentos, com muitos pontos em comum. Embora todas as técnicas possam nos ajudar, como de fato ajudam, inclusive a derivar outras, conforme as necessidades em campo, ou se possa chegar a elas e construí-las não a partir de procedimentos nominados, mas da experiência de troca com os protagonistas com os quais nos relacionamos, o grande diferencial não está na técnica, mas na motivação e preparo pessoal do pesquisador para a interação e o diálogo.

¹²² Em certo sentido, a memória repete, normatiza um relato a ser transmitido. Não me refiro a isso, mas à memória como uma condição quase orgânica com o seu passado, em que a racionalidade ou a ordem não são os únicos recursos de quem lembra.

O recurso à memória pode e deve ir além disso; trata-se de construção da autonomia, na medida em que rememorar é, em um primeiro momento, reconstruir-se reconstruindo o passado, mas integra também o reavaliar-se, o entender as próprias contradições no contato com as diferenças, o resgatar “sabores” e “odores” esquecidos. Então, é conhecer. É conhecimento não apenas documental ou normativo. Este é um campo delicado, porque se é fundamental à educação, em um mundo de perda da memória, não cabe ao pesquisador dotar de consciência o outro. É preciso ter cuidado nessa construção.

Essas referências servem de parâmetro, pois cada campo, com circunstâncias específicas, em função do foco dos pesquisadores, é fundamental ao desenho dos procedimentos. É plenamente aceitável - a prefiro assim - que sejam definidos e aprimorados no processo de formação do pesquisador, e da organicidade maior ou menor que estabelece com seu campo. Outros procedimentos que nos são importantes são as dinâmicas de grupo, realizadas sobretudo com crianças e jovens em oficinas e grupos focais. Precisamos avançar no sentido de grupos de debate e de solução de problemas, como já intentado de modo preliminar nos trabalhos de Juliana Moreno com quilombolas no Vale do Ribeira, e de modo mais ativo por Cláudia Soares no Heliópolis e especialmente por Cecilia Angileli na Brasilândia, já no doutorado. Mas ainda não incluímos uma diversidade contraditória de lideranças nessas abordagens. Outras técnicas solicitadas indicam compreensão da mobilidade da população e outras formas de mapeamento, além de inúmeras estratégias para construção da rede de interlocutores, caso a caso a cada pesquisa, nas quais questões próprias do pesquisador, de gênero e política, tem jogado um peso considerável¹²³.

¹²³ A questão ficou particularmente clara no trabalho de Catarina Silveira (2008), onde certos cuidados foram colocados em sua aproximação do ambiente familiar. Evidenciou-se também em um trabalho que não foi realizado sob minha orientação, mas que acompanhei por meio do Comitê de Orientação do PROCAM (o comitê é formado pelo orientador e mais dois orientadores, que se reúnem duas vezes para acompanhar e discutir a produção do pesquisador, substituindo a qualificação), em que Maria Olívia Ferreira Leite (2010, orientação de Sueli Furlan) acompanhou comitivas de boiadeiros. Não há uma regra, depende das pessoas envolvidas no momento, tanto quanto do contexto social e espacial em que ocorre. O que é viável em uma situação, pode não ser, com o mesmo grupo, em outro contexto. Questões de natureza política ficaram evidentes no trabalho de Claudia Soares (2010) condicionando a relação do pesquisador com o campo e estão sendo problematizadas no doutorado de Cecilia Angileli, em que a inserção participante no sentido da pesquisa ação coloca uma relação mais complexa com os protagonistas locais.

Essa diversidade de práticas em cada trabalho é vista com desconfiança pela ciência tradicional, quando não procura subordinar abordagens qualitativas a algum aspecto quantitativo, tal como acontece à tentativa, que entendo difícil, de se aproximar da percepção pela opinião declarada de *informantes* (como são chamados em alguns trabalhos) em entrevistas estruturadas, geralmente fechadas, e depois quantificadas. Esse procedimento traz uma ilusão de objetividade da pesquisa, muitas vezes não entendendo essa construção mais lenta em campo, mas facilita muito os procedimentos, sendo por vezes a técnica principal, senão a única da investigação empírica em trabalhos desse tipo. O NEP evita abordagens¹²⁴ baseadas exclusivamente em *checklists*, pesquisas de opinião, sistemas classificatórios ou roteiros de investigação fechados, tanto quanto processos analíticos de decomposição e reconstrução a partir de elementos, classificações e tipificações, por entender que levam a uma falsa objetivação do real, no qual sua dinâmica escapa, desconsiderando a interação entre pesquisador, lugar e seus atores, e os quadros institucionais em que todos se inscrevem¹²⁵.

O emprego de práticas distintas, e mais, que emergem de uma relação orgânica do campo, é comum a quase todos os trabalhos propostos pelo NEP, visando a articulação que esses procedimentos permitem na indagação complexa do campo, e depois sua explicitação, ultrapassando as formas lineares de apresentação. Tenho observado que a existência de uma relação anterior com o campo traz alguns problemas no envolvimento ou seleção da rede de interlocutores, mas favorece o aprofundamento e aceitação do pesquisador. É preciso enfatizar que não advogamos que a quantidade de técnicas empregadas, muitas - ou poucas como preconizam estudos mais tradicionais - qualifica os trabalhos. É o seu enraizamento no campo, sua coerência com as possibilidades do pesquisador e com o nível de diálogo que se dispõe a estabelecer, ou é possível, que determina os procedimentos suficientes.

Por outro lado, a eliminação de um contato orgânico com o campo, ou com os atores sociais de um determinado evento que se estude, bem como a redução para um tempo mais imediato de realização do empírico, *tende* à adoção de um conjunto restritivo de práticas que pode expressar uma relação superficial e mais fácil com os interlocutores (e com o objeto de pesquisa). Tende a

¹²⁴ Sandeville Jr. 2004a, 2005a.

¹²⁵ No entanto, em algumas pesquisas, foi necessário nos valermos de alguns desses métodos para estudo dos discursos, em função de necessidades específicas dos pesquisadores. A seguir retornamos a esse ponto.

resultar em uma estrutura objetivada e reducionista, ainda que metodologicamente justificada¹²⁶. Ainda assim, reconhecemos casos em que um elenco restrito de práticas e do tempo de interação pode vir a ser necessário, conforme objetivos ou possibilidades, mas não substitui os processos graduais e de um contato mais prolongado. Nesse caso, é importante redimensionar objetivos, escopo e alcance do trabalho.

Há que ressaltar que não é apenas o tempo, como não é a quantidade de procedimentos, mas a qualidade dialógica de como são realizados, o que contribui para qualificar essas relações com o outro. Por outro lado, o NEP deve avançar gradualmente na inclusão de um conjunto mais diversificado de protagonistas. Temos priorizado a investigação com os moradores, dando pouca atenção metodológica às interfaces que estabelecem além desse círculo, e os protagonistas externos que com ele interagem. Foi necessário para construir a possibilidade metodológica de uma capacidade intelectual com a paisagem nesses termos, mas considero essencial avançarmos no entendimento dos conflitos e de outros fatores, **reconhecendo outros protagonistas como tais**, explorando melhor os campos de interesses assim gerados, quer sejam conflitivos, quer sejam convergentes. Devemos considerar o que é fundamental nessas eleições. O olhar deve se deslocar dos procedimentos para o entendimento dos pressupostos que dirigem esses olhares e essas buscas, tanto no que se refere à paisagem, quanto no que diz respeito ao pesquisador, aos interlocutores, ao social, e daí, também, aos métodos.

Por outro lado, a postura aberta diante do processo de conhecimento sugere muitas vezes a imagem de uma *bricolage*¹²⁷ de práticas metodológicas, ou métodos, trazendo insegurança aos pesquisadores formados em tradições mais quantitativas ou normativas (protocolares). Entendo

¹²⁶ A ciência tradicional tem assumido uma inversão, na qual os métodos justificam os trabalhos.

¹²⁷ Denzin e Lincoln (2006,) de quem emprestamos a expressão *bricolage*, embora por vezes intentem uma objetivação explanativa excessiva, fornecem com base em uma ampla literatura algumas metáforas expressivas para a pesquisa qualitativa. Além da imagem do *bricoleur*, utilizam-se da montagem (cinematográfica), da improvisação no jazz e outras. Observam inclusive que, recentemente, novas abordagens vão se constituindo para além da recusa em privilegiar qualquer método ou teoria, inclusive uma “virada narrativa”. Nas metáforas, o que se evidencia é a interação do pesquisador com seu campo empírico (“*havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará*” Denzin, Lincoln (2006:18), e uma consciência de que sua ciência é também situada.

que se deve assumir essa possibilidade, e risco, ao se optar por uma abordagem qualitativa, ainda mais se a proposta é que o método (a partir de diretrizes gerais) seja desenhado ao longo do percurso, em interação, em um diálogo com o campo. O que significa: com as pessoas que o habitam, que o utilizam. É importante incorporar um conjunto de procedimentos, pois como pesquisadores por um tempo determinado pela dimensão institucional da pesquisa, isso favorecerá um contato mais amplo com os universos locais. Um conjunto mais rico de experimentações e trocas em campo amplia nossas possibilidades de apreender múltiplas facetas, posicionamentos, valores e práticas, e convém que isso venha acompanhado de um estar atento às questões sugeridas por quem efetivamente está envolvido na construção dessa paisagem que contemplamos, sempre buscando sua fundamentação cuidadosa.

Tal forma de aproximação leva a alguns desafios adicionais. De um lado, no campo, mesmo cuidadoso, e mesmo quando o pesquisador estabelece uma relação dialógica com seus interlocutores na construção da pesquisa (a pesquisa é partilhada com essas pessoas, pode então ser construída em uma relação criativa, crítica e propositiva dos protagonistas com o pesquisador, e não apenas em uma via direcional deste para aqueles), procede-se sempre a uma seleção que necessita ser discutida, mas cujo processo de consciência do próprio pesquisador também demanda tempo. Nesse sentido, precisamos avançar também no desenho de procedimentos que envolvam a inventividade e a autopercepção, a compreensão dos próprios *pré-juízos* e *pré-conceitos*, e das formas de elaborar os aspectos sensíveis do estar entranhado nesse contato com o outro, delimitado pela pesquisa. Até porque, esses aspectos irão se rebater na fase final de explicitação da pesquisa.

Essas questões vão se tornando possíveis graças ao conjunto de trabalhos realizados, que permitem avançar e sofisticar os procedimentos. Lidar, e sobretudo explicitar conflitos locais em campo, exige cuidados com os desdobramentos que podemos desencadear no esforço de compreensão e interação no lugar. O pesquisador constrói uma rede de parceiros que lhe dá acesso à realidade local, e esta se baseia na confiança, tendendo espontaneamente a estabelecer formas de controle sobre o olhar do pesquisador. *"Sob esse aspecto, um conjunto diferenciado de crenças e valores viabiliza a participação política pela constituição de interesses comuns atribuídos à comunidade. A filiação comunitária deve ser entendida, portanto, como uma forma política de construção do nós: (...)"*, observa Costa (2006:84) sobre a construção da

ideia de uma comunidade, seja localmente, seja pelo pesquisador, de modo que "*diferentes agentes sociais disputam a sua autoridade, controle e domínio*". Thiollent (2009:19) observa que "*Considera-se, no plano ético, que os pesquisadores da linha pesquisa-ação não podem aceitar trabalhar em pesquisas manipuladas por uma das partes nas organizações, em particular por aquela que está mais vinculada ao poder*"¹²⁸. Podemos estender esse comentário para o espaço e não apenas para as organizações. Mas isso coloca também um problema: não sendo neutra a presença do pesquisador em campo, há que avaliar constantemente as implicações de suas atitudes, que entretanto devem subordinar-se a um imperativo ético, para além dos compromissos políticos e ideológicos que carree para seu campo. Até porque toda construção política deve ser ética.

Até o momento, nesse ponto, os trabalhos construíram, em uma perspectiva mais "linear", as narrativas, unificando-as a partir da temática do pesquisador. É certo que essa questão só se coloca como problema de pesquisa quando existem projetos políticos, ideológicos, econômicos ou de outra ordem, fortemente polarizados no local. A inclusão das contradições e seu confronto **no campo** exigem cuidados adicionais, mas a experiência acumulada já permite direcionar gradualmente para formas mais experimentais ainda de trabalho.

Abordagens qualitativas geralmente são interpretativas. Ou seja, ultrapassam a descrição, e mesmo a esta não consideram objetiva apresentação de dados empíricos, mas construção. O risco é resvalar para a explicação na apresentação. O desafio deve ser o da interpretação e não o da explicação, ou seja, permanecer aberto e situado no processo. Dizer que são interpretativas implica não só vontade de conhecer o outro, mas saber que esse processo dialógico é também a situação de si mesmo no mundo. Com alguns riscos. Para Fonseca (2006:21 e 27), tratando da

¹²⁸ Algumas implicações podem decorrer desse postulado, como uma ampla divulgação dos processos e resultados democraticamente acessível a todos, e não apenas a grupos de interesse mais próximos. "*Os resultados são difundidos sem restrição. Uma das partes não pode pretender se apoderar deles exclusivamente*" Thiollent 2009:49. Certamente entendo que esse deve ser um compromisso de natureza ética na pesquisa. No entanto, nem por isso será simples. Em situações de tensão, conhecimentos podem ter um sentido de vantagem estratégica, quando não uma apropriação para finalidades táticas, exigindo uma consciência clara dos processos em curso. Essa consciência sempre deve se amparar no diálogo local, mas entendo que exige um espaço de discussão e formação do pesquisador mais amplo, proporcionado pelas rodas de conversa do grupo que podem permitir a troca entre diversas experiências.

“ânsia de intervir para transformá-los” (dos pesquisadores em relação aos grupos populares), e da denúncia que alguns trabalhos pretendem realizar: “(...) a denúncia nos ensina mais sobre as pré-noções do autor e seu desejo ardente de salvar seus informantes (ou, pelo menos incluí-los no rol dos humanos...), do que sobre as ambivalências e ponderações de seus informantes diante dos processos sociais e políticos de sua existência”.

A questão das narrativas dos nossos interlocutores é um ponto chave no qual pensamos metodologicamente avançar mais. Articula-se com o papel importantíssimo que atribuímos à memória na existência da paisagem. Em alguns casos, por dificuldades específicas, foram utilizados procedimentos que poderiam afastar-se um pouco das postulações apresentadas anteriormente, tais como o emprego de questionários estruturados¹²⁹ em certas situações ou da análise categorial (Bardin 1995¹³⁰) e análise de discurso¹³¹, mas sempre vinculados ao contato

¹²⁹ Tenho como diretriz construir alternativas à voga de questionários estruturados como resposta fundadora em abordagens qualitativas, o que me parece um contra-senso corrente, exceto quando o procedimento vem muito adequadamente circunstanciado e delimitado em relação ao que se pretende, ou em função de características específicas do pesquisador ou do seu objeto, caso em que o utilizamos.

¹³⁰ Por sugestão de Eda Tassara no trabalho de mestrado de Juliana Moreno. Bardin chegou a ser discutido no NEP.

¹³¹ Trazidos por Andreia Broering e Mônica Bierwagen para ultrapassar instrumentalmente alguns limites da abordagem categorial de Bardin. Ao contrário de Bardin, a análise do discurso não foi objeto de discussão no NEP, ficando restrita a esses trabalhos. Os autores selecionados como referência por Bierwagen são indicados a seguir: BRANDÃO, H. N.. Introdução à análise do discurso. Campinas, SP: Unicamp. 2ª. Ed., 2004; CAPPELLE, M.; MELO, M.; GONÇALVES, C.. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Disponível em <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/43563/2/revista_v5_n1_jan-jun_2003_6.pdf>. Acesso em 20.set.2010; FERNANDES, C. A.. Análise do discurso: reflexões introdutórias. São Carlos, SP: Claraluz, 2007; ORLANDI, E. P.. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. Em aberto, Brasília, ano 14, v. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>>. Acesso em: 21.out.2010; ORLANDI, E. P.. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes. 8ª. ed., 2009; ROCHA, D.; DEUSDARA, B.. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Jan. 2011. doi: 10.1590/S1517-106X2005000200010. No entanto, embora esses autores contribuam para a estruturação e fundamentação de procedimentos, não são necessários para essa finalidade, nem dão conta das dificuldades a serem enfrentadas, por vezes complicando procedimentos, mas também, ao explicitá-los, servem de instrumental aos pesquisadores em uma área difícil para os desenvolvimentos iniciais.

direto com a população e como complementares à imersão no campo. A contraposição de vários pontos de vista em discursos, e seu confronto com outras narrativas em veículos locais e regionais, pode ser um indicador interessante da composição de campos políticos e de contradições. O trabalho de Flavia Suguimoto (2007) explorou essas relações em duas cidades no Médio Tietê e o trabalho de Monica Bierwagen (em curso) procura elucidar o campo ideológico na construção de determinados discursos no terceiro setor como emancipadores na área do consumo sustentável, quando de fato o que está implicado é bem diverso. Ambas as pesquisadoras privilegiam documentos publicados em diferentes mídias. Mas há ainda uma outra questão no caso das narrativas colhidas em campo. O risco de autonomizar os discursos coletados e transformados em texto, fechando-os sobre si mesmos, quando são na verdade definidos pela oralidade, pelo contexto em que foram construídos, pelas relações que se estabeleceram a partir da presença do pesquisador com seus interlocutores.

Se essas abordagens tendem a ser interpretativas, não se pode dizer que o pesquisador seja meramente um intérprete. Este seria o caminho da explicação, o pretender “dar a voz”, ou do substituir, do ser capaz de traduzir um real. O pesquisador é de fato um autor¹³², e de certo modo um coautor (decide, arbitrando no sentido de uma eleição entre possibilidades que se apresentam, com a orientação, como será organizada e narrada sua experiência em campo, cujos registros e impressões são construídos na interface com os protagonistas locais). O trabalho de pesquisa é inscrito em um contexto institucional e em uma proposição paradigmática da produção de conhecimento, envolvendo o desenvolvimento de aspectos conceituais que interagem no olhar em campo, na forma de dialogar com o empírico. A interpretação é autoria, é invenção. Isso traz uma série de dificuldades práticas na fase de explicitação da pesquisa. Entendemos que é melhor desenvolvida quando ocorre gradualmente ao longo da pesquisa, e não apenas no final. Todas as etapas e movimentos da pesquisa (**mesmo sua interrupção ou**

¹³² A questão aqui indicada não é simples. Em antropologia, há várias correntes que debatem essas implicações, essencial a essa disciplina, e que nos ajudam a pensar os desafios que sentimos no campo. No entanto, uma vez em campo, na intenção de dialogar com o outro, torna-se uma dificuldade comum a todos os pesquisadores: “O antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo. O discurso do primeiro não se acha situado no mesmo plano que o discurso do segundo: o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido — ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido.” Viveiro de Castro 2002:115.

suspensão por questões pessoais) são uma contínua explicitação e posicionamento concreto do trabalho do pesquisador e das relações "lá e cá"¹³³, dos compromissos reais da interativamente com a construção do campo empírico e teórico, e das expectativas que estabeleceu na relação com a universidade e desta com seu campo de atuação pessoal e profissional.

