

A REPRODUÇÃO URBANA CONSERVADORA E A CIDADE ENSINADA NAS FAU'S

RIBEIRO, CLÁUDIO REZENDE
(UFRJ/FAU/DPUR)
claudiorribeiro@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação, Projeto, Urbanismo.

Resumo

O objetivo deste artigo é explorar criticamente a cidade e propor uma forma de avaliação pedagógica do ensino das FAU's no intuito de aprofundar sua relação com a transformação da produção do espaço urbano contemporâneo, possibilitando questionamentos dinâmicos que auxiliem na inovação e transformação do ensino de projeto de cidade. Para esta tarefa, realizou-se, no primeiro semestre deste ano, com o auxílio de diversos alunos de diferentes FAU's um levantamento experimental dos temas de projeto (incluindo os que são considerados como de arquitetura, urbanismo ou paisagismo) que são trabalhados ao longo da vida acadêmica de um graduando, além de se ter conversado com alguns alunos de diferentes universidades. Este levantamento se desdobra em uma tentativa de entendimento e crítica do modelo de cidade que vem sendo projetado e ensinado ao longo de um curso completo de graduação que parece tender à manutenção, ou conservação da reprodução do espaço.

1. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O PROJETO E SEU ENSINO

“Por que não opor à cidade eterna as cidades efêmeras e aos centros estáveis as centralidades móveis? São permitidas todas as audácias.”

(Lefebvre, 2004, p.113)

Breves considerações sobre a (re)produção do espaço urbano contemporâneo do Brasil

O momento atual da produção espacial brasileira é bastante dinâmico. Acompanhando e influenciando a retomada do crescimento econômico nacional, o espaço de diversas aglomerações urbanas, metropolitanas e macrorregionais vêm sofrendo inúmeros impactos que são frutos de diferentes projetos resultantes de um aquecimento das possibilidades de investimento financeiro no território brasileiro advindos, por sua vez, de uma complexa reconfiguração internacional dos fluxos do capital. Desta forma, projetos que vão desde a instalação de grandes complexos industriais, portos e super-rodovias até renovações de praças,

construções de hotéis, estádios e avenidas começam a delinear a feição de um outro território urbano executado sob a égide do mais avançado sistema técnico-científico-informacional.

Esta brevíssima contextualização pode ser concretizada em território fluminense através de inúmeros projetos concomitantemente executados nos últimos anos que vão desde complexos industriais como é o caso do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ/PETROBRÁS) que se instala em Itaboraí e do chamado “Superporto” do Açu em São João da Barra (encabeçado pelas empresas LLX); passando por grandes infra-estruturas logísticas como o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro (um anel rodoviário que conectará as autopistas que compõem esta Região Metropolitana) e chegando às intervenções no município do Rio de Janeiro, não por isso menores pois seus impactos são, inclusive, metropolitanos, realizadas sob a égide dos Jogos Olímpicos de 2016 e Copa do Mundo de 2014. Toda esta dinâmica econômica e territorial carrega consigo um projeto de desenvolvimento, uma noção política do uso do espaço ao mesmo tempo complexa e perversa, aliando o discurso de progresso ao de barbárie com seus inúmeros impactos sociais e ambientais que, em conjunto, atualizam a maneira de lidar com o espaço urbano (e regional, obviamente).

Estes projetos são, como nos ensina Milton Santos, concretizações de complexos sistemas de um conjunto indissociável de objetos e de ações a partir do qual, inclusive, revela-se a capacidade de articulação contemporânea deste meio técnico-científico-informacional. Este meio contemporâneo é caracterizado por uma avançada capacidade de ação rápida e concertada que possibilita a realização do tempo fugaz e acelerado da reprodução e realização do capital, mas também o altera ao condicionar sua própria aceleração eficiente, no entanto, há que se lembrar que isto se dá por haver, em consonância com o concerto técnico, um concerto político destas ações, que, não necessariamente se dará sob a égide da aceleração e ampliação da democracia e da cidadania assim como não se dará, obviamente, pela égide da distribuição. Dentro deste arranjo, encontram-se profissionais de diversas áreas: engenharia, geografia, sociologia, (cada vez mais) administração, (e, no comando) economia. Além de todas estas, há, não se pode esquecer, e é este o objetivo de toda esta introdução: o profissional de arquitetura e urbanismo.

