



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVIO JOSÉ CONCEIÇÃO

**APRENDIZCIDADE OU AS ESCOLAS INVISÍVEIS:
A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM**

Salvador
2006

SILVIO JOSÉ CONCEIÇÃO

**APRENDIZCIDADE OU AS ESCOLAS INVISÍVEIS:
A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador
2006

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C744 Conceição, Silvio José.

Aprendizagem ou as escolas invisíveis : a cidade como espaço de aprendizagem / Silvio José Conceição. – 2006.

121 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

1. Aprendizagem. 2. Escolas – Aspectos sociais. I. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1523 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVIO JOSÉ CONCEIÇÃO

APRENDIZCIDADE OU AS ESCOLAS INVISÍVEIS: A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Susana Acosta Olmos _____
Doutora em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Teresinha Fróes Burnham _____
PhD em Sociologia e Política do Currículo, University of London, UL, Inglaterra
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 03 de outubro de 2006.

Cabeça que eu tenha sempre
Para sempre lembrar (matutar)
Memória que eu nunca perca
Para nunca esquecer
Que tudo começou há muito tempo
E há tanta coisa ainda por fazer.
[...]
Gonzaguinha

A
Olindina dos Santos, minha mãe.

A
José Silvio Conceição Souza, meu pai.
(in memorian)

[...]
A vida é mesmo uma missão
[...]
Só sabe quem viveu
Pois quando o espelho é bom
Ninguém jamais morreu.
[...]
João Nogueira &
Paulo César Pinheiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que colaboraram com minhas discussões, que acreditaram na Cidade, na Escola e nos Espaços de Aprendizagem.

Aos meus pais e à minha família, pela força, pelos ensinamentos, pela luz.

Aos alunos das Escolas visitadas que tanto contribuíram com este trabalho.

À Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho, que acolheu o meu trabalho desde o início, ainda estudante de Arquitetura. A Teresinha Fróes, que me permitiu ingressar nos espaços multirreferencias de aprendizagem.

A Chango Cordiviola, pelos sábios ensinamentos, pelas viagens arquiteturas.

A Susana Olmos, por seu encorajamento, pela oportunidade de aprender ensinando, ... pela 'cidade de barro' e tantas outras...

Aos meus alunos e alunas ... dos Ateliês de Projeto.

Aos meus professores,.

À Emarc-Uruçuca...

Aos autores que permitiram o diálogo.

E especialmente a Inez Carvalho, minha orientadora de todas as direções: norte-sul-
leste-oeste, por acreditar e apostar na Cidade como espaço de aprendizagem, pela
emoção, pela dedicação, perseverança e pelas discussões.

[...]
Outros que contem
Passo por passo.
Eu morro ontem
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
- Meu tempo é quando.
Vinicius de Moraes

[...]
Quem quiser que pense um pouco
Eu não posso explicar meus encontros
Ninguém pode explicar a vida
Num samba curto.
Paulinho da Viola

RESUMO

Esta dissertação trata da cidade, da escola e dos espaços de aprendizagem. A cidade, entendida em suas várias dimensões e referências – enquanto construção da vida contemporânea; a escola como o lugar formal para as aprendizagens, lugar esse, inserido na cidade, parte dela, constituinte do ‘todo’ cidade; aprendizagens, como apreensão humana do seu contexto, de suas realidades, de seus movimentos. A escola é discutida e apresentada como lugar plural das aprendizagens, como possibilitadora dessas aprendizagens, que aponta para a cidade que a abriga. É, pois, a cidade, a casa do urbano, o lugar de vivências e passagens, dos encontros e caminhos, é nela que a vida urbana se dá e nela também está a escola. Cidade, que permite a construção do conhecimento, escola que atende pelo viés da transformação do cidadão. Escola que se pretende cidade, e cidade que se pretende escola. Tentamos, aqui, trabalhar a cidade e a escola através de diversas abordagens - a literatura da cidade e na cidade, a vida na escola; as vivências na cidade, as experiências na escola; as memórias da cidade, as aprendizagens na escola. Escola e cidade como espaços de aprendizagem, numa perspectiva de múltiplos olhares sobre a temática proposta. Foram realizadas leituras da escola e da cidade a partir de diálogos e entrevistas com alunos da Rede Pública de Ensino Médio e com Teresinha Fróes; a partir de narrativas e análises de práticas educativas, que tiveram a cidade como protagonista –memórias, diálogos e projeto da escola na cidade; e através da leitura de alguns autores que versam sobre a cidade, suas redes e sistemas, da escola e da construção do conhecimento na complexidade, e das abordagens urbanas e pedagógicas na cidade e da cidade.

Palavras-chave: Escola; Cidade; Espaços de aprendizagem; Abordagens da Cidade; Literatura e Cidade.

ABSTRACT

This dissertation is about the city, the school and learning spaces. The city understood - in its various dimensions and references - as a construction of contemporary life; the school as the formal place for learning, set in the city - part of it - a constituent of the 'whole' city; learning as human apprehension of its context, realities, and movement. The school is discussed and put forward as a plural place for learning, as a facilitator of this learning, aimed at the city that shelters it. Thus, the city - the house of the urban dweller, a place of existences and passageways, of encounters and pathways - spawns both urban life and the school in it. The city that allows the construction of knowledge; the school that assists in transformation of the citizen. The school aspires to be the city, and the city aspires to be the school. We have attempted here to work with the city and the school via various approaches - the literature on and in the city, life in the school; ways of life in the city, experiences in the school; memoirs of the city, learning in the school. School and city as learning spaces viewed from a multiple perspective on the proposed theme. Readings of the school and the city were carried out through dialogues and interviews with students from the State secondary school system and with Teresinha Fróes Burnham, via accounts and analyses of educational practice that had the city as the protagonist - memoirs, dialogues and the project of the school in the city, through the reading of some authors that have portrayed the city - its networks and systems, of the school and the construction of knowledge in such complexity, and of the urbanising and pedagogic approaches in and of the city.

Key words: School; City; Learning spaces; Approaches to the city; Literature and the City.

SUMÁRIO

I -	A ESCOLA, A CIDADE E SEUS ESPAÇOS: caminhos e percursos	09
II -	AS CIDADES INVISÍVEIS: abordagens da cidade	
	- ENSAIOS -	
1.	Abordando a cidade	19
2.	Cidade, informação e conhecimento: por uma abordagem do espaço urbano	26
3.	As cidades da aprendizagem	39
4.	ComplexCidade	53
III -	AS ESCOLAS VISÍVEIS	
	- ENSAIOS-CRÔNICAS -	
5.	Dos Alunos: A Escola do aprender com as pessoas	73
6.	Da Memória: A Emarc	85
7.	Do Diálogo: 'Aproveita-tudo' ou a escola de Teresinha Fróes	91
8.	Do Projeto: A escola de Plataforma - o ateliê	101
IV -	APRENDIZCIDADE	109
	REFERÊNCIAS	115

I - A ESCOLA, A CIDADE E SEUS ESPAÇOS: caminhos e percursos

A escola e demais espaços de aprendizagem configuram um eixo articulador entre o conhecimento e seu processo de construção, e a cidade e suas vivências e apreensões. É na cidade que a vida acontece, através dos contatos entre os indivíduos que circulam, vivem e trabalham. A cidade é o lugar em que a vida humana atual acontece. Cidade que se apresenta em suas construções, atividades produtivas, culturais e comerciais. Cidade que está sempre em formação, espaço que por mais consolidado não se cristaliza, está em constante transformação. Cidade que se faz ao caminhar, como no poema de Antonio Machado, tantas vezes citado por Edgar Morin:

Caminhante, são tuas pegadas
 O caminho, e nada mais;
 Caminhante, não há caminho,
 Faz-se caminho ao andar
 Ao andar se faz o caminho,
 E ao se voltar o olhar pra trás
 Vê-se a estrada que nunca
 Se há de tornar a pisar.
 Caminhante, não há caminho.
 Apenas trilhas sobre o mar .
 (MACHADO, 1964, *apud* MORIN, 2003, p. 21-22)

A cidade aqui é entendida como elemento vivo que traz consigo características do cristal e da chama conforme nos apresenta Italo Calvino em “Seis propostas para o próximo milênio” (1988), livro em que o autor analisa valores que poderiam ser preservados na literatura para nosso atual milênio. A cidade é movimento e fluxo de pessoas e ações, mostra-se materializada na concretude de suas construções e edificações, abriga funções que se diferenciam ao longo do tempo, de acordo com o que sua comunidade define como mais apropriado. As imagens do cristal trazem consigo a quietude e a perenidade da forma aliadas ao micromovimento (reações químicas) de suas moléculas, e as da chama trazem a inconstância da forma e o rápido movimento de moléculas, apresentando ainda assim uma certa ordem. Os dois, cristal e chama, são faces, áreas, espaços ou elementos da mesma cidade: o ir e vir de seus produtos, o desenvolvimento da técnica, lugar de encontro e passagem, lugar de trabalho e culto, espaço do saber/

cultura, espaço de contemplação e de vida. Sob essas perspectivas, nesta dissertação desenvolvemos nossas narrativas, tentando visualizar a cidade em sua complexidade conceitual, com especial atenção para as práticas que geram/possibilitam a aprendizagem dos indivíduos/sociedade no espaço escolhido pela humanidade como lar no mundo contemporâneo – a cidade.

A presente dissertação investiga a cidade, a escola e seus espaços de aprendizagem, articulados com aqueles que se destinam aos mais variados fins – espaços para o lazer, para o trabalho e estudo, para as trocas e comércio e para a elaboração dos novos meios de apreensão desse mesmo espaço. Apóia-se em alguns dos instrumentos da Etnopesquisa (Macedo, 2000): história de vida – vivência e narrativa, entrevistas e grupos focais, na tentativa de um diálogo plural com os sujeitos da pesquisa: o **sujeito-autor-da memória**, onde apresentamos os relatos e uma análise sobre minha experiência com alguns dos espaços de aprendizagem; o **sujeito-autor-aluno**, que vivencia a cidade, a escola e seus espaços, buscando aprendizagens nesses espaços; e o **sujeito-autor-pesquisador**, que investiga os espaços multirreferenciais de aprendizagem, como objeto de pesquisa, forjando conceitos e propondo uma visão igualmente para além da escola e dos espaços formais de aprendizagem – igreja, sindicatos, clubes e outras instituições que têm a formação e aprendizagem reconhecidas pela sociedade.

- O **sujeito-autor-pesquisador** foi abordado diretamente através da realização de entrevista aberta, com narrativa de vida, com Teresinha Fróes, pesquisadora que cunhou e forjou o conceito de **espaços multirreferenciais de aprendizagem**;
- O **sujeito-autor-aluno**, aqui representado pelos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino Médio de Salvador: Instituto Central de Educação Isaías Alves e Colégio Davi Mendes Pereira, com a realização de entrevistas, estruturadas na forma de grupos focais, em que o tema proposto é debatido pelo grupo pesquisado;

- O **sujeito-autor-da memória** compreende as reflexões e lembranças pessoais acerca dos espaços formais de aprendizagem - a escola, da inserção desses na cidade e de sua articulação com outros espaços que compõem a rede urbana; fazem parte desta reflexão, a narrativa de experiência em projeto arquitetônico para os espaços formais de aprendizagem, em meio ao Ateliê de Projeto no Curso de Arquitetura da UFBA.
- A abordagem do sujeito-autor-pesquisador também contempla a leitura e análise transversal de alguns ‘teóricos’ da escola, da cidade, da produção e construção do conhecimento, dentre outros, que aqui denominamos de **sujeito-autor-dos escritos**, grupo que engloba os pensadores, pesquisadores, poetas, literatos e compositores - também referenciais do nosso trabalho.

Trata-se de uma busca por uma abordagem plural e multifacetada de uma ‘possível’ ciência urbana, dos caminhos da educação e aprendizagem e da literatura de nossas vidas. Aqui encontramos pistas de **insertos** e incertos caminhos, ora pré-elaborados, ora percorridos sem maiores preocupações, com **incertas** direções. Agora fazemos conexões dos espaços no tempo por onde passamos. Não sabia, já naquela época, quais caminhos iria trilhar. Nesta busca tentamos compreender as articulações entre **espaço e aprendizagem**, entre o **que** e **como** se aprende e **onde** isso se dá.

Anísio Teixeira preconizava para a Escola o papel fundante do processo de ensino-aprendizagem; percebia na escola e no espaço escolar a capacidade de articulação dos saberes e a possibilidade para a cidadania. Para ele, a escola, inclusive o seu espaço físico, deveria possibilitar a realização de atividades que fossem além da sala de aula como “centro” máximo do saber e também construir para e com todos os envolvidos no processo - educandos e educadores - um ambiente que fosse capaz de reinventar a educação na escola, que já não deveria restringir-se ao ler, escrever e contar. Era preciso desenvolver na criança, através da escola, a capacidade de lidar com a velocidade das mudanças que ocorriam e ocorrem em nossa sociedade. Para esse autor, a escola não poderia continuar sendo, apenas:

[...] uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as lições que os professores marcavam, depois tomavam, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que, só mais tarde eles deveriam utilizar. (TEIXEIRA, 1930)

Essa abordagem da ‘velha escola’, segundo Anísio Teixeira, ancorava-se em pressupostos que deveriam ser superados: que o estudo é um modo de aprender uma lição; que aprender é fixar na memória essa lição; e que ensinar é doutrinar para a apreensão dos fatos e conceitos estabelecidos; e que, para isso, era necessária a realização dos exames que aferissem o quanto fora apreendido dos livros. A ‘velha escola’ abrigava o papel de transmissão do saber catalogado e reunido nos livros, enquanto a “Nova Escola” deveria desenvolver no aluno atitude crítica diante do ‘progresso tecnológico’, acompanhando o ‘avanço material’ de nosso tempo.

No contexto de uma escola que se pretenda nova - aquela que busca mudança das práticas correntes no processo de ensino-aprendizagem, com seu papel redimensionado e repensado, é que podemos reivindicar para o espaço escolar, atitudes e práticas que façam ‘a vida’ entrar na escola, como pretendia Anísio Teixeira, bem como, ‘a escola’ entrar na vida. Aqui tratamos também da vida urbana de nossas cidades, onde o espaço, hoje, é mais de passagem que de vivências e de encontros. Não pretendemos pensar a escola apenas como reflexo da sociedade, mas, também, como um lugar onde o conhecimento seja produto da construção e reconstrução coletivas, dos saberes e práticas, como produto da ação do homem em seu tempo-espaço, da compreensão da presença do indivíduo na coletividade e das marcas da coletividade presentes no indivíduo.

É neste contexto que as reflexões de Teresinha Fróes acerca dos ‘espaços de aprendizagem’ (REDPECT, 1999) abrem possibilidades para a compreensão dos fenômenos advindos da construção de saberes, onde **espaços que articulam, intencionalmente, atividades de trabalho (‘produção material’ de bens e serviços) e processos de aprendizagem (‘produção imaterial’ de subjetividades, conhecimentos)** [...] (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2001) se instituem no nosso tempo e nos fazem refletir sobre a escola (espaço formal) e sobre a cidade como ‘espaços de aprendizagem’.

A cidade tem sido objeto de variados especialistas dedicados a estudar e analisar a sua origem e formação, a sua forma, suas funções e estruturas, seus espaços abertos e construídos, seu sistema viário, as atividades desenvolvidas, os tipos de habitação, comércio, serviços e indústrias, indo desde os aspectos mais gerais aos mais restritos e locais. Aqui, o que pretendemos, através dos relatos, é evidenciar o aspecto relacional dos espaços e dos grupos e indivíduos que os apreendem e que os tornam vivos.

Discutindo os espaços multirreferenciais de aprendizagem, passaremos pela concepção do espaço articulada com o tempo, como aborda Milton Santos (1996), pelas reflexões da abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998), “entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2001); e pela convocação da cidade, da paisagem e das aprendizagens. Berger e Luckmann (1985, p.29-30) consideram da maior importância para a sociologia do conhecimento **o que** os homens conhecem **como realidade** em sua vida cotidiana: “Em outras palavras, o ‘conhecimento’ do senso comum, e não das idéias, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este conhecimento que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”. Apoiados nessas reflexões retomamos alguns caminhos por nós percorridos que possam ajudar na reconstrução de conceitos, sentidos e ideias através das imagens do espaço vivido. Bachelard (1993, p. 19), em seu célebre livro **A poética do Espaço** diz que “o espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parciaisidades da imaginação”.

Neste sentido, retomamos algumas experiências espaço-temporais como fragmentos de percursos e caminhos, ora fruto de releituras e análises de alguns autores e produtores de ciência e literatura, aqui tratados como **Ensaio**, ora vividos pessoalmente e tratados aqui como **Ensaio-crônicas**. Assim, esta dissertação é uma construção livre e aberta, em que conceitos, entrevistas, lembranças e releituras serão

apresentados em fragmentos reflexivos da cidade, da escola e das aprendizagens possíveis nesses espaços. Uma dissertação, na qual o caminho construído são os fragmentados percursos de uma certa história ou de certas histórias.

Optamos por organizá-los em dois blocos. O primeiro analisa e trabalha com os estudos e constructos teóricos **do sujeito-autor-dos escritos**, e intitula-se **AS CIDADES INVISÍVEIS: ABORDAGENS DA CIDADE - ENSAIOS**. É constituído de quatro ensaios que abordam a temática da cidade em várias possibilidades: **1- Abordando a cidade**, um apanhado geral de como pode a cidade ser analisada e trabalhada pelos diversos profissionais que a têm como objeto de estudo; **2- Cidade, Informação e Conhecimento**, esse ensaio propõe uma visão em rede do objeto cidade a partir de reflexões acerca dos fluxos de informação geridos e gerados no espaço urbano como possibilidade para a construção do conhecimento, observando os vários percursos da informação e do conhecimento na cidade sob o ponto de vista dos seus aspectos físicos e relacionais como instituidores de redes informacionais; **3- As cidades da Aprendizizidade**, ensaio que realiza um passeio pela cidade físico-espacial, pela cidade imaginária e pela cidade informacional, como possibilidades para a cidade da aprendizagem; **4- CompleXcidade**, esse texto é uma referência à obra de Italo Calvino em suas abordagens da cidade, onde ele faz dialogar as vivências humanas com seus espaços e constructos. A proposta é percorrer os caminhos das cidades na literatura do referido autor com ‘olhares’ de um pensamento da complexidade. Literatura e ciência num articulado convívio e nos ensinando percursos outros de apreensão e análise da cidade e do espaço urbano. Apresentamos aqui ‘dialogias’ da complexidade em Edgar Morin e Italo Calvino, permitindo um olhar – no amplo sentido da palavra – para a cidade, para a ciência e para a literatura, todas como construção coletiva que abrigam homem e mulher, fazendo-o refletir sua existência e suas produções, e ainda sonhar na urbanidade da ciência e da literatura, na cientificidade literária do espaço urbano – um espaço de aprendizagem, e no caráter literário das nossas cidades e ciências através de pensamentos da complexidade. No título deste bloco, “invisíveis” é uma clara referência ao célebre livro de Italo Calvino – As Cidades Invisíveis, onde as experiências da imaginação e do imaginário são apresentadas através de alguns dos

possíveis constructos teóricos. Cidades Invisíveis em contraposição às Escolas Visíveis do segundo bloco; na verdade, um jogo onde a cidade, como conceito e vivência, sem uma cidade específica, assume características de lugares concretos e habitados das nossas Cidades Visíveis. As Escolas Visíveis foram resgatadas da memória, dos projetos e das discussões com alguns de seus alunos. Representam escolas específicas, que podem ser sentidas, lembradas e refletidas em tantas outras das nossas Escolas Invisíveis.

O segundo bloco, **AS ESCOLAS VISÍVEIS - ENSAIOS-CRÔNICAS**, é composto de ensaios que abordam os outros sujeitos-autores de nossa pesquisa. No ensaio **5- Dos alunos: A Escola do aprender com as pessoas**, apresentamos a investigação com o **sujeito-autor-aluno**, referenciada na experiência de alguns alunos da Rede Pública Estadual de Ensino Médio, num diálogo vivo da escola com a cidade e os desejos dos alunos.

A experimentação, vivência e reflexão da escola onde realizamos os estudos do Ensino Médio, eis o tema do texto intitulado, **6- Da memória: A Emarc**, com algumas selecionadas lembranças pessoais. Nesse ensaio-crônica, narramos as experiências espaciais, que permitem a re-construção de imagens vividas num tempo-espaço escolar múltiplo e variado, onde a 'indiferente' mensuração topográfica era o principal objetivo; e que agora pode ser revisitada, com todas as parcialidades da imaginação, através da reconstrução do olhar. É um convite a um passeio por um filtro possível de nossa memória. Este ensaio aborda o **sujeito-autor-da memória** de nossa investigação.

No texto seguinte, nossa abordagem diz respeito ao **sujeito-autor-pesquisador**. Apresentamos alguns dos aspectos relacionados aos espaços de aprendizagem através de análises e reflexões dos diálogos estabelecidos na entrevista com Teresinha Fróes, que resgata a escola de sua infância, **7- Do diálogo: 'Aproveitamento' ou a Escola de Teresinha Fróes**.

No último ensaio-crônica, apresentamos a experiência de projetar uma escola, a vivência na Faculdade de Arquitetura da UFBA, a participação na Rede de

Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho - REDPECT, e a aproximação com 'os espaços de aprendizagem': **8- Do projeto: A escola de Plataforma - o ateliê.** Mais uma vez, é o **sujeito-autor-da memória** que norteia nossa análise. Todos os ensaios apresentados fazem um diálogo com os autores em questão, sejam os dos livros consultados, os alunos, os professores ou as memórias revisitadas.

Por fim, tentamos empreender uma breve 'pincelada' sobre a construção feita, sobre as experiências apresentadas, que devem ser apreendidas, e articuladas por cada um dos possíveis leitores. **APRENDIZCIDADE** é dado como texto final, mas, na verdade, é o início do processo de compreensão da escola e da cidade como espaços multirreferenciais de aprendizagem. Uma construção por fazer continuamente.

II

AS CIDADES INVISÍVEIS: abordagens da cidade - ENSAIOS -

As coisas estão no mundo,
Só que eu preciso aprender.

Paulinho da Viola

1. ABORDANDO A CIDADE

A cidade tal qual conhecemos, centro de vivência principal da sociedade contemporânea, desempenha enorme fascínio como objeto de várias abordagens, leituras e visões dos pesquisadores das ciências humanas, sociais e de todas aquelas que se preocupam com o espaço cotidiano das populações.

Podemos abordar a cidade do ponto de vista de sua conformação física e topográfica, do seu sistema viário, das suas edificações, dos seus centros; sob a ótica das atividades desenvolvidas, sejam elas comerciais, industriais, de serviços ou residenciais, não deixando de lado seus espaços de lazer, educação, cultura, religião; aspectos turísticos, a relação com suas regiões, a organização espacial de suas funções, as perspectivas de trabalho e sobrevivência das populações; as organizações sociais, a distribuição/concentração de renda, a apropriação dos espaços públicos e privados por parte de seus habitantes; os hábitos e costumes do lugar. Abordagens essas que podem proporcionar olhares diferenciados sobre a cidade, quando estudadas, observadas, pesquisadas e analisadas as questões sociais, comportamentais e individuais dos atores sociais, espírito maior do espaço-cidade.

Tentamos, aqui, apresentar possibilidades de olhares sobre a cidade – espaço de vivência – para uma melhor compreensão dos processos de apreensão/aprendizagem gerados, vivenciados e construídos no espaço-cidade. Estamos falando de uma abordagem que esteja apoiada em referências múltiplas: os aspectos arquitetônicos e urbanísticos da cidade física, as relações dos habitantes com os espaços de moradia, trabalho, lazer, aprendizagem informal e institucionalizada da cidade imaginária e, também, com os espaços virtuais de comunicação e (in)formação da cidade informacional.