As dificuldades da construção do empírico se renovam no momento de organização do material coletado/construído no campo. Sua diversidade sensível ultrapassa a possibilidade de ser esgotada, exigindo decisões. Além disso, muitas vezes o pesquisador se torna, na relação com o outro, mais ou menos, mas sempre em alguma medida, consciente de sua própria diferença, e de sua própria inserção institucional, portanto, de sua pesquisa e sua narrativa¹³⁴ - questões que necessitamos aprofundar sempre.

Ocorre que não só a experimentação apresenta dificuldades, mas que muitos pesquisadores, mesmo abraçando a proposição central do estudo de paisagem adotado pelo grupo, ainda vêm de uma formação disciplinar mais rígida, cuja desconstrução deve ser realizada respeitosamente, dentro dos limites em que o pesquisador se sinta à vontade e seguro. Em muitos casos, é a própria orientação que vê a necessidade de recursos um pouco mais estruturados para garantir a operacionalidade do campo e sobretudo de sua explicitação. Entre as dificuldades que se apresentam, merece destaque a interpretação do material empírico. Sua elaboração como um termo se dá diante de um momento final e exíguo, quando o interessante é um contínuo elaborar em ir a campo e vir, construindo o método. A subjetividade em campo, a intencionalidade do pesquisador, o envolvimento seletivo com os protagonistas e suas questões, entre outras coisas, tornam esse momento de redação denso, e que pode trazer um novo estado de insegurança. A transposição da oralidade tornada documento também exacerba esse momento final, de gabinete, no qual o pesquisador se revela autor na medida em que se insere em contextos institucionais complexos, na medida em que toma decisões finais e à distância, e diante das quais, é chamado a posicionar-se. Mesmo a fronteira antropológica, pela qual a

¹³³ Catarina Silveira 2008, assumindo esse tema caro à antropologia, adota essa expressão no título de seu trabalho para explicitar esse desafio colocado ao pesquisador

¹³⁴ "(...) a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário" Denzin, Lincoln 2006:20.

descrição do outro exclui um julgamento sobre suas práticas, necessário ao entendimento mais próximo desse ponto de vista local, questões difíceis podem se colocar:

Nesse sentido, qual o limite consentido para a descrição do antropólogo? Se o dito encobre um não-dito, existe uma fronteira de interdição diante da qual o pesquisador deve retroceder? Diante da violência, a consciência moral pode calar? Pode o antropólogo ser juiz da verdade? Mais uma vez parece-me necessário situar: violência e verdade para quem? Ademais, é preciso não esquecer que a dinâmica de ocultar e desnudar afigura-se constitutiva da vida social, e é diferentemente realizada segundo o público. No entanto, quaisquer que sejam os atos encenados, o dito e o não-dito, todos portam uma reivindicação de veracidade

Chaves¹³⁵ 2006:49

¹³⁵ A autora tratava da Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, promovida em 1997 pelo MST. Discute as relações de poder e formas de sua manutenção no interior do movimento, e as implicações que vai sentindo a partir das relações que estabelece durante a etnografia, bem como de contradições que vai percebendo tanto nessas relações, quanto nas dificuldades de se posicionar diante de determinados fatos na qualidade de pesquisadora.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

DEFININDO NOVOS FOCOS: APRENDIZAGEM EM AÇÃO

Nós somos anões apoiados nos ombros de gigantes. Vemos melhor e mais longe do que eles, não porque nossa visão seja mais aguçada ou nossa estatura maior do que a deles, mas porque eles nos elevam a partir de sua altura gigantesca.

Bernard Guenée, citado por Caire-Jabinet 2003:17. Mas será que, de fato, ainda podemos ter essa visão do panorama aberto pelo conhecimento? Ou será que, apoiados neles, a nossa visão possível seja a da nossa estatura? Vemos por entre as pernas dos gigantes.

um quadro em elaboração contínua

A abordagem partilhada no NEP nesses anos incluiu, como essenciais, aspectos da subjetividade, da sensibilidade e da afetividade como constituintes do que chamamos de paisagem e seu estudo. Deve-se notar que a concepção da paisagem como experiência partilhada, longe de remeter tal noção ao domínio exclusivo da experiência, da subjetividade, da memória, do afetivo, da cultura, implica em seu entendimento também como socialmente partilhada e construída, como herança histórica e como processos ambientais. No decorrer desses anos, houve uma maior explicitação dos aspectos experimentais referentes a ensino, participação, gestão e a fundamentação diante de corpos de conhecimento dos aspectos conceituais referentes à formulação de paisagem adotada inicialmente, que permaneceu como fundante do grupo. Por outro lado, há uma maior consciência dos problemas de pesquisa enfrentados e das frentes para sua superação. No que se refere aos procedimentos, logrou-se desenvolver, fundamentar e experimentar um conjunto de estratégias que revelaram coerência e operatividade com os pressupostos teóricos. Encontramos nesse processo, apresentado nos dois capítulos anteriores, um vastíssimo leque de esforços de conceituação e estudos da paisagem, e de interfaces entre campos disciplinares e procedimentos metodológicos.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

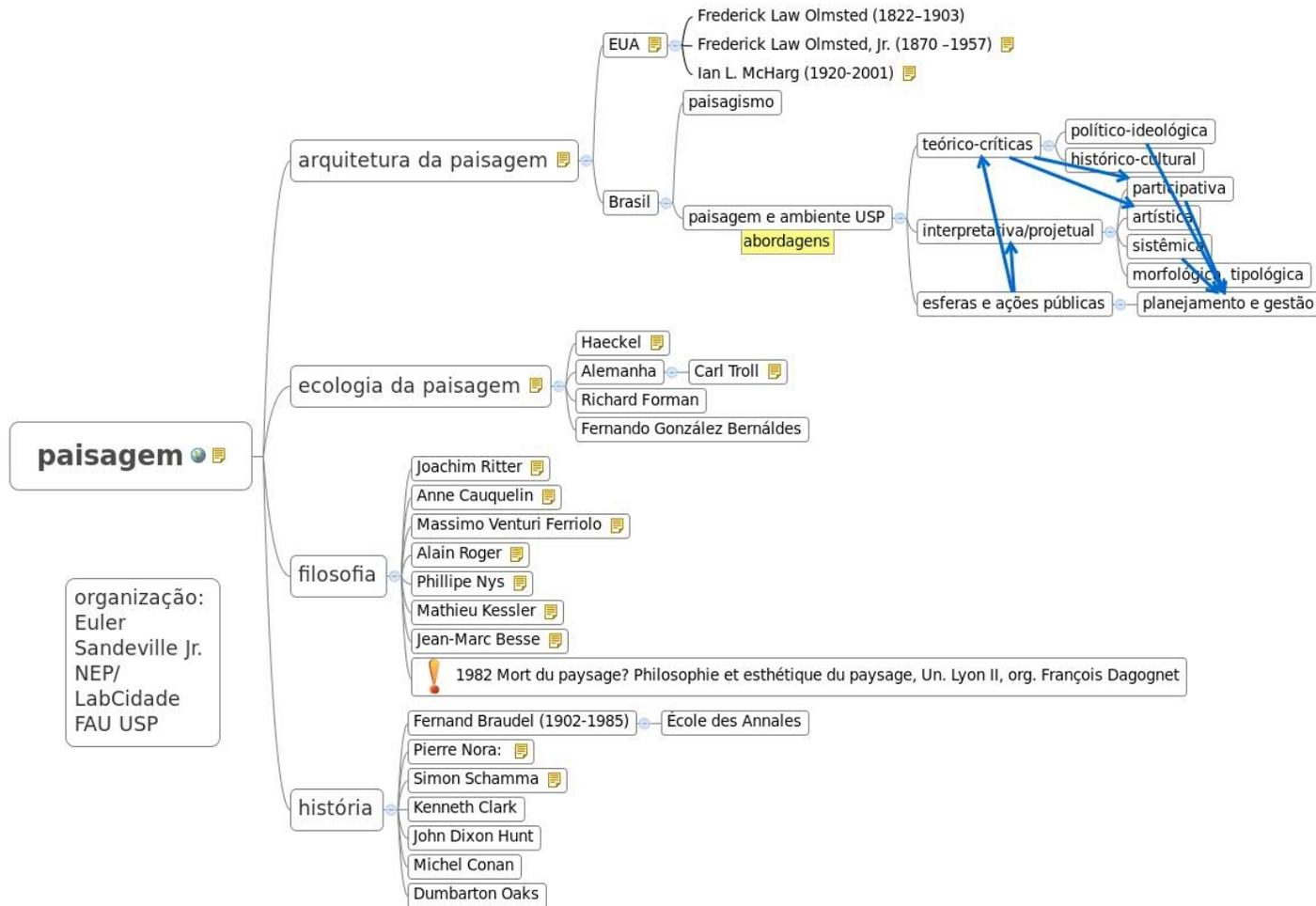


Ilustração 44: Os estudos de paisagem envolvem uma complexidade de conhecimentos necessários. Quadro indicativo. Material didático em elaboração (ESJ)

As pesquisas e as atividades de curta duração realizadas nesse período exigiam perguntar como avançamos a partir deste ponto, na medida em que entendo que o modelo até então adotado trouxe (diferente de esgotou) as contribuições esperadas ao grupo com os trabalhos concluídos. Nesse sentido, podemos ver ainda os anos de 2007 e 2008¹³⁶ como tentativas de criar estratégias institucionais e dinâmicas que permitissem ultrapassar limites nos processos em curso e a possibilidade de, com base nos trabalhos realizados, avançar para uma nova etapa de organização.

Em fins de 2008 formulei uma nova estratégia para o grupo, implantando tentativamente suas bases em 2009. A avaliação positiva desses esforços permitiu abrir novamente o ingresso de pesquisadores de pós-graduação¹³⁷ diante de uma nova estrutura. No entanto, essa afirmação de uma nova fase deve ser vista dentro de certos limites. Primeiro, porque as fases não foram até então lineares nem estanques. Agora também não o são. Há continuidade, redirecionamento, ir e vir em busca constante a partir também das oportunidades que se abrem e do que permitem construir. Muitas questões estudadas nas fases anteriores não estão esgotadas, longe disso,

¹³⁶ Também em 2008, em um momento de inflexão do grupo, procuramos organizar um coletivo de discussão independente (Aion), **de ações urbanas voltadas para a memória, monitoramento e capacitação popular**, que deveria captar recursos (com a participação de Flavia Suguimoto, Cecilia Angileli, Claudia Soares e Gianni Toyota, colaborando também nos trabalhos Silvia Valentini). O objetivo era constituir um núcleo de trabalho independente e horizontal, a partir da discussão da Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento, e de princípios libertários de organização, os quais trazia de cooperação com alguns coletivos (que convergiram em colaborações minhas no Reverberações 2008 e no festival urbano do EIA também em 2008). Apesar de ser um grupo externo à Universidade, pudemos ensaiar com maior liberdade alguns pressupostos. Essa tentativa trouxe indubitavelmente contribuições ao processo de pensamento do NEP, difíceis de perceber naquele momento. Os processos de discussão nesse núcleo de trabalho autônomo permitiram o desejo de avançar de modo mais decidido, tanto para mim, quanto para os pesquisadores mais diretamente envolvidos, e certamente contribuíram para parte das experimentações realizadas no ano subsequente. Alguns dos trabalhos realizados podem ser vistos em <http://aion.org.br>.

¹³⁷ O grupo não abriu novas vagas para pesquisadores entre 2008 e 2010, em função de sentir a necessidade de buscar um novo direcionamento para os trabalhos. As próximas pesquisas já tem origem todas em 2010, em uma nova fase de estruturação do NEP. Todas ocorrem no âmbito da Região Metropolitana (Miketen, Radoll, Ikematsu) ou da chamada MetrÓpole Expandida (Henrique Pozo). A única exceção é Lucia Omar na Ilha de Moçambique (Bolsa da Fundação Ford), que a exemplo de Lucia Bernardes (Bolsa PEC-PG) é bolsista estrangeira, e se insere em uma intenção do grupo de se abrir à realidade africana, por razões que ainda escapam ao escopo deste texto. Outra característica é que a partir de 2009 vários trabalhos já são contemplados com bolsas de diversas naturezas.

tornando interessante que outras pesquisas no futuro aprofundem os mesmos aspectos, ou assumam o enfrentamento de problemáticas indicadas no capítulo anterior. Esta é uma condição importante do conhecimento: poder ser repensado, aprimorado, ampliado gradualmente. Com esse entendimento, em que consiste essa nova fase do grupo a partir de 2009?

educação

Adotei, inicialmente, como temática para a organização dos trabalhos o tema *A Cidade na Prática Educativa*¹³⁸, embora no momento já não ache necessário atribuir uma denominação para esta fase. Os trabalhos vão sendo direcionados para uma capacidade de ação participante como construção do conhecimento, para a verificação e articulação dos saberes dos arquitetos sobre o urbano com atores locais, para alternativas e estratégias de gestão e transformação do espaço, para a verificação do alcance das formas livres de participação e daquelas inseridas em processos institucionais.

Um conjunto de autores (especialmente Paulo Freire e alguns teóricos da pesquisa ação e da pesquisa qualitativa), que advogam esses procedimentos, vão nos permitindo situar melhor nossos esforços e encontrar apoio intelectual para as dificuldades empíricas que temos enfrentado. Esse apoio se faz necessário pela percepção de conexões entre o que fazemos e outras áreas do conhecimento, como já ocorreu anteriormente com a geografia cultural e a antropologia, geralmente a partir de autores que revelam fortes influências de inspiração humanista e política. Essas *referências*, que começamos a adotar no NEP, trazem grande contribuição para nossa estruturação na fase atual, e várias questões que encontramos em campo e que estão exigindo atenção, inclusive metodológicas e de método, são discutidas a partir dessa literatura sobre educação, pesquisa qualitativa, pesquisa ação, antropologia. Não se trata de vincular as pesquisas a teorias de outras áreas, isso já deve ter ficado claro. Nosso

¹³⁸ Denominei a fase em curso de Educação-Pesquisa-Aprendizado em Ação. Inicialmente, intitulava-se Educação e Transformação no Espaço Contemporâneo, entre outras tentativas de denominação, até assumir a forma atual que pareceu mais convergente com algumas publicações que apresentei nesse sentido (Sandeville Jr. 1990, 2003b, 2004c, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b).

interesse é o espaço, as práticas que o constituem e como podem conduzir a práticas transformadoras na direção e compromissos que julgamos urgentes. Por isso mesmo essa literatura é tão útil.

A definição de uma temática ligada mais intensamente à educação, em parte sugerida pelos estudos realizados, em parte pelo questionamento da inserção institucional, em parte pelo ofício de professor¹³⁹, veio a revelar-se oportuna e permitiu inicialmente avanços mais arrojados em campo. Os resultados pretendidos começam a ser visíveis, em um prazo relativamente curto. O programa da disciplina de pós-graduação AUP 5883- Paisagens Vivenciadas¹⁴⁰, criada em 2007, já antecipa vários dos objetivos do NEP na fase atual:

(1.) analisando seus produtos e, na medida do possível, os processos criativos e a relação arte-vida cotidiana a partir da experiência vivenciada até sua constituição como produto;

(2.) como base para a investigação crítica das próprias percepções e valores preconcebidos em

¹³⁹ No Memorial do Concurso para efetivação (2005b:104), anotava: “*Em relação à pesquisa, coloca-se, sobretudo, o espaço necessário ao trabalho crítico, na perspectiva de que um aprofundamento que a retomada de questões desenvolvidas em pesquisas anteriores e aproveitadas atualmente tem me proporcionado. A questão tem sido, portanto, conseguir alavancar a pesquisa como uma atividade integrada às demais práticas e como espaço de reflexão dessas práticas*”. Entendo que esse desafio sentido em 2005 foi realizado nesses anos.

¹⁴⁰ Veja por exemplo o programa da disciplina AUP 5883- PAISAGENS VIVENCIADAS. DA CONTRACULTURA À CONTEMPORANEIDADE, concebida em 2007 para experimentar parte dessas questões que conduzem ao redirecionamento do grupo. O trabalho KASAHARA, Joyce. MOLICA, Hiderlene. MORAES, Elaine de. SOUZA, Fabíola Bernardes de, 2007, pode exemplificar bem o que se pretendia, embora realizada na disciplina AUP5810- PAISAGISMO (2007). Essa disciplina vinha sendo oferecida com Hugo Segawa para explorar a constituição histórica do campo do paisagismo, e com a criação da FLH5166 - PAISAGEM, CIDADE E HISTÓRIA (com Hugo Segawa e Ana Paula Megiani no programa de Pós-Graduação em História da FFLCH em 2006) foi possível direcioná-la em 2007 como uma experimentação de uma nova disciplina. Nessa disciplina foram realizados dois trabalhos coletivamente pelos alunos, este que resultou em publicação e outro, que foi uma experimentação de aproximação entre escola pública no Campo Limpo (foram contatadas Irmã Dulce e Jardim das Rosas) e a comunidade em que se inseria. A nova disciplina, PAISAGENS VIVENCIADAS. DA CONTRACULTURA À CONTEMPORANEIDADE, nos seus dois primeiros oferecimentos tratou fortemente de aspectos artísticos. Na sequência, pretende-se oferecer a disciplina AUP5871 REPRESENTAÇÕES DA NATUREZA E DA CIDADE NO BRASIL, com um enfoque mais teórico, e retomar aquela disciplina avançando agora por meio da inserção participante com grupos periféricos de cultura. Caminha-se passo a passo.

relação à paisagem e às sensibilidades que assim se mobilizam;

(3.) confrontando 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 e da sensibilidade artística.

Com a conclusão de uma diversidade de pesquisas até 2008, pareceu lógico avançar os estudos para além da observação participante, de modo que os interlocutores, ou protagonistas dessas paisagens, juntamente com o pesquisador, desenhem procedimentos a serem seguidos, o que está sendo intentado. No entanto, não estamos certos das implicações, e eventuais contradições, que possam surgir entre uma visão de observação participante e de pesquisa ação, e se esta pode trazer distorções relevantes àquela. Temos de estar atentos e aprofundar o entendimento de ambas, na medida em que a observação participante nos parece mais do que uma técnica a ser subordinada a outras formas de pesquisa. Certamente é possível sua correlação, mas me parece necessário problematizar isso na interlocução com outras áreas, particularmente a antropologia.