Este contexto inicial é necessário para situar a atuação do arquiteto e urbanista devido a duas condições distintas e complementares: primeiro, este profissional não age isolado, não é o único a pensar e agir sobre o espaço, mas exerce um papel fundamental no momento de sua concretização; em segundo lugar, assim como as ações de todos os outros profissionais, as ações do arquiteto e urbanista estão ligadas a um sistema complexo no qual há, inegavelmente, um viés político que se concretiza a partir da técnica de seus projetos. Assim, o profissional de arquitetura e urbanismo é uma das peças que compõem a nova configuração político-territorial que se desenvolve nesses tempos de retomada da dinâmica de transformação do território brasileiro (como também o era nos momentos em que este território não apresentava a atual dinâmica).

Os arquitetos e urbanistas são profissionais que recebem formação universitária, portanto, deve-se levar em consideração que o ensino de projeto urbano deve ter alguma influência na consolidação, conservação, ou transformação da maneira de se produzir e reproduzir o território urbano brasileiro. Pode-se afirmar, portanto, mesmo assumindo o risco da generalização, que no âmbito dos projetos realizados ultimamente dentro das grandes cidades brasileiras há uma carga de responsabilidade e influência significativa do pensamento hegemônico (re)produzido nos locais privilegiados de debate sobre o tema: as faculdades/escolas de arquitetura e urbanismo. E destaca-se aqui mais os cursos de graduação que os de pós-graduação posto que a maioria dos profissionais desta área não possui curso de pós-graduação (sobretudo *stricto sensu*).

Mas qual seria este pensamento? E como ele é produzido? Qual é, ou quais são, a(s) cidade(s) que se ensina(m) nos cursos de arquitetura e urbanismo do Brasil? Existiria apenas uma cidade a ser ensinada? Esta cidade sinaliza uma necessidade de transformação ou de manutenção da reprodução do tecido social econômico e espacial que hoje domina o cenário urbano brasileiro pautado na desigualdade? O objetivo deste artigo é tentar se aproximar de uma maneira a se obter algumas destas respostas, não de maneira definitiva, mas de forma a construir uma problematização e uma possibilidade de análise mais detida e regular da cidade que é ensinada nas faculdades de arquitetura e urbanismo possibilitando questionamentos dinâmicos que auxiliem na inovação e transformação do ensino de projeto de arquitetura e urbanismo.

Ao se tentar compreender o conjunto de temas de projetos ensinados nas FAU's como configuradores de um espaço do ensino e da aprendizagem da produção de uma cidade poderá ser realizada uma leitura vertical do processo de educação destes cursos auxiliando a resgatar a função reflexiva autônoma da universidade e garantindo um domínio da maneira como esta instituição se relaciona com as outras instituições responsáveis pela reprodução social. Esta análise, portanto, longe de ser uma análise estritamente "arquitetônica" ou "urbanística", é uma análise do campo educacional que tange o campo da arquitetura e urbanismo; interseção que é cada vez mais urgente que seja reforçada para a transformação de ambas as partes do processo: a cidade e a aprendizagem.

A postura assumida neste artigo, portanto, é a de que a universidade integra o campo social da Educação, entendida aqui como instituição que auxilia na construção de cidadãos de forma dialógica com todos os outros campos sociais. No entanto, e aí reside a contradição, o entendimento de universidade enquanto instância social educadora e integrada à sociedade não é ponto pacífico nem por parte da universidade e muito menos por parte da própria sociedade.

Por um lado, há um senso comum que afirma ser a universidade uma instituição fechada, esta consideração é condensada na conhecida expressão "torre de marfim" e, de certa forma, é referendada por muitas, mas não todas, práticas acadêmicas. Em contrapartida, há um outro discurso que afirma que a integração da universidade à sociedade se dá apenas sob o manto do