Importante perceber que abordamos a cidade quando da apresentação de projetos, programas e pesquisas arquitetônicas e urbanísticas; quando envolvemos diretamente os atores sociais como objeto de nossa pesquisa, pois estão inseridos num contexto histórico-espacial-cultural; quando investigamos aspectos da natureza e do ambiente habitado, quer nas suas riquezas, ou mesmo na sua degradação;

quando observamos os indicadores econômico-sociais; e também quando nos deparamos com os aspectos tecnológicos e informacionais. As abordagens podem ser realizadas sobre variados aspectos da cidade, dependendo da natureza do objeto estudado, quase sempre referenciados em fragmentos da cidade.

Quando falamos de cidade, é preciso entendê-la para além dos muros de suas construções, das guias de suas ruas e avenidas, das reais-imaginárias linhas de seus bairros, ou mesmo dos seus limites geopolíticos. Estamos tratando da cidade que se faz presente no cotidiano dos indivíduos que habitam, constroem/destroem esse espaço; dos que nela chegam e dela partem, dos que a escolheram como lugar, dos que sentem prazer estando ou passando por ela:

Todos os dias é um vai-e-vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai querer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim chegar e partir
 São só dois lados da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem da partida
 A hora do encontro é também despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 É a vida desse meu lugar, é a vida¹.

Continuamos com a cidade que se faz/refaz/ desfaz a cada dia, a cada instante; que se constrói a todo momento com a dinâmica das estações; as estações locais do trem de ferro e, também, as estações virtuais dos trens de informações, que perpassam e pairam por sobre a cidade. É a superposição das cidades físicas, imaginárias/subjetivas e as cidades informacionais.

Cabe-nos perguntar qua(l)(is) a(s) face(s) da cidade que se apresenta(m) para os sociólogos, psicólogos, urbanistas, arquitetos, pedagogos, professores, economistas, operários, teólogos, biólogos, entre outros. Que cidades são essas? Que abordagens fazemos? Numa visão restritiva, o objeto principal de cada uma destas

¹ **Encontros e Despedidas**, música de Milton Nascimento e Fernando Brant.

atividades exclui o da outra, mas, sob um ponto de vista mais amplo, todas elas se relacionam e convidam ao entendimento da cidade como um todo, constituído de partes que **polialogam** e permitem as complexidades e as contradições da vida urbana, da vida na cidade, da vida da cidade.

Estudando a cidade nos seus constituintes, onde estão as diferenças de abordagem deste tema pela ciência? Existem ou são **faces da mesma viagem**? Acreditamos que diferenças existem, mas podem ser tratadas como complementares, embora, às vezes, divergentes. É importante o trabalho relacional sobre as faces ou multirreferências da cidade, para que sejam possíveis a interação de sentidos, razões e desejos, quando da escolha desse espaço como centro das investigações de uma pesquisa.

Podemos pensar/sentir a cidade como o lugar que permite, aos filhos, o contato com o mundo das drogas, da prostituição, da violência; mas, podemos ver, neste mesmo espaço, a socialização, a solidariedade, a aprendizagem, os encontros. A cidade é plural. É preciso nos despir dos dogmas engessadores dos olhares da/na cidade. O que dizer dos habitantes das favelas dominadas e “protegidas” pelo tráfico de drogas, sem a tentativa de compreensão das relações estabelecidas nesse lugar? Aqui, tentaremos estabelecer contato com as realidades da cidade para que possamos compreender as diferenças, as multiplicidades, as complexidades - fios de diversos matizes tramados num extenso tecido, onde há espaço para identificações e articulações multirreferenciais.

Buscamos entender a cidade e abordá-la sob diversos olhares: o olhar do arquiteto, do sociólogo, do educador, do urbanista, do transeunte, do estrangeiro, do habitante, do poeta, pois somos constituídos de visões múltiplas, ainda que uma determinada condição prevaleça sobre os sentidos de cidade num dado momento. Ela é uma para o poeta, outra para o urbanista e outra para o simples visitante que nela passará apenas uma noite. Mas, o que vale ressaltar são as diferentes óticas de um objeto que se constrói diferentemente para cada um que tenta penetrar nos seus labirintos. Podem ser labirintos de informação, labirintos de ruas, estradas, **Escolas**,

palavras, imagens, referências, mas, mergulham todos no âmago, na essência da cidade: em seu caráter urbano, espaço do aprender.

A cidade pulsa dinamicamente de modo a nos presentear, cotidianamente, com espetáculos inusitados e diversos. É preciso, na abordagem da cidade, compreender o papel dos seus construtores e as relações estabelecidas e **estabelecentes** que podem determinar a profundidade do mergulho no labirinto-cidade, o uso ou não de vestimentas específicas, do oxigênio de reserva, ou então, o ‘mergulho de peito’: onde o contato com o meio é maior e a profundidade também é possível, sendo necessário retornos constantes à superfície para se tomar fôlego.

Abordagens de um objeto que contém outros tantos e que para encontrar-se, pode fragmentar-se e perder-se. É um eterno movimento de dinâmicas complexas e descontínuas que se estabelecem na escolha dos olhares e sentidos, na impregnação urbana ou na pureza espacial, no turbilhão de vidas e vivências ou na concepção da cidade apenas como entidade física construída, sem os seus construtores. Mas, acredito ser possível abordá-la através de análises dos seus atores sociais, sem perder de vista os fatores físico-ambientais, arquitetônico-urbanísticos, histórico- sócio-culturais, onto-antropológicos. Ainda que um desses caminhos esteja mais presente que outros no percurso científico-metodológico, é importante que as ligações entre eles não sejam eliminadas, escondidas, veladas; é preciso distinguir sem excluir, como nos lembra Morin (2002a, p.89):

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

O pensamento sobre a cidade deve apreendê-la como construção/ desconstrução humana. Podemos realizar pesquisas sobre sítios urbanos deteriorados, do ponto de vista de suas edificações, sem excluir os reflexos dessa destruição sobre a vida de sua população antiga ou atual, nos aspectos econômicos, políticos, ou mesmo climático-ambientais. Vários podem ser os motivos que levam à

destruição do ambiente construído, até mesmo fatores naturais, que às vezes escondem a falta de políticas de justiça social. Encontraremos, como razão dos processos degradativos, tanto os desabamentos por conta das chuvas, comuns em nossa cidade, assim como, o abandono do centro tradicional das cidades com consequências cruéis para a história e a vida das mesmas, para citarmos dois exemplos. Tais fatores não podem ser entendidos como obra do acaso, devem ser investigadas e encontradas as lógicas e razões por trás da simples constatação.

Nesses casos, podemos supor as ações da especulação imobiliária, por exemplo, dentre outros motivos, como co-responsáveis pelo desabamento e abandono: faces da degradação, que têm origens, lógicas, implicações e resultados distintos, mas que convergem para a morte ou subvida do espaço dito urbano, conduzindo para perda da qualidade de vida das suas populações, em ambos os casos. É preciso distinguir os fatos, investigar e ouvir suas partes, construir os cenários da compreensão, para que a pesquisa sobre o espaço-cidade não fique nas nuvens, mas perceba a ação das chuvas que elas ocasionam, tanto sob o ponto de vista físico como sócio-econômico-cultural. Queremos com isso a possibilidade de uma abordagem não-cega da realidade estudada. Pleiteamos a diversidade dos discursos e a coerência das práticas sobre a pesquisa-cidade, para não perdermos a sua riqueza, enquanto emaranhado humano.

A **cidade-objeto** são várias cidades na cidade, ou na interação entre-cidades; cidade que aprende, que canta, que dança, que trabalha, que se diverte, que vai à escola, vai ao mar, que sobe e desce suas ladeiras, que vai ao teatro, aos bares, que passeia e dorme nas suas calçadas e ruas, que impõe normas e leis em nome do ordenamento e uso do solo, que tenta programar-se para o futuro, que acredita no sonho do carnaval, que já não acaba na quarta-feira, que se veste de baiana, que reverencia seus santos e orixás, que sobe a colina do Senhor do Bonfim, que vai ao Rio Vermelho no Dois de Fevereiro, mas que também frequenta a Catedral da Fé; que tem seus barracos, suas favelas, seus lixões, mas, também, seus edifícios e casarões de alto luxo. Cidade de várias cidades.

Cidades plurais que devem e podem ser tratadas em sua diversidade, nas suas diferenças, nos seus contrastes; revelando, entendendo e compreendendo suas faces, superfícies e formas, articuladas com seus habitantes e seus modos de vida urbana. Abordar a cidade é permitir-se os ‘mergulhos de peito’.

Compreenderemos a cidade através da vivência, da observação, das caminhadas, passeios, conversas, entrevistas, fotografias, imagens, dinâmicas, transcrições, leitura, livros, música, e tantas outras possibilidades, sendo importantíssimo, o impregnar-se de cidade; entendê-la nas totalidades, nos fragmentos, independente dos caminhos escolhidos e traçados. É preciso *deixar-se levar...* deixar-se conduzir pela onda dinâmica que marca sua existência; quer nas suas materialidades, nas virtualidades ou nas suas emergências.

As abordagens sobre a cidade são caminhos, por vezes, intencionalmente escolhidos e percorridos pelos atores-pesquisadores-observadores-pescadores sociais do teatro urbano, e devem permitir possibilidades múltiplas de entendimento, compreensão e aprendizagem no espaço-cidade. Atuar, pesquisar, observar e pescar requerem o incessante navegar “[...] em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas[...].” (MORIN, 2002b, p.86)².

² Em seu livro, Edgar Morin refere-se às incertezas do conhecimento.

Embrenhei-me num deserto de areia: avançava afundando entre dunas de certa forma sempre diversas umas das outras e no entanto quase iguais. Conforme o ponto do qual fossem olhadas, as cristas das dunas pareciam relevos de corpos estendidos. Aqui parecia modelar-se um braço inclinado sobre um terno seio, com a palma estirando-se sobre uma face reclinada; além parecia surgir de um jovem pé de airosos artelhos. Parado a observar aquelas possíveis analogias, deixei transcorrer um bom minuto antes de me dar conta de que sob meus olhos não tinha um crinal de areia, mas o objeto de minha perseguição.

Italo Calvino, 1992.

2. CIDADE, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO: por uma abordagem do espaço urbano

As abordagens sobre o espaço urbano são realizadas, em grande parte, com enfoque nos fatores físicos, arquitetônicos ou formais da cidade, ou nos fatores econômicos, sociais e culturais individualmente, havendo quase sempre a mutilação de alguns fatores importantes para a compreensão urbana, como por exemplo, os aspectos relacionais entre os elementos/fragmentos urbanos. O que pretendo com este ensaio é a construção de percursos que articulem as redes urbanas e suas questões (CASTELLS, 1983), os espaços de fluxos de Milton Santos (1998, 2002a, 2002b) e a emergência em sistemas auto-organizados de Steven Johnson (2003).

Pleiteamos para os estudos urbanos, em conjunto com as teorias da complexidade, a compreensão dos fenômenos do espaço-cidade a partir (também) das relações estabelecidas e estabelecidas da produção do conhecimento e da informação. Entendemos (também) a cidade como espaço de fluxos, e não apenas em sua configuração físico-espacial, ela é produto e produtora de complexidades que se apresentam nos indivíduos/ grupos e nas articulações/ produções das atividades humanas, onde configuram e constroem o espaço. A cidade aqui é entendida na diversidade de sua constituição, nos movimentos e dinâmicas dos seus elementos/ artefatos formadores, com atenção especial para as relações criadas e estabelecidas entre eles. Milton Santos afirma:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.

Mais uma vez aqui a noção de relatividade produzida por Einstein aparece como fundamental porque substitui o conceito de matéria pelo conceito de campo, o que supõe a existência de relações entre a matéria e a energia. Numa comparação talvez grosseira, as formas seriam comparáveis à matéria e a energia à dinâmica social. (SANTOS, 2002a, p.153).

Cidades e redes

Tratar a cidade num sistema em rede é uma forma de potencializar seus espaços e aqueles gerados a partir de suas articulações. E para isso é importante o entendimento das lógicas de funcionamento que conectam várias atividades/ações/objetos em seus fluxos. Redes de dados, redes de informações, redes de tráfego, redes de produção de conhecimento, redes de comunicação. São várias, e não basta listá-las. Mais importante é tentar conhecer seus princípios. Steven Johnson fala de sistemas auto-organizados em comunidades de formigas, em redes de softwares, no cérebro, e também em cidades. Neste último caso, ele retoma algumas considerações de Jane Jacobs (1961) que, em seu livro **Morte e vida de grandes cidades**, fala dos ‘olhos das ruas’, e da apropriação do espaço pelos nova-iorquinos. Os estudos sobre as comunidades de formigas ‘destruíram’ o mito da supremacia da ‘formiga-rainha’. Não existe a formiga-líder, mesmo assim, o sistema funciona. Johnson ainda cita algumas propostas de softwares que tentam abrigar em sua arquitetura, estruturas auto-organizadas, ao que ele chama de softwares inteligentes, e que, a partir do uso e dos conceitos construídos pelos usuários de forma não-hierárquica, o sistema vai ajustando-se a cada grupo de usuários, que, por sua vez, interagem em rede.

O mesmo acontece com o espaço urbano que, à revelia de planos diretores de ocupação do solo, criam espaços especializados em alguns tipos de serviço/atividade ou grupo social. São bairros ou regiões da cidade que concentram empresas de comércio de autopeças, de papelarias, roupas masculinas, roupas infantis, material esportivo, e assim por diante. Ou seja, existe uma organização que pulsa fora dos sistemas hierárquicos, e isso é uma lição da cidade para as abordagens urbanas.

No nosso caso, o termo abordagem pode ser entendido no sentido dado pela ciência: **tratar de, versar sobre** algum tema, como também em sentido originário, que vem de **borda, estar na borda** de algo, ou ainda no sentido de aproximação de uma embarcação para tomá-la de assalto. Estamos tentando uma

aproximação com as embarcações da informação e do conhecimento para, nesses cenários e territórios, tratarmos das questões urbanas, que muito têm dos fluxos de informação e conhecimento.

Conhecimento e informação construídos a partir da apreensão do espaço e de suas dinâmicas, dos modos de produção, da circulação de pessoas e objetos e dos demais fluxos nos espaços urbanos. É importante atentarmos para o espaço urbano também nos seus aspectos físicos, para reconstruções dos sentidos de espaço. São necessárias algumas aberturas nos conceitos de espaço-urbano para que esse seja entendido nos aspectos físicos, nas práticas e produções cotidianas e, também, nas dinâmicas das práticas nos espaços e dos espaços de práticas.

Informação, conhecimento e redes

Os caminhos da informação e do conhecimento, como também os caminhos na cidade podem parecer aleatórios, produzidos por ninguém, ou definidos segundo o acaso, ou o seu inverso – imposto pelos detentores/operadores do poder da informação e do conhecimento. Mas cremos que eles são, em grande parte, fruto dos desejos e aspirações de grupos/indivíduos, que mesmo quando não possuidores do status de produtores originais dos ‘modos urbanos’, conseguem modificar, construir e significar o sistema urbano, à medida que se apropriam dos espaços, lugares e lógicas. É preciso invocar e compreender os sistemas auto-organizados estudados por Prigogine (1996), tomá-los de assalto (por que não?) para que possamos estabelecer conexões entre os sistemas de fluxos de informação, conhecimento e pessoas na rede urbana.

Evocamos a informação, o conhecimento e a cidade com o intuito de articular o espaço urbano em suas várias dimensões e referências. Os espaços de fluxos, a circulação da informação, a construção do conhecimento e a capacidade de múltiplas dinâmicas do espaço urbano e da cidade são possibilidades de ligação entre esses campos para a compreensão daquilo que entendemos como matéria,

imaginação e informação. A velocidade da comunicação, a grande capacidade de disseminação da informação pelos meios eletrônicos e de alta tecnologia podem levar, aos 'usuários', a sensação de não-identidade das fontes da informação. Enquanto em outros meios poderíamos identificar os autores e produtores da informação, o que observamos, hoje, é a difusão de páginas na rede mundial que propagam informações aparentemente despersonalizadas. Não que haja algum problema com a disseminação impessoal, apenas não acreditamos que seja verdadeira essa possibilidade, pois produzimos, disseminamos e consumimos a informação e, ao darmos qualquer um desses 'passos', a transformamos.

A questão fundamental aqui é o funcionamento dos sistemas em rede - redes de informação/ pensamento, através do imaginário instituinte da sociedade como aponta Castoriadis (1982, 1999), ou da auto-organização dos sistemas emergentes de Steven Johnson (2003).

Eis que torna importante a compreensão dos sentidos que articulam questões aparentemente tão distantes. Esse é já um exercício em rede. A propagação ou disseminação da informação na internet, como também nas cidades, acontecem pelas redes relacionais de informação. Redes essas formadas pelos indivíduos e instituições na produção e espraiamento do objeto-informação. Por outro lado, temos a cidade e sua organização espacial que está ligada às questões econômicas, sociais, culturais e históricas, mas que funcionam como se houvesse algum maestro regendo a orquestra, mesmo que em determinados momentos ela desafine, perca o tom ou o compasso. Esse maestro não existe. A força da organização é a convivência negociada e, ao mesmo tempo, **tensional**, dos atores sociais, na definição dos espaços de convivência. Podemos pensar numa espécie de 'consciência' social, que surge das vivências individuais e da aproximação com o 'outro' para a criação de 'novos' modos de vida e apreensão social. Novo, no sentido das modificações/ construções e transformações durante o processo de aprendizagem do espaço.

Na organização da cidade, Johnson (2003) fala de emergência, no 'caminhar' da sociedade, Castoriadis (1982, 1999) trata do imaginário instituinte, e Castells (1983), sobre o espaço urbano, trata da sociedade em rede. Observamos nos

‘sistemas’ adotados e pesquisados por estes autores alguma coisa em comum, que é a produção de informação na cidade-sociedade e também de criação/produção de conhecimento na/da sociedade sobre/com o espaço urbano. Informação e conhecimento como articulação dos sistemas emergentes de auto-organização.

Há objetivos explícitos para uma cidade – razões de ser que normalmente seus cidadãos conhecem, decorrentes da proteção proporcionada pela cidade murada ou do comércio livre nos mercados. No entanto, as cidades também têm um objetivo latente: funcionar como mecanismos de armazenamento e recuperação de informações. As cidades criaram interfaces amigáveis milhares de anos antes que alguém sonhasse com computadores digitais. As cidades juntam mentes semelhantes e as colocam em escaninhos conexos. Sapateiros junto de outros sapateiros e fabricantes de botões perto de outros fabricantes de botões. Idéias e mercadorias fluem rapidamente nesses conjuntos, levando à produtiva polinização cruzada, garantindo que boas idéias não morram em áreas rurais isoladas. (JOHNSON, 2003, p.79)

Steven Johnson, através da ‘emergência,’ faz conexões da dinâmica de rede no funcionamento do cérebro, na organização das formigas, nos sistemas urbanos e nos softwares. Essa construção-contribuição permite vislumbrar algumas ‘viagens’ da informação por esses sistemas, e ainda a possibilidade de um conhecimento ‘construinte’ e coletivo. Pode-se observar que os sistemas funcionam de modo articulado, e não estanque. Percebe-se um componente coletivo, ou imaginário instituinte na cidade, como também no próprio indivíduo-cérebro. São redes e grupos que trabalham articulando-se com outras redes e grupos.

Sob todos os aspectos, estamos no meio de outra revolução tecnológica – a idade da informação, uma época de conexões quase infinitas. Se o armazenamento e a recuperação de informação eram objetivo latente na explosão urbana da Idade Média, eles são os propósitos evidentes da revolução digital. Isso nos leva à seguinte questão: a Web também está aprendendo? Se é fato que as cidades podem gerar inteligência emergente – um macrocomportamento provocado por milhões de micromotivos –, que forma de nível mais alto está sendo gerada entre os roteadores e os cabos de fibra ótica da Internet? (JOHNSON, p.83)

Trata-se de auto-organização. As possibilidades do empreendimento da circulação de informação e construção de conhecimento têm seu potencial ampliado pelas redes informacionais de comunicação. Steven Johnson sugere, para um melhor entendimento dos sistemas, a substituição das formigas por neurônios e do feromônio (deixado e seguido pelas formigas) por neurotransmissores, como analogia da aprendizagem em formigas, no cérebro e, quem sabe, na *Web*, através da

conexão dos vários cérebros em rede, o que permitiria ao sistema virtual, um comportamento de vizinhança, embora existam deslocamentos e distanciamentos espaciais.

O que parece interessante é a capacidade em nossas mentes do reconhecimento da mente do outro; as formigas, pelo rastro de feromônio, acumulam alimentos, ou limpam os detritos; as cidades aprendem as funções pela história de suas populações. Achamos que isso poderia ser a ‘grande consciência’ que abrange os **micromotivos** e **macrocomportamentos** ou a instituição imaginária da sociedade, na qual Castoriadis trata da imaginação, relacionando esse termo com a imagem, em seu sentido mais geral e também com a ideia de criação:

[...] Não cria “imagens” no sentido habitual (ainda que as crie, também: marcos totêmicos, bandeiras, brasões, etc.), porém formas, que podem ser imagens no sentido geral (assim, falamos de “imagem acústica” de uma palavra), mas que são, de modo central, significações e instituições, as duas sempre solidárias. O termo ‘imaginário’ é aqui um substantivo, e se refere diretamente a uma substância: não é um adjetivo denotando uma qualidade. (CASTORIADIS, 1999, p.242)

Assim, trata-se de uma forma de conexão entre a imaginação e a matéria em sua ‘substância’. A imaginação na sociedade, como possibilidade de organização das ações e pensamentos conjuntos, tem implicações materiais e informacionais. A matéria, a imaginação e a informação andam juntas, e diria mais: não podemos facilmente separá-las. Conceber a informação sem o caráter de criação que a imaginação pode dar, ou da materialidade da substância fluida, é difícil: seria mutilação de sentidos e propósitos. Queremos, com isso, tratar das articulações entre essas grandezas, se assim podemos chamá-las, para que o pensamento sobre as práticas cotidianas no espaço urbano (assim, como o da circulação da informação pelas várias mídias) não seja a interpretação individualizada ou puramente hierárquica. Existe um componente coletivo e social que dá múltiplos sentidos, quer sobre o território, quer nas vias de transporte da informação. A informação toma o caráter de objeto e imaginação, produtora de diversidades, presente na organização socioespacial.

Espaço de fluxos

Milton Santos afirma que o espaço não é estático ou estanque, é fluido, ambiente de fluxos e velocidades:

Hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas da informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial aparece no imaginário e na ideologia como se fosse um bem comum, uma fluidez para todos, quando, na verdade, apenas alguns agentes têm a possibilidade de utilizá-la, tornando-se, desse modo, os detentores efetivos da velocidade. O exercício desta é, pois, o resultado das disponibilidades materiais e técnicas existentes e das possibilidades de ação. (SANTOS, 2002b, p.83)

O espaço, através da fluidez e rapidez adquire sentidos outros que o diferem do caráter determinista de outrora; o espaço dos fluxos e os fluxos do espaço estão mais próximos da vida contemporânea, onde a informação e o conhecimento transformam-se em valores expressivos da sociedade de consumo e de massas. Não devemos esquecer a advertência de Milton Santos: a quem serve esta velocidade? Quem tem o domínio sobre ela? Existe aqui contradição que desejamos explorar, sem no entanto, pensar ser possível esgotar a discussão. Existem movimentos e dinâmicas da informação e do conhecimento, existem os sistemas financeiros e econômicos hegemônicos que detêm o poder, e portanto a informação e o conhecimento, e ainda podemos identificar, na sociedade, os indivíduos/grupos que imprimem suas marcas no tempo-espaço de suas vivências, construindo conhecimentos e saberes através das informações conquistadas/processadas/construídas. Como podemos falar de sistemas auto-organizados emergentes na cidade e na sociedade, se ainda os dilemas urbanos são mediados pelo capital e pelo poder financeiro e econômico? Se descolarmos a apreensão do espaço, quem sabe não poderemos entender os fenômenos de emergência e 'subordinação'? Mas isso não seria uma mutilação do estudo e da abordagem? Não é disso que estamos fugindo quando evocamos a auto-organização e emergência em sistemas complexos? Não podemos cair na armadilha da simplificação, como forma única da compreensão desses sistemas-*complexus*.