Espera-se também, na fase atual, redefinir em um campo teórico e experimental a prática docente, articulando ensino e pesquisa em ação, com intensa participação dos pesquisadores do NEP. Objetiva-se a criação de polos criativos (não era essa a proposição primeira da Espiral¹⁴¹?) tendo em vista a contribuição que a universidade pode dar ao se relacionar com outras formas de organização e níveis educacionais (**o que me parece uma urgência e obrigação prioritária da Universidade**, cf. capítulo 2). Estamos abrindo um conjunto de conceitos novos, que tem convergência não só com a pesquisa sobre paisagem, mas na ação como docente. Em 2009, direcionando o programa pensado em 2008, definimos os seguintes horizontes práticos como estratégicos para o NEP a médio prazo (veja mais adiante neste capítulo as diretrizes em elaboração no NEP, com as quais estas se relacionam e das quais derivam):

1. **capacitação colaborativa de educadores e outros agentes sociais e redes de conhecimento** (educação, saúde, ambiente/habitat, gestão colaborativa, memória, diagnóstico e proposição);
2. **desenvolvimento de disciplinas, programas e oficinas abertas, colaborativas e**

¹⁴¹ Sandeville Jr. 2003a.

experimentais (arte, paisagem, cultura, ciência aplicada), com crianças, jovens e grupos comunitários e oficinas restaurativas e de conflitos (jovens, famílias) por meio de jogos e da interação com os campos de pesquisa;

3. **programa de capacitação de pesquisadores** por meio de núcleos independentes de pesquisa (produção de conhecimento a partir de ação, entendimento e memória local), selecionando pessoas para capacitação e ingresso em programas de pós-graduação da USP e para multiplicadores com educadores locais¹⁴².

campo

Há uma ênfase maior na pesquisa ação e na questão da educação e ensino, levando ao que estou preferindo designar como **aprendizagem em ação**.

Os projetos colaborativos iniciaram-se mais claramente a partir de 2005 (Aricanduva, Pedra Grande, Pirajussara), inclusive assumindo integralmente a concepção do projeto na interlocução com a população no caso do Projeto Pirajussara. A partir de 2009, adquirem um desenho muito mais integrado no NEP e de maior alcance. É o caso dos projetos no Heliópolis (integrando-se com a pesquisa de Cláudia Soares, <http://paisagemheliopolis.wordpress.com/> e Sandeville Jr. 2010c), também desenhado colaborativamente com lideranças locais, na Brasilândia (integrando-se com a pesquisa de Cecília Angileli, associada com um projeto com apoio da Comissão de Cultura e Extensão da USP, <http://cinemabrasilandia.wordpress.com/>), e com o coletivo Cicas (Centro Independente de Cultura Alternativa e Social, localizado no Jardim Julieta, Zona Norte), com trabalho desenvolvido em um processo horizontal com os pesquisadores do NEP Larissa Nebesnyj e Rafael Siqueira, com o coletivo local e parceiros institucionais, no qual enfrentamos a necessidade de desenvolver um projeto arquitetônico colaborativamente com esses parceiros.

¹⁴² O LabCidade tem aberto vagas nos últimos anos ao programa de pré- iniciação da Pró-Reitoria da USP. A notícia que temos é que para 2011 foram aprovadas as vagas abertas. Também estamos procurando recursos para fixar pesquisadores locais em nível de segundo grau.



Ilustração 45: Fórum Pirajussara, 2006. Reunião de trabalho com parceiros institucionais e movimentos. Foto: autor não identificado.

Ilustração 46: Reunião com movimentos e outros participantes, Fórum Pirajussara, no espaço do NEP. Foto ESJ.

No âmbito da pesquisa, entretanto, nos movemos na direção de uma pesquisa ação somente nos anos mais recentes. Temos o doutorado de Cecilia Angileli, iniciado em 2008, e que, a partir de 2010, começa a ganhar uma amplitude absolutamente essencial para os avanços que pretendemos. É hoje a experimentação mais arrojada do NEP na pesquisa. Primeiro, sem ordem de importância, porque se afina plenamente com a proposição da Espiral e a conceituação de paisagem do NEP, dando-lhe desenvolvimento empírico cuidadoso. Segundo, porque se funda em uma pesquisa anterior muito orgânica no campo, desenvolvida no mestrado, apoiado assim em sete anos de cooperação da pesquisadora no núcleo, mostrando, como também começa a ocorrer com Gariella Radoll, a importância da continuidade na pesquisa e na organicidade entre pesquisador e campo, entre orientador e pesquisador, entre orientador e campo¹⁴³. Terceiro, é

¹⁴³ Essa participação da orientação no campo é prática que remonta à origem do NEP. Ocorreu nos trabalhos de Angleli, Sugimoto, Vieira, Soares, Bernardi, Radoll, e outros como Vaz, Rosseti, Adachi, para citar alguns. Mas pretendemos uma organicidade maior. Nesse novo arranjo do NEP, adotando a Região Metropolitana como focal nas pesquisas, torna-se uma possibilidade mais ampla, como foi nas experiências de disciplinas optativas de 2009 e 2010 com

pioneiro na abertura de novas frentes que buscamos nessa relação com a população, implantando o primeiro núcleo avançado do laboratório no campo, com o Projeto Chão, como o denomina a pesquisadora (<http://chao.net.br/>). Em 2008, o trabalho de Cláudia Soares no Heliópolis já começara a se aproximar dessa estratégia em ação, e a iniciação científica de Gabriella Radoll o faz em 2009, dando continuidade parcial depois em seu Trabalho de Graduação em 2010. Essas experimentações dão gradualmente um novo horizonte ao que intentamos até 2008, várias das quais já mencionadas neste volume.



Ilustração 47: Oficina com alunos da FAU e educadores do Heliópolis, disciplina AUP665 Arte e Projeto da Paisagem, 2009. Foto do acervo da disciplina.



Ilustração 48: Oficina balões com sonhos no CCCA ePAM, Heliópolis, disciplina AUP665 Arte e Projeto da Paisagem, 2009. Foto: ESJ.

Soares e Angileli, e em outros trabalhos atualmente em curso, que se afinam com essa nova proposição, já desenvolvidos nesse paradigma: Angileli, Miketen, Radoll, Ikematsu, e as atividades com Nebesnyj e Siqueira.

potencialidade e gestão da paisagem

Dois outros trabalhos foram absolutamente fundamentais no redirecionamento do NEP no período, e de natureza diversa dos que já mencionamos até aqui. O primeiro foi o Projeto de Políticas Públicas iniciado em 2008, realizado em Taboão da Serra e Embu das Artes, sob coordenação do professor Pedro Jacobi (PROCAM, FE USP), e do qual participou também a pesquisadora Gabriella Radoll como sua primeira atividade no NEP¹⁴⁴. O projeto contribuiu para a discussão de dinâmicas urbanas metropolitanas, e sua correlação com escalas locais.

O segundo projeto teve um alcance estratégico bem maior para o NEP. Gestado ao longo de 2009 e implantado em 2010, enfrenta no âmbito de um convênio Dersa/ Departamento de Geografia da USP a elaboração do Plano de Manejo dos Parques decorrentes de Compensação Ambiental do Rodoanel Trecho Sul. Esse trabalho, sob coordenação da professora Sueli Furlan (do Departamento de Geografia da FFLCH USP), além de permitir um riquíssimo intercâmbio entre áreas de conhecimento de excelência na USP, permite a interface com diversos agentes na transformação do espaço urbano, em diversas situações de conflitos e acordos.

Esse projeto possibilitou, pela primeira vez, reunir um grupo de pesquisadores fixos no Laboratório/NEP, com bolsas para os pesquisadores de graduação (participaram os alunos Jose Manuel Muñoz Sanchez, Andrea Conard, Gabriella Roesler Radoll, e permanecem no projeto Larissa Elize Nebesnyj e Rafael Siqueira) e de pós-graduação (Gabriella Roesler Radoll e Simone Miketen). Por essas razões, devemos a esse trabalho as principais possibilidades de articulação efetiva do novo projeto para o grupo, antecipando em muito os resultados pretendidos. Internamente, a gestão desse grupo obedece aos mesmos princípios com os quais já trabalhávamos no NEP desde 2003. Emergem desse trabalho no NEP três dissertações de mestrado, que são articuladas em uma nova estratégia possível pelo redirecionamento dado no final de 2008, e possivelmente venha a ser proposta iniciação científica em 2011.

Evidenciam-se a importância e o diferencial da possibilidade de manter, por meio de bolsas, uma

¹⁴⁴ “Diagnóstico socioambiental, aprendizagem social e modelos multi-agentes na definição de políticas públicas para a gestão integrada dos recursos hídricos e uso e ocupação do solo” (Fapesp- Políticas Públicas, 2008 – 2011) agrega seis docentes do PROCAM e quatro de unidades da USP. Participam sete alunos pós-graduandos em nível de Mestrado e Doutorado do PROCAM.

equipe fixa e presente integralmente no Laboratório, lamentando as dificuldades institucionais colocadas para esse fim, tanto internamente, quanto externamente. Devemos observar que as principais frentes de trabalho do grupo em 2010 decorrem da existência de bolsas¹⁴⁵, seja pela FAPESP, no trabalho de Cecilia Angileli, seja pelo Convênio Dersa / Departamento de Geografia da USP, na equipe que participa do Plano de Manejo, que também alicerça os grupos de estudo, seja no projeto com o Cicas.

Uma outra característica é relevante a partir de 2008. Gradualmente, voltamos a procurar uma perspectiva integrada entre os processos locais e de planejamento. Os primeiros trabalhos a explorarem essa possibilidade metodológica foram a iniciação científica de Roberto Rüsche (2004-2005) e o mestrado de Lucia Bernardes (2005-2007), porém, embora tenha se realizado uma articulação escalar na abordagem, não foi possível chegar à relação pretendida com o campo. No entanto, os trabalhos circunscreveram com excelência as interações escalares na perspectiva de metodologias de planejamento, servindo de referência para o trabalho seguinte. Na iniciação científica de Gabriella Radoll (2008-2009) isso já foi possível. O trabalho tinha como finalidade aproximar as tradições de diagnóstico e racionalização do planejamento da paisagem¹⁴⁶ da dimensão empírica do campo (participante), o que fez com distinção, resultando em premiação destacada no SIICUSP. Seu Trabalho de Graduação (2009-2010) deu continuidade a esta pesquisa, aproximando-se de um projeto comunitário, onde as análises da pesquisadora sobre as dificuldades encontradas demonstram maturidade crescente.

integração

As disciplinas, projetos e pesquisas mencionados nos parágrafos anteriores são ainda experimentações iniciais, mas já com resultados de grande destaque. Essas possibilidades estão sendo no momento muito ampliadas, dentro de um quadro complexo de trabalho que está sendo

¹⁴⁵ Bolsa de iniciação Científica de Gabriella Radoll, de doutorado de Cecilia Machado Angileli, bolsas do convênio Dersa-USP de Larissa Elize Nebesnyj, Rafael Siqueira, Gabriela Raddoll, Simone Miketen, Jose Manuel Muñoz Sanchez, Andrea Conard, bolsa de Extensão e Cultura de André Manfrim.

¹⁴⁶ Observe que há uma referência importante com o que é feito na disciplina obrigatória do segundo ano, de uma forma mais livre e aprofundada - o que é importante para a compreensão dos alunos desses conteúdos. Aliás, a pesquisadora, como outros pesquisadores do NEP, realizou monitoria nessa disciplina sob minha orientação.

proposto, pois as pesquisas de mestrado de Simone Miketen, Gabriella Radoll e Priscila Ikematsu, que estão se iniciando em 2010 na região sul, não só se inserem nesses paradigmas, mas tornam possível, pela primeira vez no NEP, fazer convergir as pesquisas (desde as primeiras tentativas em 2004 mencionadas no capítulo 3).

Uma inovação pretendida com esses trabalhos é o foco integrado dessas pesquisas, gerando um primeiro grupo que reúna pesquisadores em torno de uma problemática próxima. Optei por manter diferenças de áreas e temáticas, para favorecer o processo criativo e autônomo de cada pesquisador, mas há sobreposições dessas áreas e todas se inserem na região de mananciais ao sul, com muitas questões na estruturação urbana e socioambiental em comum. Os trabalhos, pelos recortes selecionados, permitirão interface com parceiros institucionais públicos e com organizações da sociedade civil, como já começa a ocorrer. Deverão possibilitar também uma rica relação, e contraponto, com o trabalho de Cecilia Angileli, já bem avançado e com resultados expressivos na Brasilândia, região norte, uma vez que ambas as áreas estão sujeitas a pressão sobre recursos naturais e ao impacto significativo de obras urbanas de caráter regional.

A criação de um núcleo avançado na Brasilândia já iniciado, e na Billings/Guarapiranga com entendimentos adiantados nesse sentido, deverá ainda permitir experimentar algumas questões muito importantes. Primeiro, o caráter diverso deles, decorrendo tanto das características das pesquisadoras envolvidas, quanto dos contextos das relações humanas e institucionais estabelecidas por elas nesses locais. Segundo, porque se trata de experimentar novas formas de organização das pesquisas com resultados ainda imprevisíveis. Considera-se a possibilidade, visando testar essas condições, de se desdobrar esse esforço também na pesquisa de Henrique Pozo, que trabalha com pescadores em Parque Estadual de Preservação na Região Metropolitana de Santos.

É preciso que fique claro que essa presença institucional no campo não se prende a um espaço físico, no entanto, o efeito simbólico e operacional de uma localização pode permitir não só a visibilidade do projeto, uma infraestrutura de apoio, inclusive para a realização de outros programas do NEP, sobretudo educativos. Inversamente, amplia as dificuldades com o sentido que isso sugere de uma continuidade para além do tempo institucional da pesquisa. A estratégia caminha para se configurar como uma opção metodológica, abrindo novas questões de

orientação e de continuidade e enraizamento das pesquisas com os parceiros a que se referem. Os trabalhos de curta duração também seguem esse direcionamento, incluindo agora nos projetos interfaces com as pesquisas em andamento, com excelente proveito, como nos projetos no Heliópolis, Brasilândia e com o Cicas.

Todas essas estratégias contribuem para o posicionamento metodológico na articulação da produção de conhecimento no NEP. A adoção da Região Metropolitana a partir de 2009 como área focal principal irá nos permitir recolocar gradualmente essa tensão entre o institucional e o local, e entendê-los como fatos políticos complexos, interagindo com um amplo conjunto de fatores que geram a construção do espaço humano contemporâneo (uma primeira reflexão sobre as constatações empíricas das pesquisas na Zona Sul está em Sandeville Jr. e Radoll 2010).

Quadro de pesquisas de pós-graduação e iniciação científica do Núcleo de Estudos da Paisagem, a partir de 2010

início	conclusão	pesquisador	pesquisa
		MESTRADO - PAISAGENS VIVENCIADAS	
2010		Simone Miketen	Educação ambiental popular como ferramenta de integração de e gerenciamento na APA Bororé-Colônia. Bolsa Convênio Dersa/USP
2011		Henrique Pozo	Reconstruindo paisagens: o caso da pesca no Parque Estadual Xixová-Japuí, São Vicente e Praia Grande, SP
		DOUTORADO - PAISAGENS VIVENCIADAS	
2008		Cecilia Maria de Moraes Machado Angileli	Arquitetura na Favela e Arquitetura da Favela: Vila Brasilândia. Bolsa FAPESP
		MESTRADO - PLANEJAMENTO E GESTÃO PARTICIPATIVA	

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

início	conclusão	pesquisador	pesquisa
2011		Priscila Ikematsu	A gestão participativa das áreas de mananciais da Região Metropolitana de São Paulo: o caso Área de Proteção e Recuperação da Bacia Hidrográfica do Guarapiranga (APRM-G)
2011		Gabriella Raddoll	Potencialidades para criação de sistema de espaço público de conservação e lazer na área de interflúvio dos reservatórios da Guarapiranga e Billings. Bolsa Convênio Dersa/USP
2011		Lucia Omar	O papel do Mangal na Conservação e desenvolvimento sócio-ambiental na Ilha de Moçambique. Bolsa fundação FORD.
		INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PLANEJAMENTO E GESTÃO PARTICIPATIVA	
2008	2009	Gabriella Raddoll	Sistemas de Espaços Livres e População em bacia no Município do Embú (menção honrosa no 17 SIICUSP)
		alunos de graduação sem pesquisa definidas ou com outra atividades	
2010		Rafael Siqueira	Bolsa Convênio Dersa/USP
2010		Larissa Nebesnyj	Bolsa Convênio Dersa/USP
2010	2010	José Muñoz	Bolsa Convênio Dersa/USP
2010	2010	Andréa Conard	Bolsa Convênio Dersa/USP
2010	2010	André Manfrin (graduação)	Bolsa da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

observação: os trabalhos de Angileli e Radoll, iniciados em 2008, são inseridos nesta tabela por terem já uma essencial vinculação com a fase atual do NEP.

perspectivas

O que efetivamente marca o direcionamento do NEP a partir de 2009 é, portanto, uma nova estratégia de estruturação institucional do grupo, a adoção de algumas ênfases e uma integração maior entre as atividades de campo, diante de uma maior maturidade nas experimentações levadas a cabo. Os resultados até agora possibilitam ampliar os desafios no desdobramento dos princípios e conceitos adotados, sempre em caráter experimental, construindo-se em percurso. Uma coesão maior entre as diversas frentes já se nota, decorrente também de uma maior maturidade e experiência na orientação e na organização dos grupos de trabalho. Com a adoção de uma base territorial para a estruturação do grupo de pesquisa, e de alguns recursos para a manutenção de pesquisadores em tempo parcial, essas atividades começaram a ser desenvolvidas a partir de um projeto cada vez mais convergente e inclusivo dos pesquisadores, dos projetos experimentais de ensino e dos parceiros externos ao grupo, **ponto no qual também desafiamos os trabalhos a avançar nas próximas etapas.** É evidente que a plena realização desse projeto dependerá da dinâmica e compromissos que os pesquisadores estabelecerem diante das limitações e possibilidades institucionais em que nos inserimos, cujos desdobramentos para 2011 ainda não são claros.