utilitarismo, isto é, a universidade deve “servir à sociedade”; esta postura é referendada por aqueles que consideram ser a função primordial, senão única, do ensino universitário produzir agentes para o mercado. Estes dois argumentos formam um falso paradoxo, pois partem do princípio de que há uma relação desigual e apartada entre a universidade e a sociedade: para o primeiro deles, a universidade é isolada do social; para o segundo, deve servir ao social. Para ambos pode-se produzir, portanto, uma mesma resposta, isto é, a universidade deve ser considerada parte integrante da sociedade, ela compõe o meio social como as demais instituições o fazem, no entanto, seu papel específico é ser um dos locais onde este não apenas se reflete, mas produz reflexão. Nem é separação da sociedade produzir reflexão sobre ela e muito menos seria a única forma de integração social abandonar esta sua capacidade autônoma de reflexão em função de um utilitarismo reprodutivo das relações sociais vigentes, no caso, tendo as demandas de mercado como condutoras da universidade.

No entanto, o fato de compreender que a universidade é parte integrante da sociedade não significa que ela esteja desempenhando seu papel de modo significativo, ou seja, que sua característica reflexiva se realize de modo a permitir a movimentação do pensamento, garantindo assim que a reprodução social se dará sob a égide da crítica e não apenas da repetição¹.

Ora, um dos exemplos desta incompletude universitária se revela pela percepção de que ela tem favorecido uma reprodução conservadora, concretizada no fato de que os projetos urbanos que se realizam hoje, e que podem ser considerados como a parte dominante do campo da arquitetura e urbanismo exatamente por estarem sendo construídos não representam, aparentemente, nenhuma alteração dos rumos tradicionais de produção das cidades brasileiras². Depois de décadas de poucos investimentos, justamente no momento em que as áreas urbanas se tornam a “bola da vez” dos grandes investimentos internacionais (e talvez até por isso mesmo), o campo da arquitetura e urbanismo tem se mostrado incapaz (ou indisposto?) de providenciar soluções novas que apontem para a produção de um tecido urbano que rompa com a direção historicamente hegemônica: desigualdade social, expansão horizontal do tecido urbano, encarecimento do solo, rodoviarismo, remoções das moradias dos pobres, gentrificação, vulnerabilidade simbólica, cultural e ambiental da periferia... Percebe-se uma explosão de formas pouco novas em um contexto sócio-político que também não carrega muita novidade, aliás, mais uma vez, dando razão à crítica de Marx quando, se apropriando de Hegel, afirma que os grandes eventos da história repetem duas vezes, a primeira como tragédia, a segunda como farsa³...

Esta constatação, caso seja aceita, pode significar diferentes cenários. Um deles seria a ausência crítica como modo operatório comum dos cursos de graduação da área. Isto, por sua vez, pode significar, pelo menos, dois desdobramentos: posicionamento político hegemônico do campo da arquitetura e urbanismo em favor do que hoje se reproduz, isto é, a ausência de crítica seria deliberada no sentido de se reforçar a continuidade do que existe: a reprodução conservadora.

Outra possibilidade seria a ausência de sucesso na transmissão da crítica realizada, notadamente nos cursos de pós—graduação existentes⁴ aos alunos da graduação, representando uma cisão entre estas duas esferas de ensino.

Outro cenário possível, e é partir dele que se pretende trabalhar de antemão, é que, ainda que haja um desejo político educacional claro de ruptura por parte do campo do ensino de graduação de arquitetura e urbanismo, a maneira como se ensina nossa cidade acaba por não incentivar esta crítica no processo de ensino e aprendizagem. O debate do projeto urbano é focado, muitas vezes, em termos de resultado, inibindo a possibilidade de renovação dos espaços de ensino a partir da contribuição do corpo de alunos sempre em transformação em detrimento de uma manutenção da forma de se pensar o espaço do corpo de professores que acaba, ao não possibilitar ou estimular esta troca, negando sua própria vontade de geração de crítica (voltaremos a este tema). Aceitar esta explicação, portanto, pode servir de estímulo para futuras transformações posto que não é uma fatalidade ser a função de nossas faculdades reproduzir socialmente o senso comum do “desenvolvimento urbano” que hoje impera.

De toda forma, o objetivo deste artigo não é encontrar a causa do problema, mas contribuir com o debate de uma construção pedagógica de formas de renovação do ensino e, principalmente, formas de renovação de aprendizado do espaço que se produz e que se pode produzir na cidade. Para tentar compreender como se dá esta reprodução do senso comum da produção espacial realizou-se um esforço inicial de entendimento de qual cidade é ensinada hoje nas faculdades de AU a partir dos exercícios de projeto. Que produção do espaço é praticada de forma representativa, discursiva e reflexiva nos projetos que são ensinados aos nossos alunos? É a partir desta premissa que se pretendeu iniciar esta compreensão da cidade que ensinamos.

