

APRENDIZAGEM EM AÇÃO: POR PEDAGOGIAS PARTICIPANTES E CRIATIVAS NA PAISAGEM E NO AMBIENTE. POR UM COTIDIANO CRIATIVO APRENDER NA CIDADE, APRENDER COM A CIDADE

por Euler Sandeville Jr. (2010-2013, revisão 2017)

Às vezes imagino que na entrada das universidades há um monumento aos alunos sem nome 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. SANDEVILLE JR., 2011.

As disciplinas e oficinas (que chamamos OFICINA, para favorecer um imaginário integrado das ações e atividades desenvolvidas) assumem um caráter experimental e participativo, estabelecendo um processo de concepção e organização colaborativo, envolvendo alunos, moradores e pesquisadores. Construiu-se um percurso coletivo de vivência e pensamento, em busca de uma relação dinâmica e criativa entre Universidade, Cidade e Cidadãos, que se espera transformadora de

parte a parte.

A cidade, com suas desigualdades, demanda formas de conhecer-atuar, que exigem o confronto de contribuições teóricas com procedimentos experienciais. O Núcleo de Estudos da Paisagem (LABCIDADE), a partir da proposta da Espiral da Sensibilidade e do Conhecimento e de uma USP Livre, adota um conceito de paisagem que se afasta da noção comum de visibilidade, ou de contemplação. Sem desprezá-las, trabalhamos com uma paisagem tensa e contraditória, vivenciada em um presente e herdada de longas durações de processos naturais e do trabalho humano (Sandeville Jr. 2005, 2007).

Propomo-nos nessas durações e intensidades a recortar brechas estéticas, investigativas, criativas, de ação, de satisfação, de desejo, de alegria, de mudança no modo como está em mudança. Estudase a paisagem como experiência partilhada, com grande importância à percepção, às relações sociais no cotidiano, aos processos de transformação, e à memória desses processos. Esse campo em que se dá a experiência é também um campo social, espaço socialmente produzido.

A ideia de que a cidade, a paisagem, é um espaço de experiências, significações, intersubjetividades e contradições, enquanto é produção social do espaço (Lefebvre 2001, Santos 2002), a torna o locus fundamental do processo de aprendizagem e reflexão, de ação criativa (Sandeville Jr. 2002, 2003, 2007, 2007, 2008, 2011, 2013). A interação de diversos saberes e práticas, acadêmicos ou não-acadêmicos, aproximam-se em um processo de descoberta comum e horizontal.

Do ponto de vista do aproveitamento acadêmico, surge assim uma problemática do papel da experiência na construção do conhecimento, do que é carregado através do pré-conhecimento acadêmico e suas referências na interpretação da realidade, dos valores implicados nas ações e o papel do convívio com saberes de natureza não acadêmica na construção de um conhecimento ativo perante a realidade. Não se pode desprezar as tensões que podem surgir entre as diversas experiências com a paisagem e a discussão de uma nova inserção da universidade, quer no ensino, quer na produção de conhecimento, e das implicações de caráter ético, estético, político e ideológico no saber e na ação.

Saber e ação não são vistos como duplicidade ou dualidade, mas como inerentes um ao outro e imbricados um no outro e, no limite, como saber em ação. O tripé ensino-pesquisa-extensão é questionado propositivamente por uma visão integrada e unitária dessas (falsas) instâncias e a ideia de extensão como “transferência” é substituída pela ideia de uma construção partilhada de conhecimentos e práticas; a ideia de “transmissão” de um “saber objetivo” da escola tradicional é confrontada com as possibilidades e desafios de uma contínua “trajetividade” (trajetivité, emprestando o termo a Augustin Berque para o sentido aqui sugerido).

Os desafios epistemológicos e metodológicos decorrentes da inserção existencial do pesquisador em um processo em curso, evidenciam dimensões sociais e culturais, valorações e outros processos de afeição, tanto na relação das experiências que brevemente partilham, quanto do esforço de produzir um conhecimento acadêmico que dialogue com outras práticas e saberes.

Por outro lado, estabelece uma abordagem da cultura e do urbanismo tal como hoje ainda é vista e narrada no “meio cultural” e no “meio técnico-científico” e procura formas de discussão das heranças dos movimentos contestatórios, artísticos e contra-culturais, em suas relações com a paisagem, a natureza e o ambiente, e com a mudança de comportamentos. Procura assim estabelecer uma perspectiva crítica dos processos coletivos contestatórios na sociedade de contemporânea.