Alguns outros pontos em que esperamos avançar já foram colocados no capítulo anterior, referentes a questões metodológicas e conceituais nos trabalhos de campo, e são por sua natureza de uma realização mais longa. Vejamos mais algumas frentes em que estamos empenhados. Em 2010 retomamos um trabalho de avaliação da produção do NEP, convidando os ex-orientandos a participar dessa revisão. É necessário também investir nos alunos de graduação que interagem no grupo no sentido de proporcionar uma formação mais sólida para pesquisa nessa linha de interface com populações locais, em especial com os projetos de educação popular na interpretação do urbano e em interfaces com coletivos culturais em áreas periféricas, com os quais já estabelecemos alguma parceria ou contato em anos anteriores. Trata-se de investir no crescimento integral dos pesquisadores entendido não só como desempenho acadêmico, na pesquisa, mas com uma atenção a suas potencialidades específicas e aos compromissos que nos unem, em nossas diferenças, no grupo. De fato, essa sempre foi uma ênfase da orientação, nunca subordinando os trabalhos senão na aderência ao campo proposto, e ao compromisso com o rigor de seus procedimentos. Entendo, entretanto, ser possível avançar coletivamente

mais nessa direção. A preservação desse espaço criativo é fundamental, ao mesmo tempo em que estabelece a convergência em um projeto de grupo, em um aprendizado contínuo com o outro. A consolidação dos núcleos na Zona Norte e na Zona Sul é um desafio imenso.

É nossa intenção que no segundo semestre de 2011 uma disciplina optativa seja realizada em colaboração com essas pesquisas que se iniciam na Zona Sul paulistana, a exemplo do que já foi feito no Heliópolis e em Brasilândia. A disciplina Arte e Paisagem realizada em 2010 na Brasilândia, ainda permanece em aberto, na medida em que atualmente estudamos com os alunos a possibilidade de organizar sua continuidade em uma disciplina colaborativa ainda no primeiro semestre de 2011, uma vez que a população local está sendo removida em função de obras do poder público e que já mantemos um núcleo avançado na região. A sistematização do grupo de estudos e de procedimentos coletivos de discussão de resultados pode ser aprimorada, bem como se torna necessário **encontrar novas fontes de recursos que permitam a continuidade no mesmo patamar da operação do NEP**. Também é prevista para o primeiro semestre, no PROCAM, o oferecimento da disciplina Conceitos e Métodos no Estudo das Paisagens, com a professora Sueli Furlan, visando iniciar um trabalho didático mais sistemático de aprofundamento de conceitos e metodologias nos estudos de paisagem.

A contraposição do conhecimento acadêmico *versus* o campo, problematizada na relação com os parceiros locais, é um dos grandes desafios colocados aos pesquisadores, pela opção de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa. Embora tenhamos feito cuidadosamente isso, é absolutamente indispensável uma atenção redobrada ao aprofundamento da natureza e implicações nessa visão de pesquisa, pois nosso campo se constrói a cada dia que é vivido. Há cuidados fundamentais, pois não se trata apenas de estar lá, de fazer lá, de vivenciar lá; esta é uma grande ilusão que a ênfase na partilha pode trazer. Por outro lado, essa dimensão, que é metodológica e conceitual, antes de ser de método, irá certamente se ampliar com a participação mais intensa que procuramos desenhar nos campos, não mais só com observação, mas também com ação colaborativa com parceiros locais. Isso não nos exime dos cuidados de uma abordagem antropológica a ser aprofundada, inclusive com os setores mais experimentais dessa área de conhecimento.

Há aspectos essenciais que vamos aprendendo nessas inserções, na forma de olhar o outro e de se pensar em processo, de *aprender em ação*: quais valores, princípios e crenças de todos nós

são mobilizados. Esse aprendizado só faz sentido se visto em um processo de amadurecimento pessoal do pesquisador e do grupo; o desafio colocado não é apenas acadêmico, de onde a ideia de uma educação integral. **É esta a forma de trabalhar que procuramos aprender, não como um método pronto a ser aplicado, mas como uma construção antes de mais nada no nosso cotidiano e relações interpessoais, o que implica em amadurecer a partir de compromissos nítidos que definam nossas ações entre nós, primeiro, e com os que partilhamos esses projetos.**

Não é demais reconhecer que a colaboração de todos esses pesquisadores desde 2003 para a estruturação atual do grupo de pesquisa é orgânica e a alma do grupo. Tornaram possível a fase atual de investigação e organização, ao efetivamente constituirmos uma equipe de trabalho, com suas idas e vindas, encontros e desencontros, sobretudo um amadurecimento pessoal e profissional focado a partir de um ideário, aberto entretanto à contribuição específica de cada participante a partir de sua interação no campo¹⁴⁷.

A estratégia atual possibilita também potencializar a produção acadêmica do grupo¹⁴⁸ e sua estruturação institucional, bem como sua articulação com outros grupos de pesquisa, órgãos do setor público, associações e movimentos sociais e instituições em trabalhos específicos. A adoção de uma base territorial integrativa das pesquisas coloca a compreensão da estruturação urbana, dos processos locais e regionais de produção do espaço, das dimensões institucionais e dos processos informais em um novo quadro de acompanhamento e experimentação.

¹⁴⁷ O portal <http://espiral.net.br> apresenta um resumo das diversas pesquisas de pós-graduação e iniciação científica, muitas disponíveis na íntegra, e de alguns dos projetos de curta duração, inclusive relatórios que detalham os procedimentos. Gradualmente, estou publicando um registro crítico de cada uma dessas atividades.

¹⁴⁸ Essas pesquisas geraram também alguns trabalhos em coautoria no grupo: Vaz e Sandeville Jr. 2004, Sandeville Jr. e Angileli 2005, Sandeville Jr. e Suguimoto 2008, 2009, 2010, Moreno e Sandeville Jr. 2007, Vieira e Sandeville Jr. 2007, Sandeville Jr., Broering e Angileli 2010, Broering e Sandeville Jr. 2010, Sandeville Jr. e Radoll 2010. Certamente, um ponto a receber mais atenção na produção e estruturação do grupo. Apesar de ainda não se poder falar de uma prática comum de dar a conhecer os projetos em textos de coautoria pesquisador-orientador, já se nota algum crescimento, nesse último período, nessa direção: dos dez trabalhos publicados nessa abordagem, quatro foram publicados em 2010, um em 2009, um em 2008, dois em 2007 - o que se pode ver como um amadurecimento das práticas internas do NEP a partir das primeiras dissertações concluídas em 2007. Certamente é uma área a crescer, mas que já demonstra início de mudança na fase atual, com maior interação também nesse campo.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.



Ilustração 49: Reunião do grupo de pesquisa, 01 de novembro de 2010. Foto ESJ. Na foto da esquerda para a direita: Cecilia Angileli, Gabriella Radoll, Gabriela Weiss Deleu, Andréia Broering, Simone Miketen, Rafael Siqueira, Priscila Ikematsu.

O NEP passa a adotar a partir dessa reestruturação objetivos, ou metas, mais amplos, visando

qualidades não apenas na pesquisa, mas no desenvolvimento mais pleno do pesquisador e do grupo. Essas metas envolvem três áreas: a) a das relações consigo mesmo, com a orientação e com os colegas no grupo; b) a dos compromissos do NEP enquanto partícipe da universidade pública com a função social da pesquisa e do ensino; c) a dos objetivos e qualidades das relações que o NEP e seus pesquisadores estabelecem no campo, e dos compromissos em nossos trabalhos com as pessoas envolvidas. Entendemos que isso complementa, na relação com as populações, compromissos que o pesquisador deve ter em mente e que são afinados com os princípios da Espiral¹⁴⁹. A seguir apresento essas diretrizes, que obviamente não se pretendem normativas, mas orientadoras. Esse conjunto de recomendações intenciona direcionar focos e estratégias do NEP nesta fase, e dos colaboradores envolvidos em sua implementação.

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

- aprender em ação com outros parceiros, eticamente motivados a partir de um crescimento pessoal e do aprendizado no diálogo e na escuta do outro;
- estabelecer uma investigação crítica das próprias percepções e valores na interação com outras paisagens e sensibilidades, na construção conjunta com outras pessoas e grupos;
- 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, a partir de programas de conhecimento-ensino-aprendizagem em ação;
- 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 do grupo de pesquisa a partir do enfrentamento de problemáticas específicas (estudos de caso e proposições experimentais de ação coletiva);

¹⁴⁹ Também elaboramos algumas orientações e metas de crescimento para os pesquisadores que nos procuram, disponíveis na seção “Quero Participar/ Ingresso de Pesquisadores” no portal <http://espiral.net.br>.

- contribuir na organização e aprofundamento de grupos de estudo de movimentos culturais e seus processos criativos, de referenciais teóricos sobre educação livre e processos coletivos, da produção social do espaço e cognição (percepção) da paisagem.

Propõe-se como objetivos na relação universidade-sociedade:

- 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);
- estabelecer com parceiros externos à universidade processos de autogestão, mutualismo, ensino livre, diagnóstico e proposição socioambiental, promovendo organizações autônomas e independentes de capacitação e ações transformadoras do ambiente;
- desenvolver métodos e programas de trabalho de educação e memória popular fundados no ideal do ensino e do conhecimento livre, independente e ativo, e a capacitação para formação de novos pesquisadores e docentes, ampliando o acesso ao conhecimento e suas estruturas integrado em programas de ação efetiva.

Propõe-se como objetivos na relação NEP-comunidade-espaço urbano:

- experienciar e pensar processos criativos e cognitivos na vida cotidiana e na memória da experiência vivenciada como fundamentais a uma ação transformadora do ambiente;
- pensar sobre os processos criativos e motivacionais, em diversas formas e percursos que almejem vias alternativas e autônomas de gestão coletiva, produção solidária, e convivência;
- contribuir pela experimentação direta e coletiva de formas colaborativas de gestão e aprendizado para a discussão de um ensino universitário experimental e ancorado na

capacidade de produção de conhecimento solidário e livre;

- 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 (incluindo conhecimentos ambientais e de produção e uso alternativo de recursos), saúde e educação em projetos integrados;
- reconhecer o direito das populações e pessoas envolvidas de serem informadas sobre a natureza e procedimentos da pesquisa;
- reconhecer o direito de acesso aos resultados da investigação como um compromisso do pesquisador e discutir esses resultados com os colaboradores, em um processo aberto e participante de discussão.

Não se deve confundir essas diretrizes com um procedimento normativo, mas é necessário distinguir as que tem um caráter fundamentalmente estratégico e, portanto, estão abertas a sua transformação no diálogo com as oportunidades, e as que tem uma característica de princípios fundantes da qualidade das relações no âmbito do NEP e com parceiros externos. Estas também podem, e devem ser aprimoradas, mas não são definidas pelas oportunidades.

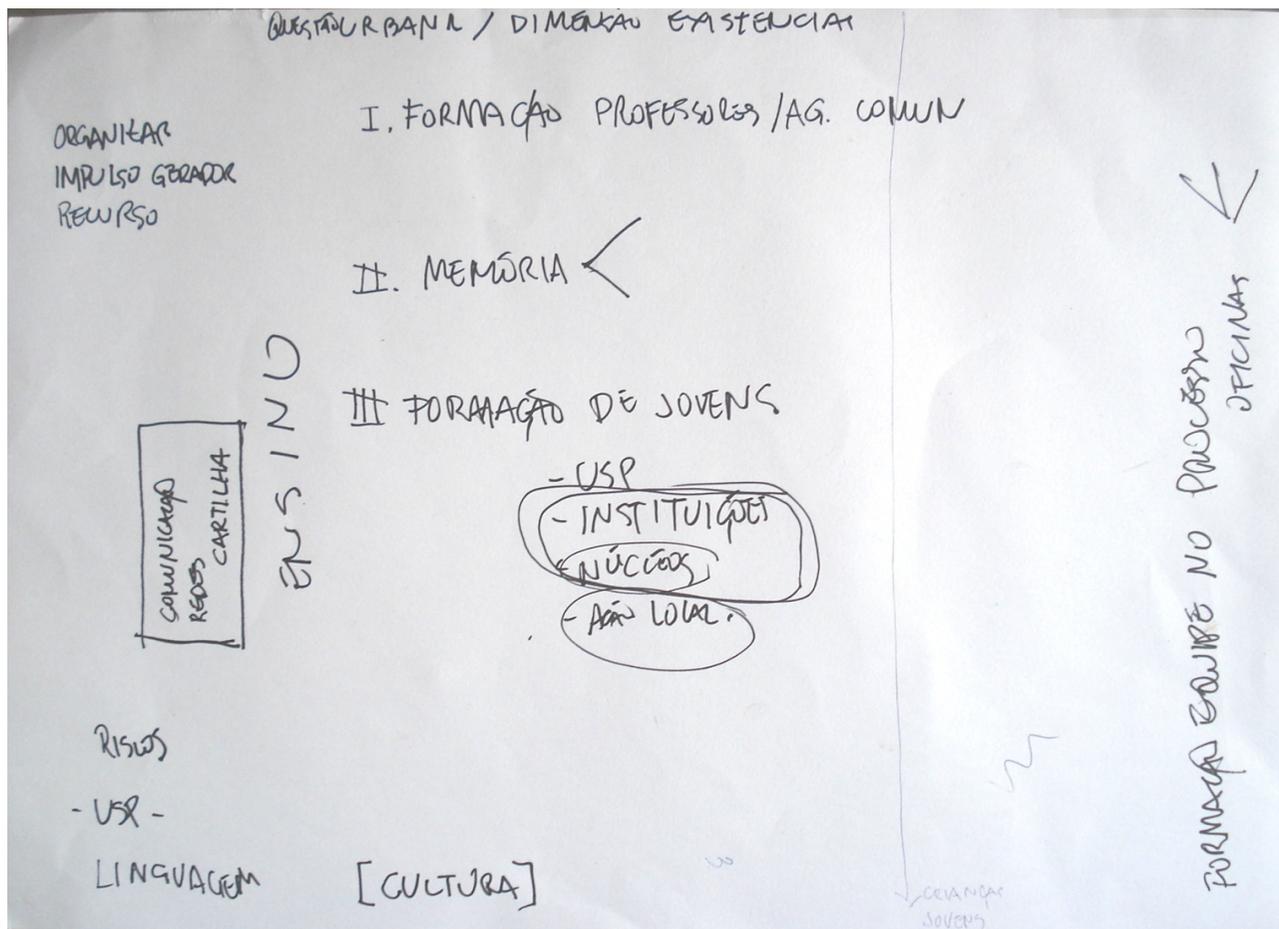


Ilustração 50: Esquema de apresentação da reunião do NEP, 01/11/2010.

APRENDER COM A CIDADE, APRENDER NA CIDADE¹⁵⁰

Foi através dessa iniciativa [uma aula convocada por Pierre Monbeig aos aprovados no vestibular, no primeiro dia de aula] que a turma de 1941 foi introduzida ao conhecimento da paisagem e dos fatos cumulativos constituídos pela história dos grupos humanos e dos processos econômicos sobre o espaço geográfico. Nada de mais importante poderia ter marcado nosso destino, na escolha de uma ciência para ser cultivada pelo resto de nossas vidas, do que aquela primeira e predestinada excursão sobre o terreno. A iniciativa era da inteira responsabilidade de Monbeig. O itinerário escolhido envolvia a saída a partir das colinas de São Paulo e um transecto pelas serranias de Jundiaí, até atingir setores da chamada depressão periférica paulista. De São Paulo a Jundiaí e a Campinas, até Salto e Itu, com regresso pelo famoso canyon do Tietê, passando por Cabreúva, Pirapora do Bom Jesus, Sant'Ana do Parnaíba e subúrbios ocidentais de São Paulo. Encantou-nos, sobretudo, a dinâmica dos caminhamentos e a acuidade das observações de mestre Pierre Monbeig. Pelas suas mãos estávamos sendo iniciados na fascinante aventura cultural de compreender a organização antrópica imposta — com erros e acertos — à organização herdada da natureza. Fato que teve influência decisiva na escolha da profissão, no interior do curso de História e Geografia.

Aziz Ab'Saber 1994:225

Antes de tudo, é preciso advertir que nada neste capítulo indica uma renúncia a aulas expositivas e de atelier, pois muitas das disciplinas que ministro tem esse caráter, sejam disciplinas teóricas ou históricas, sejam disciplinas para desenvolver habilidades projetuais. A questão colocada é outra. É se esse modelo, com sua imensa variabilidade, é suficiente para dar

¹⁵⁰ Reelaboração crítica de artigos e capítulos escritos entre 2007 e 2010.

conta dos desafios sociais de formação do arquiteto, em nosso contexto. É se podemos caminhar na direção de modelos mais experimentais, mesmo nessas disciplinas, mas, sobretudo, introduzindo um novo núcleo de práticas de ensino. As experiências que desenvolvo, e a partir das quais argumento nessa direção, não são modelares, mas reúnem um conjunto de realizações e aprendizado expressivo, articulando ensino e pesquisa (cujos fundamentos são apresentados nos capítulos anteriores) com a experiência direta e com a ação efetiva com outros parceiros. Inconcluso será sempre. Finalmente, partilho com outros colegas esse campo experimental e entendo que há uma crescente consciência na escola no sentido de construir novos espaços de ensino, bem como para sua discussão, não apenas como grandes teorias e novas estruturas, não como avaliação *a posteriori*, mas em processo, e a partir da ação como prática transformadora e como processo de aprendizagem.

A dimensão da experiência nos processos de *ensino-pesquisa-aprendizagem* mencionados neste trabalho pode ser pensada no mínimo sob duas perspectivas integradas. Por uma, refere-se à importância da experiência direta, da vivência na ação de conhecer. Como qualquer vivência, o aprendizado demanda tempo. Sua construção se dá em processo, inventa-se a cada passo, dificuldade, oportunidade, sinergia, desafio. É necessário ressaltar que não entendo a experiência como um dado primário, mas como memória, conhecimento, posicionamento, desejo, etc. Da mesma forma, a percepção não é um simples captar sensorial da realidade, é cognitiva, afetiva, eletiva. Por outro olhar, propõe-se que tais atividades sejam experimentais, no sentido de não determinadas por completo, mas 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. O foco das atividades pretende recair fortemente (não exclusivamente) sobre os processos colaborativos e coletivos, buscando o diálogo dos saberes acadêmicos e artísticos com saberes que se mobilizam nas lutas cotidianas. O conjunto de oficinas e disciplinas eletivas que ministrei a partir de 2001, introduzindo processos coletivos de trabalho, vivências na paisagem urbana e natural, ou parcerias externas

como articuladoras do projeto didático das disciplinas, na graduação e pós-graduação¹⁵¹ indica um amadurecimento nesse percurso.