A cidade e a ignorância em movimento

Para que se esclareça o contexto teórico no qual se apóia este trabalho, inicia-se esta seção com o seguinte trecho de *O espaço do cidadão* de Milton Santos:

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual. (SANTOS, 2007, p.81)

Quando Milton Santos afirma que o entorno vivido é lugar de processo intelectual, dentre outras possibilidades, pode-se afirmar que ele atribui à vivência espacial (considerada aqui em seu sentido lefebvriano) um caráter pedagógico, isto é, a relação entre o homem e seu espaço é capaz de transformar a ambos. Seguindo-se este espírito, e ainda a partir da fala de Milton

Santos, percebe-se que o homem “ignorante” é capaz de produzir e transformar conhecimento a partir de seu espaço. Portanto, aquele que não domina e nem conhece o espaço no qual é inserido é capaz de aprender com este espaço, transformar-se com ele e mesmo transformá-lo. O que seria, no entanto, este homem ignorante? Ora, de forma breve, Milton Santos está debatendo, neste livro, a capacidade de adaptação e resistência daqueles que não possuem sua cidadania reconhecida e que aprendem com o novo espaço (inclusive institucional) as regras que lhe excluem a ponto de transformá-las a seu favor⁵. Uma colocação sobre a ignorância construída, no entanto, por Paulo Freire, é que vem auxiliar o entendimento da proposta deste trabalho:

[...] O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (FREIRE, 2001, p. 15)

Freire, portanto, constrói uma relação dialética entre o saber e a ignorância ao afirmar que não existe nenhum dos dois de forma absoluta. Esta relação entre saber e ignorância vai ao encontro da colocação de Santos que afirma ser o homem capaz de transformar sua ignorância em saber através do espaço. Em ambos os pensadores está presente, portanto, o movimento do saber, a relativização da ignorância, a transformação constante da dinâmica do aprendizado e da vivência.

Afirma-se, no entanto, que esta capacidade humana é, como qualquer outra, passível de ser reforçada ou enfraquecida segundo as condições sociais de cada época ou lugar. Ora, qual o papel que nossas faculdades de arquitetura e urbanismo têm desempenhado nas últimas décadas? Como se pode compreender o fato de que, depois de tanto tempo sem fortes pressões de transformação espacial, quando esta surgiu não houve novidade, conforme se afirmou acima? Em relação à distribuição de justiça espacial, a ação hegemônica dos arquitetos e urbanistas permanece paralisada: é como se houvesse escolhido permanecer na ignorância ao invés de caminhar para a produção de novos saberes.

Tal afirmação, no entanto, não pode ser considerada cientificamente verdadeira sem que haja alguma forma de verificação deste fenômeno. E, o que é mais importante, este artigo não vai procurar verificar e comprovar simplesmente a veracidade da auto-paralisação da transmissão do pensamento crítico à práxis de arquitetura e urbanismo em nossas faculdades, muito pelo contrário, o que se pretende é iniciar a compreensão de como se dá a produção desta crítica, ou a possibilidade de sua produção e transmissão, com o intuito de problematizar o tema e sugerindo formas complementares de acompanhamento futuro do ensino de arquitetura e urbanismo de modo a possibilitar o estímulo à crítica e à superação dos saberes, dos espaços produzidos e de suas formas de produção na direção de alcançar o direito à cidade.

Para esta tarefa, foi realizado, no primeiro semestre deste ano, com o auxílio de diversos alunos de diferentes FAU's da região sudeste⁶ um breve levantamento dos temas de projeto (incluindo os que são considerados como sendo de arquitetura, urbanismo ou paisagismo) que são ensinados ao longo da vida acadêmica de um graduando. Este levantamento serviu para um exercício inicial de entendimento e análise de qual cidade estes alunos vem projetando ao longo de seu curso. Muitas perguntas surgiram a partir desta possibilidade, tais como: qual cidade é ensinada nas disciplinas que são consideradas centrais pelas próprias faculdades de AU? Até que ponto o espaço que é produzido em nossas cidades reflete aquele espaço que é hegemonicamente ensinado nas escolas? Há alguma homogeneidade neste espaço que é conformado pelas várias propostas de projeto feitas aos alunos? Qual a realidade sócio-espacial que é representada pelos projetos ensinados?