Diante das dúvidas e até mesmo para permanecer com elas, é interessante que a abordagem possa abrigar a diferença e a opacidade, o *complexus* e as contradições. A **multirreferencialidade** nos ajuda a caminhar por esse emaranhado de informações, conceitos, conhecimentos, espaços, fluxos e cidade. Se pudermos dizer que a multirreferencialidade tem princípios, diríamos que são o da opacidade do objeto e dos múltiplos olhares, não como negação e mutilação de um ante o outro, mas como forma de distinguir e explorar visões outras, o que um olhar hierárquico não pode admitir. A nitidez dos contornos e arestas não se apresenta, pois, a cada olhar, uma nova relação se estabelece.

Com tais observações vamos tentar encontrar caminhos para o drama anteriormente exposto. Acreditamos que as **instituições hegemônicas** exercem seu poder de pressão sobre a sociedade como um todo, mas essa sociedade não absorve os princípios ingenuamente, existe uma retroalimentação do sistema que modifica a estrutura de poder por meio das microapreensões de cada uma das atividades ou a cada (re)construção do conhecimento. Essa dinâmica está presente tanto nos *softwares inteligentes*, nas cidades ou mesmo no cérebro, a diferença é de escala. Mas a proximidade entre os constituintes do sistema permite a criação de uma ‘consciência’ social mais geral.

Os fluxos nas redes geram outros fluxos a partir de suas próprias dinâmicas. O sistema não se resolve, ele terá sempre a dissipação de energia, o que é fundamental para a sua constante instabilidade e mudança.

Acerca das estruturas dissipativas, podemos falar de “auto-organização”. Mesmo que conheçamos o estado inicial do sistema, o processo de que ele é sede e as condições nos limites, não podemos prever qual dos regimes de atividade esse sistema vai escolher. O alcance desta observação impressionou-me. Não podem as bifurcações ajudar-nos a entender a inovação e a diversificação em áreas outras que a física ou a química? Como resistir à tentação de aplicar essas noções a problemas da esfera da biologia, da sociologia ou da economia?[...] (PRIGOGINE, 1996, p.74)

A aplicação de princípios nascidos em outros ramos da ciência é, de fato, irresistível, o que leva para as possíveis conexões com a natureza. Uma ciência dá suas contribuições, que são apreendidas e ressignificadas por outras, e a partir daí, elas começam a ganhar vida e podem voltar ao seu nascedouro, já modificadas e

transformadas, como num processo de contaminação e combate. Dissipação, auto-organização e emergência, princípios para a compreensão do espaço urbano, e nesse sentido, a multirreferencialidade muito tem para contribuir:

A multirreferencialidade [...] parte da idéia de que o objeto é efetivamente suscetível de tratamentos múltiplos, em função não só de suas características, mas também dos modos de interrogação dos atores (sobre esse objeto) e que esta multiplicidade é radical. Cada abordagem, cada referente é como se fosse o limite do outro... É isso, pois que faz a especificidade da multirreferencialidade, e não a complementaridade, a atividade, a pretensão de uma transparência pressuposta, e de um domínio possível (deste objeto), mas a afirmação de uma vazia necessário, da impossibilidade de (se alcançar) um ponto de vista superior a todos (os demais) pontos de vista e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. Há (pois) diversos campos de referência possíveis, nenhum esgota o objeto, nenhum pode, sobretudo, ser reduzido a outro, ou nenhum pode ser explicativo do outro campo. (BERGER, apud FRÓES BURNHAM, 1998, p.46)

A multirreferencialidade pode ser aqui uma base para as abordagens urbanas, e mais uma vez tomamos de assalto um conceito a nosso favor. O que se pretende com isso é a criação de possibilidades para os estudos dos espaços urbanos através de uma ciência que evite a mutilação do objeto. Ao chamar a atenção dos aspectos materiais, informacionais e imaginários dos processos urbanos e sociais, queremos apenas indicar que o objeto modifica-se e transforma-se em função de nossa aproximação ou de nosso distanciamento. É como nas imagens evocadas por Italo Calvino (no início do texto) para descrever as dunas e as outras conexões estabelecidas a partir de sua forma. Assim, o olhar não vê apenas a areia que substancialmente conforma as dunas, mas faz dela matéria-prima para sua criação, e portanto, com o uso da imaginação, reconstrói e cria espaços e conceitos díspares em relação à matéria original.

Abordagem urbana

Pensamos que alguns caminhos foram traçados em busca de possibilidades outras das abordagens urbanas. Não basta que cada ramo da ciência preocupe-se com a 'fatia' do mundo que lhe cabe. É preciso fazer com que as ciências interajam em suas pesquisas, só assim poderemos caminhar para uma maior apropriação do espaço de nossas vidas. As ligações e articulações entre os objetos

existem, é preciso não cortá-las. As ciências podem articular seus saberes e entender a sociedade como construção contínua e coletiva. É uma questão de processo, mais que qualquer outra coisa. Processo contínuo, sem uniformidade, com discrepâncias e contradições, onde as múltiplas dinâmicas procuram, cada uma, os seus espaços e territórios que lhes são próprios.

E onde está o conhecimento, a informação e a cidade? O que tem isso com aquilo? Onde está o espaço urbano? E as redes informacionais? E a auto-organização? Para essas perguntas que insistimos em fazer, não obtemos respostas. Talvez porque elas não sejam bem formuladas, pois dizem que uma questão bem formulada, certamente obterá êxito em sua busca. E no caso de termos respostas, para elas, outras perguntas também serão encontradas. Não estamos certos, nem convencidos de tudo isso. Mas uma coisa parece certa: para uma abordagem consistente do espaço urbano, não basta um estudo minucioso de suas 'partes'. São necessários diálogos com a questão urbana, e para isso, as pessoas, as ruas, o capital, os lugares e as atividades precisam 'falar', precisam de expressão e de espaço para a comunicação nas abordagens e pesquisas. Aqui, o conhecimento, a informação e a imaginação têm papel fundamental nas dialogias das dinâmicas urbanas e, neste estudo, principalmente o urbano, como espaço de aprendizagem.

Essa questão pode em princípio, parecer simples, pode até já ser uma prática corriqueira em alguns centros de estudos e pesquisas, mas, de fato, acreditamos na potencialidade da informação, da imaginação e do conhecimento, na produção e criação de mundos. O espaço de fluxos articula essas funções e grandezas; naqueles, essas se produzem e constituem o lugar fluido das correntes de bits de informação. Daí seguem para a construção de sentidos e, portanto, de conhecimento que, por sua vez articula, concentra e dispersa ao mesmo tempo, indivíduos na formação/ geração da própria sociedade. Organismo fluido, com multissentidos, repleto de intenções e tensões no seu interior, onde o conhecimento é gerado e ao mesmo tempo gerido, por meio dos sistemas auto-organizados, base da sociedade e de sua mobilidade.

Aprender com os fluxos: o movimento das formigas, das abelhas e das aves, que sem líderes podem ‘polialogar’ através da aproximação, e não pelo domínio supostamente exercido por um líder qualquer. Os movimentos emergentes podem ser observados, também, na apreensão da cidade em várias escalas de aproximação. Faz-se necessário pensar em rede, ter consciência dessa condição, que é a mesma do funcionamento de nosso cérebro. De alguma forma, as redes de informação no corpo humano funcionam e muito podem ajudar para o entendimento de outros sistemas. É a tentação de que trata Prigogine, mas é preciso cuidado e rigor. As analogias contribuem para a aproximação e para conectar os objetos-ações, mas é preciso tentar a própria tentação. O pensamento em rede afasta a lógica do menor percurso entre dois pontos – a reta. Não temos dois pontos apenas a conectar. A vida se faz de multipontos e, nesse caso, Oscar Niemeyer tem muito a nos dizer:

Não é o ângulo reto que me atrai
nem a linha reta, dura, inflexível,
criada pelo homem.
O que me atrai é a curva livre e sensual,
a curva que encontro nas montanhas do meu país,
no curso sinuoso dos seus rios,
nas ondas do mar,
no corpo da mulher preferida.
De curvas é feito todo o universo
o universo curvo de Einstein. (2000, p.17)

Atrair-se pela linha curva: esse é o desafio. Os métodos elaborados, os caminhos rígidos e previamente definidos nas pesquisas, os ‘passos a seguir’, a previsibilidade, a monotonia, tudo isso se esvai quando da compreensão dos caminhos múltiplos, da leveza, da materialidade e imaginação do objeto. O inusitado e o inesperado estão nas curvas, onde a trajetória é cambiável, onde não existem impedimentos nem amarras para o percurso. Mais uma vez: informação, conhecimento, cidades e redes – articulações para os espaços urbanos – não são ‘coisas’ dadas, são construídas, forjadas e concebidas, e não o são por heróis ou por mentes brilhantes. A produção do conhecimento é algo coletivo, não está totalmente dentro do indivíduo, é preciso provocar, **tensionar** para que a instabilidade interno-externo faça reagir a capacidade de criar e conectar.

O conhecimento como produto das relações humanas com o mundo-ambiente é fundamental nas articulações dos fluxos no espaço e dos espaços de fluxo. A coisa-informação e a coisa-conhecimento como **coisa-sendo**.

Construção, incertezas e inacabamento... Deixem-nos ficar nas curvas da nossa abordagem.

[...] Tentará uma paralela, mas eu emboco no túnel, alcanço outro bairro, respiro novos ares. Empacará no trânsito e eu subo as encostas, as prateleiras da floresta, as ladeiras invisíveis com mansões invisíveis de onde se avista a cidade inteira [...]

[...] Ando no meio do povo em linha reta, mas parece que cruzo sempre com as mesmas pessoas. E essas pessoas também parecem se admirar, me vendo passar tão repetido [...]

[...] Sinto que, ao cruzar a cancela, não estarei entrando em algum lugar, mas saindo de todos os outros [...]

Chico Buarque, 1991.

3. AS CIDADES DA APRENDIZCIDADE

Aprendizcidade, termo utilizado aqui para designar a rede de ações, pensamentos, gestos, informações e objetos que se descortinam na “aprendizagem” e na formação do indivíduo como ator da rede urbana e constituinte das cidades. É o meio pelo qual o homem busca o caminho para prosseguir o curso da história das civilizações, no processo de urbanização do espaço habitado e apreensão/construção do conhecimento (JOSÉ, 2000).

Consideramos vários aspectos que se relacionam com a aprendizagem dos indivíduos nos seus grupos e na sociedade como um todo. Incluímos as relações entre os indivíduos, bem como aquelas com seus espaços de trabalho, lazer, repouso, em seus movimentos e dinâmicas. Percebemos também o estabelecimento da sociedade atual prioritariamente nos centros urbanos e metropolitanos. Com estes pontos: a vida urbana das sociedades, as relações entre os indivíduos, e aquelas estabelecidas com o espaço habitado, como motes de um pensamento da cidade e na cidade como possibilidade de aprendizagem. Aprendizagem, entendida como as relações do indivíduo no seu grupo em práticas que estimulam o pensar, o apreender, o analisar e conceber visões distintas e negociadas de interação com o outro, constituindo o aprender. Possível com o outro, sendo esse outro o indivíduo, a família, o grupo, a sociedade, ou mesmo suas próprias conexões oníricas, num caminhar incerto e descobridor de ‘novas’ ou de ‘antigas’ realidades.

Com apoio nessas ideias, tentaremos aqui, tratar a cidade como **a casa do urbano, o lugar em que o mundo se move mais** (JOSÉ, 2000) e, portanto, lugar das relações. Resta-nos perguntar que cidades são estas? As respostas podem ser o nome de algumas metrópoles, de algumas cidades, ou então, o espaço físico, o território geopolítico, as cidades da memória, dentre tantas outras. Imaginemos assim: uma é a cidade físico-espacial, outra é a cidade imaginária e outra ainda, a cidade informacional, todas, constituintes da aprendi(z)cidade e interrelacionadas.

A cidade físico-espacial é o lugar onde os milhões e milhares de pessoas exercem suas funções no dia-a-dia, mas que também carregam e mostram as cidades imaginárias: cidades dos sonhos, das representações e criações literárias, cidade-projeto dos planos e normas de regulamentação de seu uso, e ainda estabelecem ligações informáticas numa ampla rede de informações e atividades virtuais, num plano que aqui chamamos de cidade informacional. Pretendemos analisar e abordar a cidade sob diversos aspectos, e mesmo, diversos conceitos do que seja cidade, pois:

A cidade de quem passa sem entrar é uma: é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene. (CALVINO, 1972. p. 115)

Queremos falar das várias *Irenes*, dentro ou mesmo fora da própria Irene. Queremos entender que cidades são essas, que lugares e espaços podem estabelecer e potencializar os processos de aprendizagem: a cidade para além dos seus limites, para além de suas ruas, de suas fachadas, de suas praças, para além de suas atividades produtivas. Trata-se de um convite às cidades invisíveis de Italo Calvino, à cidade de Fernando Pessoa³, mas, também, à cidade daquele vai para o seu trabalho e depois se desloca para a sua casa ou apartamento, para seu barraco ou para seu palácio. Falaremos ainda da cidade enquanto espaço na sua poética, e mesmo na cidade das intervenções urbanas e arquitetônicas propostas por nós, arquitetos.

Abordaremos, inicialmente, a cidade no seu caráter físico-espacial, para então entrarmos na cidade imaginária dos poetas, dos legisladores, dos sonhadores; da ideia de cidade possivelmente presente na imaginação de todos nós; em seguida, tentaremos compreender as relações da cidade informacional e concluiremos assim, com a aprendizagem ou as cidades da aprendizagem ou, de forma ainda mais enfática: **as cidades da aprendizagem**. É importante ressaltar que essas cidades interconectam-se e estão imbricadas umas nas outras. Mas, escolhemos esse caminho como uma possibilidade de entendimento da cidade como cidades da aprendizagem.

³ Referimos-nos aos poemas de Fernando Pessoa, que tratam da cidade, dos costumes, das vivências e angústias.

A cidade físico-espacial

[...] a cidade não apenas como delimitação geopolítica, mas, como um sistema de entrelaçamento de funções, espaços, objetos, ações, reações, relações, numa rede transformada continuamente e amparada nas mudanças e contradições desse complexo sistema[...] A cidade, portanto, é palco, ator e platéia do teatro que se desenvolve no espaço urbano, entendendo-se por teatro, a dinâmica da expressão do lugar e das relações, que este mantém com seus elementos formadores, desde a fundação e/ou nascimento da cidade, e tendo por ator e platéia os indivíduos e suas implicações que constituem o lugar ou permitem o relacionar-se com outros lugares, ambientes, cidades e espaços. (JOSÉ, 2000)

Pensar na cidade física é imaginá-la tocável aos sentidos humanos. A cidade física existe enquanto construção humana, também para além dos tijolos de suas edificações e das pavimentações de suas ruas e avenidas. O caráter físico-espacial da cidade está presente na sua forma geral, nas articulações entre seus lugares, e mesmo na interlocução com os seus portos. Sejam os portos marítimos, terrestres ou aéreos. Portos, no sentido do acesso ao lugar.

Podemos apontar tanto para o sistema viário, para as tipologias de suas construções, para os seus espaços públicos, as áreas verdes ou a ausência das mesmas, para os seus marcos históricos, seus ícones arquitetônicos, para sua paisagem, ou mesmo para o oferecimento dos serviços públicos, necessários à vida urbana e ao pleno exercício da cidadania. Observamos esses critérios e às vezes dizemos que essa ou aquela cidade é industrial, comercial, prestadora de serviços, cidade portuária, cidade dormitório, cidade turística, de grande ou pequeno porte, metrópole, megalópole e por aí podemos seguir numa infinidade de adjetivações tendo em vista as atividades predominantemente exercidas no interior de seus limites político-administrativos.

No caso das metrópoles, mais do que cidade, podemos antever ou discutir as regiões metropolitanas, onde os limites político-administrativos estão difusos no emaranhado urbano e na continuidade existencial de suas ocupações de solo. Ao emaranhado urbano, juntam-se as dinâmicas potencialmente desenvolvidas nesse espaço.

Do ponto de vista físico-espacial, a cidade é considerada objeto dos arquitetos, dos urbanistas, dos geógrafos, dos engenheiros e dos demais profissionais que se debruçam sobre o território terrestre em suas várias dimensões e aproximações. Acreditamos que, mesmo esse caráter físico, não pode ser desconsiderado nas cidades dos sociólogos e dos estudiosos das relações sociais estabelecidas no mundo urbano. Importante apontar para o caráter relacional das várias cidades dentro da cidade contemporânea.

As cidades imaginárias podem ser tão reais quanto as fisicamente constituídas, principalmente quando se consideram os aspectos inerentes à vida urbana. O que dizer das ruínas de uma cidade destruída ou abandonada por seus habitantes? O que pensar das cidades estabelecidas pela rede mundial de informação? Como conceber a cidade sem a complexidade da história urbana de suas sociedades e civilizações? Talvez seja inútil metaforizar a cidade, mas, admitindo tal possibilidade, podemos apreendê-la como a casa, a residência do urbano.

Contra tudo, a casa nos ajuda a dizer: serei um habitante do mundo, apesar do mundo. O problema não é somente um problema do ser, é também um problema de energia e conseqüentemente de contra-energia. Nessa comunhão dinâmica do homem e da casa, nessa rivalidade da casa e do universo, estamos longe de qualquer referência às simples formas geométricas. A casa vivida não é uma caixa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico. (BACHELARD, 1957, p.227)

A casa que abriga a família, com seus pertences, seus hábitos, costumes e sua cultura, e a cidade como casa da sociedade, constituída de várias outras casas, de vários outros cômodos; com os quartos para o repouso e estudo, os lugares para a reflexão e meditação sobre a vida, os lugares destinados ao lazer, à comunhão, à alimentação, às práticas de higiene, aos depósitos e despensas; e ainda temos os espaços que articulam os demais espaços, permitindo a comunicação entre os 'nós' da casa. A constituição da casa requer materiais, tecnologias e usos específicos de seus espaços. Tal qual a casa, a cidade dispõe de lugares para a permanência e lugares para o deslocamento, que articula e tece a trama urbana de relações.

O lugar de implantação das cidades quase sempre se origina ou do desenvolvimento de atividades produtivas, ou de posicionamentos estratégicos de

defesa do território, de expansão urbana ou existência de recursos naturais importantes à vida coletiva. Temos as cidades que nasceram nas rotas comerciais, nas proximidades do mar ou de rios navegáveis e ainda cidades que se lançaram como protetoras do território. Os motivos fundantes, apesar de sempre presentes, não cerceiam e não retiram da cidade, as possibilidades de redirecionamento de suas atividades e dinâmicas ao longo de sua história. Vários rumos podem ser tomados pelas cidades, mas, serão sempre constructo de sua sociedade.

Ainda tratando da cidade como construção física da história das sociedades, podemos observar o caráter das leis que tentam ordenar sua ocupação, destinando áreas específicas para a realização de determinadas atividades. Temos, no caso, a cidade legal, a cidade da lei. Mas, quase sempre à margem da lei, a cidade cresce e se organiza devido a dinâmicas próprias dos grupos que a utilizam e a constroem, sem sequer um planejamento de suas áreas. São as cidades institucionalizadas pelos planos diretores e leis do uso do solo urbano convivendo com as cidades marginais.

Podemos observar que, mesmo abordando apenas a dimensão física, teríamos várias cidades dentro da mesma cidade, são várias casas, na mesma casa, articulando-se com casas outras. É a casa do urbano interagindo dentro do seu próprio espaço, com diversas urbanidades.

A Cidade Imaginária

Ao abordarmos a cidade física, foi possível compreender algumas das conexões que essa traz com a cidade imaginária. Aqui entendemos por imaginária a cidade enquanto projeto e plano urbano desenvolvido e proposto pelos 'sonhadores' de cidades. Consideramos também imaginária a cidade literária, presente nas descrições e tramas das páginas dos escritos dos poetas, literatos e legisladores e a cidade subjetiva, aquela que está presente no imaginário coletivo, nos sonhos dos indivíduos que coabitam o mesmo lugar, que sempre revisitam o seu passado e

descrevem a cidade presente na imagem-sonho de suas lembranças, alucinações e desejos.

Importante ressaltar as conexões e os tênues limites entre a cidade, fruto do imaginário coletivo e aquela resultante da construção diária e cotidiana por seus atores. A cidade do sonho é também a cidade das ruas e avenidas, dos bairros, das comunidades, dos espaços de encontro e permanência. Permanência e encontro com o imaginário, na constituição de territórios existenciais, como possibilidade de articular o desejo e a imagem da cidade, num 'ideal' de cidade. É a apropriação do espaço-cidade, para transformação desse no lugar e território de vivências - no espaço físico-espacial e imaginário. Imagem, forma e memória constituem modos de apreensão do espaço habitado.

As marcas registradas nas mentes e na memória dos habitantes de um lugar tendem a constituir imagens criativas e criadoras na vida dos que partilharam um dado momento histórico, mas, também na vida dos que não viveram, mas que ouviram e ouvem dos antigos as lembranças e a textura de imagens da cidade através da descrição oral. Esse olhar sobre o passado é tanto oral, como imagético, ora um, ora outro, ora os dois ao mesmo tempo - a construção da imagem se dá através de um processo criativo da descrição oral, ou mesmo a partir da visualização- interpretação dos instantes cristalizados pela fotografia, e ainda pelo movimento das películas cinematográficas.

Pensar a cidade imaginária é transpor os limites literários, imagéticos e subjetivos, é ultrapassar os conceitos de cidade, atingindo a **cidade viva**⁴, a cidade relacionada com os aspectos determinantes da vida em sociedades. Estamos falando da cidade que está além do que é visto pelos olhos e próximo do que é atingido pelos outros sentidos: a cidade-imagem, a cidade-som, a cidade-odor, a cidade-objeto, a cidade-espetáculo, e também a cidade-fragmento. Fundamental perceber a cidade nas suas paisagens, nos sons que emanam de suas dinâmicas e movimentos, nos cheiros de suas ruas, seus bairros, no substrato onde nos deslocamos, sua topografia,

⁴ O termo foi utilizado no ano 2000 no texto intitulado **Cidade Viva: dinâmica dos Espaços de (In)formação e Aprendizagem**, para caracterizar a vida na cidade como principal constituinte da mesma. JOSÉ, Silvio (2000)

e na apresentação de suas faces e superfícies. A cidade é todo um complexo de sentidos e referências que deve ser abordado, percebido e analisado quando da pronúncia do termo cidade.

Afinal, a cidade não é apenas um amontoado de casas e construções, é constructo, mas é também fruto de articulações dos indivíduos que nela passam, das suas interações com o espaço, e também da significação estabelecida com os lugares nas suas diversas referências. Utilizando mais uma metáfora, poderíamos pensar na cidade imaginária como o espírito que habita e movimenta-se potencialmente no corpo-cidade físico-espacial. Neste caso, é importante ressaltarmos que esse corpo não está dissociado desse tal 'espírito', portanto, interdependem um do outro com suas tensões e contradições no seu interior. Para ajudar na compreensão das referências à cidade imaginária, pensemos no enredamento das 'partes', na constituição de totalidades. Não estamos falando da apreensão de um todo, mas, da construção de 'totalidades' e de sua relação com as 'partes', inseparáveis e indissociáveis do todo.