Além das disciplinas, inclui uma série de ações desenvolvidas com outros parceiros, por meio de oficinas, fóruns da paisagem, laboratórios de ação coletiva, disciplinas experimentais colaborativas, e algumas outras ações adotadas. Desse modo, são realizados projetos experimentais de curta duração, envolvendo formas participativas de trabalho, ou estudos temáticos que visam possibilitar aprofundamento pontual, que são entendidos também como pesquisas ou com elas se articulam. O objetivo é explorar possibilidades abrigadas no campo de investigação, a fim de pensar relações entre o específico e o geral, entre o conhecimento e o vivido, e rever os quadros de entendimento que vão assim se organizando. Os lemas adotados para essas atividades indicam os pressupostos e objetivos do trabalho:

aprender na cidade, aprender com a cidade: por um conhecimento livre e sensível

por um conhecimento livre e sensível, por um mundo livre e em paz

Sempre que possível procura-se estabelecer processos experimentais de ensino que possibilitem um crescente reatamento dos aspectos investigados na formação de outros participantes, apontando na direção de processos solidários e coletivos de produção e gestão. É nesse contexto que venho procurando construir um projeto de ensino, no qual cada contribuição e problema enfrentado contribuem para a formatação das experiências seguintes. Em um primeiro momento, isso foi feito inserindo nas disciplinas oficinas de sensibilidade e cognição e, depois, concebendo a disciplina, como um todo, como um laboratório de aprendizagem, ensaiando processos cada vez mais complexos. Convido a conhecer os resultados de algumas dessas disciplinas e oficinas no portal da espiral ou através dos links abaixo¹⁵²:

¹⁵¹ Apresentaram algum desses enfoques, 16 disciplinas, no total de 32 ministradas no período desde 2001. Não incluí aqui disciplinas obrigatórias, em especial as primeiras experiências de integração a partir de 2005, nas quais tive um empenho importante, coordenando os primeiros oferecimentos, estabelecendo representações discentes nas reuniões, inclusive do ano já cursado, reuniões periódicas de acompanhamento, sala virtual (disponível em <http://espiral.net.br>) e instituindo a monitoria na FAU, cujo projeto propus e desenvolvi. Essas atividades também se associam às preocupações relatadas neste trabalho, mas seu projeto pedagógico, embora integrativo, não abraça os pressupostos aqui procurados.

¹⁵² Algumas publicações apresentam também resultados de alguns desses trabalhos: Sandeville Jr. e Ribeiro 2010;

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

<http://cinemabrasilandia.wordpress.com/>

<http://paisagemheliopolis.wordpress.com/>

http://espiral.net.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=89

<http://espiral.net.br/arquivos/e-pedragrande/projeto-ATIBAIA.html>

http://espiral.net.br/index.php?option=com_content&view=article&id=182&Itemid=193

<http://espiral.net.br/arquivos/e-experiencia1/experiencia1.html>

http://espiral.net.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=84&Itemid=177

Entre 2002 e 2003, foram realizadas com orientandos de graduação as primeiras oficinas com parceiros externos (portadores de necessidades especiais) e projetos de ação comunitária. Desde 2001, as disciplinas optativas assumiram o programa (de projetos anteriores ao meu ingresso na FAU USP) de sensibilização no campo e de processos coletivos de trabalho, ainda sem envolver parceiros externos. A partir de 2005 as disciplinas e projetos de curta duração de graduação, pós-graduação e extensão (não partilho da separação ensino-pesquisa-extensão) foram organizados em processos colaborativos mais arrojados, com parceiros externos e intervenções em situações concretas em curso, de maior alcance, enfrentando problemas urbanos e de conservação da natureza.

É possível reconhecer algumas ênfases, ilustradas no quadro abaixo.

Sandeville Jr. 2010b; 2010c (realizada no Heliópolis, blog indicado acima); 2007c; 2007d; 2005c; Sandeville Jr. et al. 2005. Estou preparando para publicação uma memória crítica das experiências na Pedra Grande, Atibaia (cujo site é indicado acima) e na Brasilândia (blog indicado acima).



Ilustração 51: esquema ilustrativo de ações educativas. Material didático (ESJ).

O esquema mostra que as ações articulam processos criativos, cujos objetivos podem ser, por exemplo, a sensibilização para o projeto por meio de oficinas de percepção, desenho, interpretação de obras artísticas, e outros. A título de exemplo, menciono o roteiro básico de um exercício de sensibilização com a vegetação, voltado ao projeto, que realizo desde os anos 1980, com variações. Na primeira etapa são realizadas observação e estudo da arquitetura de uma espécie vegetal e suas características. A segunda etapa do exercício envolve estudo de uma obra artística, seguido de reinterpretção do trabalho gráfico anterior, como uma série de explorações de linguagem. As aulas de atelier são acompanhadas de aulas expositivas sobre vegetação, visitas a campo, visita a museu, sempre em processos de discussão em círculo. Nas aulas expositivas as tradições artísticas do paisagismo são discutidas e relacionadas com questões de linguagem do projeto. Em alguns casos, os processos interpretativos individuais são sucedidos por processos coletivos de criação. Em outros casos, as oficinas são inteiramente realizadas em

campo, introduzindo a questão da relação das espécies com a paisagem e dinâmicas ecológicas.

Retornando ao esquema didático da ilustração anterior, a questão do autoconhecimento é entendida como intrínseca ao processo de sensibilização e necessária ao conhecimento. Pode se dar de muitos modos, dos quais alguns aspectos foram discutidos no capítulo 4. Os processos colaborativos estabelecem formas de organização e gestão, em diversas instâncias, desde referindo-se ao processo de aprendizagem e avaliação interna à disciplina, até a relação com os parceiros externos. Em alguns casos, as oficinas e disciplinas são concebidas já nesse processo, tanto interna como externamente à universidade. Conforme o ambiente em que ocorre, ênfases e procedimentos diferentes podem ser adotados, uma vez que o contexto e a natureza do lugar são constituintes básicos da experiência proposta. É importante ressaltar que não se trata de processos distintos, como um esquema poderia sugerir, pois surgem imbricados, existencialmente relacionados, construídos no percurso, sendo o esquema apenas uma maneira rápida de ilustrar a composição de diferentes ênfases.

Podemos exemplificar a questão dos processos colaborativos com algumas experiências realizadas. O projeto Pedra Grande (2007) mobilizou alunos de pós-graduação e parceiros externos, em colaboração com duas outras unidades da universidade. Ministrada por meio 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. Essa disciplina foi concebida aproveitando o conhecimento excepcional que o professor Sergio Tadeu (IB USP) tem do ecossistema da Pedra Grande, local onde desenvolve observações de ordem sensível também há muitos anos. O valor paisagístico e ecológico, com endemismos e uma intensa e inadequada forma de apropriação, levando à extinção de espécies e ao 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 com autoridades e lideranças locais. Resultaram em 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, na 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, inclusive com a criação de novos instrumentos de proteção locais em 2009 e sua transformação em Monumento Natural estadual em 2010. Pode ser vista uma documentação parcial em <http://espiral.net.br/arquivos/e-pedragrande/projeto-ATIBAIA.html>. A disciplina foi acompanhada por uma optativa de pós-graduação, com imersão no campo voltada para o estudo da vegetação nativa e para o desenvolvimento de linguagem projetual, aproveitando a infraestrutura criada pela disciplina de pós-graduação.

Como disciplina de graduação, pode exemplificar bem o caráter experimental dessas posições o projeto Arte no Heliópolis, 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 quê se organizou um coletivo de trabalho, que se reuniu semanalmente e concebeu integralmente a disciplina 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 e lideranças 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/>.

As atividades realizadas nesse sentido são relacionadas no quadro a seguir. Não relacionei oficinas e outras experiências de duração menor.

projetos e disciplinas com parceiros externos à Universidade, interfaces criativas com o ambiente e processos coletivos de trabalho (o quadro não relaciona oficinas e outras experiências de duração menor)

início	conclusão	projeto	parceiros
2002	2003	Projeto Salto da Divisa	Grupo de Defesa dos Direitos Humanos de Salto da Divisa, MG ¹⁵³
2005	2006	Fórum Permanente da Paisagem: Bacia do Pirajussara	ASSEC, AMAPAR, UNIBT
2005	2006	Projeto Aricanduva	Subprefeitura do Aricanduva
2005		Projeto Pirajussara	
2007	2008	Projeto Pedra Grande, Atibaia	Ecopousada Pedra Grande, Prefeitura Municipal de Atibaia, Ministério Público, Laboratório Ecofisiologia das Comunidades Vegetais, IB USP, ONG Simbiose, COMTUR e COMDEMA
2009	2010	Projeto Heliópolis	UNAS - união de Moradores do Heliópolis e São João Clímaco ¹⁵⁴
2008	2008	Software Livre para a UNAS Escola Aprendiz, Heliópolis	UNAS Heliópolis
2009	2009	Introdução à História da Arte no Século 20	UNAS Heliópolis
2010	2010	Projeto Vidas Imaginadas na Brasilândia	Pró-reitora de extensão e cultura da USP, projeto Chão, ocupação Ordem e Progresso, Brasilândia ¹⁵⁵

¹⁵³ A parceria decorreu de viagem de estudos realizada pelo Vale do Jequitinhonha. Essa viagem foi definitiva na decisão de constituir o Grupo de Pesquisa.

¹⁵⁴ Esse projeto expressa uma nova forma de trabalhar, ao envolver as atividades didáticas experimentais com as pesquisas de meus orientandos. Foi desenvolvido com a colaboração da orientanda Cláudia Soares.

¹⁵⁵ Foi desenvolvido com a orientanda Cecília Machado Angileli e tendo como bolsista de Extensão e Cultura André Manfrim. Larissa Nebesnyj e Rafael Siqueira, graduandos que integram o NEP, também participaram.

projetos e disciplinas com parceiros externos à Universidade, interfaces criativas com o ambiente e processos coletivos de trabalho (o quadro não relaciona oficinas e outras experiências de duração menor)			
início	conclusão	projeto	parceiros
2009		Núcleo Brasilândia	Associação Cantareira, XXXX ¹⁵⁶
2010		Projeto Cicas	CICAS, SMC PMSP, Sub Prefeitura Vila Maria ¹⁵⁷
2010		Núcleo Guarapiranga/Billings	Prefeitura do Município de São paulo, Associações locais, Comitê da APA Bororé. ¹⁵⁸
2010	2010	Oficina da Cidade, Heliópolis	UNAS Heliópolis
DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO			
2001		AUP- 653/01 - PAISAGISMO: PROJETO DE PLANTAÇÃO	MAC USP
2002/2		AUP- 653 - PAISAGISMO: PROJETO DE PLANTAÇÃO	Integrou Projeto de Sustentabilidade Socioambiental Urbana; consórcio de pesquisa entre: USP/UNESP/UNICAMP/UPITT/CMU, com o apoio dos seguintes órgãos: Grupo Gestor do PEFI, do Governo do Estado de São Paulo e demais Unidades da USP envolvidas no consórcio, Museu de Arte Contemporânea MAC-USP e da Comissão de Cooperação Internacional da USP.

¹⁵⁶ Desenvolvido pela pesquisadora de doutorado Cecilia Machado Angileli, na implantação do primeiro núcleo de estudos do NEP em área de expansão urbana.

¹⁵⁷ Foi desenvolvido com os bolsistas do NEP Larissa Nebesnyj e Rafael Siqueira.

¹⁵⁸ Desenvolvido a partir da integração das pesquisas de mestrado de Gabriela Raddoll, Simone Miketen, Priscila Ikematsu, a partir da experiência no Convênio Dersa-USP.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

projetos e disciplinas com parceiros externos à Universidade, interfaces criativas com o ambiente e processos coletivos de trabalho (o quadro não relaciona oficinas e outras experiências de duração menor)

início	conclusão	projeto	parceiros
2003/2		2003/AUP- 661 - PAISAGISMO: PROJETO DE PLANTAÇÃO	Atividades de campo: Pedra Grande, Atibaia, Parati.
2004/2		AUP-0665 ARTE E PROJETO DA PAISAGEM	Coletivos de Arte
2005/2		AUP-0669 GESTÃO DA PAISAGEM E DO AMBIENTE	Subprefeitura do Aricanduva. Integrada com disciplina de pós-graduação.
2006/2		AUP-0667 - ANÁLISE PAISAGÍSTICO-AMBIENTAL	Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes
2007/2		AUP 661 - PAISAGISMO: PROJETO DE PLANTAÇÃO.	ministrada na Ecopousada pedra Grande, Atibaia.
2009/2		AUP-0665 - ARTE E PROJETO DA PAISAGEM (graduação, Optativa).	UNAS Heliópolis, Aion
2010/2		AUP-0665 - ARTE E PROJETO DA PAISAGEM (graduação, Optativa).	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da USP, núcleo Brasilândia do LABCIDADE, Associação Cantareira
		DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	
2004/2		AUP 5872- TURISMO E PAISAGEM.	Atividades de campo: na Cantareira, Brasilândia e Parque Estadual do Juqueri
2005/2		AUP 5835- AMBIENTE E PAISAGEM METROPOLITANA.	oferecida em interface com a disciplina optativa do curso de graduação, Subprefeitura do Aricanduva.
2005/2		ICA5754 POTENCIALIDADE E GESTÃO	Atividades de campo: Parque

projetos e disciplinas com parceiros externos à Universidade, interfaces criativas com o ambiente e processos coletivos de trabalho (o quadro não relaciona oficinas e outras experiências de duração menor)			
início	conclusão	projeto	parceiros
		AMBIENTAL (PROCAM)	Estadual da Serra do Mar e ocupações no manguezal em Cubatão
2007/1		AUP 5810 - PAISAGISMO.	Prefeitura de São Paulo e Prefeitura do Taboão, Escolas Públicas
2007/2		ICA 5754 - POTENCIALIDADES E GESTÃO AMBIENTAL. (PROCAM)	Ecopousada Pedra Grande, Prefeitura Municipal de Atibaia, Ministério Público, Laboratório Ecofisiologia das Comunidades Vegetais, IB USP, ONG Simbiose, COMTUR e COMDEMA
2010/1		AUP5883 PAISAGENS VIVENCIADAS - DA CONTRA-CULTURA À CONTEMPORANEIDADE	Atividades de campo: Praça da Sé.

Procuramos recortar nessas experiências na paisagem 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 nessas ações 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.

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. As experiências permitem pensar o 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 no ambiente em que emergem como desejo de apropriação e transformação, como o grafite, o hip hop, a arquitetura autoconstruída ocupando os morros com soluções plásticas próprias e criando espaços de sociabilidade que escapam à polarização público-privado da "cidade legal" (Sandeville Jr. e Angileli, 2005), e outras formas de expressão e organização. Tais considerações exigem repensar e questionar os saberes, valores e estéticas almeçados pelo meio técnico-científico enquanto forma de racionalização do espaço e de *atenuação* de conflitos e desigualdades sociais.

É necessário reconhecer que se trata de um projeto de longo prazo. 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 educativa das relações interpessoais abrigadas em instituições que estabelecem juízo crítico sobre aspectos da sociedade, esquecendo-se partícipe, quando não reprodutora dessas mesmas condições?

Nesses processos também é necessário reconhecer limites pessoais de ação, seja no âmbito das instituições, seja como base para a transformação em situações de desigualdade. É preciso ter claro que essas ações não são, nem podem ser, transformadoras de condições estruturais, mas podem abrir brechas na percepção e conhecimento de si e do outro, e no modo como se estabelecem essas relações e distinções. Também não podem, e não há por que, julgarem-se capazes de dotar de voz nossos parceiros, ou apresentar-lhes soluções a partir de nossos saberes e interpretações da organização espacial. Não precisam disso, vamos lá aprender juntos, nos transformarmos. Também não substituem 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.

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, em que 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.

Essa busca, felizmente, não é nova: somos devedores de um imenso conjunto de proposições. Foram tentadas diversas experiências em momentos históricos distintos, que remontam aos projetos libertários anarquistas da Escola Moderna, dos movimentos em prol de educação popular nos anos 1960 aos projetos recentes, de outras proposições menos arrojadas politicamente, mas de largas consequências, como o foi a Escola Nova, ou atravessa diferentes teorias sobre aprendizagem, cujo quadro estamos organizando em um caráter bastante preliminar neste momento. Essas visões da educação são também visões privilegiadas do mundo, e do(s) homem(s), articulando-se com outras faces da cultura. Em vários desses momentos foram colocados em questão o estudo do meio e formas horizontais de conhecimento e organização, buscando processos de autonomia criativa - questões que nos interessam mais diretamente.

Várias dessas experimentações, e outras, influenciaram mais de perto preocupações dos arquitetos, que contam também com uma experiência emblemática como foi a Bauhaus no início do século. Como entender proposições como a de Halprin, ou entre nós as de Lina e dos espaços da FAU idealizados por Artigas, desvinculadas de um conjunto de expectativas que atravessam o pensamento político com elementos contraculturais? Temos experiências importantes nesse sentido, como o trabalho de Ferro e Lefevre, durante a ditadura militar, as experiências dos laboratórios de habitação e uma quantidade enorme de tentativas atualmente em curso.

Hoje, na FAU, podemos destacar esforços sistemáticos nesse sentido, realizados pelos professores Catharina Lima e Eugênio Queiroga, com importantíssimas e avançadas experimentações. Também as tem feito o professor Reginaldo Ronconi e outros colegas, em situações mais esporádicas, ou como as propositivas do grupo de alunos autodenominado de EPA. No entanto, outros esforços, domésticos e com outro escopo, podem indicar uma abertura a processos mais colaborativos de atuação, como os fóruns de ensino a partir de 2005, os seminários realizados em 2010, ou os esforços nesse mesmo ano para elaboração do plano de gestão do espaço da FAU. Em certo sentido, uma disciplina como a de Fundamentos de Projeto, no primeiro ano, e a integração das disciplinas de projeto no segundo ano abrem interessantes possibilidades, que devem ser mais exploradas. Essas atividades, entre outras, podem estar indicando uma demanda, ou pelo menos uma atenção crescente, no sentido de uma renovação

da experiência didática, e do projeto político-pedagógico da escola, no qual possivelmente as questões aqui apresentadas, não como as desenvolvo, mas vistas em um quadro mais amplo do qual sou partícipe, talvez possam estruturar novas estratégias curriculares. Entendo que são necessárias, e possíveis.

Não se deve, entretanto, confundir esse programa de trabalho com as clássicas visitas de campo, que não configuram um processo de aprendizado alicerçado na experiência direta nem colaborativa, no sentido que desenvolvo aqui. É preciso também dizer que a experiência direta não exclui aportes teóricos, expositivos e de atelier, que são solicitados conforme a dinâmica proposta, ou que vão se estabelecendo no processo. No entanto, os avanços realizados aqui e ali retornam a campos marginais no âmbito do ensino, geram ressurgências, enfim, processos que necessitam ser compreendidos e submetidos a uma discussão mais sistemática. Essas experiências ainda estão longe da maioria de nós quando não as partilhamos, são pouco conhecidas, o que talvez dificulte o entendimento dessa plataforma de trabalho e sua diferenciação em relação a outras estratégias de ensino, também necessárias. Não há, ainda, um fórum instituído de troca e discussão das experiências acadêmicas.