A análise deste levantamento pode representar uma dupla contribuição à crítica ao ensino de projeto. A primeira delas diz respeito à origem dos dados: os estudantes. É cada vez mais importante assumir a (já velha, mas ainda praticamente inédita) postura de encarar os estudantes como agentes de produção da educação universitária e não como repositórios de saber distribuído pelo professor. Conversar e compreender qual cidade ele deseja produzir pode ser uma das formas mais dinâmicas de renovação do ensino de projeto ao se estimular o movimento e o choque entre saber e ignorância na direção da superação dos espaços e conhecimentos tradicionais. Este levantamento e sua análise, como forma sistêmica de avaliação do ensino, compreenderiam, portanto, apenas uma fase inicial de trabalho que pode ser reproduzido em diversos momentos da vida acadêmica (e também em diversas outras disciplinas).

Em segundo lugar, realizou-se conversas com alunos do curso de graduação da FAU UFRJ no intuito de compreender seus anseios e desejos em relação à cidade e complementar de forma mais densa e qualitativa a breve análise realizada a partir dos levantamentos feitos⁷. Os resultados preliminares não podem (e nem foram pensados para este fim) ser adotados como diretrizes gerais de ensino – além do caráter experimental da pesquisa, não se trata de exercício quantitativo de generalização. Espera-se que os resultados que serão aqui apresentados sirvam apenas de exemplo da importância de se manter, cada vez mais, uma prática de reflexão interna e permanente aos cursos de graduação de maneira a renovar seus métodos de ensino e aprendizagem para que também se renove a forma de se aprender com a cidade.

Resultados? (Sombras da cidade cartesiana)

As análises que se seguem não representam esforço definitivo de conclusão sobre o assunto, muito pelo contrário, espera-se que seja abertura de trabalho incentivador de novas questões. Muito além de resultados, o que se deseja explorar neste momento são processos. Primeiramente é importante compreender qual a cidade que se têm ensinado a partir dos projetos, isto é, quais os temas de projeto ensinados ao longo dos cursos de graduação e qual possível relação, se

houver, pode ser estabelecida entre estes projetos⁸. Os projetos ensinados não seguem uma rígida ordem entre os diferentes cursos, mas percebe-se uma tendência em iniciar o ensino de projeto com temas relacionados à habitação: notadamente unifamiliar ou condomínio residencial, ambas de classe média (na maioria dos casos, e são raras as exceções onde há um ensino deliberado de residência multifamiliar de baixo custo). Passado este momento, os dois primeiros anos de ensino onde há uma preeminência do espaço privado, o aluno receberá os temas onde o espaço público (ou pelo menos coletivo) será mais determinante: destacam-se escolas, hospitais (ou outros equipamentos de saúde), hotéis de luxo, *shopping centers*, centros culturais (menos em voga que em minha época de graduação, por incrível que pareça, talvez substituídos pela demanda dos shoppings) e, aqui e ali, brotam loteamentos de expansão urbana do tipo “condomínios fechados”. Passado este período, o aluno, em geral, entra na fase final do curso, onde, em seu último ano, desenvolverá seu Trabalho Final de Graduação.

A reprodução do espaço privado, a construção de equipamentos coletivos (não necessariamente públicos), a expansão do tecido urbano... Estes três temas podem ser percebidos, em um primeiro sobrevôo, como presentes em todos os cursos analisados e seguindo, mais ou menos, esta ordem de ensino. Levando-se em consideração que os cursos de graduação, em geral, são construídos segundo uma estrutura de complexidade, ou seja, acredita-se que o primeiro período do curso seja menos complexo que o último, ou, pelo menos, que o aluno, para cursar uma disciplina de um determinado período deverá ter cumprido os seus pré-requisitos, pode-se encarar que o exercício de projeto é pensado segundo uma complexidade de escala, ou seja, a escala da habitação unifamiliar é mais simples que a escala do projeto urbano. É necessário que se aprenda, primeiro, o objeto espacial menor para depois se aprender o projeto de algo maior (especialmente falando).