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

Tal proposição leva a vivências na paisagem como partilhas com o outro, centrais ao processo de formação para atuar no habitat socialmente produzido, aliadas a problematizações de natureza teórica e a discussões realizadas em comum para a construção dessas experiências. As condições de existência, a um tempo herdeiras de um passado que em várias camadas nos possibilita caminhos e

limites, em um presente que contraditoriamente se apresenta como um corte raso e em rápido hibridismo e mudança subjugado pelo fluxo constante de informação e ações, em permanente estado de avaliação e competição, convida a aprofundar o conhecimento e à busca crítica de alternativas e posicionamento.

Uma visão humanista¹ (no sentido dado a esse termo por Paulo Freire) demanda inserir o conhecimento no diálogo com o mundo, entendendo como de fato é, o sujeito em construção entre outros. Os estudos e experimentações nessa direção, embebidos na vivência do real, ampliam os desafios sobre a construção das nossas posturas (e em ação com nossos parceiros) alargadas no mundo pela sensibilidade e o conhecimento fundados em possibilidades éticas e estéticas. Ampliam e dificultam, na medida em que as necessidades percebidas se entrelaçam com a economia, com o consumo, com a transformação de todas as esferas da vida (inclusive seus refugos e recusas) em produto e espetáculo.

Obviamente o social, o técnico, o político, se entrecruzam no econômico, que cada vez mais não só implica as sensibilidades, como delas também se apropria na construção de seus produtos. Essa dimensão do econômico vem subjugando a si através de muitas estratégias sedutoras e camufladas nas próprias formas de organização que se pretendem em alguma medida autônomas, para não falar das demais, mesmo as esferas sensíveis e cognitivas. Diversifica com eficiência crescente a incorporação das contradições com a apropriação da riqueza até sobre o que era exclusão, tornando mercadoria, quantificação e normatização o que até então era resto, bem como os tempos, e cada vez mais as experiências e relações. Medo e desejo se mesclam nas estratégias comunicativas contemporâneas com uma informação anodizada e imediatizada em tempo real. A natureza é, nesse momento, o suporte indispensável do consumo e da sobrevivência, que a torna também produto, de modo que as reservas de água e material genético (inclusive o corpo e seus fragmentos agora funcionais) adquirem novo valor. Estamos diante de um momento de grande inflexão, mediado por uma tecnologia relacional, possivelmente de mudanças estruturais importantes em escala global.

Nesse contexto, a inteligência da universidade, também reduzida crescentemente a esse processo, revela-se inteligência de si mesma e sua própria normatização, o que a faz quando é assim

1 A partir daqui segue o texto de 2012.

desinteligência do mundo, do papel que nele exerce. Alfredo Bosi (1994:VII) observou na introdução ao livro de Carlos Guilherme Mota (*Ideologia da Cultura Brasileira*), ao questionar a Universidade:

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

Não procuramos uma resposta para essas complexas condições e contradições em que existimos, indagamos suas possibilidades e impossibilidades. Mas não podemos nos furtar a um desafio interpretativo, aberto e situado no processo. A condição de interpretativo amplia a consciência das dificuldades, 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. Toda atenção deve ser dada para que não haja instrumentalização nem uma amargura pura e simples diante do drama humano e social com que nos deparamos. As desigualdades e assimetrias não comportam uma solução simples nem como fato social, nem como contradições na experiência humana cotidiana.

Cláudia Fonseca expõe de uma forma crua o quanto, inversamente, o desejo de transformar pode tornar-se desrespeitoso e autoritário, sugerindo um imenso cuidado na motivação, na integridade de quem se propõe ao diálogo para não instrumentalizar o outro a uma solução de mundo pronta. Tratando da “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 (...), do que sobre as ambivalências e ponderações de seus informantes diante dos processos sociais e políticos de sua existência” (2006:21 e 27). Ressalvo um desconforto nosso com o termo informantes empregado pela autora (já entrando em desuso na antropologia) – são e somos mais do que isso: viventes, protagonistas.

O sentido básico prevalece: instrumentalização ideológica do outro, do campo sensível e cognitivo, em que pesem as razões de que se aleguem imbuídos, são também riscos de matiz autoritário, como bem destaca Paulo Freire em *Educação e Atualidade Brasileira* (Tese recusada, ao ser apresentada para ingresso como docente em Pernambuco, em 1959, e editada por suas próprias custas no mesmo ano):

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)

Paulo Freire, 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 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 nesta página, 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 devem se colocar a todos os educadores e professores, que muitas vezes não são a mesma coisa que os profissionais do ensino

da “escola do luto” a que se refere Edgar Morin em sua introdução ao Método. A questão não se propõe apenas a professores educadores. 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.

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. 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.

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. Um projeto experimental de conhecimento implica aceitar a indeterminação; o risco de que a solução procurada 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. O desafio que se apresenta só pode ser construído no mundo, no diálogo ativo e criativo com o real.