O pensamento das totalidades nos dá dimensões e faces, superfícies e referências múltiplas de um constructo histórico-humano, no qual várias vidas formam/foram envolvidas nos processos de identificação dos sujeitos, dos gestos e das lembranças nos signos coletivos e na imagem da cidade. Mesmo que admitamos o caráter espacial da cidade, não podemos negar a produção de sentidos desses espaços de maneira diferenciada entre grupos e dentro dos próprios grupos. Sentidos diversos extraídos de objetos que aparentemente são os mesmos, mas são como a *Irene* ou as *Irenes* de Calvino; pode ser uma e/ou várias ao mesmo tempo.

As *Irenes* pressupõem a construção de articulações da imaginação, da criatividade de percepção, da (in)formação diferenciada dos sujeitos e indivíduos que, ao socializarem-se, são potencializados nas suas identidades e individualidades, e também na distinção da 'coisa', como processo individual-coletivo único para quem a toca, dela se aproxima ou simplesmente, olha-a de longe.

Olhar: várias vezes nos reportamos ao olhar. Ao olhar estrangeiro, ao olhar interior, ao olhar com o outro, mas, queremos falar da construção de sentidos e de referenciais para a reflexão sobre o espaço-cidade. Tomamos o termo olhar no sentido de ponto de vista, que tem, na acepção do termo teoria, o mesmo significado. Olhar como ponto de vista, como teoria, vislumbrando a concepção de teorias a partir do sentimento de cidade presente nos indivíduos que a compõem.

Acreditamos ser necessário pensar a cidade como composição dos indivíduos, grupos e organismos que a conformam. Composição às vezes harmônica, outras vezes em sintonia com fatores externos e ainda numa polifonia de instrumentos que se comunicam (ou não), mas que formam um todo complexo e ilimitado do ponto de vista da compreensão do espaço. Isto é o que mais importa aqui, compreensão de espaço, compreensão de cidade, cidade como espaço, e espaço como lugar físico, relacional, sentimental e como exaltante da vida, da vida urbana.

Como nos referimos antes, que as formas da cidade se articulam e interagem umas com as outras, ao tocarmos no aspecto relacional da cidade imaginária, apontamos caminhos que podem nos levar às pontes de ligação com a cidade informacional, que discutiremos a seguir.

A Cidade Informacional

Na nossa abordagem da cidade imaginária, como aquela surgida e sentida na literatura, nas artes em geral, e no imaginário coletivo, focalizamos um ponto importante de compreensão do espaço-cidade, que é a questão das relações estabelecidas, criadas e originadas a partir dos constituintes da cidade. Juntando-se a isso as modificações dos meios e modos de produção e comunicação contemporâneos, podemos fazer outras conexões entre o espaço habitado e as práticas cotidianas do relacionar-se; desde o surgimento dos métodos de comunicação em massa, das empresas multi-trans-nacionais, da produção interplanetária, da desterritorialização e do aspecto instantâneo da informação.

Essas modificações impulsionam para um olhar diferenciado das dialogias do espaço físico. A instituição de percursos, que não os físicos, para a comunicação entre indivíduos separados pelas distâncias, nos permite conexões virtuais que se dão, inclusive a partir de substratos físicos. Imaginemos a informação, e a instantaneidade com que ela consegue ser espalhada, para um grande número de receptores-significadores dessa produção. São produtos de um avanço tecnológico e científico, de materiais e técnicas virtuais de comunicação, que passam a dominar a disseminação e produção do objeto-informação, como valor de troca.

São transmissões virtuais que partem de ações-produções humanas, localizadas num certo lugar, com intenções e desejos variados, decodificadas e reapreendidas num lugar outro, com desejos e propósitos que também podem ser outros, mas que são (re)significados a partir de uma certa unidade espaço-temporal, cada vez mais diluída e tênue devido à própria velocidade, e que aí nos parecem vindas de lugar algum, produzidas por ninguém, e sem qualquer intencionalidade presente em sua (di)usão. Por mais impessoal que possa parecer, não podemos esquecer que ela é produto de indivíduos ou de grupos sociais, que estão inseridos num espaço-lugar, com intenções e desejos. A velocidade nos faz pensar sobre a compreensão do tempo-espaço, e mesmo do território, embora cada vez mais evoquemos os territórios dos primórdios de nossa passagem civilizatória.

O ser humano contemporâneo é fundamentalmente desterritorializado. Com isso quero dizer que seus territórios etológicos originários – corpo, clã, aldeia, culto, corporação... – não estão mais dispostos em um ponto preciso da terra, mas se incrustam, no essencial, em universos incorporais. (GUATARRI, 1992)

É provável que, a cada instante, estabeleçamos mais e mais relações na distância e nos infiltremos mais ainda no lugar de nossas vidas, pois que continuamos os deslocamentos físicos e relacionais em nossa prática vivente. E, no desenvolvimento das atividades informacionais de geração de produtos cristalizados na matéria e na imagem, podemos perceber ou especular sobre a similitude desse processo com a existência e vivência das próprias cidades, que existem enquanto organismos físicos e imaginários, vividos e apreendidos através de sensações mensuráveis, ou não, que exigem o deslocamento físico, para o atendimento das

necessidades, que por sua vez não são supridas apenas através de uma produção ou articulação domiciliar. São vários sistemas que interagem e se articulam, permeando a vida urbana de contatos, aproximações, distanciamentos e conexões para o suprimento das vicissitudes humanas.

Temos várias faces, várias arestas, formas, dimensões e referências para o objeto-informação e sua articulação com o espaço, que tanto poderemos ter a potencialização do urbano em determinados lugares, como a desmobilização em outros. O importante, para nós, é o estabelecimento de um outro tipo de relação, propiciada pela informação. A cidade que é física, mas também habita o imaginário, vive agora a possibilidade de *informatividade*, ou seja, também ser cidade-informacional. A informatização dos processos produtivos, quer queiramos ou não, está se dando no lugar escolhido, ou simplesmente construído por nossas sociedades como lugar de vivência e passagem, que é a cidade. Com isso temos modificações e diversidade de movimentos, mas continuamos sem inventar o espelho que poderia estar refletindo, aqui, uma possível realidade longínqua, separada no tempo e espaço. Até agora, o lugar de vivência da nossa sociedade é prioritariamente a cidade, e mesmo que estivéssemos num dos lados desse tal espelho, estaríamos numa cidade, ainda que refletida. Estando ou não em Valdrada, cidade de Italo Calvino, a cidade espelhada, temos nossa vivência e nossa história ligada à cidade.

Nada existe e nada acontece na primeira Valdrada sem que se repita na segunda, porque a cidade foi construída de tal modo que cada um de seus pontos fosse refletido por seu espelho [...]

[...] As duas cidades gêmeas não são iguais, porque nada do que acontece em Valdrada é simétrico: para cada face ou gesto, há uma face ou gesto correspondente invertido ponto por ponto no espelho. As duas Valdradas vivem uma para a outra, olhando-se nos olhos continuamente, mas sem se amar. (CALVINO, 1972, p.53-54).

A informação, a matéria e a imaginação podem constituir seus próprios agrupamentos de vivência e cotidianidade, mas estão interconectados em diferentes aspectos, em diferentes redes e emergências. E como diz Calvino, “outro símbolo, ainda mais complexo, que me permitiu maiores possibilidades de exprimir a tensão entre racionalidade geométrica e emaranhado das existências humanas, foi o da cidade” (1988), constructo maior da vida humana. Por isso, é nela que mergulhamos

para buscar possibilidades diferenciadas de apreensão do seu espaço e de suas aprendizagens.

Com alguns caminhos traçados na compreensão da cidade, e na convivência tensional entre as cidades físicas, as cidades imaginárias e as cidades informacionais, mergulharemos neste universo informação-matéria-imaginação, sem aqui nos aprofundarmos na materialidade da informação-imaginação, nem na imaginação da matéria-informação, e nem mesmo na informaticidade da matéria-imaginação. Queremos mergulhar nas tensões dessa convivência múltipla, na diversidade e complexidade da coisa-sendo, constituinte e instituinte de relações e propiciando a experiência humana no espaço urbano. São vários os caminhos da informação, da matéria e da imaginação, e também várias podem ser as cidades dentro da própria cidade, mas, aqui podemos estabelecer não apenas caminhos lineares e bidimensionais, é preciso trabalhar as multidimensões e também a multirreferencialidade do objeto-cidade, para uma compreensão da vida na e da cidade.

O lugar desses acontecimentos, a cidade, pode encaminhar os processos de apreensão da vida urbana. Estamos falando de apreender, de aprendizagem, de abordagens múltiplas na cidade que permeiam as possibilidades de significação, de entendimento e compreensão da complexidade humana. É nesse contexto, nessa construção coletiva que podemos, ao nos perder, nos encontrar, e nos perder novamente, fazendo de cada lugar um novo porto, uma nova chegada e uma nova partida.

A vivência na cidade, a constituição dela como **cidade viva** é que estabelecem a sinergia entre as partículas, os fenômenos, os movimentos e suas velocidades na cidade. É a busca do viver, compreender-apreender a própria vida, pela via urbana.

Aprendizidade

Percursos vários foram feitos, trilhamos caminhos, que se cruzaram em diversos momentos, em diversos nós da rede urbana. Nesses caminhos gostaríamos de chamar atenção exatamente para os encontros, encruzilhadas, cruzamentos, pois é neles que constituímos o lugar, que nos apropriamos dele. Os 'nós' das cidades físicas, imaginárias e informacionais é que podemos tomar como ponto de referência no processo de compreensão das coisas da vida, pois andamos e percorremos caminhos e, quando nos encontramos nos cruzamentos é que aprendemos, como nos encanta Paulinho da Viola:

[...]
 Sem saber nada da vida
 Querendo aprender contigo
 A forma de se viver
 As coisas estão no mundo
 Só que eu preciso aprender
 As coisas estão no mundo
 Só que eu preciso aprender.⁵

As coisas estão no nosso meio, no nosso habitat, no nosso lugar, e para compreendermos, é preciso mergulhar profundamente, e voltarmos constantemente à superfície, para tomarmos fôlego. Assim pode ser nosso caminhar na cidade, às vezes superficial, outras vezes profundo, mas, é na interação dessas superficialidades e profundidade que podemos fundir os aspectos viventes da vida urbana: aprendizagem, como atividade humana, tanto na superfície como na borda, no mergulho, na contemplação. São várias experiências com o espaço-cidade, e é dessa diversidade que podemos construir mais conexões, articulação e nós, imprescindíveis às dinâmicas urbanas.

Pensar a cidade em suas referências físico-espaciais, imaginárias e informacionais não significa estabelecermos separações na cidade. Essa é apenas mais uma forma de abordá-la, potencializando alguns de seus aspectos constituintes. Desejamos com isso, ultrapassar os limites de uma abordagem puramente geográfica, ou geopolítica, econômica ou social individualmente. Ao distinguí-las, não as

⁵ Coisas da vida, minha nega, música de Paulinho da Viola.

separamos; apontamos alguns caminhos para percorrermos a cidade, sabendo que a cidade é as suas construções, a sua imagem, o seu povo e suas relações.

Para um pensamento de cidade, as 'coisas' da vida podem seguir por diversos caminhos, retos, sinuosos, planos e acidentados, presentes todos eles na cidade, ou nas cidades da cidade. Potencializar a diversidade da abordagem da cidade é, cada vez mais, seguir a metáfora da cidade: **“a de quem passa sem entrar é uma: é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali”**, estamos falando da multipliCidade de cidades da aprendizagem. Cidades imaginárias, cidades físico-espaciais, cidades informacionais ou simplesmente cidades - presentes na aprendizagem da matéria, da imaginação e da informaticidade numa perspectiva multirreferencial da Aprendizizidade, do espaço urbano como espaço de aprendizagem.

[...] A literatura, que é arte casada com o pensamento e a realização sem a mácula da realidade, parece-me ser o fim para que deveria tender todo o esforço humano, se fosse verdadeiramente humano, e não uma superfluidade do animal.[...] (Fragmento 27)

Toda a literatura consiste num esforço para tornar a vida real. Como todos sabem, ainda quando agem sem saber, a vida é absolutamente irreal, na sua realidade directa; os campos, as cidades, as idéias, são coisas absolutamente fictícias, filhas da nossa complexa sensação de nós mesmos. São intransmissíveis todas as impressões salvo se as tornarmos literárias. [...] (Fragmento 117)

Fernando Pessoa, O Livro do Desassossego.

4. COMPLEXIDADE

Cidades 'Italianas'

Este ensaio propõe uma abordagem da cidade através da literatura de Italo Calvino, a partir das reflexões sobre a cidade presente em sua obra. Referimo-nos às possibilidades da literatura em termos de liberdade de pensamento e de sua capacidade para tratar o drama urbano como forma de contribuir com as ciências que têm a cidade por seu objeto. Nesse caso, da literatura pode-se extrair mais que a interpretação e análise dos signos arquitetônicos e espaciais; é possível aprender com suas estruturas, funções e linguagem. Reclamamos para a ciência uma abordagem da cidade que faça dialogar as vivências urbanas e os constructos teóricos da literatura. A literatura, inspirando-se na urbanidade, interpreta os dilemas humanos em sua potência, propõe leveza e multiplicidade em sua forma, concentra pensamentos, sentimentos e ações vividos no espaço e ainda possibilita a apreensão de lugares outros, expostos e propostos pela via literária. Italo Calvino aprende com o 'urbano', constrói significados e apresenta a cidade como protagonista e ao mesmo tempo cenário, ambiente de vivências das contradições e complexidades de seus personagens e histórias.

Conectar as *Cidades Italianas* com as possibilidades científicas de abordagem do espaço urbano é compreendê-las como representação de realidades que nunca serão totais, mas que se articulam através dos 'passeios' urbanos da literatura e de pretensões literárias da questão urbana.

O termo *Cidades Italianas* é uma alusão ao escritor ítalo-cubano Italo Calvino. Ao defini-la dessa forma, e não como *Cidades Calvinianas*, descartamos a possibilidade de serem associadas ao Calvino da Reforma Protestante. Aqui, trata-se do Calvino-Italo até no nome. Na verdade, é tanto uma homenagem ao autor, como uma referência à sua Pátria, a Itália. Outro termo aqui importante é Complex(c)idade, com o qual realçamos a complexidade da cidade, apresentada, inclusive, pelo próprio Calvino como um de seus principais símbolos e como capaz de representar a

contradição e a complexidade da vida humana. Pretendemos com esse trabalho percorrer caminhos das 'cidades da literatura' do referido autor com olhares de um pensamento da complexidade. Estamos conscientes dos possíveis descaminhos, mas propomos a literatura como guia de uma também possível abordagem urbana.

Italo Calvino, no prefácio para uma edição de Ferragus, discorre sobre a tarefa de Balzac ao escrever sobre Paris. Esse prefácio foi lançado em seu livro **Por que ler os clássicos**, com o nome de **A cidade-romance em Balzac**:

Transformar em romance uma cidade: representar os bairros e as ruas como personagens dotadas cada uma de um caráter em oposição às outras; evocar figuras humanas e situações como uma vegetação espontânea que germina no calçamento desta ou daquela rua ou como elementos de tão dramático contraste com elas a ponto de provocar cataclismos em cadeia; fazer com que em cada momento mutável a verdadeira protagonista seja a **cidade viva** (grifo nosso) [...] (CALVINO, 1991, p.147)

A referência de Italo Calvino às cidades está presente em boa parte de sua obra. Literatura e ciência podem conviver de modo articulado, nos ensinando caminhos outros de apreensão e análise da cidade e do espaço urbano. A cidade em Calvino não é apenas cenário de suas fábulas, contos e ensaios, é um organismo vivo, onde a vida urbana acontece, onde ele constrói, re-significa e singulariza a cidade. Têm-se daí as cidades de *Marcovaldo*, do *Sr. Palomar* ou as *invisíveis*, presentes e sentidas em sua vasta obra.

Abordar a cidade, como faz Italo Calvino, não é apenas função ou atividade dos literatos e poetas, visto que ele demonstra que um mesmo objeto pode ser compreendido em várias de suas vertentes, contextos e histórias. Ele não limita a cidade apenas aos aspectos físicos de suas construções, fala de personagens e vidas construídas no espaço urbano. É por esse motivo que vemos os escritos *Italianos* com o seu lugar de destaque na literatura mundial, abrindo espaço para os teóricos, os pensadores e os profissionais que têm como ofício a cidade e o espaço urbano.

Através de suas cidades, é possível a criação de relações em várias vias. É possível ver cidades, passear por elas, entender e compreender sua formação, sentir seus cheiros, viajar pelos seus encantos, dilemas e problemas. Vemos em sua abordagem a alma multifacetada de um poeta que cria diálogos e situações

inusitadas com seus interlocutores. Poderia ser a alma de vários outros profissionais: sociólogo, geógrafo, arquiteto, urbanista, mas é a de um ser que consegue ultrapassar os muros do conhecimento disciplinar e imprimir, nas suas cidades, as múltiplas possibilidades de percursos dos seus personagens, de suas tramas e ainda do 'nosso caminhar' em seus espaços concebidos. Aí perguntamos: é possível não se apaixonar pelas *Cidades Invisíveis*? Como ficar imune ao entrar nas *Cidades Italianas*, quando elas nos saltam à vista, nos olham, caminham e sentem as nossas intenções?

Pode até parecer personificação demais do espaço. Mas, achamos que assim como percorremos, passeamos e habitamos a cidade, ela também nos habita, nos percorre e nos passeia. Marcamos e somos marcados no espaço urbano; nossos desejos e anseios ficam impressos nas ruas das nossas vidas e das nossas cidades. O que seríamos sem os nossos órgãos e o que seria deles sem nós? O que é a cidade sem nós, que no plano do tangível construímos suas imagens e símbolos a cada instante? E este 'nós' tanto são as pessoas, as ruas, casas e árvores, como os 'nós' da inextricável trama que dá forma e sentido à rede urbana.

Cidade e literatura

A cidade pode ser pensada a partir de qualquer experiência urbana, e é inocente pensar que só os 'iniciados' nos estudos urbanos têm a capacidade de analisar, representar e reconstruir as suas dinâmicas e sentidos. Por isso, é importante pensar e analisar a cidade também pelas contribuições literárias. Poderíamos ter escolhido algum outro autor para ajudar-nos nessa difícil tarefa, mas preferi Italo Calvino porque ele mesmo admite a cidade como um caminho para a compreensão do drama humano.

Fazer e propor diálogos entre as ciências urbanas e a literatura pode ser uma forma de criar conexões entre elas, para que seus profissionais possam refletir sobre o papel que uma representa com respeito aos habitantes do lugar. Acreditamos também que a literatura muito tem a ensinar à ciência e não podemos negar a

recíproca – talvez, apenas com menor intensidade. Imaginamos uma ciência que seja também para (e com) o cidadão comum, que sente, vive e tem seus desejos reprimidos ou exaltados nos seus espaços de permanência e passagem. Essa posição pode ser ambiciosa demais para a ciência (talvez nem mesmo a ciência queira esse diálogo), mas não o é para a literatura; essa última tem os seus propósitos ampliados e defendidos por Calvino, como se segue:

A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovada em muitos campos da atividade humana, mas não na literatura. A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. (CALVINO, 1988, p.127)

Calvino fala dos desafios da literatura na busca de *saber tecer* conjuntamente visões plurais do mundo. Não será esse também um dos desafios da ciência, e em particular das ciências urbanas? Percebemos nessa questão mais uma contribuição *Italiana* ou *Calviniana* - como queiram - que vem ao encontro de teorias e abordagens complexas ou de um pensamento da complexidade, exercitadas na ciência atual em contraste com as visões reducionistas e simplistas da *ciência clássica*. Edgar Morin [1999a] diz que “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo ‘*complexus*’: o que é tecido junto”. Isso é o que Calvino propõe, defende e alerta para a literatura e Morin, dentre outros autores, para as abordagens científicas. Aqui, lançamo-nos a propor pontes entre a ciência e a literatura, através de uma abordagem da cidade, baseada e articulada com a complexidade. Não temos a pretensão de propor uma ‘ciência outra’ da cidade, até porque essa abordagem, cremos nós, já venha sendo desenvolvida por outros centros que tratam/abordam das questões urbanas. O que pensamos fazer é apenas contribuir com um olhar urbano da literatura e um olhar literário das questões urbanas.

Italo Calvino compreende a complexidade da cidade e a coloca em sua obra, coisa que a ciência continua tentando percorrer, modificando sua lógica

reducionista e mutiladora, através da mudança de seus paradigmas. A partir disso, pode haver um diálogo maior entre literatura e ciência, que embora tenham horizontes distintos, se propõem a estudar, refletir, apresentar e representar a vida humana como protagonista da própria vida urbano-social. O que importa são as relações estabelecidas entre as artes, as ciências, as filosofias e as atividades humanas em geral.

Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio*, livro publicado após sua morte, contendo cinco das seis conferências que ele faria na Universidade de Harvard, aborda alguns valores literários que considera importantes e que deveriam ser preservados: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência, sendo que esta última não chegou a ser escrita. Quando fala da exatidão, evoca dois símbolos contraditórios que acompanham o pensamento do homem: a chama e o cristal, onde valoriza as possibilidades de movimentos e dinâmicas da chama, e a ‘completude’ dos cristais em sua constituição. Ele descreve esses símbolos como sendo *duas formas de beleza perfeita* e como *duas formas de se crescer no tempo*, e continua sua análise, evocando a cidade, também como possibilidade literária:

Outro símbolo, ainda mais complexo, que me permitiu maiores possibilidades de exprimir a tensão entre racionalidade geométrica e emaranhado das existências humanas, foi o da cidade. Se em meu livro ‘*Le città invisibili*’ continua sendo para mim aquele em que penso haver dito mais coisas, será talvez porque tenha conseguido concentrar em um único símbolo todas as minhas reflexões, experiências e conjecturas; e também consegui construir uma estrutura facetada em que cada texto curto está próximo dos outros numa sucessão que não implica uma consequencialidade ou uma hierarquia, mas uma rede dentro da qual se podem traçar múltiplos percursos e extrair conclusões múltiplas e ramificadas. (CALVINO, 1988, p.85-86)

Nas conjecturas entre os símbolos evocados, Calvino percebe na cidade as formas de se crescer no tempo do cristal e da chama. A agitação interna da chama e a *serena e difícil lição dos cristais* presentes na cidade, que ao mesmo tempo é serenidade e dinamismo, sublimação e movimento, e que, ao sabor do vento das vivências dos grupos, comunidades e sociedades, formam e transformam a cidade.

As cidades . . .

Chama, cristal, cidade e literatura, conceitos que se relacionam em alguns aspectos. Italo Calvino apresenta algumas distinções entre o cristal e a chama, observando suas estruturas e percebendo as ligações e conexões desses com a cidade, como possíveis caminhos para a literatura; ele chega a definir-se como um partidário do cristal, mas reconhece a beleza e a riqueza da chama. Enxergamos aqui, dentre outras coisas, a complexidade da abordagem, pois nem a chama é tão inconstante quanto parece, nem o cristal é tão estável como se apresenta, e muito menos definível é a cidade, que por sua vez abriga tanto a chama quanto o cristal. Prigogine, estudando o tempo, o caos e as leis da natureza, faz uma importante consideração que colabora com o desenvolvimento da nossa temática:

Comparem um cristal e uma cidade. O primeiro é uma estrutura de equilíbrio, pode ser conservado no vácuo. A segunda tem também uma estrutura bem definida, mas esta depende de seu funcionamento. Um centro religioso e um centro comercial não têm a mesma função nem a mesma estrutura. Aqui, a estrutura resulta do tipo de interações com o ambiente. Se isolássemos uma cidade, ela morreria. Estrutura e função são inseparáveis. (PROGOGINE, 1996, p.65)

Acreditamos nessa proposição, e achamos necessárias algumas considerações: as estruturas e as funções são inseparáveis e, na cidade, podem conviver várias funções em diferentes estruturas e vice-versa, ou seja, não existe um determinismo funcional das estruturas; elas podem abrigar prioritariamente algumas funções, mas, ao longo da história, funções outras podem ser incorporadas, inclusive modificando a própria estrutura. Sobre essa questão, Italo Calvino aponta em *Zoé*, uma de suas cidades invisíveis, um diferencial: engana-se aquele que já tem uma cidade idealizada, e ao ver suas estruturas, imagina sua função:

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneiras diversas: mas, assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais hortos de depósitos de lixo, logo distingue quais os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares.