Esta determinação, fortemente cartesiana, pode sugerir a idéia de que o espaço público é um somatório de espaços privados, ou seja, para que o aluno interfira na cidade como um todo, de forma ampla, no “espaço urbano”, ele deverá primeiro separar cada pedaço desta cidade até compreender como é produzida sua menor célula. Tendo compreendido esta idéia, é possível passar para outro tipo de projeto, onde ele poderá começar a juntar estas partes e construir, assim, como se afirmou logo acima, um espaço urbano que se estrutura a partir do somatório, do acúmulo de espaços privados conectados. Vale repetir o próprio Descartes, posto que muitas vezes aos nos afastarmos por demais dos discursos originais cegamos a nossa capacidade de repetição:

[...] [Para realizar este novo método] seriam suficientes os quatro [preceitos lógicos] seguintes, contanto eu tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma única vez observá-los:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal. [...]

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las. [...]

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E, o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 2008, p.54-55)

A cidade cartesiana moderna corbusiana não parece estar tão longe de nossa representação do espaço como a crítica desejaria... Esta primeira percepção, que não se pode tirar como definitiva sem um estudo mais detido e longo realizado a partir de entrevistas com professores e alunos, serve, pelo menos, como confirmação da utilidade desta forma de análise. Ora, a partir desta observação foi possível construir uma hipótese sobre o ensino e aprendizagem de projeto de cidade que pode trazer interessantes conclusões, ou, pelo menos, conjecturas.

Caso seja verdadeira esta relação cartesiana sugerida por este primeiro olhar, pode ser esta uma das razões da reprodução conservadora da idéia de cidade. Afinal, uma cidade pensada de forma decupada, cartesianamente explodida, uma cidade na qual a relação entre o espaço público e o espaço privado é encarada de maneira gradativa e não relacional não pode ser a cidade da renovação. É preciso, por exemplo, que se repense as relações entre o espaço público e o privado de forma integradora, compreendendo que a transformação de ambos se dá de maneira inseparável, que as relações de vida privada são tão complexas quanto as da vida pública, porém ambientadas em dificuldades diferentes e não em relação de inferioridade. Se esta cidade cartesiana está sendo ensinada, talvez por isso, por existir esta cisão, esta parcelaridade, os atuais arquitetos e urbanistas continuem separando *a concepção de realização* do seu espaço urbano *do processo de construção* deste mesmo espaço, dos seus processos sociais e políticos e, principalmente, estejam *separando a cidade de seu projeto da cidade já existente*. Se isso for verdade, podemos dizer que não foram incorporadas muitas das lições ensinadas pela crítica ao modernismo, por exemplo, por Henri Lefebvre e Lewis Mumford (cito estes apenas para garantir amplo aspecto ideológico da crítica feita) a respeito dos riscos da separação industrial, da especialização dos saberes e dos espaços, do isolamento...

Esta relação de parcelaridade que acaba por separar a cidade da idéia da cidade existente também pode ser percebida, a partir desta primeira observação rápida dos projetos ensinados, pela ausência de projetos relacionados ao tecido urbano existente, por exemplo, encarando a produção informal de nosso espaço periférico brasileiro (senão latino-americano ou mesmo do hemisfério sul). São poucas as propostas que tratam de temas cruciais como, somente para citar alguns, ocupação consolidada de margens de rios e encostas dos morros de grandes centros, utilização de terrenos vazios em áreas urbanizadas, apropriação e reforma de imóveis abandonados em grande escala, a condução das questões fundiárias e suas relações com a forma da cidade... São problemas cujas respostas ainda não sabemos dar... O urbanista contemporâneo se defronta a todo momento com estas questões e a resposta que produz

continua sendo a mesma, expulsão, remoção e reconstrução a partir do zero. Muito além de posicionamento político, acredito que há também uma falta de habilidade projetual que, de certa forma, deveria ser debatida, experimentada, desenhada, arriscada, na universidade, local por excelência da experimentação crítica... Mas não parece ser este o contexto dos projetos ensinados... Os temas, mesmo não havendo total repetição, segue uma tendência independentemente da universidade se localizar em uma grande metrópole ou em uma cidade média... Ora, mas com tanta variedade de FAU's em tantas cidades diferentes, por que há uma tendência à repetição de temas? Esta resposta me parece que está relacionada à outra parte da sugestão de avaliação de ensino de graduação: a participação do corpo discente no processo do ensino.