O estudo teórico da educação e seu rebatimento na formação de arquitetos já seria uma importante contribuição. Espero construí-la empiricamente, ainda que fundada em intencionalidades e diretrizes conceitualmente propostas, 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**. A estratégia sugere repensar os saberes convencionais partilhados pelos arquitetos enquanto construtores de objetos sociais quase como obras artísticas, cuja lógica se define interna a essa prática e distante das condições sociais prevalentes em nossa sociedade. A implicação dessas postulações apresentadas neste capítulo no ensino é ainda pouco explorada.

A preocupação com o ensino já vem em minha produção anterior com alguns artigos de caráter mais expositivo, e outros, mais relevantes, de caráter crítico ou propositivo¹⁵⁹. Trata-se de avançar, com este trabalho, nesse campo de forma mais intencional e fundamentada, no âmbito

¹⁵⁹ Destacando-se com referência à problemática tratada aqui Sandeville Jr. 2007a, 2007b, 2007c, 2003b, 2004c, e de um período anterior a 2003, mas de importantes consequências para o que se discute aqui, Sandeville Jr. 1989, 1990

das preocupações, conceitos, métodos, experimentações, articulando em uma nova perspectiva a universidade pública com o ambiente em transformação no qual se insere e se transforma. Esta é uma meta que agrega às perspectivas mencionadas no capítulo anterior. De modo que o programa do NEP/LabCidade articula-se sempre com um questionamento do ensino, em sentido mais amplo, tal como apresentei em Memorial à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP em 2005¹⁶⁰:

A grande preocupação que tinha, a questão da educação, permanece um problema central. Quando menciono educação, não tenho em mente uma panacéia, mas uma transformação que, penso, está cada vez está mais distante. Refere-se à forma mesmo de pensar a educação, de criar sua oportunidade, de estar presente mais no lugar da vida do que na sala de aula (que tem sua importância, mas hoje é muito desenraizada). E não me refiro agora apenas ao ensino universitário, tratado como peça de mercado e como índice de alfabetização para os rankings internacionais do país (dos quais dependem empréstimos e outros acordos, fora o aparelhamento por baixo para a atual fase da globalização). Refiro-me a todo o ensino, pensar o ensino é pensar o país, é pensar a saúde, é perceber os nexos entre essas e outras coisas artificialmente separadas por um sistema de gestão intencionalmente ineficiente."

Sandeville Jr. 2005b:35

Enquanto atuante no ensino público de ponta, como é a Universidade de São Paulo, enormes defasagens e responsabilidades sociais ficam evidentes. 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. Certamente, difere de outras estratégias mais convencionais de ensino, onde o enunciado tem um papel final, ao passo

¹⁶⁰ Concurso para ingresso efetivo.

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 se transforma.

Ainda assim, as situações propostas como problemas não podem, internamente, e de modo autônomo, a partir de seu próprio processo, se transformar senão como autorreferência, 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.

O ensino prepara o aluno basicamente para ser operante em situações em que haja concentração de capital para a construção de edificações ou obras públicas, e esse modelo é rebatido nas áreas distantes dessa realidade, nos assentamentos de baixa renda que configuram verdadeiras cidades, e que convidariam a outras abordagens exploratórias e criativas. Indo além, a proposição do ensino como simulação da realidade pode ser repensada a partir da experimentação ativa e da interferência na realidade a que se refere, indicando sempre os novos caminhos a serem desenhados. Pensamos que o contato com a realidade social se faz necessário para formar profissionais capazes de projetar para a maioria da população, sendo esses procedimentos apenas uma contribuição nessa direção. Mas temos de pensar também na contribuição de nossos saberes para além dos quadros profissionais, das atitudes corporativas, para que a população possa se posicionar de modo criativo e propositivo diante de suas necessidades.

Esta proposição não pretende desenvolver uma análise do papel, das possibilidades 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, neste trabalho, 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. E se essa forma é única. Se os compromissos assumidos assim correspondem aos desafios de formação e prática do arquiteto em nossa sociedade, e não apenas diante de um segmento capaz de contratá-lo. 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 compreendendo nem reconhecendo as estratégias de vida que são criativas, os valores próprios e formas de sociabilidade e organização espacial ricas que estabelecem, dotadas de sentido próprio. Essa aproximação poderia gerar, no tempo, no aprendizado, na experimentação, novas perspectivas de construção da linguagem e das técnicas na arquitetura e urbanismo, na medida em que os problemas e estratégias de enfrentamento mudam e se tornam partilhados com outros sujeitos, reais.

É com frequência que dizemos, como arquitetos, que "ali não há nada". Percorrendo as regiões periféricas da cidade, com seu casario se estendendo por morros de difícil apreensão a partir das vias principais, como uma implantação que ignora as características geológicas (também uma paisagem que não se vê, exceto quando os resultados de sua agressão se tornam evidentes), uma paisagem submetida à lei do oportunismo e da carência, com frequência dizemos: "ali não há nada" de belo, de prazeroso, de agradável ao nosso olhar. De fato, não vemos a riqueza da morfologia natural desses espaços, e a cidade que se constrói sobre eles a torna mais difícil de ser percebida. Mas não vemos também a riqueza social que se oculta, melhor, que tem vida nesses espaços. É uma riqueza de usos, relações, recriações, que nasce da/na pobreza. O fato de dizermos que ali não há nada de interessante, significa não só que não é um lugar de prazer estético, mas que não há "uma natureza" ainda perceptível ali, que não há relações sociais com suas inevitáveis apropriações, que não há história ou memória, que não há potencial para o projeto. Resta então que a grande demanda por circulação e estruturação metropolitana, e/ou por equipamentos de grande porte, venham a modernizar essas paisagens (podemos ter como exemplo a Av. Aricanduva ou a região da Barra Funda), criando eventualmente

fatos passíveis de projeto, sem qualquer possibilidade de melhoria do que havia ali.

O (Não) Lugar do Projeto: Uma Paisagem que não se vê, Sandeville Jr. 1993:III:20

*Nosso objetivo é, portanto, apontar a necessidade de revitalizar culturalmente o projeto. Tornamos a afirmar que não temos uma resposta final ou um programa excludente a defender. Pretendemos introduzir indagações sobre a atividade projetual, relacionando-as com as indagações sobre o lugar e o cotidiano. (...) **Porém, se ao invés de afirmarmos "ali não há nada", indagarmos "o que há ali?"**, com certeza chegaremos a uma arquitetura da paisagem mais adequada e a um urbanismo que não esteja ancorado apenas em grandes "manchas" e em grandes projetos, mas na requalificação permanente dos espaços públicos, na melhoria e valorização dos aspectos locais, conseguindo, a custos não tão elevados, a produção de um ambiente mais adequado ao homem. Quanto ao arquiteto, terá que sair à rua, para vê-la como é. Temos que ver "o que vai à volta", e não apenas o prisma, a esfera e o cilindro da paisagem pós-impressionista (ou as apropriações do "pop"), no seu jogo sob a luz. Nossos mercados são lugares sem tato, apenas visuais, com cada coisa em seu lugar estimulante, destacando em profusão de fundos neutros cenários de eterna juventude, como os shoppings centers. Nesses lugares até a multidão não tem suor, não causa desespero, flui em ordem como parte do espetáculo a ser lambido com os olhos. No entanto, as ruas, os mercados, as feiras, ainda estão vivos como lugar do tato. É necessário enxergar o que há na rua para poder gerenciá-la.*

O (Não) Lugar do Projeto: Uma Paisagem que não se vê, Sandeville Jr. 1993:III:22

A questão 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 de que a solução arquitetônica não dê certo tem de ser possível. **O desafio não é resolver o mundo, é dialogar (Freire 2001) propositiva e ativamente.** Estou seguro de 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:

- **o 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.**

Isso coloca um outro 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, deparamos-nos 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.

Tal condição é, sem dúvida, complexa e mais trabalhosa, na medida em que para uma contribuição teórica temos o controle total da situação, bastando delimitar adequadamente as fontes em relação a um quadro referencial. O que já seria, repetimos, uma contribuição relevante. Mas, se esperamos vincular tal conhecimento a um conhecimento construído em ação, maior do que as dificuldades de delimitação de uma produção quase infinita no campo do ensino, nos deparamos com situações que muitas vezes pouco têm a ver com o plano teórico, e sim com projetos ideológicos, dos grupos, dos interesses pessoais, das políticas desenhadas em interesses menores, dos incrustamentos institucionais como jogos de poder, de ambição. É necessário procurar formas independentes e alternativas, ouvir outras vozes, inventar outros processos, se possível. Sem idealizar, seja o outro, seja o eu, seja o nós. Aceitar uma tensão crítica capaz de propor o conhecimento, o amadurecimento.

Seja como for, e considerando que é um campo experimental, espera-se reunir um conteúdo que estimule refletir sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, e verificar posturas no conhecimento das paisagens. 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 os outros: aprende-se com os outros, na cidade, vivenciando e pensando *in loco* suas contradições e os possíveis de sua transformação em outra direção.

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. Daí nossa atenção às artes não como instrumento, mas como construção do conhecimento. Pode-se ter 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.

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 nas disciplinas. No caso de envolverem parceiros externos, partimos de experiências iniciais, em que 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 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 considerada 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. Outro aspecto que ainda mereceria atenção seria o da criação de acordos e princípios para nortear os processos decisórios. Os acordos referem-se às dinâmicas coletivas e responsabilidades assumidas pelos integrantes no processo. Como consequência, é proposto, sobretudo nas disciplinas mais recentes, 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.

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.**

O aprendizado nessas propostas **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 se 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 licenciocidade inconstante, 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, aprendido 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 se apropriando 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. A seu termo, frequentemente essas inseguranças são superadas ou compreendidas, com raros casos de uma inadequação mais radical e recusa do processo.

Mereceria um capítulo 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.

Colocados esses cuidados, os processos costumam ser muito recompensadores, e os objetivos indicados 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, manifestando-se enriquecidos com o projeto e colocando importantes contribuições críticas ao nosso aprimoramento.

O ânimo fundamental do aprendizado em ação, como propomos, é **pensar a cidade como um espaço de educação partilhada e experimental**. Pensar a educação ultrapassando as fronteiras institucionais, pensá-la em processo aberto, ativo e livre nos coloca diante do **constituir-se como construção colaborativa de conhecimentos**. Dizia Heidegger (2008) que *habitar é o modo como os mortais são na terra*. O plural - os mortais - sugere que habitar implica conviver. No entanto, geralmente pensamos a habitação não como uma condição do ser entre e com os outros, mas como uma coisa singular, *desistoricizada*, esvaziada de sua produção como espaço social. Ao contrário, habitar é fazer parte de uma história que nos antecede e nos ultrapassa.

O ato de habitar, essencial e solidário para os viventes, é depositário de todos os nossos saberes, das contradições que engendramos em sua construção, apropriação e transformação. Penso que o fruto material e imaterial do nosso fazer, do nosso trabalho, é um registro contundente de nosso aprendizado. É também o modo como nos representamos. Habitar é portanto habitar valores, representar o mundo, escolher, aprender, ser, conhecer, partilhar, amar. Propriedades que também muitos querem ver na educação como formação criativa.

Ao contrário do que os sistemas tradicionais de ensino fazem parecer, sabemos em ação, agimos no que sabemos, em aprendizado contínuo. As contradições dos nossos saberes são aquelas engendradas em nosso fazer, e vice-versa. Fazer é acessar seletivamente nosso acervo de saberes e transformá-los em ato, dar-lhes novas configurações, torná-los um novo conhecimento, e, nesse sentido, faz-se aprendizado. O fruto material e imaterial do nosso fazer, do nosso trabalho, é um registro contundente de todo o nosso aprendizado.

Entretanto, o modo como habitamos tem sido problemático. Podemos reconhecê-lo como uma partilha tensa e contraditória do nosso saber-fazer em um espaço comum, ao nos apropriarmos dele de modo desigual e violento. Nosso habitar tanto tem sido indiferente ao outro, desrespeitoso, brutal, desleal, quanto tem sido afetivo, solidário, criativo, celebrativo. No fluxo cotidiano, não nos damos conta de que estabelecemos entre nós uma partilha conflitiva e contraditória ao realizar nossas ambições e sonhos.

Habitar é existir, e portanto também aprender a existir, em uma paisagem em trânsito contínuo. O espaço habitado, urbano ou rural, nos abriga e, na nossa imaginação, memória, experiência,

criamos fluxos da subjetividade com o estar com os outros, constituindo então paisagens conhecidas e paisagens que, vistas, permanecem invisíveis. Estabelece oportunidade de trocas complexas nesse mundo, em sua lenta transformação, quase imperceptível em nossa distração. Que tipo de educação sustenta essas paisagens, que educação necessitam para sua qualificação, o que ensinam sobre nós mesmos e nossas práticas as paisagens e os projetos de educação?

A paisagem é tanto uma realidade tensa e contraditória, vivenciada em um presente, herdada de longos processos naturais e do trabalho humano. *A paisagem é sempre uma herança* diz Aziz Ab'Saber (2003:9). Mas não é uma herança passiva, conclusiva. Por ser tanto experiência quanto herança, história, tempo, a paisagem, a cidade, o espaço rural, o habitar são decisões. Decisões que vão expondo e ocultando no espaço as lutas pelo poder e pela civilidade. Assim, abrigam narrativas veladas das decisões que nos precederam, construindo nossas possibilidades de estar aqui por meio de conflitos, desejos, racionalidades, demarcando inúmeros contornos sutis da transformação que o nosso estar engendra. A paisagem é a expressão material, simbólica e sensível do nosso modo de habitar o mundo. É ativa, ao oferecer ou negar possibilidades. Está sempre prenhe de novas formas e possibilidades. Fecundidades que ainda não se vêem, que ainda não se definem, mas que, em potência, já estão se movendo ante nossos olhos distraídos.

O futuro se realiza na decisão, na inclusão, na seleção e na exclusão do possível. E com base em que selecionamos esse futuro? Apenas uma consciência limitada entende o presente como um ponto de inflexão, como uma geometria rígida e mensurável do tempo e do espaço definindo a frente e o fundo, o porvir e o percorrido. Como destaca Nicolau Sevcenko (2001), o presente, mesmo imediato, é um longo presente e *um longo aqui-agora*. Não nos é possível ser em outro lugar (Arendt 2004). Mas este lugar que vivemos não nos pertence, é de uma amplitude espaço-temporal fabulosa. A cada momento várias camadas do tempo continuam ao nos atravessar. Mais do que isso, esse lugar é tecido no contato das fibras dos seres que entrecruzamos (muitas vezes sem percebê-lo), ao coexistir na aventura de habitar a paisagem.

No entanto, se, na distração, temos dificuldade de perceber as dimensões do nosso ser no mundo, de atentar a esses fluxos que nos atravessam e que atravessamos com nossas decisões, com base em que decidimos esse destino? Com qual finalidade? Como decidimos que as paisagens devem ser essas e não outras também possíveis? Como decidimos que isto e não

aquilo está em gestação no nosso partilhar o mundo, prestes a se tornar nosso legado, muitas vezes involuntário, para um amanhã que, mais cedo ou mais tarde, nos escapa?

Dizer que a escola, a família, os amigos, as mídias, os brinquedos, os divertimentos e as obrigações nos ensinam já é há muito sabido. Mas é preciso atentar também que o espaço, como processo e produto do trabalho e do desejo humano na transformação da natureza, também nos ensina. Restringe, ou amplia, a inevitável transformação do que somos e do mundo onde somos. Tece múltiplos espaços de convivência que guardam possibilidades distintas de conviver. A espacialidade, a temporalidade e as formas de convivência são educadoras no sentido *lato* da palavra. Porém, nem sempre o são no mesmo sentido que desejamos que tenha a ação educativa em nossas práticas.



Ilustração 52:Visita a Itatiaia: "Martonne (...) improvisou uma aula que - para mim, de formação literária - pareceu uma admirável interpretação de texto. Compreendi que uma paisagem, vista e analisada por um mestre, pode ser uma leitura apaixonante, tão adequada à formação do espírito quanto o comentário de uma peça de Racine" LÉVI-STRAUSS 1994:48, foto: LÉVI-STRAUSS

A cidade e a natureza na qual se constrói são espaços educativos por excelência. Educação em processo, em vivência, em experiência. Thoreau, no século 19, criou (não inventou) uma escola que suprimia a punição física e tinha na vivência da paisagem, no espaço externo, um tema privilegiado da formação de seus alunos. Na época, foi visto com estranheza e hostilidade, e ficou insustentável! Os anarquistas adotavam em suas escolas populares o que chamamos de "estudo do meio" como uma estratégia à formação libertária de um cidadão autônomo e independente. Paul Robin, no Orfanato Prévoust (região do Sena, 1880-1894):

compreende a formação intelectual (exercida livremente, em várias oficinas, em contato direto com a natureza, a língua francesa e as estrangeiras, as ciências naturais e a história, incluindo a estenografia e a datilografia), física (com natação, equitação, ginástica, boxe, alimentação vegetariana e higiene pessoal) e moral (com base na liberdade, na fraternidade e na pedagogia libertária do mestre ao ensinar para as crianças de ambos os sexos, inclusive a educação sexual).

Passetti e Augusto 2008:42

Isso parecia estranho aos seus contemporâneos, um projeto que hoje integra, com outras intenções e alcance, práticas didáticas de qualquer escola mediana. A paisagem, o território, são locais privilegiados do aprendizado, revelando e ocultando as formas de ser e os valores que os suportam efetivamente. Aprendizado sim, porque processo sempre inconcluso e, por ser contraditório, demanda pessoas comprometidas eticamente com sua compreensão e transformação (Freire 2001). Esse comprometimento estabelece a dimensão humanista do nosso aprendizado, uma história que jamais se fecha, que jamais encerra a necessidade de defesa e de construção da liberdade, do afeto e da alegria.

É preciso entender que a paisagem não é apenas um organismo de coisas e fluxos de trabalho tornado novamente coisas, e de pessoas tornadas quantidade e multidão. É um lugar de experiência, uma forma de habitar o mundo, que revela e oculta as formas de ser, as relações de poder e os valores que a suportam efetivamente. Nesse sentido, é o local privilegiado do nosso aprendizado e, portanto, deveria ser o lugar fundamental dos nossos projetos educativos.

Percebe-se que o destino das paisagens, como locais de experiência e de aprendizagem, e o das escolas como locais de formação para essa experiência e aprendizagem contínuas, estão relacionados. O fracasso de uma repercute no fracasso da outra, assim como a melhoria de uma

promove a melhoria da outra. Indo além, a paisagem oferece à escola muitos territórios educativos a serem em comum percebidos, construídos e transformados de acordo com princípios humanísticos. Não haveria aí um excelente programa de convergência dos nossos saberes disciplinares e existenciais, propondo o desafio de desenhar em ação um saber de qualidade?

Como construir esse processo? Que oportunidades temos diante de nós?