Não é o que acontece em Zoé. Em todos os pontos da cidade, alternadamente, pode-se dormir, fabricar ferramentas, cozinhar, acumular moedas de ouro, despir-se, reinar, vender, consultar oráculos. Qualquer teto em forma de pirâmide pode abrigar tanto o lazareto dos leprosos quanto as termas das odaliscas. O viajante anda de um lado para o outro e enche-se de dúvidas: incapaz de distinguir os pontos da cidade, os pontos que ele conserva distintos na mente se confundem. Chega-se à seguinte conclusão: se a existência em todos os momentos é uma única, a cidade de Zoé é o lugar da existência indivisível. Mas então qual é o motivo da cidade? Qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora, o estampido das rodas do uivo dos lobos? (CALVINO, 1972, p.34-35)

A cidade de Zoé confunde aqueles que consideram apenas superficialmente a estrutura e tentam buscar, na sua memória, as formas e as funções que a ela poderiam estar ligadas. A ciência, quando generaliza, às vezes, pode incorrer nesse mesmo caminho, mas a cidade em vista do caráter humano das práticas e vivências urbanas, não pode se deixar levar pelo caminho mais fácil. Alguns profissionais que trabalham a cidade como objeto de seus estudos necessitam investigar os problemas e as questões como coisas únicas. Ainda que a constância dos trabalhos possa trazer uma certa experiência, essa deve ser usada na construção de esboços e não de soluções e ‘diagnósticos’ definitivos.

Questões como a segurança, a moradia e o desemprego, para citar alguns exemplos, são às vezes abordadas como coisas universais. Realmente são, mas apresentam particularidades. As soluções e encaminhamentos devem ser estudados caso a caso; não dá para simplesmente puxar o repertório mais parecido e sair aplicando a mesma solução dada ao caso anterior. É preciso atentar que as cidades podem ser como Zoé, e mais: não apenas ser uma Zoé, como possuir várias ‘Zoés’ no seu interior. O problema urbano, mesmo com semelhança em suas variáveis, são singulares. Entender a Zoé que existe na cidade é poder abordá-la sem mutilações. É preciso deixar que as cidades nos mostrem suas relações, nos façam atentar para a sua complexidade, e refletir sobre os conceitos pré-concebidos. Zoé nos ensina que, para compreendermos uma cidade, é preciso conhecer e compreender as suas partes. Nesse caso, faremos dialogar mais uma vez Italo Calvino com Edgar Morin, que recorre ao princípio de Pascal como necessário à mudança do paradigma científico, através de um pensamento que compreenda as relações entre o todo e as partes e a complexidade dos objetos:

[...] é preciso recorrer ao princípio de Pascal, que citamos uma vez mais: “ Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes.” (MORIN, 1999a, p.88)

E Calvino, em *As cidades invisíveis*, descreve um diálogo entre *Marco Polo*, o viajante veneziano, e *Kublai Khan*, o imperador que deseja conhecer seu império através das viagens de *Marco Polo*, onde podemos perceber a sensibilidade do autor para a questão do todo e de suas partes:

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? - pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 1972, p.79)

Consideramos que esses diálogos entre o viajante e o imperador, entre Morin e Calvino, muito podem contribuir para a abordagem da cidade, do espaço urbano e de suas demais questões. Como falar do arco que dá forma à ponte, sem entrar na materialidade das pedras que o formam? Proceder diferente é recorrer à ‘idéia geral’ do arco. A generalização e a idealização são até importantes para o exercício de ‘projetar’ o arco - conhecer as relações entre o vão a vencer e a altura da ponte, mas também o conhecimento do material se faz necessário. O arco da ponte é de pedra, ele tem suas peculiaridades, e por isso as pedras não podem ser desprezadas, são elas quem dão forma à ponte em forma de arco. Devem-se conectar as partes ao todo, o todo às partes, a idéia e o projeto com a matéria e com o material.

Ao falar da pedra, do arco, do todo e das partes da ponte, temos mais uma vez a oportunidade de aprender com a literatura, e essa é uma oportunidade também das ciências. Morin descreve os possíveis ensinamentos da literatura para a ciência em geral, o que nos estimula neste percurso da **cidade literária**:

[...] As ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da

realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade. Revelava os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.

[...] Melhor ainda: a literatura revela o valor cognitivo da metáfora, que o espírito científico rejeita com desprezo.[...]

[...] A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre as realidades muito distantes e diferentes, que permite da intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, freqüentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer. (MORIN, 1999a, p.91-92)

Os olhares na/da cidade

A literatura e a metáfora podem enriquecer os sentidos da ciência, e conseqüentemente, de uma ciência urbana, que se detém sobre as questões da vida nas cidades e nas relações humanas que brotam dessa convivência. É preciso recorrer à literatura para entender os vários níveis de abordagem que não se encerram, muito pelo contrário, ampliam o olhar e superpõem situações diversas dependendo de onde se está quando se olha. É diferente olhar e estudar a cidade se estando do alto, ou imerso nas suas ruas e avenidas. Analisar um bairro através de esquemas de uso do solo não resolve a questão da ocupação, pode ser necessário um mergulho maior para que 'se sinta' o seu pulsar. À medida que nos aproximamos ou nos distanciamos da cidade para compreendê-la, temos sempre uma nova situação. A estrutura, a utilização e o convívio na cidade são feitos em vários níveis de organização, sem que isso represente hierarquia, apenas a diversidade de sua constituição e a necessidade da multiplicidade de olhares. Vejamos uma descrição que Italo Calvino faz no livro **As cosmicômicas**, sobre o universo, quando trata da forma do espaço:

O universo era, pois, considerado não uma intumescência grosseira ali plantada como um nabo, mas uma figura angulosa e pontiaguda em que cada reentrância ou saliência ou facetamento correspondiam cavidades e bossagens e denteações do espaço e das linhas por nós percorridas. Esta era, no entanto, ainda uma imagem esquemática, como se tivéssemos de lidar com um sólido de paredes lisas, uma compenetração de poliedros, um agregado de cristais; na verdade o espaço no qual nos movíamos era todo

ameado e perfurado, com agulhas e pináculos que se irradiavam de todas as partes, com cúpulas e balaústres e peristilos, com bíficos e trifórios e rosáceas, e nós, embora nos parecesse cair sempre e direto para baixo, na realidade escorriamos nas bordas de modinaturas e frisos invisíveis, como formigas que para atravessar uma cidade seguem percursos não traçados sobre o pavimento das ruas mas ao longo das paredes e tetos e das cornijas e lustres. Ora, falar em cidade é ter ainda em mente figuras de qualquer forma regulares, com ângulos retos e proporções simétricas, ao passo que em vez disso devemos ter sempre presente como o espaço se recorta em torno de cada cerejeira e de cada folha de cada ramo que se move ao vento, e de cada borda serrilhada de cada folha, e ao mesmo como se modela em torno as nervuras de cada folha, e de cada rede de nervuras no interior de cada folha e sobre os ferimentos de que as flechas de luz as crivam a cada instante, tudo se imprimindo em negativo na pasta do vazio, de modo que não existe nada que não tenha deixado lá seu vestígio, todos os vestígios possíveis de todas as coisas possíveis e, juntamente, cada transformação desses vestígios instante por instante, de modo que a verruguinha que cresce embaixo do nariz de uma califa ou a bolha de sabão que pousa sobre o seio de uma lavadeira modificam a forma geral do espaço em todas as suas dimensões. (CALVINO, 1968, p.122-123)

E prossegue, como que explicando as formas a partir do próprio olhar. Aquelas dependem da aproximação ou distanciamento desse. O olhar modifica e torna distinto o objeto. Para cada um dos observadores, um objeto se forma e se cristaliza na fugacidade da chama. A metáfora do olhar, e no nosso caso - de olhar a cidade -, é uma potencialidade ainda pouco explorada. Achamos interessante poder olhar a cidade em vários de seus aspectos com olhares também múltiplos e variados. Olhar com todos os sentidos e fazer as conexões entre as imagens e o que elas representam. A cidade se forma, a cada instante e a cada olhar, uma nova cidade, por isso, o método não pode ser totalizante, não se pode considerar o espaço urbano e suas relações como apreendidas no 'todo' de uma pesquisa urbana. É importante saber que estamos sempre com filtros que ora realçam cores, ora não as revelam, ora permitem ver em profundidade e outras vezes, numa dimensão mais ampla, ora suavizam os contornos, outras vezes tornam opaca a forma. Essas são possibilidades para a compreensão urbana da cidade, enquanto construção social coletiva.

Assim a vista, a nossa vista, que obscuramente esperávamos, foi a vista que em realidade os outros tiveram de nós. [...] Os olhos inexpressivos de uma gaivota escrutam a superfície das águas. Lá embaixo os olhos franzidos pela máscara de um pescador submarino exploram o fundo. Por trás das lentes de uma luneta os olhos de um capitão de longo curso e por trás dos óculos escuros de uma banhista convergem seus olhares para a minha concha, depois seus olhares se cruzam, esquecendo-me. Enquadrado por olhos míopes sinto-me sob a observação míope de um zoólogo que procura me enquadrar no olho de uma Rolleiflex. Naquele instante, um banco de

minúsculas enchovas recém-nascidas passa diante de mim, tão minúsculas que só parece haver lugar em cada um daqueles peixinhos brancos para o pontinho negro dos olhos, e é um pulverilhar de olhos que atravessam o mar.

Todos esses olhos eram meus. Eu os havia tornado possíveis, eu tivera a parte ativa; eu lhes fornecera a matéria-prima, a imagem. Com os olhos viera todo o resto, logo tudo o que os outros, que tinham olhos, haviam se tornado, e todas as suas formas e funções, e a quantidade de coisas que por terem olhos haviam conseguido fazer, em todas as suas formas e funções, decorria daquilo que eu havia feito. [...]

E no fundo de cada um daqueles olhos eu habitava, ou seja, habitava um outro eu, uma das imagens de mim, e se encontrava com a imagem dela, no ultramundo que se abre atravessando a esfera semilíquida das íris, o negror das pupilas, o palácio dos espelhos das retinas, em nosso verdadeiro elemento que se estende sem margens nem confins. (CALVINO, 1968, p.154-155)

A questão do olhar, Calvino também trata em *Palomar* e, nesse caso, o faz a partir da compreensão da cidade pelos pássaros. Qual a cidade dos pássaros? A das altas e baixas construções? A cidade dos pássaros pode ser abordada num aspecto muito difundido nos estudos urbanos, o da verticalização ou não do uso de seu solo. Isto é o que parece importar para os pássaros, pois, a partir daí podem definir sua trajetória de proximidade, ou não, do solo, durante as revoadas. É impressionante como os vários aspectos da cidade são colocados pela literatura. Neste caso, não pretendemos apenas comentar os escritos de Italo Calvino, é preciso trazer à tona o próprio texto *Italiano* em alguns de seus fragmentos, quer por sua beleza ou pela indiscutível maestria dos seus constructos literários. As longas citações que permeiam o nosso texto se justificam, na medida em que são reconstruções contextuais, a partir de representações e leituras das *Cidades Italianas* – o próprio autor defende que toda leitura de um clássico é uma releitura, e toda releitura é sempre a descoberta de uma nova leitura. Vejamos então a *Cidade dos pássaros* em *Palomar*, para em seguida entrarmos na *Cidade dos gatos* de *Marcovaldo*.

O terraço está disposto em dois níveis: um mirante ou belvedere sobranceia a confusão de tetos pelos quais o senhor Palomar perpassa um olhar de pássaro. Procura pensar o mundo como é visto pelos voláteis; à diferença dele os pássaros têm o vazio que se abre sob eles, mas talvez nunca olhem para baixo, vêem apenas dos lados, equilibrando-se obliquamente nas asas, e seu olhar, como o dele, para onde quer que se dirija só encontra tetos mais altos ou mais baixos, construções mais ou menos elevadas mas tão cerradas que não lhes permitem descer mais que isto. Que lá embaixo, encaixadas, existam ruas e praças, que o verdadeiro solo seja aquele nível do solo, ele o

sabe com base em outras experiências; por agora, com o que vê daqui de cima, não poderia suspeitá-lo.

A verdadeira forma da cidade está neste sobe e desce de tetos, telhas velhas e novas, arqueadas ou planas, chaminés estreitas ou corpulentas, latadas de cânulas e varandas de eternit ondulado, gradis, balaustradas, pequenas pilastras amparando vasos, reservatórios de água metálicos, águas-furtadas, clarabóias de vidro, e sobre tudo isto se ergue a mastreação das antenas televisivas, retas ou tortas, esmaltadas ou enferrujadas, em modelos de gerações sucessivas, variadamente ramificadas em chifres ou esgrimas, mas todas magras como esqueletos e inquietantes como totens. (CALVINO, 1983, p.51)

A cidade pode ter, ou não, a capacidade de atrair e manter algumas espécies animais e vegetais. Além da lição do olhar do pássaro, podemos ponderar sobre a capacidade de diversificação social e espacial de nossas cidades. Vêm à mente as questões socioambientais que necessitam cuidado e apreço. A falta de esgotos, o uso desordenado do solo, a carência de serviços públicos, a não-preservação de áreas verdes, a degradação de rios e lagoas que cortam e formam a cidade, o não abastecimento de água, bem como o uso indiscriminado e predatório desse recurso natural. Essas são apenas algumas questões que definem a qualidade de vida das populações na cidade. Falar do olhar dos pássaros e da cidades dos gatos é também refletir sobre a degradação urbana, a especulação imobiliária e a impermeabilização do solo nas cidades, principalmente nas metrópoles.

A cidade dos gatos e a cidade dos homens estão uma dentro da outra mas não são a mesma cidade. Poucos gatos lembram o tempo em que não havia diferença: as ruas e as praças dos homens eram também ruas e praças dos gatos, e os gramados, e os pátios, e as sacadas, e as fontes: vivia-se num espaço amplo e variado. Porém, de algumas gerações para cá os felinos domésticos são prisioneiros de uma cidade inabitável: as ruas são ininterruptamente percorridas pelo tráfego mortal dos carros trucidagatos; em cada metro quadrado de terreno onde se abria um jardim ou uma área livre ou as ruínas de velha demolição agora imperam condomínios, habitações populares, arranha-céus novos e faiscantes; todo corredor fica apinhado de carros estacionados; os pátios são recobertos um a um por toldos e transformados em garagens, ou em cinemas, ou em depósitos de mercadorias, ou em oficinas. E, onde se estendia um altiplano ondulante de telhados baixos, cimalthas, mirantes, caixas-d'água, sacadas, clarabóias, alpendres de zinco, agora se ergue a edificação generalizada de andares em cada vão edificável: desaparecem os desníveis intermediários entre o ínfimo solo viários e o céu exclusivo das supercoberturas; [...]

Mas nessa cidade vertical, nessa cidade comprimida onde todos os vazios tendem a ser ocupados e cada bloco de cimento a fundir-se com outros blocos de cimento, abre-se uma espécie de contracidade, de cidade negativa, que consiste em faixas vazias entre muro e muro, em distâncias mínimas

prescritas pelo regulamento imobiliário entre duas construções, entre fundos e fundos de duas construções; é uma cidade de interstícios, poços de luz, canais de ventilação, passagens para veículos, praticinas internas, acessos aos sótãos, como uma rede de canais secos num planeta de reboco e asfalto, e é através dessa rede que, rente aos muros, ainda corre o antigo povo dos gatos. (CALVINO, 1973, p.115-116)

A cidade negada aos gatos é também a cidade retirada de grande parte da população, senão de toda a população da cidade contemporânea. Os espaços de encontro são reduzidos ao nada, tanto nas áreas onde moram as populações de baixo poder econômico, pela escassez do solo, como nas áreas das grandes e luxuosas propriedades urbanas, visto que seus moradores não são dados aos encontros fortuitos e casuais das calçadas, ruas e avenidas. Afastam-se da cidade para seus condomínios fechados, observados e vigiados pelas câmaras, protegidos por seus muros e grades e camuflados nos seus carros blindados. De fato, a cidade dos gatos e a dos homens já não são as mesmas. Uma vive à margem da outra. E isso está tão intimamente incrustado em nós, que às vezes sequer questionamos nossa condição de gatos e de homens. O que isso tem a ver com a vida na cidade e com as ciências urbanas? Tudo. É preciso admitir os contrastes e as formas de vida a fim de que seja possível encontrar caminhos para uma convivência mais solidária, e isso, nas grandes como nas pequenas cidades. São gatos os que não têm espaço fixo na cidade, como também aqueles que se consideram estrangeiros no lugar; forasteiros que se lançam na cidade para tentar sua sorte, pois o campo já os expulsou. É preciso atentar para o contexto, as causas e os efeitos da degradação urbana, bem como dos possíveis caminhos para melhorá-la.

Inútil dizer-me que não mais existem cidades de província, que elas talvez nunca tenham existido, que todos os lugares se comunicam uns com os outros instantaneamente, que a idéia de isolamento só pode ser experimentada durante o trajeto de um lugar a outro, isto é, quando não se está em lugar nenhum. O fato é que me encontro neste momento sem um aqui nem um lá e sou reconhecível como estrangeiro por não-estrangeiros, ao menos na medida em que os vejo como tal, com inveja. Sim, com inveja. Estou observando de fora a vida de uma noite comum numa cidadezinha comum e percebo que fui excluído das noitadas comuns por sabe-se lá quanto tempo, e penso nos milhares de cidades como esta, nas centenas de milhares de locais iluminados, onde a esta hora as pessoas deixam cair a escuridão da noite, sem que tenham em mente nenhum de meus pensamentos; talvez tenham outros dos quais não sinto inveja, mas neste momento estaria pronto a fazer a troca com qualquer uma delas. (CALVINO, 1979, p.24-25)

ComplexCidade

Os caminhos e sensações descritos por Italo Calvino expressam profundas reflexões sobre a temática urbana. Através de suas cidades, podemos sonhar ‘a cidade ideal’, ver com os nossos e os outros olhos que existem dentro e fora de nós, podemos passear como os pássaros e viver como os gatos. Os estudos sobre a cidade podem contribuir para uma melhor compreensão dos espaços: as peculiaridades locais, a diversidade de sua gente, a multiplicidade de modos de apreensão e vivência, a variedade de formas da própria cidade. Numa conversa com o imperador, **Marco Polo** diz: “Você sabe melhor que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo existe uma ligação entre eles”. [...] (CALVINO, 1972, p.59)

O que fazemos ao estudar uma cidade é também: traçar diálogos com o espaço e com as pessoas a quem dedicamos os nossos estudos. E por mais profundo que sejam, mais minuciosos, detalhados e corretos, jamais vão superar as vivências na cidade. Os planos, as análises e os projetos urbanos são descrições e propostas para a cidade, mas que, ao concretizarem-se, geram por si uma outra realidade, como também as pesquisas se transformam e modificam o seu objeto durante a sua realização. É preciso atentar para a complexidade da vida humana, dos seus espaços e lugares na cidade. Esses são alguns caminhos que podem fazer o diálogo das diferenças e potencialidades na cidade, através de nossa grande aliada - a literatura -, que sabe penetrar no mundo do *complexus*, e que ainda muito temos a aprender em nossas abordagens urbanas.

Agora, acreditamos que podemos fazer uma parada para viver as *Cidades Italianas* e suas **ComplexCidades**. E esperamos que esse percurso sirva como possibilidades para uma abordagem da cidade. Dialogar com a complexidade em Edgar Morin e Italo Calvino é poder olhar - no amplo sentido da palavra - para a cidade, para a ciência e para a literatura, todas como construção coletiva que podem abrigar o homem, fazê-lo refletir sua existência e suas produções, e ainda fazer sonhar na urbanidade da ciência e da literatura, na cientificidade literária do espaço

urbano e no caráter literário das nossas cidades e ciências através de pensamentos da **ComplexCidade**.

O caminho que lhe resta aberto é o seguinte: dedicar-se doravante ao conhecimento de si mesmo, explorar sua própria geografia interior, traçar o diagrama dos movimentos de seu ânimo, extrair dele as fórmulas e teoremas, apontar o telescópio para as órbitas traçadas no curso de sua vida preferencialmente às das constelações, “Não podemos conhecer nada exterior a nós se sairmos de nós mesmos”, pensa agora, “o universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos apreendido a conhecer em nós.”

E eis que também essa nova fase de seu itinerário à procura de sabedoria se completa. Finalmente poderá vagarear com o olhar dentro de si. Que verá? Seu mundo interior lhe surgirá como um calmo e imenso girar de uma espiral luminosa? Verá navegarem em silêncio estrelas e planetas em parábolas e elipses que determinam o caráter e o destino? Contemplará uma esfera de circunferência infinita que tem o eu por centro e o centro em cada ponto?

Abre os olhos; o que surge ao seu olhar é algo que lhe parece já ter visto todos os dias: ruas cheias de gente apressada que abre seu caminho a cotoveladas, sem se olhar no rosto, entre altos paredões espigosos e descascados. No fundo, o céu estrelado esguicha fulgores intermitentes como um mecanismo emperrado, que chia e estremece em todas as suas juntas não lubrificadas, posto avançado de um universo periclitante, retorcido, sem descanso como ele. (CALVINO, 1983, p.106-107)

III

**AS ESCOLAS VISÍVEIS
- ENSAIOS-CRÔNICAS -**

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como afinal, as paisagens são.

Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo? Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha que deslocar para sentir.

[...]

A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos, senão o que sentimos. (Fragmento 451)

Fernando Pessoa, O Livro do Desassossego

Os textos que seguem contêm as análises e constructos dos sujeitos que formam o campo de nossa pesquisa. Campo esse, constituído pelos alunos de duas escolas de Ensino Médio na cidade de Salvador, **sujeito-autor-aluno**; pela pesquisadora Prof^a Teresinha Fróes Burnham, da Universidade Federal da Bahia, **sujeito-autor-pesquisador**; por mim, **sujeito-autor-da memória** e pelos pensadores, autores, poetas e literatos que referenciam nossos estudos, **sujeito-autor-dos escritos**.

O bloco anterior, **AS CIDADES INVISÍVEIS: abordagens da cidade**, registrou a análise das proposições e diálogos do **sujeito-autor-dos escritos** em nossa dissertação, entremeado com as reflexões e articulações que propomos para a cidade, para a escola e para o espaço urbano como **espaços de aprendizagem**.

O bloco que ora apresentamos, **AS ESCOLAS VISÍVEIS**, é um convite à participação nas **idades da aprendizagem** das **idades invisíveis** de nossas **visíveis escolas**. São **Escolas Visíveis** aquelas vivenciadas por nossos interlocutores diretos:

- **Dos Alunos: A Escola do aprender com as pessoas:** Escola visível dos alunos do Ensino Médio que participaram de nossa investigação, estabelecendo diálogos sobre a construção do saber, a vivência nos espaços escolares e articulação da escola com a cidade;

- **Da Memória: A Emarc:** Escola Visível do nosso Ensino Médio, que apresenta a experimentação de um espaço escolar em articulação constante com a cidade;

- **Do Diálogo: 'Aproveita-tudo' ou a escola de Teresinha Fróes,** Escolas Visíveis de Teresinha Fróes, nas quais, os espaços para além das salas de aula se faziam notar. Trata-se de um diálogo sobre a escola e os espaços de aprendizagem. É uma tentativa de encontrar pistas sobre os momentos, atos e processos que permitiram as reflexões e construções acerca dos espaços multirreferenciais de aprendizagem.