A partir de conversas que realizei com alguns alunos, principalmente com os da UFRJ, mas não apenas com eles, apareceu-me uma questão: em quais momentos do curso vocês sugerem temas de trabalho? Ora, tendo os nossos alunos uma diversidade infinita de trajetórias de vida e vivência de cidade, seria facilmente renovado o tema de projeto na medida em que se colocasse para os alunos a possibilidade de criação de temas de projeto. Esta prática, no entanto, é reservada a projetos mais “avançados” (em alguns casos, felizmente, nos projetos integrados que algumas faculdades adotam) e, de maneira geral, no Trabalho Final de Graduação. Sim, na hora de realizar a última avaliação do curso cobra-se um saber que, muitas vezes, não é estimulado durante todo o curso: a autonomia em relação à identificação e definição de problemas projetuais urbanos... Esta pode ser uma das causas da reprodução conservadora. A capacidade de perceber e propor não novas soluções, mas novos problemas espaciais deveria ser estimulada cada vez mais nas FAU's para que nossos graduados deixem o curso com uma capacidade analítica autônoma que o torne muito além de um simples executor técnico de excelência das demandas sociais hegemônicas, um proponente de novas demandas, um leitor e intérprete dos problemas urbanos, um profissional que saiba utilizar seus ensinamentos para *transformar a maneira de transformar a cidade* e não apenas reproduzir o que já ocorre: um arquiteto e urbanista politicamente ativo e não um técnico politicamente passivo.

Para que isso se dê, no entanto, é necessário que haja um exercício desta capacidade também no ensino e aprendizagem de graduação. O aluno deverá ser estimulado a pensar as transformações da realidade na qual ele se vê inserido, trazendo para o espaço de ensino, ou para o atelier, a cidade em que ele vive; renovando assim (conformando um conjunto complexo de cidades que surgirão em disputa quantos forem os alunos e professores presentes) o debate do ensino, do projeto e da transformação urbana.

Um debate como este, além de renovar a cidade do professor de maneira dinâmica, pode ajudar um aluno a compreender que a realidade pode ser transformada também a partir de seu projeto e que o desenho do impossível não deve ser reservado para a situação da utopia não realizável,

distante de sua vida. Se desejamos romper com o processo de criação a partir da utopia, do modelo, como nos alerta Choay há tanto tempo, é necessário que pensemos a cidade concreta como terreno de experimentação, pois ela deverá ajudar a problematizar o processo de criação a partir de uma nova tensão criativa que surge a partir da experiência do espaço vivido, da representação do espaço e das práticas sociais.

Estas reflexões, por fim, demonstram que a sugestão proposta de entendimento da cidade ensinada aos alunos a partir da compreensão dos temas de projeto ensinado pode ser uma saída, caso seja sistematizada e trabalhada com mais rigor e tempo, para parte da renovação do ensino contemporâneo que se mostra necessária nas FAU's. Espera-se que este artigo tenha demonstrado que é mais do que urgente, e possível, que sejam pensados e aplicados métodos de avaliação de ensino que sejam produzidos pela própria universidade e que garantam sua autonomia de reflexão, não se submetendo apenas aos tradicionais métodos de avaliação quantitativos que criam listas ilusórias de pontuação e classificação, reproduzindo assim, mais uma vez, de forma conservadora, o espaço do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2003. 87p.
- CHOAY, Françoise. A regra e o modelo: sobre a teoria da Arquitectura e do Urbanismo. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2007. 318p.
- CHOAY, Françoise. O Urbanismo: utopias e realidades. Uma antologia. São Paulo: Perspectiva, 1979
- DESCARTES, René. Discurso do método. Porto Alegre: L&PM, 2008. 123p.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. 4 ed. Paris: Anthropos, 2000. 485p.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2004. 145p.
- RIBEIRO, Cláudio Rezende. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. Revista Brasileira de Pós Graduação (RBPG). Brasília: CAPES. Volume 7, número 14. Dezembro de 2010. p. 433-450.
- SANTOS, Milton. A natureza do Espaço: – técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. 307p.
- SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EDUSP, 2007
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. São Paulo: RECORD, 2001.
- ZIZEK, Slavoj. Primeiro como tragédia, depois como farsa. São Paulo: Boitempo, 2011.