Particularmente, considero importante pensar uma educação que ultrapasse as fronteiras institucionais. É preciso pensá-la como processo aberto, criativo e livre, que desloque o ilusório rigor administrativo-normativo e ultrapasse o conceito de transmissão de conhecimento produzido, constituindo uma construção colaborativa de conhecimentos. A cidade, com suas desigualdades, demanda formas de conhecer-atuar, que exigem o confronto de contribuições teóricas com procedimentos experienciais. O campo em que se dá a experiência é um espaço socialmente produzido (Lefebvre 2001, Santos 2002). Compreender a paisagem como histórica e como lugar de experiências, significações, intersubjetividades e contradições, a torna **o locus privilegiado no processo de aprendizagem, reflexão, ação criativa e da educação como construção da liberdade, do afeto e da alegria.**

Estudar as paisagens é, nesse entendimento, estabelecer uma discussão da cultura, de implicações políticas, ou não a perceber como paisagem. Sociedades organizam o território em função de suas necessidades e valores, definindo suas condições de existência. Discutir a paisagem é discutir como nos vimos, como nos vemos, como gostaríamos de ser vistos. É reconhecer, antecipadamente, como seremos vistos como sociedade. Nesse sentido, por vezes a paisagem incomoda (e muito): evidencia nossas práticas para além dos discursos que a camuflam, questiona valores correntes, aponta para um desejo possível de mudança – o que nos proporciona alguma esperança e faz brotar um sentimento de urgência.

Sandeville Jr. 2005a

PÓSLOGO (CARTA A MEUS FILHOS)

Lucas, Daniel, Mateus, Kimi (希美)

desejando que entendam que nunca se entenderá tudo e nem por isso poderemos nos furtar a agir segundo o que acreditamos, que tudo o que conhecemos é apenas uma parte do que sabemos, e nem sempre a mais importante,

que o caminho é incerto, mas se caminha a partir de algumas certezas; que é incerto porque cada dia questiona e destroça as certezas, porque a crise é a oportunidade de trazer ao presente o que tem importância perene e recriar o caminho; que a incerteza não é fraqueza, se há coragem de prosseguir sem se perder do que, no âmago do nosso ser, é verdadeiro e leal, reencontrando o rumo a cada passo,

não desisti de acreditar, de resistir a essa insanidade que faz de todas as palavras atos sem amor, sem ilusão ou sonho, sem sentido, sem desejo ou razão que não seja a mais baixa ambição,

não desisti de me opor ao que torna as palavras e atos sem sentido, tornando todo enunciado irrelevante ao sabor do que interessa no momento, sem peso, sem verdade, escravizando as mentes à sua indiferença,

a poesia amplia as possibilidades, os sentidos, desvenda as ambiguidades, que se desvela em atos e palavras, mas existe apenas na alma;

que a alma pode ser verdadeira, e deve ser sensível, ser grande (e por isso há que se lutar todos os dias no íntimo, e então na ação, retornando sempre à necessidade de rever, recomeçar, continuar o caminho)

que há momentos em que nossa derrota nas coisas é a vitória do que somos; que ninguém nos pode tirar a liberdade, a integridade, a pureza de nosso desejo, a necessidade de superar nossos erros e a fragilidade de nossa existência, o que nos torna humanos, suspirando tanto pelo presente que percebemos quanto pela eternidade que intuímos.

tudo deve ser feito com calma, clareza, paixão, convicção; um homem não pode esquecer o que acredita nem se perder da essência do que é durante sua realização

não há nada intrinsecamente meu na vida, nem nada que não possa ser diferente; durante a nossa breve jornada, tudo o que temos é a jornada, que não nos pertence

creio em Deus e admiro suas obras, e me traz apreensão e angústia o que estamos fazendo da nossa humanidade

a todos os que eu amo

e a um menino que vendia flores abraçando-me na noite com a madrugada de sua infância em flor de rua

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

à paixão, quando nos consome, quando é suave
ao amor, que nos irmana em uma visão grandiosa da esperança, do respeito, do afeto,
da necessidade de crescimento pessoal
a Deus que nos revela a natureza e o conhecimento do amor

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALEX, Sun. *Água e Paisagem: questões de paisagismo em torno de um reservatório de abastecimento na Grande São Paulo*. Dissertação de Mestrado. orientação: Miranda Martinelli Magnoli. São Paulo: FAU USP, 1985.
- ARENDR, Hannah. *A condição humana* (1958). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10ª ed., 2004.
- ARRABAL, Fernando. *O arquiteto e o imperador da Assíria*. Trad. Leila Ribeiro e Ivan Albuquerque. São Paulo: Abril Cultural, 1977.
- AZIZ AB' SÁBER. *Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo*. São Paulo: Revista de Estudos Avançados 8(22),1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 1995.
- BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. Trad. Fábio de Souza Andrade. 3.reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. 4a. ed., Vol. I -III. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2000.
- BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos Viajantes*. Catálogo. São Paulo: Odebrecht, 1994.
- BERNÁLDEZ, Fernando González. *Ecología y Paisaje*. Madrid: Blume, 1981.
- BERQUE, Augustin. *La trajectivité des formes urbaines*. In SALGUEIRO, Heliana Angotti. Paisagem e arte: a invenção da natureza, a evolução do olhar. São Paulo: I Colóquio Internacional de História da Arte, 2000
- BERQUE, Augustin. *Paisagem-Marca, Paisagem- Matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural*. In: Corrêa, Roberto Lobato e Rosedahl, Zeny (org.). Paisagem tempo e cultura. 2 ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.
- 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, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos* (1973). São Paulo: EDUSP, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRECHT, Bertolt & WEIL, Kurt. *Esplendor e decadência da cidade dos prazeres Mahagonny*. São Paulo: s.n, 1976.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. *Introdução a Historiografia*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CALDEIRA, Teresa P.R. *A Política dos Outros - O Cotidiano dos Moradores da Periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. *Parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus*

meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

CAPES, Diretoria de Avaliação - DAV. *Documento de Área*, 2009.

CHÂTELET, François. *A História*. In CHÂTELET, François (org.). A filosofia das ciências sociais. De 1860 aos nossos dias (vl. 7). [1973] Trad. Hilton Ferreira Japiussú. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CHAVES, Christine de Alencar. *Os Limites do Consentido*. In FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (Orgs). *Etnografias da Participação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

CLAVAL, Paul. *A Geografia cultural*. Tradução Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

COIMBRA, José de Ávila. *O outro lado do meio ambiente*. São Paulo, CETESB, 1985

CORDEIRO, Waldemar. *Uma nova variável para o modelo de organização territorial: a evolução dos meios eletrônicos de comunicação*. In Waldemar Cordeiro, *uma aventura da razão*. S Paulo, MAC-USP, 1986.

COSTA, Delanie Martins. *Das múltiplas possibilidades de participação popular: considerações a partir de uma etnografia na Câmara Municipal do Rio de Janeiro - 1997/2000*. In FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (Orgs). *Etnografias da Participação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

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

COSTA, Lúcio. *Considerações sobre arte contemporânea* [1952]. In Lucio Costa, *Sobre arquitetura*. Org. Alberto Xavier. Poreto Alegre: UniRitter, 2007.

CRITELLI, Dulce Mára. *Analítica do sentido. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC, Brasiliense, 2006.

CULLEN, Gordon. *Paisagem Urbana*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante. Saber, pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DENZIN, Norman K.; LICOLN, Yvonna S. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa* (introdução). In DENZIN, Norman K. e LICOLN, Yvonna S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina neyz, Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ECKBO, G. *Landscape For Living*. F.W. Dodge Corporation, USA, 1950.

FONSECA, Claudia. *Classe e a Recusa Etonográfica*. In FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (Orgs). *Etnografias da Participação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

FORMAN, R. T. T. & GODRON, M. *Landscape Ecology*. New York: John Wiley and Sons. 1986.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FROMM, Erich. *A Arte de Amar*. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GENET, Jean. *O balcão: peça em nove quadros*. Trad. Jacqueline Castro e Martin Gonçalves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- GORZ, André. *Carta a D. História de um amor*. Tradução Celso Azzam Jr., Pós-facio Josué Pereira da Silva. São Paulo: Annablume: Cosac Naify, 2008.
- GOULD, Stephen Jay. *Vida maravilhosa. O acaso na evolução e a natureza da história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- HAMBURGER, Esther. *Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano*. In NOVAES, Fernando (org). *História da vida privada no Brasil*, vol. 4. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. *Construir, Habitar, Pensar*. Disponível em http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm, 2008.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 20a. ed. 1988
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do paraíso* (1958). São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1969.
- HOUGH, Michael. *Naturaleza y Ciudad: planificación urbana y procesos ecológicos*. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- INEP /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resultados do Censo Escolar 2005*. Brasília: INEP /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1976
- LAING, R.D. *Laços*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 1974
- LAYARGUES, Philippe Pomier. *A Cortina de Fumaça. O discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*. São Paulo, Annablume, 1998.
- LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, Henry. *The Production of Space*. Trad. D. Nicholson-Smith. UK: Blackwell Pb., 1991.
- LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional. História de uma Ideologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- LEITE, Maria Angela Faggin Pereira. *Análise Geossistêmica em geografia como subsídio ao planejamento paisagístico*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, IG USP, 1983.
- Leite, Maria Olívia Ferreira. *Comitiva de Boiadeiros: um Manejo Tradicional no Pantanal Sul-Matogrossense*. São Paulo: PROCAM USP, 2010.

- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Saudades do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. [1955] Lisboa, Edições 70, 1993.
- LOWEN Alexander. *Bioenergética*. São Paulo: Summus 1982
- LYLE, John Tillman. *Design for human ecosystems. Landscape, land use, and natural resources*. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1985.
- LYNCH, K. *A imagem da cidade* (1960). São Paulo, Martins Fontes, 1982
- MACHADO, Lucy Marion Calderini Philadelpho. *A Serra do Mar paulista: um estudo de paisagem valorizada*. Tese de Doutorado: Instituto de Geociências da UNESP (Rio Claro), 1988
- 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.
- MCHARG, Ian.L. *Proyectar com la Natureza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2000
- MEIHY, José Carlos S. B. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2005.
- MENEZES, Ulpiano Bezerra de. *A paisagem como fato cultural*. In YÁZIGI, Eduardo (org). Turismo e Paisagem. São Paulo, Contexto, 2002.
- 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. *Amor, Poesia, Sabedoria*. Tradução Edgar de Assis carvalho, 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. *O método. 1. A natureza da Natureza*. Trad.: Maria Gabriela de Bragança. Portugal, Edições Europa-América, 1997.
- NEVES, M. de S. *Ariadne e o Labirinto: a Universidade e os desafios da cidade*. In: Centro de Preservação Cultural da USP. (Org.). Universidade de São Paulo. Cidades Universitárias: Patrimônio Urbanístico e Arquitetônico da USP.. 1 ed. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- ODUM, Eugene P. Ecologia. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.**
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec - FAPESP, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1983.
- PASSETTI Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PELLEGRINO, Paulo R. M. *Por um Design Ambiental. Espaço de Aplicação: a região de Sorocaba*. In Paisagem e Ambiente, ensaios. São Paulo, FAU USP, 1986.
- PESSOA, Fernando. *Obra completa*. Org. Maria A Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

- PIRANDELLO, Luigi. *Seis personagens em busca de um autor*. [1921]. Trad. Brutus Pedreira e Elvira Rina M. Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1977.
- POPPER, Karl R. Conjecturas e Refutações [1962, 3 ed. 1968]. Trad.: Benedita Bettencourt. Coimbra: Almedina, 2003.**
- RAPOPORT, A. *Aspectos Humanos de la forma Urbana*. Barcelona, Gustavo Gili, Colección Arquitectura, Perspectiva, 1978
- READ, Herbert. *As origens da forma na arte* (1965). Rio de Janeiro, Zahar, 2ª ed. 1981
- REICH, Wilhelm. *Escute, Zé Ninguém*. Trad. Waldéa Barcellos, 2a. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. *Maíra: romance*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- ROSSET, Clément. *A anti-natureza. Elementos para uma filosofia trágica*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989.
- ROUGEMONT, Denis de. *O amor e o Ocidente*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988
- SALVAT, *História da Arte*. São Paulo: Salvat do Brasil, 1978
- SANTOS, Carlos Nelson F. dos. *Quando a rua vira casa. Apropriação de um centro de bairro*. Rio de Janeiro: IBAM, 1985, 3ª ed.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SANTOS, Milton. *Espaço & Método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. *O Intelectual Independente e a Universidade*. São Paulo: Revista da USP n. 39, 1998
- SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- SEMESP. Pesquisa SEMESP. *Desvendando a formação acadêmica, 2005*. São Paulo: SEMESP -Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no estado de São Paulo, 2004.
- SEVCENKO, Nicolau. *A Corrida para o Século XXI. No loop da montanha russa*. São paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SEVCENKO, Nicolau. *Pindorama Revisitada. Cultura e sociedade em tempos de virada*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- SHIDA, Claudia Nagako. *Levantamento da distribuição espacial e temporal dos elementos da paisagem e de seus determinantes, na região dos municípios de Luiz Antônio e Santa Rita do Passa Quatro (SP), como subsídio ao planejamento ambiental*. Dissertação de Mestrado, IB USP, 2000.
- SILVA, Rubens Alves 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 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2010.
- SOUZA, Octavio. *Fantasia de Brasil. As identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo, Escuta,

1994.

SPIRN, Anne W. *O Jardim de Granito*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. Tradução: Pontes de Paula Lima (da tradução norte-americana). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMAS, Louis Vincent. 1974. *A etnologia, mistificações e desmistificações*. In CHÂTELET, François (org.). *A filosofia das ciências sociais. De 1860 aos nossos dias* (vl. 7). [1973] Trad. Hilton Ferreira Japiussú. Rio de Janeiro: Zahar, p. 125-192.

THOMAS, Louis Vincent. *A Etnologia, Mistificações e Desmistificações*. In CHÂTELET, François (org.). *A filosofia das ciências sociais. De 1860 aos nossos dias* (vl. 7). [1973] Trad. Hilton Ferreira Japiussú. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

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.

TZARA, T. *Siete Manifestos Dada*. Barcelona, Tusquets Editor, 1972.

UNICAMP, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Anuário 2009, ano base 2008*. Campinas: UNICAMP, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *USP em Números. Base de dados 2009*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VILLAÇA, Flavio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Nobel: Fapesp: Lincoln Institute, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O nativo relativo*. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 26 Jan. 2011.

ZANINI, Walter. (org.) *História geral da arte no Brasil*. 2V. São Paulo, Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

ZEVI, Bruno. *A Linguagem Moderna da Arquitetura* [1971]. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1984

BIBLIOGRAFIA CITADA DO AUTOR E PRODUÇÃO DO NEP

- ANGILELI, Cecília Machado. *Paisagens Reveladas no Cotidiano da periferia. Distrito de Brasilândia, Zona Norte do Município de São Paulo*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FAU USP, 2007.
- BERNARDI, Lucia. *O aporte das áreas verdes à conservação da natureza em Parque Natural Municipal, Montevideú, Uruguai*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FAU USP, 2007.
- BROERING, Andréia ; SANDEVILLE JR., Euler. *RPPN uma contribuição sociocultural na paisagem*. In:III Seminário de Áreas Verdes. Livro dos Trabalhos. São Paulo : Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, v. 1. p. 61-68, 2010.
- KASAHARA, Joyce; MOLICA, Hiderlene; MORAES, Elaine de. SOUZA; Fabíola Bernardes de. *Arquitetura, paisagem e participação: uma experiência partilhada em Taboão da Serra – SP*. In: Anais do Seminário Nacional Paisagem e Participação: Práticas no Espaço Livre Público. São Paulo: FAU USP, 2007.
- MORENO, Juliana Cavalheiro. *Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira*. Revista Cidade Sem Nome, v. 03, 2006.
- MORENO, Juliana Cavalheiro. *Comunidades quilombolas no entorno do parque estadual intervalas: análises das relações e transformações da paisagem*. Dissertação de Mestrado, PROCAM - Universidade de São Paulo, 2009.
- MORENO, Juliana, SANDEVILLE JR., Euler. *Território e barragem: as lutas nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira* In: São Paulo: Seminário Internacional Governança da Água na América Latina - I Encontro Internacional, 2007.
- PAIVA, Ana Paula. *Urbanização e Impactos na Paisagem Litorânea: um estudo de caso no Município de São Sebastião*. Dissertação de Mestrado, FAU USP, 2007.
- RADOLL, Gabriela. *Sistemas de Espaços Livres e População em bacia no Município do Embú*. São Paulo: Iniciação Científica, FAU USP, 2009.
- RÜSCHE, Roberto. *Potencialidades para a Criação de um Sistema de Espaços públicos de Conservação e Lazer na sub-bacia do Córrego Padre Simplício, Jundiaí, SP*. Iniciação científica: FAU USP, 2005.
- SANDEVILLE JR Euler; SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. *Ecoturismo e (Des) Educação Ambiental*. In: Anais do VII CONECTUR (Congresso nacional de Ecoturismo) e III ECOUC (Encontro Interdisciplinar de Ecoturismo em Unidades de Conservação), 2009.
- SANDEVILLE Jr, Euler . *Patrimônio Paisagístico Natural e Construído*. In: I Encontro sobre Percepção e Conservação Ambiental:a Interdisciplinaridade no Estudo da Paisagem, 2004, Rio Claro. Anais do I Encontro sobre Percepção e Conservação Ambiental:a Interdisciplinaridade no Estudo da Paisagem,

2004d.

SANDEVILLE JR. Euler; RADOLL, Gabriella. *Dinâmicas da paisagem: espaço público, infraestrutura verde, e participação social nas políticas públicas*. Arq.Urb- Revista eletrônica de Arquitetura e Urbanismo, v. 4, p. 55-79, 2010.

SANDEVILLE JR., Euler ; GALENDER, Fany . *Fórum da Paisagem: Paisagens da Resistência*. Revista do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP, São Paulo, v. 18, p. 164-168, 2005c.

SANDEVILLE JR., Euler ; RIBEIRO, Wagner da Costa . *Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da USP: integração e participação na construção do conhecimento*. In: Wagner Costa Ribeiro. (Org.). *Práticas socioambientais na Pós-Graduação Brasileira*. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 203-225, 2010.

SANDEVILLE JR., Euler . *Aprender sobre a cidade ou aprender com a cidade? Projeto Arte no Heliópolis (2009)*. Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, v. 1, p. 70, 2010c.

SANDEVILLE JR., Euler & BERMUDES, Silvia. *O serviço educativo do Museu do Teatro Municipal de São Paulo*. Em: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Simpósio Internacional de História da Arte-Educação (1st 1984)*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

SANDEVILLE JR., Euler, SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. *A Natureza do Ecoturismo* In: V Semitur - Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, p.1 - 12, 2008.