- **Do Projeto: A escola de Plataforma - o ateliê**, Escola Visível de nossa memória - narrativa dos momentos da **Escola** como ato projetual: a experiência pessoal no ateliê de projeto no Curso de Arquitetura da UFBA. Ponto de arranque do nosso processo de investigação acerca dos espaços escolares e aqueles outros, “institucionalizados ou não, como espaços multirreferenciais de aprendizagem”, quando do nosso ingresso na Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho - REDPECT, grupo de pesquisa responsável pelos projetos de pesquisa dos “novos espaços de aprendizagem e de trabalho requeridos pela sociedade da informação”, no âmbito do CNPq/ Pibic⁶.

A opção pela abordagem separada das experiências, investigações e processos deste bloco tem o objetivo de tornar mais aberta ainda nossa proposta de compreensão acerca da cidade, da escola e do espaço urbano como espaços de aprendizagem. Os textos não esgotam o tema, muito pelo contrário, são possibilidades de introdução nas escolas invisíveis dos espaços urbanos das nossas cidades visíveis e viventes.

Escola, cidade, espaços urbanos... matrizes da AprendizCidade.

⁶ CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

[...]

E assim crescendo eu fui me criando sozinho
Aprendendo na rua, na escola e no lar
Um dia me tornei o bambambã da esquina
Em toda brincadeira, em briga, em namorar
Até que um dia eu tive que largar o estudo
E trabalhar na rua sustentando tudo
E assim sem perceber eu era adulto já.

João Nogueira & Paulo César Pinheiro

5. DOS ALUNOS: A ESCOLA DO APRENDER COM AS PESSOAS

Eu pergunto: **Vocês aprendem na cidade?**

Aluno A1: **Aprendo com algumas pessoas da cidade. A gente só aprende no convívio com as pessoas.**

Aluno A2: **Aprendo mais na minha casa.**⁷

Essa foi uma questão proposta aos alunos do Ensino Médio reunidos em novembro e dezembro de 2004 a fim de discutir acerca da escola, da cidade e das aprendizagens. Foram formados grupos focais com alunos do terceiro ano do Instituto Central de Educação Isaías Alves – ICEIA (Escola A), no Barbalho, e do primeiro ano do Colégio Estadual Davi Mendes Pereira (Escola B), em Colinas de Pituacu. Este estudo tem por campo **duas** escolas da Rede Pública Estadual de Ensino Médio na cidade de Salvador. É provável que outras escolas tenham práticas diferentes dessas, bem como, que professores e alunos, mesmo dentro dessas escolas, posicionem-se de modo diferente e que proponham outras práticas em seus espaços. Não existe a pretensão de uma abordagem totalizante dessas questões, ao contrário, trazemos experiências pontuais, que podem contribuir para a discussão da escola e seu papel, sem partir para posições e extrapolações generalizantes.

Abordamos estudantes matriculados em instituições de ensino, porque acreditamos ser a escola uma das ‘responsáveis’ institucionais pela (in)formação dos indivíduos em nossa sociedade; e nesse caso, a escola pública, por considerarmos que é no ensino público que as modificações estruturais e estruturantes devem se realizar, quer pela sua importância em número de matrículas, pela obrigação do Estado em provê-la, pelo seu caráter público e ainda por ser uma presença física e simbólica do Estado no espaço urbano e público. Mesmo que o acesso do público às suas instalações nem sempre sejam facilitadas e/ou permitidas pelos gestores das referidas unidades de ensino, as escolas são espaços potenciais de articulação e vivência para a comunidade/grupo onde estão inseridas. Trabalhamos com

⁷ Identificamos os alunos dos grupos focais pela letra referente à sua escola (A para os alunos do ICEIA e B para os alunos do Colégio Davi Mendes), seguidas de um número, utilizado aqui para que não seja mencionado o nome dos alunos, conforme solicitação dos mesmos, durante a realização dos grupos focais. Em cada escola foram realizados dois grupos focais com oito alunos em cada grupo.

estudantes do Ensino Médio, pois estão teoricamente mais próximos do mercado de trabalho e, em alguns casos, encerrando seu período de estudo institucional.

Com a resposta 'aprendo com as pessoas', pudemos referenciar o caráter relacional da aprendizagem. Aprende-se em vários locais, mas sempre na mediação com o outro. Paulo Freire (2005. p.79) afirma que "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: **os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.**" A mediação para aprendizagem se dá no mundo. No mundo do **educando-educador-educando**, presentes na escola, no trabalho ou nos momentos de lazer. Sempre estabelecendo práticas educativas, pois estão em diálogo e contato constante com o outro.

A prática de frequentar um determinado lugar ou grupo social estabelece entre o indivíduo e seu espaço, em seu grupo social, vivências múltiplas que articulam as percepções do indivíduo no lugar e suas inferências no mesmo. Este convívio é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de pensar com o outro, de compreender a vida e o mundo, de manter vivo o desejo e a busca pelo conhecimento. Para alguns, o cotidiano e as práticas diárias na vida dos educandos não têm a menor importância, mas Paulo Freire nos ensina acerca do potencial de aprendizagem, quando cada um dos alunos, cada um dos educandos se vê no processo de construção coletiva do saber.

As articulações entre os saberes devem pautar a prática cotidiana da escola. Os saberes desenvolvidos pelos alunos em suas particularidades e individualidades devem fazer parte dos processos de mediação para o conhecimento na escola. A escola, através dos seus instrumentos de mediação – professor, sala de aula e seu caráter institucional, não pode relegar ao aluno o papel de receptor de um "conhecimento cristalizado", pronto para ser digerido. Rubem Alves afirma:

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecerem de que seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. Compreende-se então que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo quando se ensina o que não se sabe. (ALVES, 2000. p.82)

A abordagem das instituições educacionais passa pelo entendimento de seus espaços e de seus membros, e do modo que cada um deles se relaciona com seus pares e lugares, ou seja, existe o fator contexto social na construção dos espaços no tempo. As conexões do tempo permanecem imbricadas com os espaços. **O espaço não é, ele está sendo no tempo.** Portanto, pensar a escola é visualizar as relações de seus membros e espaços. Lidar com o tempo é perceber que a ação espaço-temporal não existe isoladamente e, muito menos, sem a relação com os indivíduos e grupos.

O espaço da escola é o espaço-tempo da reflexão da prática e construção do saber. O professor Carlos Lessa, na abertura do seminário para a reforma curricular do Curso de Arquitetura da UFRJ, põe em discussão o papel da universidade, que para ele é a Casa do Ensino, e ressalta que ensinar não é reproduzir o manual, e que reproduzir o manual é produzir o educando esmagado por verdades ossificadas pelo manual. Educar é ensinar a perguntar. “Educar, em última instância, não é desenvolver respostas, é estabelecer a intimidade do educando com as perguntas”. (LESSA. In: ANDRADE, 2003, p.18)

Minha filha me fez uma pergunta: ‘o que é pensar?’ Disse-me que esta era uma pergunta que o professor de filosofia havia proposto à classe. Pelo que lhe dou os parabéns. Primeiro por ter ido diretamente à questão essencial. Segundo, por ter tido a sabedoria de fazer a pergunta, sem dar a resposta. Porque, se tivesse dado a resposta, teria com ela cortado as asas do pensamento. O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (ALVES, 2000. p.78)

As perguntas e resposta, também foram abordadas pelos alunos dos grupos focais. Questionam sobre o papel da escola quando alguns dos professores lhes chegam com as fórmulas prontas e as colocam no quadro. Questionam qual a razão de tudo isso, qual o sentido desse ensino, onde vão utilizar, para que estão aprendendo conteúdos tão distantes e, por exemplo, não estão discutindo os problemas da cidade. Alguns revelam que estão na escola apenas para conquistar o diploma, pois o mercado de trabalho exige; outros, porque acham que é a única

forma de modificar suas vidas. Terem uma vida melhor do que aquela que seus pais lhes puderam dar.

Tudo isso é extremamente importante, parece-me, quando se quer compreender, nem que seja um pouco, o funcionamento cognitivo do aluno. Ele utiliza o outro aspecto de sua razão, que comporta uma abertura em direção ao imaginário, sem por isso ser irracional, e quando um aluno que queremos fazer seguir o ensino científico faz essa pergunta embaraçosa, mas também relativamente impertinente, além de sua aparência utilitarista: “Para que serve o que estou fazendo? Como ligar os estudos à minha vida?” Quando ele pergunta isso, acho que está em jogo justamente essa questão do imaginário.

A escola tem a tendência a esquecer o que é da ordem de uma poética da ciência. Ela reserva o acesso dessa dimensão às pessoas que já estudaram muito, que vão ampliar seu campo de conhecimentos [...]

[...] Há nisso, parece-me, uma verdadeira castração intelectual, porque se poupa todo um trabalho prévio característico do trabalho científico, no qual justamente a poética da ciência é necessária, no qual os modos de raciocínio abduutivo e transduutivo são fundamentais. É o trabalho de problematização! Antes de saber o sentido que se pode dar a uma questão, talvez seja preciso reconhecer que há uma questão! (LERBERT. In: MORIN, 1999, p.530-531)

Alguns alunos, nos dois colégios, afirmam que estão estudando para passar no vestibular, por isso frequentam as aulas, mas admitem que a

escola pública não prepara para o vestibular, e também não prepara para o trabalho. Às vezes me pergunto: para que serve mesmo a escola? Confesso que não tenho resposta. Talvez seja para a gente ter o que fazer desde pequeno.

(Aluno B2)

Diante desta afirmação, o Aluno B5 verbalizou que

quem faz a escola são os alunos também. Eu mesmo vejo muito sentido na escola, muita coisa boa e muitas perspectivas de no futuro poder ser melhor na vida através do estudo. A gente tem que fazer a nossa escola.

Ora, a escola não deve apenas preparar para o vestibular. Nesse sentido, Rubem Alves prega o fim dos exames vestibulares e a introdução do sorteio, para que a escola possa voltar sua atenção para a formação do cidadão, do indivíduo que pensa e que se conscientiza de sua condição cidadã.

O estudante quer ser uma pessoa melhor, para não ser um analfabeto. O que você aprende na escola, você não usa tudo, só usa uma parte. E tem muita coisa mesmo, que você nunca vai pensar em usar, o que você aprende na escola. Usa uma coisa assim, para entrar na universidade, uma coisa assim [...]

Mesmo assim, já consigo me ver na universidade ou num bom trabalho.

(Aluno B3)

De que forma pode então a escola atender aos anseios de seus alunos e da própria sociedade? Como deve proceder, quais caminhos deve buscar? Quais os 'conteúdos' que devem ser abordados, quais as formações pretendidas nos processos de ensino-aprendizagem?

Que saberes devem ser ensinados nos colégios de segundo grau? E sobretudo, como fazer para estabelecer elos entre os diferentes conhecimentos? Vou tentar responder a essas duas questões pensando nos alunos e em seus professores, mas também nos encarregados da concepção do ensino secundário. Vou interessar-me especialmente pela abordagem analítica dos saberes e sua abordagem sistêmica.

[...]

A abordagem analítica conduz a uma redução dos saberes a um certo número de disciplinas desconexas, isoladas umas das outras - é uma abordagem de natureza enciclopédica -, enquanto que a abordagem sistêmica concentra-se sobre a interação entre os parâmetros, entre os fenômenos. Ela considera suas dinâmicas de evolução e suas relações no tempo. Existe, pois, uma complementaridade entre as duas [...]

Aprender e ensinar por aprender e ensinar é uma coisa. Aprender e ensinar para agir é outra. Aprender e ensinar para compreender os resultados e os objetivos de sua ação é ainda outra. Mais do que levar à acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre analítica e sistêmica deve permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica. E não é esse um dos objetivos fundamentais da educação? (ROSNAY. In: MORIN, 1999, p.493, 494 e 498)

E basta criar um quadro de referências mais amplo? Basta isso para a educação? Basta a articulação entre as abordagens sistêmica e analítica? O que em verdade, já seria bastante significativo. O próprio autor responde:

Não se trata somente de oferecer um quadro de referências mais amplo, de motivar os estudantes a fim de permitir-lhes agir de maneira mais eficaz, mas também de auxiliá-los a adquirir uma cultura da complexidade e, portanto uma cultura do mundo do amanhã. Pois é evidente que o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora, cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Tampouco é saber pequenos pontos sobre tudo, como geralmente é o caso das pessoas que se dizem cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. O ensino de amanhã deverá, pois, levar os jovens a encontrarem uma profissão, mas, sobretudo, deverá dar-lhes o sentido do respeito do outro, o sentido da abertura e da tolerância, fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber. (*Ibid*, p. 499).

E nessa situação, perguntamos aos alunos, para que então a escola, para que a sala de aula? O que ficaria de lembrança com eles se a escola deixasse de existir amanhã:

[...] o que aprendi com a escola foi a lidar com as pessoas, porque é muito difícil lidar com as pessoas, e na escola tem todo tipo de 'gente' .

(Aluno A7).

Fica da escola a nossa passagem, o que a gente aprendeu. Acho que ficam os colegas, a amizade que a gente consegue fazer. Fica muito mais coisa que está fora da sala de aula. [...] o convívio.

(Aluno A2).

Trata-se da diversidade que a escola exhibe. Pensamentos e comportamentos diferentes, culturas diferentes, aprendizagens diferentes, realidades distintas. Talvez seja esse um grande legado dessa escola para seus alunos: a possibilidade do convívio, a experimentação com o conhecimento, as descobertas da vida, e os questionamentos daquilo que virá depois da escola: o trabalho, a continuidade do estudo, as novas famílias, os sonhos e as lembranças de um momento

[...] tão rico e tão bom. Porque tem dias aqui que é uma alegria só. Muita zoeira. Às vezes nem parece uma escola, parece que está na rua batendo papo, brincando, se divertindo e namorando também.

(Aluno B5),

Retrato da vida na escola: alegre, quando fora da sala de aula.

Nem tudo é simples no ensino das ciências. [...] A meu redor, o mal-estar sobre o qual testemunham meus alunos – franceses e estrangeiros – é relativo não às formas ou à qualidade reconhecida do ensino que recebem, mas sobre o conteúdo do que lhes é transmitido. Isso pode ser resumido assim: “Ensinam-nos muitas equações, fazem com que realizemos manipulações e acabamos adquirindo uma certa habilidade. Mas não podemos vislumbrar a razão de ser e as finalidades daquilo que aprendemos.” (LECOURT, in: MORIN, 1999, p. 521)

Encontrar a razão de ser da escola - construir conhecimento, servir como disseminadora das ciências, espaço para a propagação do saber. Espaço de socialização, espaço de mudança e ao mesmo tempo espelho da sociedade. Insere-se

no seio da escola e da instituição escolar a complexidade das relações humanas, o 'ir e vir' incessante.

[...] Nisso, a educação é sempre mestiçagem, invenção de um compromisso em favor de uma duração. Por um lado, ela visa ao desenvolvimento da pessoa, à constituição do sujeito, sua autorização (capacidade conquistada para tornar-se co-autor de si mesmo), mas, por outro lado, ela prossegue nos objetivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, a adaptação ao que existe, a iniciação e submissão às regras, o que permite a entrada na sociedade. Ela vai assim evidentemente bem mais longe do que a simples instrução, transmitindo valores (familiares, sociais, universais). Ao 'saber' e ao 'saber-fazer' vem juntar-se o desenvolvimento, possível em cada um, de um 'saber ser e estar' [...]. (ARDOINO, in: MORIN, 1999, p.556)

Torna-se necessário uma maior abertura da escola e um processo mais amplo para a discussão do seu espaço na vida social. A vida dos alunos é 'moldada', de certa forma, na escola. Grande parte de suas vidas são socializadas neste espaço. A escola pode e deve através da formação continuada de seus educadores-educandos - como se refere Paulo Freire, sem separá-los -, promover a inclusão dos educandos-educadores no sistema social contemporâneo, no acesso ao conhecimento já consolidado, na produção e construção do saber integrado com o cotidiano e na criação de oportunidades que favoreçam as mudanças necessárias ao bem viver, na escola, na cidade, nas ciências, nas culturas, e nos ambientes, em geral.

Entendemos que passa por esses jovens, o desejo de crescimento profissional e a concretização de sonhos - em alguns casos ingressarem na Universidade, e com isso percebem que estão em 'defasagem e desvantagem' com relação aos alunos oriundos de escolas privadas. Percebemos que várias questões foram levantadas: Pode o espaço escolar fornecer formação sem necessariamente estar fechado ao seu exterior? É condição para a aprendizagem os espaços de silêncio? Pode a comunidade utilizar a estrutura da instituição escolar para além de suas práticas educativas?

Numa das discussões, os alunos do ICEIA reclamavam do uso do teatro pela comunidade, porque era cerceado a eles a utilização desse espaço, pois que, não tinham incentivo da escola para utilizar, de modo criativo e participativo, aquele equipamento - a distribuição do tempo do aluno na escola não admitia este tipo de

uso. Aos alunos não é permitido frequentar as instituições escolares fora do seu turno de aula. O tempo na escola é fechado, o currículo se apresenta como uma rígida grade disciplinar, o que impossibilita práticas diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula. Se a comunidade de alunos ao término da aula deve deixar a instituição e só retornar no dia seguinte ou após o final de semana - o que está fazendo este espaço, senão burocratizar a passagem do aluno na escola, restrito aos seus compromissos diários na sala de aula?

Por outro lado, alguns alunos indicam a necessidade de existência da sala de aula como espaço de aprendizagem, mas que não deve ser o único. Citam a importância dos laboratórios, bem como ressentem-se da inexistência de práticas fora dos muros da escola feitas e lideradas pela própria escola.

Mas, a sala de aula é importante. Às vezes, as coisas que são ditas na sala têm importância para nós. Alguns professores ensinam de verdade, mas têm outros que só querem que a gente copie o que está no quadro. Assim não dá! É melhor ficar de fora da sala de aula.

(Aluno B8)

Esses alunos apontam alguns cuidados que seriam necessários para uma possível abertura da escola à comunidade. Afirmam que algumas práticas internas exigem concentração, articulada com outras que possam retirá-los dos retângulos fechados das salas de aula. Por isso se colocam reticentes em relação à abertura física dos espaços. Desejam estar fora dos muros, mas acham que

[...] é importante que exista a separação da escola com a rua, para o bom funcionamento da escola. Caso contrário pode virar uma grande bagunça aqui dentro. Já basta a gente. Agora, em dias sem aula poderia ser bom. Se bem que aqui não tem muita coisa interessante não.

(Aluno B12)

Não dá para pensar na escola totalmente aberta, seria muita confusão, muito tumulto

(Aluno B15)

Mas seria bom se a gente pudesse sair e ter aulas, assim, do lado de fora, pudesse visitar outros lugares, conhecer melhor a cidade. Eu mesmo, só conheço mais o meu bairro e algumas coisas daqui de perto da escola. A gente fica meio isolado. Eu saio, mas tem coisa que eu não conheço.

(Aluno B13)

A afirmação que a escola tem que tomar muito cuidado, caso venha a abrir suas portas para a comunidade, foi feita em função das questões de segurança, e por isso, alguns deles concordam com os portões fechados da escola para impedir a entrada de ‘intrusos’, porém gostariam que os portões fossem abertos para que eles mesmos pudessem sair da escola a qualquer instante.

Pudemos perceber tanto no aspecto físico das grades e portões, quanto nos aspectos não-visíveis – informação e conhecimento, que a escola pode derrubar seus muros, mas não pode transformar-se na cidade. Existem fatores específicos que devem ser preservados para que continue **escola**. A sua materialidade, em alguns casos, é um ícone. A escola como centro de encontro, como célula do saber continua a ser necessária e importante para os alunos das duas escolas visitadas.

É necessário o silêncio da sala de aula. Em alguns momentos, não dá para ficar apenas do lado de fora [da sala] e aprender. A gente precisa de concentração, de prestar atenção na aula para aprender um pouquinho. O problema são as aulas chatas.

(Aluno A13)

Se por um lado a escola necessita romper seus muros, por outro, precisa oferecer aos seus educadores e educandos, espaços adequados ao ‘bom funcionamento’ das atividades que se pretendem realizar. Redução do nível de ruído nas práticas que exigem concentração e silêncio, espaços amplos e protegidos das intempéries para a realização das práticas esportivas, etc. Foi possível observar, a partir das conversas com os alunos, que eles sentem a necessidade de silêncio ou de baixo nível de ruído nas salas de aula.

A sala de aula não pode ter o barulho de lá de fora. Ouça aí. Aqui dentro não dá para escutar nada. Isso é um absurdo
[refere-se ao barulho dos veículos que passam ao lado da sala de aula no ICEIA].

(aluno A8)

A escola é, para esses grupos, um grande espaço destinado ao encontro de pessoas com objetivos comuns: para aprender ‘as matérias’ dos currículos escolares e para ‘prepará-los’ para o mercado de trabalho. É preciso que a escola consiga fazer com que os alunos tenham vontade de permanecer no espaço escolar. Fixar o aluno na escola e oferecer ao mesmo tempo, apenas a sala de aula, é desejar que ele fique

apenas esperando a campainha tocar para que possa atravessar as grades e ganhar a rua:

Eles sabem, acreditam que sabem, dizem que sabem [...] Demonstram para a criança que a Terra é redonda, que ela gira em torno do Sol. Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta. (BACHELARD, 1988, p.122)

No fragmento, Bachelard enfatiza a prisão que a sala de aula apresenta para os anseios da criança, do aluno, quando colocados no lugar onde se “adquire” e se “absorve” o conhecimento. A prisão das quatro paredes da sala de aula com suas míseras janelas, que mal permitem a entrada da luz do sol, desviam o aluno do encontro de sua escola e transformam o espaço num lugar onde o aluno torce pelo término de sua aula, para ganhar o mundo. Se por um lado, a escola reclama do ‘desinteresse’ do aluno por sua escola, por outro, os grupos que determinam seus destinos estimulam uma relação insípida dos alunos e professores com seus espaços de aula. A escola, enquanto instituição é formada por seus espaços físicos que oferecem a estrutura para a realização de práticas pedagógicas e por sua gente com suas abordagens, seus conceitos, suas metodologias e seus métodos de ‘ensino’, e no mais das vezes não estão voltados para a construção dos processos de aprendizagem, apenas para a manutenção da ordem e transmissão do ‘acúmulo’ do passado.

Pode-se pensar na escola para além de seus muros através de práticas que contemplem a ligação entre a escola e sua cidade. Uma escola propositiva, uma escola que dialogue com a comunidade, uma escola cuja estrutura física, permita inclusive, maior interação com a comunidade, que reconheça a importância do convívio fora de seus muros, dos seus alunos, professores e funcionários. Hoje, pode até não ser possível pensar uma escola sem sua edificação, mas, no passado, isso já foi possível. As coisas mudaram, a vida contemporânea é diferente, mas sabemos também que ela pode ser pensada como **nós** da rede urbana de fluxos e movimentos.

Se continuarmos dentro do espaço escolar, poderemos perceber como seus espaços são a cada instante ressignificados pelos alunos. Para a grande maioria, o lugar mais agradável é quase sempre fora da sala de aula, embora alguns

equipamentos e espaços não sejam devidamente utilizados. Por exemplo, a piscina, no caso do ICEIA, nem sempre é lugar de natação, quase sempre está impossibilitada para o banho. As quadras nem sempre são o lugar dos esportes. Alguns alunos preferem fugir das aulas de Educação Física, pois não querem 'suar' e depois não ter onde tomar banho.

Aqui está uma boa questão: se existe uma fuga da sala de aula para os espaços de convivência mais amistosos da escola, por que a aula também não sai da sala? É preciso ocupar os espaços da escola, percebê-los como espaços do conhecimento. Assim será possível entender que o mundo lá fora também permite a aprendizagem. Alguns alunos chegam a admitir que o melhor da escola é aquilo que ela pode fornecer de laços de amizade com seus colegas. A escola precisa sair da sala de aula, e às vezes nem precisa ir tão longe, pode começar indo para os corredores, para os auditórios, pátios, jardins, quadras esportivas e daí para a rua, para os museus, para o bairro, para as famílias, residências, igrejas, para a praia, clubes, estádio de futebol, feiras, para a cidade como um todo. Outro caminho importante é o da cidade para a escola - a cidade precisa penetrar a escola, levar a vida, seus fluxos e dinâmicas. E claro, não podemos esquecer que o mundo em forma de rede mundial de computadores também pode penetrar, e já penetra em algumas escolas, aumentando assim as possibilidades de conexão com o mundo, mesmo não sendo suficiente. Escola para as aprendizagens.