¹ Este debate foi aprofundado em outro momento, ao se debater o significado dos Mestrados Profissionais de Planejamento Urbano e Regional (Cf. RIBEIRO, 2011).

² Haverá, de fato, alteração das cidades brasileiras, mas no mesmo rumo, aprofundando o caminho já traçado, o que me parece, portanto, manutenção e não mudança. A universidade, mais do que nunca, parece estar cumprindo a função do mercado que deve, este sim, numa sociedade de mercado, aprofundar seus processos. Este entendimento do ensino como reprodutor e catalizador do processo da ordem social vigente está contido naquilo que Milton Santos chama de meio técnico-científico-informacional (cf. SANTOS, 1999 e 2001). Da mesma forma, por outro viés, Bourdieu vai chamar este processo de tiranização de um campo por outro, neste caso, o campo da educação tiranizado pelo do mercado, que acaba se tornando o centro do funcionamento educativo, conduzindo, o que é mais grave, a sua capacidade de gerar perguntas (cf. BOURDIEU, 2003).

³ A atualização dos processos de manutenção, por sua vez, é bastante dinâmica, complexificando o próprio entendimento dos mecanismos de controle de transformação, mais e mais obscuros e autônomos. Alteração de processos de manutenção da ordem parece ser uma tendência aos processos de alteração espacial contemporâneo. Sobre esta relação com os mecanismos obscuros de controle de processos sociais, a análise mais certa e fértil me parece ser, hoje de ZIZEK (2011).

⁴ Segundo o site da CAPES, há 23 cursos de Mestrado Acadêmico, 3 de Mestrado Profissional e 13 de doutorado na área de Arquitetura e Urbanismo.

⁵ Esta obra de Milton Santos, vale destacar, foi escrita no contexto da Assembléia Constituinte de 1987, ano de publicação original do livro, ou seja, sua análise foi precisamente direcionada ao entendimento da produção da Constituição de 1988 que veio a ser apelidada, posteriormente, da Constituição Cidadã. Obviamente que o texto continua válido não apenas pela manutenção de muitas relações sociais que pouco se alteraram desde então mas também pela profunda fertilidade das idéias de Milton Santos.

⁶ Este levantamento só foi possível graças ao empenho de muitos alunos de diferentes DA's e CA's, além da Diretoria de Ensino e Pesquisa da Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FENEA). Agradeço especialmente a Ana Liz Rocha, responsável principal pelo fato dos levantamentos terem chegado às minhas mãos preenchidos pelos alunos de diversas FAU's. Sou muito grato também aos alunos da UFRJ que se dispuseram a conversar comigo sobre este tema: Cristiane Brito, Lívia Carvalho, Lívia Rodrigues Cavalcanti, Monaliza de Souza e Suel Fruvasc – obrigado pela disponibilidade e paciência.

⁷ Durante o processo de confecção deste artigo tive também a feliz oportunidade de participar da Jornada FAU 2011-1, um fórum aberto de debate interno entre alunos e professores que trouxe à tona muitos dos problemas aqui identificados.

⁸ Não se conseguiu preencher todos os projetos de todos os períodos de todas as universidades envolvidas na pesquisa. Nem era necessário que houvesse, neste momento, tamanho rigor, posto que o objetivo deste artigo, repete-se, é experimentar uma proposta de análise que deverá, de maneira mais detida, ser trabalhada posteriormente. Foram sete as universidades envolvidas nesta pesquisa, todas elas pertencentes à Regional Leste da FENEA que abrange os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais (com exceção do Triângulo Mineiro). Foram elas: IFF-Campos dos Goytacazes, UFF-Niterói, UFJF, UFMG (esta, na verdade, a partir dos temas de projeto aprendidos pelo autor deste artigo há mais de uma década atrás), UFRJ, Universidade Gama Filho (RJ) e UNIVIX (ES).