André Gorz, em carta à sua esposa Dorine cerca de um ano antes da morte dos dois, repassando sua vida intelectual e como ativista, fala de próteses mentais, que são as doutrinas (e sua subordinação a campos ideológicos que ao invés de indagar informam ao mundo o que ele é), facilmente caem presas no pensamento autoritário, quando submetem a capacidade crítica a um programa inquestionável e a um sistema de autoridade referenciado a fontes e teorias explicativas tornadas inexpugnáveis.

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).

A abordagem partilhada no Núcleo de Estudos da Paisagem nesses anos após sua criação em 2003 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 metodológicas em um vastíssimo leque de esforços de conceituação e estudos da paisagem, e de interfaces entre campos disciplinares e procedimentos metodológicos.

Assim nos defrontamos com a dimensão crítica que a percepção em ação de novas organizações e formas de participação na e da paisagem chama. No entanto, os estudos, ações e projetos didáticos colaborativos, nos mostraram também que a superação das fragilidades locais passa por sua

inclusão nas esferas produtivas, com a contradição evidente de sua incorporação em processos de natureza econômica e política contrários ao desenvolvimento humano em sua potencialidade. Nisso, a cultura e o ambiente têm um papel tanto reativo (em potência criativo) quanto de sedução e inclusão numa homogeneização das possibilidades em sua fragmentação e aparente diversidade.

Assim, as vias políticas alternativas e a ampliação de sensibilidade e conhecimento que buscamos, depara-se com o desafio para nós, que é pensar em ação novas estratégias colaborativas, ou sua resignificação a partir de princípios mais fundantes para além da oportunidade, da geração de necessidade e da corrente contínua sob a ameaça difusa da perda em que a tecnologia e o consumo (consumo em sentido bem mais amplo, não só o desejo pelo objeto, mas o desejo difuso e contínuo de possuir e a insídia de ser excluído da corrente) nos colocam. Em decorrência desses entendimentos e contradições, nosso grupo defronta-se agora, de modo que esperamos venha a ser criativo, com a questão da geração de renda (a partir de uma noção de desenvolvimento colocada em discussão) e formação, claro que entendida como parte de um tema mais amplo e em sua acepção humanista e não econômica, do desenvolvimento humano local, a partir da cultura, do ambiente e da saúde (mas não temos no momento condição de aprofundar esta perspectiva nem de avaliar acertos e equívocos nessa intenção).

BIBLIOGRAFIA CITADA:

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

DEBORD, G.-E.; A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBORD, Guy-E. Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional (documento fundacional, Cosío d'Arroscia, 1957). In Internacional Situacionista. Textos íntegros en castellano de la revista

internationale Situationniste (1958-1968), vol. 1. Tradução Luis Navarro. Madrid, Literatura Gris, 1999, p 205-220.

FONSECA, Claudia. Classe e a Recusa Etonográfica. In FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (Orgs). Etnografias da Participação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001. [1959]

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.

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

LEFEBVRE, Henry. O Direito à cidade. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001

LEFEBVRE, Henry. The Production of Space. Trad. Donald Nicholson-Smith. UK: Blackwell Publishing, 1991.

MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Tradução Edgar de Assis carvalho, 7a ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. São Paulo, EDUSP, 2002

CITAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

SANDEVILLE JR., Euler. Por um cotidiano criativo. Campo Grande, Anais do 11 ENEPEA, 2012.

SANDEVILLE JR., Euler. Por pedagogias participantes e criativas na paisagem e no ambiente. São

Paulo: Paisagem e Ambiente Ensaios, FAUUSP, 2013.

SANDEVILLE JR., Euler. Paisagens partilhadas. São Paulo, Livre Docência, FAUUSP, 2011, 2 vol.

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. Paisagem. São Paulo: Paisagem e Ambiente n. 20, 2005, pg. 47-59.

SANDEVILLE JUNIOR, Euler ; Hijioka, Akemi . Flores da cerejeira e da paineira (paisagens). Paisagem e Ambiente, v. 24, p. 201-207, 2007.

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. O que sabem os que sabem? O universo simbólico das quantidades na educação. Ambiente brasil, São Paulo / web, ambiente.arq.br, Revista Brasil, 10 fev. 2002

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. O Que Fazer Com A Universidade e o Ensino de Paisagismo Agora? In: VI ENEPEA, UFPE, 2003, Recife. Anais do VI ENEPEA. Laboratório da Paisagem UFPE, 2003

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. Fórum Permanente da Paisagem: Bacia Pirajussara (Módulo 1). São Paulo:Revista da Pós, 2007

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. Fundamentos. In: Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 2007

SANDEVILLE JUNIOR, Euler . Manifesto Espiral versão 2.5. São Paulo, Cidade Sem Nome (cidadesemnome.org.br) n. 6, 2008.