[...] Quando se fala de aprender e ensinar, não se trata mais somente de aprender e ensinar o que foi passado. Compreende-se por isso, a descoberta do futuro. Mas o que devemos entender por futuro? O futuro ainda não existe: o futuro está em construção, uma construção que diz respeito à totalidade das atividades existentes. O próprio espaço-tempo torna-se um resultado dessa construção. [...] (ARDOINO, in: MORIN, 1999, p. 557)

Voltar quase sempre é partir
Para um outro lugar.

Paulinho da Viola, Elton Medeiros & Hermínio Bello de Carvalho

6. DA MEMÓRIA: A EMARC

Trata-se da Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac⁸, no município de Uruçuca, interior da Bahia – Região Cacaueira. Fomos para a Emarc com o intuito de aprender um ofício, o de Técnico Agrimensor, que tem como uma das principais funções a mensuração de terras. Essa escola situa-se numa fazenda de mais de cem hectares na zona urbana da cidade. Cacau, aves, peixes, suínos, frutos e outros tantos produtos eram cultivados nessa área que servia como campo de aprendizagem para várias formações. Além de Agrimensura, oferecia os cursos técnicos de Agropecuária, Economia Doméstica e Tecnologia de Alimentos, todos ligados a terra. Desde a medição de terras até a industrialização de matérias-primas, passando, obviamente, pelo cultivo e gerenciamento dos produtos.

A cidade de Uruçuca, localizada na Região Cacaueira, a aproximadamente 40km de Ilhéus e 28km de Itabuna, tem em seu município um distrito à beira do mar, Serra Grande, de acesso muito difícil. Grande produtora de cacau, acompanhou toda a destruição da lavoura cacaueira pela vassoura de bruxa⁹. Os seus moradores tinham como centro comercial, principalmente a cidade de Itabuna e, como referência para o lazer, a cidade de Ilhéus com suas praias. Alguns detinham casas na praia para seus veraneios, mas a grande maioria da população tinha na Emarc o seu “domingo no parque”, visto que nas manhãs de domingo a escola era palco de espetáculos de futebol, voley, cooper, basquete, passeios à beira do lago, com as famílias levando seus filhos para aí se divertirem.

A escola dispunha de alojamentos para seus alunos, em sua maioria oriundos da região cacaueira. Era uma extensa edificação térrea, elevada a 1,50m do nível do piso, dividido em quatro alas, com 09 quartos para 09 alunos cada, com sanitários coletivos (um em cada ala). Eram três alas masculinas e uma feminina. Durante a semana, o restaurante da escola funcionava, o que não acontecia nos finais. Em 1992, vindo da Emarc Valença, onde fizemos o primeiro ano do Ensino Médio,

⁸ CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – órgão vinculado ao Ministério da Agricultura.

⁹ Fungo que se alastrou pela Região Cacaueira e praticamente dizimou a cultura do cacau.

entramos na Emarc-Uruçuca através da transferência entre as unidades, considerando que o Curso Técnico era de dois anos - então todos tínhamos passado por outra escola para a realização do primeiro ano, já que, diferente da Unidade de Valença, a Emarc Uruçuca não oferecia o primeiro ano básico. Na época havia teste de seleção para o ingresso na instituição, visto o grande interesse para se estudar nas escolas da Ceplac (além das unidades de Uruçuca e Valença, a Emarc estava presente nos municípios de Teixeira de Freitas e Itapetinga).

Na Emarc, pudemos vivenciar uma escola que era completamente integrada à vida da comunidade local. Havia uma relação muito forte, quer para a felicidade de alguns ou para a tristeza de outros que não viam com bons olhos os 'forasteiros' que a cada ano 'invadiam' a cidade. Podemos dizer que havia algumas tensões entre os "emarquianos" e os urucuquenses, mas sempre acabávamos tendo um bom convívio, até porque a cidade precisava, e muito, da escola, como centro de lazer, lugar de troca e que de certa forma a projetava no cenário regional. Era na Emarc que grande parte dos administradores, produtores e consultores agrícolas se formavam. Uruçuca, através da Emarc, exportava os seus forasteiros para diversas atividades na região. E as tensões eram amainadas na utilização do espaço da escola. Em alguns momentos, também os sentíamos como invasores do nosso espaço, na medida em que alguns personagens da política local eram funcionários e dirigentes da escola que tentavam transformar-se em 'cicerones' dos seus eleitores. Aí começavam os embates, não era apenas a utilização do 'nosso' espaço, que estava contido no espaço 'deles', a cidade, o que nos incomodava era, principalmente, a ação desses políticos que se colocavam como intermediários da relação entre a cidade e a Emarc. Tal prática era completamente dispensável.

Estamos fazendo essa viagem aos recônditos de nossa memória, pois essa experiência foi significativa para o que hoje entendo como possíveis práticas de aprendizagem. O espaço escolar na Emarc era muito especial, para começar, tratava-se de uma fazenda incrustada na cidade; possuidora de plantações e criações as mais diversas, com restaurante, dois campos de futebol de excelente qualidade, pista

olímpica, três quadras poliesportivas, lagos, estradas bem cuidadas, fábrica de doces, oficina mecânica, biblioteca, laboratórios, residências para funcionários, alojamentos para estudantes, máquinas agrícolas, e até mesmo uma hospedaria dotada de suítes para visitantes ilustres e para alguns professores e funcionários, oriundos de cidades próximas que preferissem ficar na escola durante a semana, além de várias casas destinadas àqueles que se decidiram morar em definitivo na escola; a infraestrutura era vasta – a escola tinha seu próprio sistema de abastecimento de água - captação, adutora, tratamento e rede de distribuição; clube dos funcionários, auditório, salas de tv, vídeo e jogos, enfim, uma estrutura muito boa que era partilhada com a comunidade. Somos testemunhas da vida que fluía na escola, nos finais de semana, quando utilizávamos as salas de aula para estudar, desenhar os levantamentos topográficos, os projetos e os trabalhos escolares em geral; como também podíamos desfrutar dos serviços de lazer que a escola dispunha. Com o tempo, os finais de semana passaram a ter mais ‘visitantes’ do que alunos, pois as dificuldades financeiras da escola já não permitiam a manutenção e funcionamento do restaurante nesse período¹⁰. A ideia de integração da escola com a comunidade era então muito forte.

Vejamos, a Emarc, nos fins de semana, visto que não havia aulas, era um dos espaços mais frequentados pelos moradores da cidade; nas manhãs de domingo, com o passeio das crianças e o futebol; sábado, práticas esportivas o dia todo, e na noite de sexta futebol de salão. Durante a semana, a biblioteca era utilizada pela população local. O interessante é que podíamos visualizar a integração entre os forasteiros e os ‘locais’ na partilha do espaço-escola. Aprendia-se, e muito, com os colegas, oriundos de várias cidades do estado, com os visitantes da escola, e com os moradores em geral, com quem tínhamos que nos relacionar, afinal, tínhamos a cidade a decifrar.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, pondera:

¹⁰ Em nossa época, deixaram de fornecer inclusive o jantar na sexta-feira e o café da manhã de segunda.

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração e nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2005, p. 81)

A consciência de que fala Paulo Freire se fazia presente nas relações que tínhamos na Emarc, nós, os alunos forasteiros, os alunos 'nativos', os funcionários, os professores e os visitantes - convivíamos todos no espaço-Emarc, construíamos conhecimentos a partir da prática, refletíamos e não nos desligávamos do nosso lugar na escola, do lugar da Escola na cidade e da cidade na Escola. Eram práticas libertárias, práticas do diálogo. Aprendíamos com os colegas de Agropecuária, consultávamos os tecnólogos de alimentos, rondávamos as técnicas em Economia Doméstica. Visitávamos as plantações e criações, as oficinas, os espaços de convívio na Escola, participávamos da feira na cidade, das festas. Partilhávamos o mesmo espaço: a escola era a Escola, a Cidade e a Casa.

O espaço Emarc permitia, a todos nós, vivenciar uma realidade distinta da que tínhamos em nosso lar, em nossa cidade, bem como a possibilidade de sempre retornar ao nosso lugar de origem. Nesse sentido, as viagens também faziam parte do espaço-tempo Emarc. Ir e vir, chegar e partir.

A escola da Ceplac apresentava-se como realidade próxima para a formação profissional. Dizia-se que formando da Emarc já saía da escola com emprego certo, tamanha era a demanda por profissionais da terra e afins e a qualidade e rigor de sua formação - a maioria dos alunos passavam mais que dois anos para conclusão de seus estudos.

Paulo Freire (2005) ensina: "Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa". Essa frase permite perceber que as vivências educativas, dentre outras, são permeadas de marcas que vão sendo forjadas no percurso. A consciência

dos espaços de aprendizagem vem sendo construída através da experimentação de suas dimensões e reflexões.

Durante o período em que estávamos na busca pelo ofício de agrimensor, nos deparamos com conteúdos e situações-problema que permitiam a materialização de atividades abstratas. Medição de terras com uso de equipamentos, os mais diversos, cálculo para transformação das medidas de campo em coordenadas que pudessem ser geometrizadas no papel, quer coordenadas cartesianas, x , y e z , quer polares, ângulos e distâncias. O divertido é que podíamos ter a representação do objeto mensurado em nossas mãos. Assim também ocorria com o projeto e locação de estradas - levantamentos de campo, desenho, projeto do traçado e locação. Loteamentos: levantamentos planialtimétricos, com cadastro de vegetação existente, cursos d'água, cercas, estradas, etc., realização dos cálculos, obtenção das coordenadas, desenho, interpretação do terreno, curvas de nível, elaboração de projetos. Aprendíamos na prática - essa era a forma que nos referíamos ao aprendizado. Em resumo, o aprendizado passava pela ação e pela reflexão, atividade que concerne ao exercício profissional.

A realidade não estava fora, deslocada do processo de ensino-aprendizagem, fazia-se presente a todo instante, na realização do ofício, o que permitia fosse apreendida. O 'nosso' objeto era o espaço geográfico - para sua medição, representação e intervenção. O nosso espaço era a Escola, a cidade e suas relações. A nossa escola era o nosso espaço!

Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação. Se quisermos participar do existencialismo do poético, devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Para isso é necessário desembaraçar-nos da memória historiadora, que impõe os seus privilégios ideativos. Não é uma memória viva aquela que ocorre pela escala das datas sem demorar-se o suficiente nos sítios da lembrança. A memória-imaginação faz-nos viver situações não fatuais, num existencialismo do poético que se livra dos acidentes.

Bachelard, 1960.

7. DO DIÁLOGO: ‘APROVEITA-TUDO’ OU A ESCOLA DE TERESINHA FRÓES

Como parte dos caminhos metodológicos desta pesquisa, buscamos compreender os processos que conduziram aos Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem. Referimo-nos aos trabalhos e pesquisas da Professora Teresinha Fróes no campo do Currículo, que redefinem os espaços do ‘aprender’, não apenas nos limites dos espaços institucionais voltados para a aprendizagem escolar ou para o trabalho; outros espaços se instituem como espaços de aprendizagem: o clube, a rua, a praia, os espaços para o lazer, os espaços de encontro e convergência de pessoas, a família, a igreja e tantos outros. Nesse percurso, realizamos uma entrevista com Teresinha Fróes, em novembro de 2004, para investigação de uma possível ‘matriz’ da concepção dos espaços, também não-formais de educação, como Espaços de Aprendizagem.

Quando indagada acerca dos primórdios desta abordagem em sua vida, Teresinha retoma a escola primária de sua infância, localizada onde hoje é o Bairro de São Cristóvão, na cidade de Salvador. Espaço em que pôde vivenciar práticas articuladas entre a escola e a comunidade. Escola que se torna o lugar do debate, da discussão, e da integração comunitária. Sem imaginar a emergência de suas vivências, pudemos visualizar uma escola que se pode dizer ser a base, o alicerce, o lastro de suas reflexões sobre o papel da escola e dos espaços formais e não-formais de aprendizagem. Ela também confidenciou ter sido aquela a primeira vez em que tratava do assunto com um enfoque tão íntimo de suas experiências.

Sendo possível resgatar da memória as imagens dos seus espaços de aprendizagem, podemos agora delinear os seus percursos. Um trecho dos Poemas Inconjuntos de Fernando Pessoa pode nos ajudar a compreender esses caminhos:

Para além da curva da estrada
 Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
 E talvez apenas a continuação da estrada.
 [...]

Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.

Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.

[...]

Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.

Por ora só sabemos que lá não estamos.

Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva

Há a estrada sem curva nenhuma. (Alberto Caeiro, p.103)

Estamos reconstruindo caminhos, tendo consciência de que não se trata da busca da origem, mas, de um mapeamento de eventos e vivências significantes que colaboraram e continuam colaborando na perspectiva dos espaços de aprendizagem que permeiam o espaço escolar e aqueles aos quais estão relacionados:

Eu tive uma experiência muito fantástica na escola primária. Era uma escola primária, do tempo que eu me lembro dela, era uma escola primária de um bairro periférico de Salvador, na década de 50 e onde a gente tinha uma diretora que tinha deixado tudo para ser diretora da escola naquele lugar e por uma razão muito política, porque ela era muito ligada aos movimentos da igreja e era época que uma igreja progressista começava a se instituir e aí ela deixou as coisas todas e foi ser diretora dessa escola. E esta escola ficava num bairro que até hoje 'tá aí que se chama São Cristóvão, que é perto do aeroporto. E era uma escola típica daquelas escolas, arquitetura típica das escolas rurais: duas salas reunidas por um pátio e um banheiro atrás. E nessa escola, à proporção que ela começou... a ter com a comunidade, segundo relatos dela [diretora], ela começou a ver que era uma comunidade que não tinha nenhuma opção de praticamente nada. Normalmente eram pessoas muito pobres, .. que na área não tinha um clube, uma biblioteca, uma igreja, não tinha nada, só tinha uma Assembléia de Deus, que carregava... e missas esporadicamente que as pessoas católicas conseguiam trazer um padre e tal e aí começou um movimento para a criação da igreja da cidade... do bairro. E este movimento, era um movimento que tinha muito de político, porque eram duas facções políticas que estavam ali, e as duas se digladiavam por que queriam ser.. digamos assim.. os promotores.. cada uma queria ser a promotora do processo de construção da igreja. E como minha mãe era muito ligada à Igreja, então ela começou a ficar muito preocupada com isso, e um dia ela disse: sabe de uma coisa. A melhor coisa é transformar a escola num espaço para a Igreja também, certo? E aí a escola começou a ser um espaço para a realização das questões da igreja, das atividades religiosas. E ao longo deste processo começou a haver muito problema porque as pessoas de outras religiões estavam achando que a escola estava sendo usada para uma religião. Então ela tentou fazer o seguinte: abrir para que as pessoas pudessem usar a escola para outras coisas [...] então a escola deixa de ser aquele espaço fechado em si mesma e começa a ser uma escola voltada para as necessidades da comunidade. (Teresinha Fróes, entrevista 2004)

Essa escola passa a ser o espaço de vivências múltiplas e intensas que pretensamente poderiam não estar contidas no espaço escolar, mas que dão vivacidade e uma apreensão melhor das dimensões e referências da aprendizagem e de seus lugares e espaços. Essas experiências, como outras em nossas vidas, nos dão possibilidades de reflexão e análise de modo a gerar um olhar diferenciado sobre práticas que poderiam passar despercebidamente. Aqui está um dos fatores de maior resistência do espaço formal de aprendizagem: a escola em alguns momentos fecha-se no interior de seus muros, aumentando a divisão interior/externo, dentro/fora, incluído/excluído do espaço escolar.

[...] Então essa escola virou [...] o meu grande sonho. Detestava as férias, porque quando das férias eu não tinha mais isso. [...]

[...] eu ia pro interior, para a fazenda do meu avô. Mas lá não era a mesma coisa, era diferente - tudo muito família, muito fechado [...]

[...] E com isso, eu acho que comecei a ver a escola de uma maneira diferenciada. Quando eu fui para a escola - eu fiz admissão para o antigo ginásio - era um horror, porque não tinha isso, cada um na sua sala. Todas as salas muito separadas: o professor entrava, dava sua aula e saía, entrava outro professor, dava sua aula e saía, aquilo pra mim era um terror! (Teresinha Fróes, entrevista 2004)

Rubem Alves cita a Escola da Ponte, como sendo um espaço que interrompe a lógica disciplinar. Vemos isso, como se a complexidade das ruas das cidades estivesse entrando na escola e a escola entrando na rua onde existem locais de passagem e de encontro, onde a vida se dá e onde as disciplinas não precedem ao contato e à aprendizagem.

Pensamos que as coisas a serem aprendidas são aquelas que constam dos programas. Essa é a razão por que os professores devem preparar seus planos de aula. Mas as coisas mais importantes não são ensinadas por meio de aulas bem preparadas. Elas são ensinadas inconscientemente. Bom seria que os educadores lessem ruminativamente (também não se encontra no Aurélio) o Roland Barthes. Ele descreveu o seu ideal de aula como sendo a criação de um espaço - isso mesmo! Um espaço! - parecido com aquele que existe quando uma criança brinca ao redor da mãe. Explico. A criança pega um botão, leva para a mãe. A mãe ri, e faz um corrupio (você não sabe o que é um corrupio?). Pega um pedaço de barbante. Leva para a mãe. A mãe ri e lhe ensina a fazer nós. Ele conclui que o importante não é nem o botão nem o barbante, mas esse espaço lúdico que se ensina sem que se fale sobre ele. (Rubem Alves, A escola... p.66-67)

São experiências variadas, desenvolvidas no intuito de estabelecer um maior número de ligações entre a escola e seu entorno, entre escola e comunidade, entre a escola e a cidade. A escola derrubando seus muros – os muros físicos que impedem a visão da rua, e os muros imateriais, que colocam a escola como centro único do conhecimento ou servem para impedir que o saber trazido com os alunos adentre o espaço e a lógica escolar.

[...] a outra escola que eu estava era uma escola fechada, que tinha um muro enorme... João Florêncio Gomes [...], na Ribeira [...]

[...] a gente ficava dentro do muro, entrava, não podia sair... uma loucura!

[...] Quem entra não sai, quem 'tá fora também não entra. [...], era o oposto do que acontecia na outra escola. (Teresinha Fróes, entrevista 2004)

Tentamos visualizar como a escola, através de seus alunos e das atividades pedagógicas, pode criar vínculos com a comunidade e com a cidade, cumprindo também o papel de formadora de indivíduos-cidadãos. Vemos possibilidades para enfrentar o isolamento que os muros concretos da escola imprimem na construção do saber.

[...] no Central era diferente, a gente entrava a hora que queria, saía a hora que queria e fazíamos muito assim: as 'andadas'.

[...] eu andava mais para pegar o ônibus, do que do Central para a minha casa - morava nos Galés. Então era só descer a Fonte Nova que eu estava em casa, mas eu ia andando pela Praça da Sé para pegar o ônibus, por causa do grupo que ia conversando. Quando a gente ia nesse trajeto, a gente fazia muitos amigos, era muito engraçado, porque foi uma época em que os camelôs começaram a aparecer, então a gente ia brincando com os camelôs, conversando com os camelôs, e com isso a gente fazia muito uma relação da escola com eles [...] eles falavam que não podiam estudar - pode sim. Pode de noite. Eu sei que dali muita gente começou [...] (Teresinha Fróes, entrevista 2004).

A escola não pode deixar que reduzam sua função a mero espaço de transmissão do saber. O espaço formal de aprendizagem faz-se necessário como um possibilitador de práticas reflexivas e críticas, sem que seja instrumento de alienação e distanciamento da vida e, pelo contrário, possibilite um encontro maior com o cotidiano dos indivíduos-grupos e uma maior aproximação com as formas de produção de conhecimento que estão marginais ao conhecimento institucionalizado.

Enfim, o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca. As relações que o vivido coletivo tece no decorrer das situações sucessivas estão inscritas numa duração, carregadas de história (e de “histórias” que estabelecem uma contenda entre protagonistas) e se encontram mesmo assim determinadas mais pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva, pela ação dos fenômenos transferenciais e contra-transferenciais, pelas incidências das implicações que têm nos papéis ou nas associações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos vieses específicos que decorrem das bagagens intelectuais de uns e de outros, do que pela lógica de um sistema que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir missões. (ARDOINO, In.:BARBOSA, 1998, p. 34-35.)

A reflexão e o pensamento crítico do saber instituído devem articular-se com o saber dito popular ou do senso comum tanto nos espaços institucionais da aprendizagem formal como naqueles relegados e esquecidos por estes. A escola se realiza quando desenvolve nos alunos o exercício do pensar. Pensamento e ação andando juntos, Paul Langevin (apud ARTIGAS, 1999.) diz que “o pensamento nasce da ação e num espírito sadio volta para a ação”.

A escola - espaço socialmente instituído para promover a educação formal - torna-se alvo de críticas de diversos grupos sociais que alegam não estar a mesma conseguindo cumprir o complexo papel que lhe foi consignado (incluindo a socialização do saber historicamente produzido, a construção pessoal do conhecimento, a formação para o trabalho, a produção de identidade(s) coletiva(s), notadamente a de indivíduos que, vivendo em sociedade, (con)formariam a cidadania). (FRÓES BURNHAM, 2000.)

A escola não é o único lugar em que as aprendizagens se estabelecem, temos outros espaços - associações culturais e de representação popular, espaços religiosos, locais de trabalho, locais de encontro e passagem, bibliotecas, espaços de lazer e tantos outros que conformam e envolvem nossa vida cotidiana. Esses são detentores de estruturas e lógicas que os diferenciam uns dos outros e possibilitam impressões múltiplas e micromodificações nos hábitos, costumes e visões de mundo, permitindo a construção de aprendizagens pelos questionamentos da vida e do mundo. Onde tempo e espaço se confundem.

Sim, ainda tinha uma coisa interessante, tinham os cadernos de férias. Na elaboração dos cadernos de férias tomava parte todo mundo. [...], cada um tinha que ser mais bonito.

[...] e tinha uma outra frase dela [a diretora, sua mãe] que era fantástica: nada se perde, tudo se aproveita. Depois eu aprendi sobre Lavoisier... e minha mãe: ‘pois é, não adiantava eu dizer você não ia entender’. Então, tinha um armário na escola que se chamava ‘aproveita-tudo’. E muitos anos

mais tarde ela fundou uma cooperativa que se chamava 'aproveita-tudo'. Já em outro local, que também foi outro espaço de aprendizagem, outra comunidade, mas, eu chego lá depois. E aí nesse armário que aproveita tudo, ia tudo; e na época de fazer os cadernos de férias, muitos daquelas coisas saíam para os trabalhos manuais. Por exemplo, de retalho se faziam capas lindas, porque pegava papelão duro de caixa, recortava o papelão e depois aplicava goma feita com farinha de trigo, e aí se cortavam flores, usava areia prateada, usava aquelas coisas... e cada um fazia [...]

[...] Florisval, hoje de manhã, até me lembrei dele, era o dono do armarinho: então as pontas de fita, ele doava pra escola, as pequenas coisas ele doava pra escola.

[...] Que iam para o 'aproveita tudo'. (Teresinha Fróes, entrevista 2004).

Ainda na entrevista, estabelecemos um breve diálogo, no qual Teresinha relatou uma atividade desenvolvida com seus alunos na época em que lecionava no Centro Integrado Anísio Teixeira:

- E eu como professora de Ciências comecei a trabalhar do meu jeito. Uma coisa interessante: nós criamos um clube de ciências no ginásio. E o que era o clube de ciências? – os vãos da escada, que a gente ocupava para botar as coisas que os meninos traziam. Desde bola de gude, até pedaços de arame, e a gente aproveitava aquelas sucatas de maneira fantástica.