SANDEVILLE JR., Euler, SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. *Ecoturismo e (Des) Educação Ambiental*. Revista Brasileira de Ecoturismo, v.3, p.1 , 2010.

SANDEVILLE JR., Euler; ANGILELI, Cecília Maria de Moraes Machado. *Paisagem e Lazer: representações da metrópole (para os brasileiros de Brasilândia)*. Rio Claro: Revista OLAM, 2005.

SANDEVILLE JR., Euler; BROERING, Andréia; MACHADO, Cecilia Maria de Moraes. *Paisagem, Cultura e Participação Social*. Anais do 10 ENEPEA - Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

SANDEVILLE JR., Euler; HIJOKA, Akemi. *Flores da cerejeira e da paineira (paisagens)*. Paisagem e Ambiente, v. 24, p. 201-207, 2007.

SANDEVILLE JR., Euler; LEITE, Julia; SUGUIMOTO, Flavia Tiemi; BERNARDI, Lucia; LAGOA, Helena; SAKAMOTO, Roberto. *Subsídios para a discussão da Área Paisagem e Ambiente* In: Caderno de Resumos do II Seminário de Integração da Área de Concentração Paisagem e Ambiente, São Paulo: FAU USP, 2005.

SANDEVILLE JR., Euler. *Paisagem*. Paisagem e Ambiente, São Paulo, v. 20, p. 47-60. 2005a.

SANDEVILLE JR., Euler. *A Herança da Paisagem*. Or.: Miranda Martinelli Magnoli. São Paulo, Dissertação de Mestrado, FAU USP, 1993.

SANDEVILLE Jr., Euler. *A arquitetura dos teatros distritais da Prefeitura*. São Paulo: Museu do Teatro

Municipal, 1986. mimeo

SANDEVILLE Jr., 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, EDL, Vol. 1, nov., 2010a.

SANDEVILLE JR., Euler. *Áreas naturais remanescentes em centros urbanos*. In: I Simpósio de Ciências da Engenharia Ambiental, São Carlos, SP. *Meio Ambiente: Recursos Naturais, Homem e Desenvolvimento Tecnológico*. São Carlos : CRHEA, 1996. p. 7-9.

SANDEVILLE JR., Euler. *As Paredes, A Paisagem, As Formas da Morte, As Possibilidades da Vida*. No prelo. 2011.

SANDEVILLE JR., Euler. *As Sombras da Floresta. Vegetação, Paisagem e Cultura no Brasil*. São Paulo: Tese de Doutorado, FAU USP, 1999a.

SANDEVILLE Jr., Euler. *Des-vendar é explicar e explicitar, mas é também insinuar e instigar. Paisagem e paisagismo: questões de teoria e método*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, trabalho de disciplina, 1987. mimeo.

SANDEVILLE JR., Euler. *Disciplina e Conhecimento*. In *Anais do Seminário Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. São Paulo: FAU USP, 2007a.

SANDEVILLE JR., Euler. *Entrevista com Hélio Duarte*. In TAKIYA, André (org.). **Escolas-classe, escolas-parque**. Hélio de Queiroz Duarte. São Paulo : FAU USP, p. 157-177, 2009.

SANDEVILLE JR., Euler. *Espaço e População*. Trabalho Programado. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 1986 mimeo.

SANDEVILLE JR., Euler. *Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento (memorial 2003)*. Disponível em <http://espiral.net.br>, acesso em 01 de março de 2010. 2003a.

SANDEVILLE JR., Euler. *Exposição: A arquitetura dos Teatros Distritais da Comissão do Convênio Escolar na década de 50 na cidade de São Paulo*. São José dos Campos: I SEMINÁRIO DO GRUPO DE TRABALHO DO VALE DO PARAÍBA, 1998.

SANDEVILLE JR., Euler. *Fórum Permanente da Paisagem: Bacia Pirajussara*. Revista do Programa de pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU USP, v. 21, 2007d.

SANDEVILLE JR., Euler. *Fundamentos* In: *Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo* São Paulo: FAUUSP, 2007b.

SANDEVILLE JR., Euler. *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, 2008.

SANDEVILLE JR., Euler. *Memorial Circunstanciado*. São Paulo: Concurso Público de Efetivação. São Paulo: FAU USP, 2005b.

SANDEVILLE JR., Euler. *Memorial para um, ano novo e para um novo milênio*. São Paulo: Revista Brasil,

2002b.

SANDEVILLE JR., Euler. *Miranda Martinelli Magnoli: contribuição fundamental para uma teoria e ação do arquiteto na paisagem brasileira. Uma aproximação de seus escritos*. Paisagem e Ambiente, v. 21, p. 80-100, 2006.

SANDEVILLE JR., Euler. *O que fazer com a universidade e o ensino de paisagismo agora?* Recife: Anais do VI ENEPEA, UFPE, 2003b.

SANDEVILLE JR., Euler. *O que sabem os que sabem? O universo simbólico das quantidades na educação*. São Paulo: Ambiente Brasil, 2002.

SANDEVILLE Jr., Euler. *Paisagem e Meio Ambiente. Colaboração Universidade - Poder Público: frente e verso* In: Seminário Natureza e Prioridades de Pesquisa em Arquitetura, São Paulo: FAU USP, 1999b.

SANDEVILLE JR., Euler. *Paisagem e Meio Ambiente. Colaboração universidade - Poder Público: frente e verso*. São Paulo: Anais do Seminário Natureza e Prioridades de Pesquisa em Arquitetura, 1990.

SANDEVILLE JR., Euler. *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. 2004a.

SANDEVILLE JR., Euler. *Paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação*. Anais do 10 ENEPEA - Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura. Porto Alegre: PUCRS, 2010b.

SANDEVILLE JR., Euler. *Participação e universidade. Universidade e participação* In: Seminário Nacional Paisagem e Participação: Práticas no Espaço Livre Público, São Paulo, 2007c.

SANDEVILLE Jr., Euler. *Relatório. Proposta de desenvolvimento de Plano de Paisagem, Convênio com a Universidade e Formação de Quadros na PMSP*, doc 1, 23.08.89. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1989 mimeo.

SANDEVILLE JR., Euler. *Um roteiro para estudo da paisagem intra-urbana*. In revista eletrônica Paisagens em Debate, FAU. USP, v. 2, p. 1. 2004b.

SANDEVILLE JR., Euler. *Violência, ensino e poder em 2004*. Revista Espiral - ambiente.arq.br. São Paulo, 2004c.

SANDEVILLE JUNIOR, Euler . *A Gestão da Paisagem - Uma experiência pioneira em São Paulo*, SP. UNIBERO. Revista de Pós-Graduação, São Paulo, v. 1, p. 41-59, 2001.

SILVEIRA, Catarina Faria Alves. *Paisagem: Lá e Aqui : estudo das práticas de transformação da paisagem em comunidades rurais da Zona da Mata Mineira*. Dissertação de Mestrado, PROCAM- Universidade de São Paulo, 2008.

SOARES, Cláudia Cruz. *Heliópolis: paisagem que educa*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FAU USP, 2010 .

SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. *Paisagens do Médio Tietê: Formas de Uso e Apropriação de suas Águas para*

Lazer. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FAU USP, 2007.

VAZ, Daniela; SANDEVILLE JR., Euler. *Passeios no Parque - Acesso a todos*. In I Seminário Nacional - Acessibilidade no Cotiano. Rio de Janeiro : UFRJ - Núcleo Pro Arq, 2004.

VIEIRA, Rosana; SANDEVILLE JR., Euler. *A construção das paisagens dos sertões litorâneos*. OLAM (Rio Claro), v. 7, p. 1, 2007.

VIEIRA, Rosana. *Paisagens Invisíveis: os Sertões de Ubatuba*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FAU USP, 2008.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Uma cidade chamada São Paulo. Desenho de Euler Sandeville Jr., 2009.....	6
Ilustração 2: atelier Euler Sandeville. Foto ESJ, jan 2009.....	11
Ilustração 3: 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).....	16
Ilustração 4: Ambiente criado em aula para discussão e celebração dos trabalhos, Uniban, 1998. Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (São Paulo, 1998).....	25
Ilustração 5: Projeto coletivo de praça, parcialmente executado pelos alunos em conjunto habitacional, 1999. Fonte: Arquivo Pessoal, ESJ (Mogi das Cruzes, 1999).....	27
Ilustração 6: Ilustração do livro A Linguagem Moderna da Arquitetura, discutindo a inadequação da simetria e da perspectiva para projetar determinadas situações urbanas. Zevi, 1984:33. A liberdade, entretanto, no argumento que apresento aqui, ultrapassa os problemas de representação, composição, recolocando mais do que a linguagem em questão: a arquitetura e o arquiteto diante da cidade, a nossa.	33
Ilustração 7: Pintura Rupestre na Gruta do Caboclo, Fabião I, MG. Foto ESJ, 1998.....	47
Ilustração 8: Itatiaia, 2006. Errâncias urbanas e naturais, processos de criação artística e expressão espontânea, experiências nos limites da consciência e da paixão. Foto ESJ.....	51
Ilustração 9: Aula em Atibaia, 2007. Ações educativas: atelies de criação, grupos de trabalho e estudo, projetos de pesquisa da cultura e da paisagem, processos de ensino, capacitação e formação popular, debate da Universidade. Foto: acervo da disciplina.....	51
Ilustração 10: Ação do EIA em Itapcerica da Serra, 2008. O EIA é um coletivo autogestionado e aberto, que realiza festivais urbanos em colaboração com outros coletivos e com pessoas no espaço público. Foto: ESJ.....	53
Ilustração 11: Ação do EIA na FAU, 2010. "Turismo urbano durante a EXPOFAU. 1a. Expedição de Espeleologia na FAU. Conheça as estalactites e o grande espelho d'água suspenso. Traga capacete, lanterna e guarda-chuva". Foto: coletivo EIA.....	53
Ilustração 12: Ilustração de Willian Steig para Escute, Zé ninguém (Reich 2007).....	56
Ilustração 13: Rio Tiburtino, Mucugê, BA, 1998. O Memorial 2003 da Espiral começava com essa imagem	

e o texto: "Rio Tiburtino, em Mucugê, BA. Que significados nos traz a paisagem refletida na água em um trecho tão sereno do rio, logo antes de algumas quedas? Quais os sentidos da água na paisagem? Quais os sentidos da paisagem para nós? E a pergunta que nos deve ensinar as outras: quais os nossos sentidos na paisagem?".57

Ilustração 14: Conceito do jardim da espiral em Memorial Espiral 2003.57

Ilustração 15: Campo na região dos Encanados, Ribeirão Grande, Vale do Ribeira, para proposição de projeto coletivo com população. Fev. 2007.61

Ilustração 16: Deriva pelo Jequitinhonha, Salto da Divisa. Foto ESJ., 2002.....62

Ilustração 17: Experiência Urbana 1. Disponível em <http://espiral.net.br/>. Disciplina Arte e Projeto da Paisagem. 2004.Foto ESJ.....62

Ilustração 18: Crianças na favela Ordem e Progresso, Brasilândia, 2010, durante a disciplina Arte e Projeto da Paisagem. Foto ESJ.....63

Ilustração 19: Quadro conceitual da espiral. Concepção ESJ.....66

Ilustração 20: Convento e Colégio Caraça, MG, 2010, foto Euler Sandeville Jr. A experiência no Caraça integra o livro As Paredes, A Paisagem, As Formas da Morte, As Possibilidades da Vida; Sandeville Jr. 2011. Foto: ESJ.....67

Ilustração 21: Paepalanthus sp, Caraça, MG. Foto: ESJ.....67

Ilustração 22: Sputnik 1, lançado em 4 de outubro de 1957, com 58 cm de diâmetro, antenas de até 3 metros, pesando 83 kg (imagem <http://nssdc.gsfc.nasa.gov/database/MasterCatalog?sc=1957-001B>).. 70

Ilustração 23: Bomba atômica, Nagasaki, 6 de Agosto de 1945 (18 km de altura). A 6 de Agosto, a bomba "Little Boy", foi lançada sobre Hiroshima do B-29 "Enola Gay". A 9 de Agosto "Fat Man" foi lançada pelo B-29 "Bock's Car" sobre Nagasaki. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/II_Guerra_Mundial acesso em 06/08/2005, 09:00.....73

Ilustração 24: O Guernica, de Picasso¹, parece emudecer diante do que haveria para ser dito de Hiroshima e Nagasaki. Fonte SALVAT, História da Arte. São Paulo, Salvat do Barsil, 1978.....73

Ilustração 25: Homem andando na Lua. Lembrando o slogan "daqui nada se leva senão lembranças, nada se deixa senão pegadas, nada se tira senão fotos", na Lua, além de pegadas e refugos, deixou-se uma bandeira. Disponível no site da Nasa.....73

Ilustração 26: Eniac (Electrical Numerical Integrator and Calculator), desenvolvido na Universidade da Pensilvânia desde 1943. Era composto de 18000 válvulas, 15000 relés e emitia o equivalente a 200 quilowatts de calor. Foi alojado em uma sala de 9m por 30m. Só com a invenção do transistor de silício, em 1947, tornou-se possível aumentar a velocidade das operações. disponível em <http://www.jornadapc.hpg.ig.com.br/Hist%F3ria%20dos%20computadores.htm>.....75

Ilustração 27: Estação Espacial MIR1, lançada em 1986, ano também da explosão do ônibus espacial

Challenger. Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/1980s	75
Ilustração 28: O HIV (pequenos pontos pretos), vírus causador da Aids, ataca células do sangue (imagem: Fiocruz). Disponível em http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/3035	76
Ilustração 29: Porcos nascidos de uma mesma linhagem celular. O da esquerda, transgênico, tem focinho e patas amarelos. (foto: Jim Curley / MU Extension and Agricultural Information). Disponível em http://ich.unito.com.br/controlPanel/materia/view/2150	76
Ilustração 30: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1970, fonte: Hamburger 1998:450.....	81
Ilustração 31: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1980, fonte: Hamburger 1998:451.....	81
Ilustração 32: Porcentagem de domicílios com televisão por municípios, Brasil, 1991, fonte: Hamburger 1998:452.....	81
Ilustração 33: A "primeira" transmissão de TV ao vivo via satélite foi em 25 de junho de 1967, assistida por 400 milhões de pessoas de cinco continentes com uma música dos Beatles criada para o evento: All You Need Is Love. Disponível: http://azulescuroquasepreto.wordpress.com/2008/11/aceso em 18/01/2011.....	82
Ilustração 34: "A árvore evolutiva de Haeckel para os vertebrados (1866). Embora os peixes (Pisces) contenham de fato mais disparidade do que todos os demais vertebrados juntos, esta falsa iconografia, baseada no cone de diversidade crescente, os restringe a um ramo inferior que aumenta em largura à medida que se expande para cima", segundo Stephen Gould, 1990:305.....	85
Ilustração 35: Árvore no espaço público, com as raízes tolhidas pelo calçamento. Foto ESJ, s/d.....	85
Ilustração 36: Carl F. von Martius, Lagoa das aves no Rio São Francisco, desenho preparatório para litografia, Belluzzo 1994:31.....	86
Ilustração 37: a floresta como metáfora do conhecimento: atordoamento e confusão, , como observa Morin (1997), são um ponto de partida. Foto ESJ, s/d.....	88
Ilustração 38: Dona Maria com as compras sobre a cabeça, Vale do Araçuaí, 2002. Foto ESJ.....	115
Ilustração 39: Criança em fazenda às margens do Jequitinhonha. Foto ESJ, 2002.....	115
Ilustração 40: Quadro geral de referência de estudo da paisagem, elaboração ESJ.....	119
Ilustração 41: Foto da inauguração em 01 de setembro de 2006 (18:00) do espaço do Lab Cidade (então chamado Lab Espaço), reunindo o grupo de pesquisadores do NEP e o professor Nuno Fonseca. Da esquerda para a direita: Leo, Claudia, Nuno, Juliana, Sílvia, Lucia, Cecilia, Flavia, Rosana, Jaqueline e abaixo, Hiderlene, Euler. Foto: acervo NEP.....	137
Ilustração 42: Quadro de referência para um plano de estudos da paisagem, no âmbito da geografia cultural. Em alguns casos, outras escolas geográficas foram incluídas como referência. Material didático	

em elaboração (ESJ).....	143
Ilustração 43: Material didático (2001, ESJ, com base em Sandeville Jr. 1987). A aventura do conhecimento propõe uma relação existencial com a pesquisa, que nem por isso deixa de ser pesquisa, construção de conhecimento intencional, dotada de racionalidade.....	148
Ilustração 44: Os estudos de paisagem envolvem uma complexidade de conhecimentos necessários. Quadro indicativo. Matereial didático em elaboração (ESJ).....	166
Ilustração 45: Fórum Pirajussara, 2006. Reunião de trabalho com parceiros institucionais e movimentos. Foto: autor não identificado.....	172
Ilustração 46: Reunião com movimentos e outros participantes, Fórum Pirajussara, no espaço do NEP. Foto ESJ.....	172
Ilustração 47: Oficina com alunos da FAU e educadores do Heliópolis, disciplina AUP665 Arte e Projeto da Paisagem, 2009. Foto do acervo da disciplina.....	173
Ilustração 48: Oficina balões com sonhos no CCCA PAM, Heliópolis, disciplina AUP665 Arte e Projeto da Paisagem, 2009. Foto: ESJ.....	173
Ilustração 49: Reunião do grupo de pesquisa, 01 de novembro de 2010. Foto ESJ. Na foto da esquerda para a direita: Cecilia Angileli, Gabriella Radoll, Gabriela Weiss Deleu, Andréia Broering, Simone Miketen, Rafael Siqueira, Priscila Ikematsu.....	182
Ilustração 50: Esquema de apresentação da reunião do NEP, 01/11/2010.	186
Ilustração 51: esquema ilustrativo de ações educativas. Material didático (ESJ).....	191
Ilustração 52:Visita a Itatiaia: "Martonne (...) improvisou uma aula que - para mim, de formação literária - pareceu uma admirável interpretação de texto. Compreendi que uma paisagem, vista e analisada por um mestre, pode ser uma leitura apaixonante, tão adequada à formação do espírito quanto o comentário de uma peça de Racine" LÉVI-STRAUSS 1994:48, foto: LÉVI-STRAUSS.....	212

O ser humano, tal como o imaginamos, não existe.

Nelson Rodrigues ¹⁶¹

¹⁶¹ Viveiro de Castro (2002:113) abre seu artigo, que problematiza de modo sofisticado e perspicaz a relação com o campo, com essa citação, no mínimo provocante, para não dizer, desconcertante em suas possíveis implicações. Não existe mesmo, não o imaginamos como nós somos.

paisagens partilhadas / espiral da sensibilidade e do conhecimento - euler sandeville jr.