- Aproveita-tudo também estava aí.

- E eu me lembro que um dia... engraçado, que eu nunca fiz esta ligação que você fez agora... eu me lembro de um dia que a gente estava usando um espaço da escola para um trabalho que era de decomposição da luz, aí eu tinha levado uma bacia, água, espelho, etc para poder fazer [...] E a gente dizia: ciência não é mistério...

E de repente quando [...] os raios de sol bateram no espelho, no ponto de encontro com a água e houve a decomposição do 'raio branco' nas sete cores do arco-íris e isso ficou projetando na parede branca - os meninos vibraram... bateram palmas, fizeram algazarra e aí o diretor mandou me chamar. Mandou me chamar para eu dizer o que era aquilo. 'Aquilo era uma escola, que não era lugar de bagunça'... eu disse: professor, no dia que a escola impedir de seus alunos ficarem felizes com o que eles estão aprendendo... ela perde o sentido.. E ele disse: isso não é o sentido da escola, o sentido da escola é eles aprenderem disciplinadamente.

Podemos registrar os momentos de retorno do 'aproveita tudo', a tentativa de, através da prática, construir o saber e a repressão daqueles 'militares' do ensino bancário, que exigem a 'ordem' e a 'disciplina' como meio de ensino. Onde os espaços da escola não possam ser utilizados de outra maneira, senão a sala de aula para aula e espaço livre para a hora do 'recreio'. Edgar Morin (2002a, p.106) nos lembra que a palavra disciplina significa um pequeno chicote para o

autoflagelamento e que, em seu sentido degradado, torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o ‘especialista’ considera de sua propriedade. A escola, nesse sentido, tenta disciplinar o aluno, fazê-lo agir conforme a obediência da ordem vigente tanto no que diz respeito ao comportamento (individual e coletivo) dos alunos como na “transmissão do conhecimento”, através do desenvolvimento dos conteúdos previstos e ‘enjaulados’ do seu programa e de seu currículo.

O currículo desempenha papel importante na escola, porquanto a mesma representa o canal preferencial de mediação do conhecimento, o espaço destinado a produção de saberes e práticas necessários ao exercício da cidadania.

Considerando que a escola é uma instituição social criada na e pela modernidade para a formação dos cidadãos de uma sociedade e que para tal é fundamental a construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais, num/para um permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade, é importante procurar aprofundar o entendimento do papel do currículo para essa construção.

Todo esse questionamento nos remete ao currículo e ao seu significado na sociedade contemporânea, [...] que se realiza no espaço concreto da escola, cujo papel principal é o de contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo e de relacionamento com este mesmo mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade. (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 36-37)

A concepção do currículo não pode ser hierárquica. O diálogo, ou melhor, o poliálogo - deve nortear-orientar-ocidentalizar, e assim por diante -, deve permitir as falas, gestos, pensamentos e expressões dos envolvidos. Não existe ‘o condutor’, não estamos num vagão de trem ‘conduzido por’, ‘guiado por’, estamos num campo de possibilidades. Possibilidade de abrir a escola de São Cristóvão durante as férias para a promoção de atividades desportivas e de encontros entre a comunidade, possibilidade de transformação do espaço escolar num espaço para a vida e para as aprendizagens.

O sonho de possibilidades educativas passa pela articulação entre as instituições de ensino, a começar pela própria rede pública, que pode integrar seus espaços, fazer ver a cidade e a comunidade em que a escola se insere; pela articulação entre os espaços de trabalho e lazer. Pode-se pensar na conjugação de atividades.

Sabemos das especializações disciplinares das ciências, das profissões, das escolas, do ensino, até mesmo do trabalho, mas não da vida, das experiências mais arraigadas entre os indivíduos com sua família, com seus amigos, com seus colegas e instituições. Podemos perceber, até no lazer, as articulações entre campos disciplinares, no tratamento dispensado aos que estão à nossa volta, mas continuamos a insistir na separação e disjunção entre o trabalho, o lazer, a aprendizagem, a cultura, etc. Domenico de Masi, em seu livro *O Ócio Criativo*, defende uma articulação entre as atividades cotidianas para o enfrentamento das demandas e complexidades do mundo contemporâneo. Podemos fazer isso no nosso ambiente escolar, optando pela integração e não pela exclusão, pelo diálogo e não pelo discurso pronto, permitindo que os caminhos sejam trilhados e escolhidos, com cada um e todos, fazendo seu percurso, construindo sua história.

Existem caminhos que aprisionam, outros são apresentados como corretos, claros e objetivos; existe o das pedras, o caminho que sempre se renova, outro ainda que constitui as possibilidades do próprio caminhar e o desenvolvimento de nossa capacidade de escolha. Estamos falando do currículo, como meio, como caminho, como possibilidade. Temos currículos que concebem a 'apreensão do conhecimento', como uma longa escada, onde cada degrau deve ser subido por vez, como se a cada passo um novo nível se apresentasse. E para isso é necessário calçado especial, vestimenta adequada, provisões de remédios, comida, etc., movimentos sincronizados com os colegas do lado, e passos que nos lembram muito mais a marcha militar. Para o treinamento de guerra e para a hierarquia militar, a estratégia tem-se mostrado eficaz – temos nossas dúvidas; no caminho da aprendizagem, algumas considerações precisam ser feitas, e não estamos, com isso, decretando a não-aprendizagem nos meios militares e de guerra – sabemos ainda, que nesse caso a disciplina é fundamental – estamos apenas acenando com outras possibilidades.

Nas situações em que vencer o outro e dominá-lo não constituem o alvo - outra palavra que vem da doutrina militar-, o desejo é o de 'compreender' (n) o processo de construção do conhecimento. Criar estratégias, definir prioridades - é fundamental que ocorra, mas as direções a seguir podem ser tomadas a cada instante, deixando que o imprevisto aconteça, pois o que podemos antecipar como acontecimento futuro, é a falha, e diríamos, a impossibilidade de previsões. Não se trata de uma fórmula ou função matemáticas nas quais levantamos variáveis, incrementamos valores e obtemos respostas, manipulando-os, tornando algumas nulas ou desprezíveis para que o padrão seja mantido, e a estrutura formal não seja desviada. Não. Estamos falando de um currículo que considere as diferenças de terreno, as peculiaridades de cada calçado trazido por cada um dos mestres-aprendizes. Todos somos mestres, somos todos dotados de infinitas 'capacidades'. Podemos discutir a todo instante e montarmos os nossos roteiros, os nossos atalhos e nossas caminhadas. Um currículo que não seja 'grade' para aprisionar quem por ele passar, que seja solo fértil, fertilizado a todo instante com a riqueza da diversidade, do dinamismo de encontros e de nossos anseios.

E para modificação dessa realidade, são necessários a consciência desse desejo e o enfrentamento das adversidades, no acontecimento cotidiano das mudanças, no movimento do cristal e na permanência da chama.

[...] Esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que pelo menos, se promete escrever. Ele já está diante desse grande universo que é a página em branco. Então as imagens se compõem e se ordenam. O sonhador escuta já os sons da palavra escrita. Um autor, não lembro quem, dizia que o bico da pena era um órgão do cérebro. Tenho certeza disto: quando minha pena borra, estou pensando atravessado. Quem me trará de volta a boa tinta dos meus tempos de escola?

[...]

Notemos, aliás, que um devaneio, diferentemente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao trancrevê-lo.

Bachelard, 1960.

8. DO PROJETO: A ESCOLA DE PLATAFORMA - O ATELIÊ

Este ensaio recupera, através da memória, algumas experiências com a **Escola**, na condição de aluno de um curso universitário, de aspirante a arquiteto e, de participante de espaços e práticas escolares diferenciadas – estudar a escola e propô-la. Trata-se da prática no Ateliê II¹¹ do Curso de Arquitetura da UFBA em 1996, no qual o exercício proposto era projetar uma Escola Municipal de primeiro grau, da pré-escola até a 8ª série. Foram-nos sugeridos dois terrenos - um em Lauro de Freitas, região Metropolitana de Salvador, e outro no Subúrbio Ferroviário, mais precisamente em Plataforma, às margens da Baía de Todos os Santos e da linha de trem, diante das ruínas da antiga fábrica de tecidos Fatibrás. Visitamos os dois terrenos e, ao chegar em Plataforma, tivemos certeza de que esse era o lugar para a realização do exercício de projeto.

Talvez, de forma inconsciente, a nossa proposta previa uma escola que deveria estar aberta à comunidade. O terreno ficava ao lado do mar com a linha de trem separando-o das ruas do bairro, havendo uma exigência do programa arquitetônico: a transposição segura da linha férrea. Por encontrar-se próxima à estação de trem de Plataforma, transformamos a escola em porta de acesso ao bairro por meio de um sistema de passarelas que serviriam de circulação tanto entre a escola e a rua, como entre os espaços da própria escola, criando inclusive a possibilidade de mirantes sobre o mar. Para atravessar a linha de trem, era preciso avançar pela passarela, atingindo o terraço implantado sobre a laje do primeiro pavimento, donde se seguia para o espaço da escola, assim também em direção às quadras esportivas, ao anfiteatro, e aos mirantes, bem como até a estação - por meio de um calçadão à beira-mar que dava acesso à mesma. Além disso, as ‘salas de aula’ tinham como forma, retângulos com proporção de dois quadrados, que se articulavam entre si de organicamente, criando terraços, varandas, e múltiplos espaços de utilização (formados pela possibilidade de integração entre duas ou mais salas e suas varandas e terraços).

¹¹ O ateliê de projeto é uma atividade anual do Curso de Arquitetura da UFBA, implantada após a reforma curricular de 1996. No ateliê, o projeto torna-se a mola propulsora de todo o curso, é a síntese do curso.

As salas podiam abrir-se totalmente através de um sistema de esquadrias pivotantes e de correr que permitiam conexões entre as salas, e das salas com o espaço externo a elas. Com isso, permitíamos práticas diferenciadas para além das aulas expositivas, até porque estavam presentes ali - a linha de trem e a cidade de Salvador através da vista da Ribeira, competindo com a figura do professor. Ou seja, era preciso que houvesse articulação com o bairro e com a vista da cidade.

As inquietações desse projeto colocaram-nos em contato com Teresinha Fróes, coordenadora da Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)formação, Currículo e Trabalho REDPECT (rede de pesquisa reconhecida e financiada pelo CNPQ) na qual foi possível a nossa participação por dois anos consecutivos (1999-2001) como bolsista de iniciação científica no projeto “Novos espaços de aprendizagem e de trabalho requeridos pela sociedade da informação”. Tal projeto permitiu-nos penetrar nas relações de aprendizagem estabelecidas e construídas nos

Espaços sócio culturais – tais com biblioteca, igreja, academias de dança/ ginástica, terreiros de Candomblé, clube social/ lazer, grupos artísticos-culturais, concretos ou virtuais – que se (re)definem/ instituem com espaços articulados (convergentes?) de aprendizagem e de trabalho (aqui incluídas as formas de organização do conhecimento e do trabalho). (REDPECT, 1999)

Ainda como bolsista de iniciação científica, baseado nas vivências com os ‘espaços de aprendizagem’, começamos a pensar a cidade como possibilidade para esses espaços. Pensamos então na cidade que envolve e articula os espaços de aprendizagem. A cidade como espaço formado da conjugação de seus elementos físicos, de suas construções e da ação do homem configurando a vida social, permitindo trocas e relações, as mais variadas, que configuram a aprendizagem. As discussões e análises dos espaços de aprendizagem instituídos, ou não, pela escola foram retomadas, quando da elaboração do Trabalho Final de Graduação: Revisitando a Escola de Plataforma, momento em que pudemos reviver as propostas da Escola, então com o aporte das discussões acerca dos múltiplos espaços de aprendizagem, aprofundando-os, sob orientação do professor Chango Cordiviola do Curso de Arquitetura da UFBA.

A Escola de Plataforma foi retomada, e com as reflexões acerca dos espaços de aprendizagem, foi possível potencializar a escola como aglutinadora de atividades e práticas socializantes e de integração com a comunidade. Foi pensada como porta de acesso ao bairro, para aqueles que chegassem de trem ou de barco, pois, próximo da estação existe o atracadouro de Plataforma. Vale registrar que na Cidade de Salvador, hoje, o principal meio de transporte e locomoção são os ônibus coletivos, ainda que vários estudos e projetos de recuperação do trem do subúrbio tenham sido elaborados pelo poder público, bem como, a tentativa de implantação do Metrô de Salvador, sua possível articulação com o trem, ou transformação desse, num sistema de veículo leve sobre trilhos, com possibilidade de sua extensão até o bairro do Comércio, ampliando assim a capacidade de articulação entre os vários pontos da cidade. O projeto da Escola de Plataforma trabalhava também com esses cenários, que até hoje não foram concretizados.

Tais considerações não impedem de visualizar-se a proposta de Plataforma como tentativa prática de vivenciar a escola como um lugar pleno para as aprendizagens, sendo também re-memórias da Emarc¹². É uma tentativa de desconstrução de uma ideia de escola como único lugar para o saber, com a rigidez de suas salas e seus programas, ao tempo em que a escola estaria inserindo-se na comunidade, bairro ou cidade através de sua presença na vida dos seus moradores próximos. Desconstruir seus muros e ampliar sua relevância – a escola ganhando força pela atração dos alunos e não por sua imposição como centro único de saber.

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISO-12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”.

¹² Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira), apresentada no capítulo intitulado DA MEMÓRIA: A EMARC (p. 84).

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam “salas de aula”. As coordenadas temporais se denominam “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final.[...] (ALVES, 2001, p. 36-37).

Rubem Alves considera as escolas verdadeiras linhas de montagem. Os alunos, através dos anos, das esteiras de montagem, vão recebendo componentes informativos até o final da linha, quando estarão iguais aos outros e devidamente partícipes da fôrma, ou seja, formados, prontos para o mercado de trabalho. Será esse o papel da escola? Fábrica de alunos-produto?

No processo de desenvolvimento dos projetos no Curso de Arquitetura da UFBA, as atividades estão centradas no ateliê de projeto – espaço múltiplo com alunos ingressos em diferentes anos, partilhando o mesmo espaço. Os trabalhos acontecem com a participação de todos – alunos e professores, e à medida que as necessidades surgem, as discussões se desenvolvem, e o processo de ensino-aprendizagem ‘vai sendo’ produzido a partir das demandas do objeto-projeto em questão, e nunca de um saber *a priori* adquirido para posterior aplicação. As práticas do Ateliê de Projeto assemelham-se ao que Rubem Alves propõe como possibilidade para as escolas, continuando suas reflexões:

Aí o meu companheiro de direção contrária me perguntou se não seria possível mudar as coisas. Abandonar a linha de montagem de fábrica como modelo para escola e, andando mais para trás, tomar o modelo medieval da oficina do artesão como modelo para a escola. O mestre-artesão não determinava como deveria ser o objeto a ser produzido pelo aprendiz. Os aprendizes, todos juntos, iam fazendo cada um a sua coisa. Eles não tinham de reproduzir um objeto ideal escolhido pelo mestre. O mestre estava a serviço dos aprendizes e não os aprendizes a serviço do mestre. O mestre ficava andando pela oficina, dando uma sugestão aqui, outra ali, mostrando o que não ficara bem, mostrando o que fazer para ficar melhor (modelo maravilhoso de “avaliação”). Trabalho duro, fazer e refazer. Mas os aprendizes trabalham sem que seja preciso que alguém lhes diga que devem trabalhar. Trabalham com concentração e alegria, inteligência e emoção de mãos dadas. Isso sempre acontece quando se está tentando produzir o próprio rosto (e não o rosto de um outro). Ao final, terminado o trabalho, o aprendiz sorri feliz, admirando o objeto produzido. (*Ibid*, p. 37)

Essa citação é um resumo do processo que pudemos vivenciar no Ateliê II, em 1996, com os professores Chango, Olívia, Pedro e Cláudio, no desenvolvimento

dos projetos do segundo ano de Arquitetura. Nos anos seguintes tivemos a oportunidade de continuar aprendizes de Chango nos ateliês integrados, com a participação de outro grupo de professores; no Ateliê IV, integrado com o II, foi a vez de trabalhar com a Prof^a. Vânia Hemb em conjunto com Estherzilda. Foram experiências de formação com o princípio do mestre e do aprendiz, em grupos em que a produção criativa era o elemento-motor, conforme descrito por Rubem Alves. Esse mesmo processo foi retomado quando da experiência que tivemos, como Professor -Substituto do Ateliê Vertical nos anos de 2004 e 2005, com alunos do 1º, 2º e 3º ano do Curso, com a coordenação de Susana Olmos - experiência marcante e mais uma prova de que é possível, desenvolver atividades educativas e de formação profissional de modo aberto e participativo. Essas considerações são importantes, porque conseguimos perceber, no cotidiano do ateliê de projeto, a alegria estampada nos rostos de todos os envolvidos (alunos e professores) durante a criação do “nosso” objeto-projeto, em cada um dos exercícios desenvolvidos.

Susana Olmos, em sua tese de Doutorado, intitulada “Ética e estética no Ensino de Projeto: práticas atuais nos ateliês da FAUFBA”, discute no Capítulo 4, dentre outros, as experiências na ‘oficina de projeto’, analisando o processo de criação arquitetônica:

[...] a opção formal é resultado de elaboração do aluno que, confrontado a um problema, o equaciona, e seleciona o caminho a seguir, entre opções diferentes e/ou opostas, sem descartar o aleatório, presente em diversos sistemas (como as geometrias fractais, sistemas de proporções, ou analogias diferentes, como as musicais, orgânicas, minerais, etc.). É apropriado também o uso do casual, invertendo geometrias (a simples virada do papel, superposições ou inversões, enrugado, recortado e re-combinado, ou riscado sobre texturas), saindo do plano para o espaço tridimensional [...]

[...] O ensinar/aprender arquitetura é atividade que exige domínios diversos e complexos, por isso, deve configurar-se como ação vital, ser objeto de desejo e satisfação. Nisto configura diferença com algumas áreas do saber, porque dificilmente se conseguirão resultados aceitáveis se praticada burocraticamente. Aulas teóricas burocráticas em ateliê, desfilando diante do olhar distraído de quem tem pressa por jogar o jogo da vida, poderão apenas tornar claro que projeto, teoria e história são assunto enfadonho, remédio a engolir-se com o menor esforço possível. (OLMOS, 2005, p.266-267)

Saber ver e aprender a desaprender foi e tem sido a tônica de alguns dos ateliês de projeto do Curso de Arquitetura da UFBA: desenvolver um

‘estranhamento’ sobre o mundo, sobre o que se vê para que seja possível criar, produzir, arquitetar! Em texto também citado na tese de Olmos, o professor Chango, durante o seminário para a reforma curricular do Curso de Arquitetura da UFRJ, descreve categorias definidas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Maputo, consideradas relevantes para o ensino de arquitetura naquilo:

[...] que o arquiteto deve conhecer, o que deve saber, e o que deve saber fazer. Estas três categorias podem-se aplicar, genericamente, a qualquer profissão.

O que importa para determinar a especificidade de cada perfil profissional é estabelecer as relações entre o conhecer e o saber e entre estes dois e o saber-fazer.

No caso do Arquiteto e Urbanista, esta relação é muito particular. Enquanto na maioria das engenharias a relação entre o saber e o saber-fazer decorre de uma relação entre teoria e prática, entendida esta última como aplicação da teoria, a relação entre teoria e prática em arquitetura e urbanismo decorre de uma posição metodológica diversa.

Enquanto nas engenharias, muito simplificada, a teoria se constitui em corpo homogêneo de leis que descrevem e permitem prever comportamentos na prática, na arquitetura e no urbanismo não parece haver outra teoria do que a reflexão crítica sobre a prática.

Todo esquema metodológico da profissão do arquiteto pode-se reduzir a um processo de análise-síntese-avaliação onde não cabe um corpo teórico pré-existente. Lamentavelmente, o processo de síntese, central na atividade projetual, é suficientemente obscuro como para permitir as mais diversas interpretações: desde a super-valorização da "intuição" até os mais variados formalismos. [...] (CORDIVIOLA, In: ANDRADE, 2003, p. 46)

Nesse sentido, o que entendemos por ‘espaços de aprendizagem’ passa também pelas referências aos ateliês de projeto, e ao processo de criação arquitetônica. Metaforizando o processo, podemos pontuá-lo com Fernando Pessoa, no poema “O guardador de rebanhos”:

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (triste de nós que trazemos alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender [...] (PESSOA, 2001, p.60)

Frei Betto, em *Diálogos Criativos* - uma conversa com Domenico de Masi, mediada por José Ernesto Bologna, considerando a relação entre educação e

metodologia, diz que a escola inverteu a *metodologia correta*, realizando hoje teoria-prática-teoria, quando deveria ter como ponto de partida e chegada, a vida do aluno e, portanto, proceder com prática-teoria-prática. Assemelha-se ao processo de criação arquitetônica de fazer, refletir, e fazer, re-fazer, como também ao mestre-aprendiz de Rubem Alves. Frei Betto, continua:

[...] Como nossa escola tem dificuldade de partir do mundo dos educandos!

O que é melhor: ensinar física com todas aquelas fórmulas abstratas e complicadas, ou a partir de uma corrida de Fórmula 1? Ensinar português a partir de uma série de regras, ou a partir dos noticiários de tevê, do editorial do jornal ou de uma reportagem de revista? Não se parte da realidade, não se parte da vida, não se parte daquilo que motiva, e ainda reclamam que o estudante não tem interesse. Porque predomina a metodologia bancária, como dizia Paulo Freire. Como o próprio desenho das escolas demonstra, a única figura que sobressai é o professor; ele fica num estrado, onde há uma mesa e uma cadeira, para ficar bem alto. (BETTO, In: BOLOGNA, 2002, p. 107)

Sob essas perspectivas, invocamos a Escola de Plataforma para ilustrar espaços diferenciados, articulados com sua comunidade, com seu contexto, sem a primazia da sala de aula e do professor, com processos educativos baseados na vida do aluno, nas práticas cotidianas, colocando o conhecimento como construção possível, e atentando para os espaços onde as práticas se dão. Pois que o espaço não é neutro. E a escola, como constituinte da cidade, pode oferecer um espaço de múltiplas referências, que vão da sua forma espacial, das atividades desenvolvidas na edificação, aos grupos formadores da escola: educando, educadores (professores e funcionários) e comunidade, e das relações que a escola pode estabelecer com a vida de todos os envolvidos, com a vida da cidade.

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. *O arquiteto é um educador*, disse Mesmim. Seu ensinamento *transmite-se através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade*¹³. Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se ele deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos - o espaço e a educação -, a fim de se considerar suas implicações recíprocas. (Viñao Frago, 2001: p.74-75)

¹³ Grifo do autor, citação de MESMIM, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tounai: Casterman, 1973, p. 17 e 105.

Ceguei [...] tão depressa que olhei meus
pés, para me assegurar de andar com eles e
não com o pensamento. [...]

Chico Buarque, 2003

IV - APRENDIZCIDADE

Os espaços de aprendizagem, aqui entendidos como aqueles espaços sociais que articulam trabalho, cultura, lazer, cultos, passagens e encontros, são geradores e possibilitadores de práticas e relações nas quais as aprendizagens se fazem presentes. Ao caráter físico dos espaços são agregados os desejos e sentimentos dos indivíduos que utilizam, vivem e passam por esses lugares. Essas vivências constroem o lugar; os corredores da escola não são apenas lugares de passagem, são também de permanência e de conexões com outros colegas, são o espaço do namoro, das conversas, dos acertos para fugirem das aulas; às vezes, local de meditação e contemplação; lugar de aprendizagem.

Nesse sentido, uma abordagem multirreferencial fez-se necessária. É preciso desviar do caminho fácil das deduções, induções e hipóteses. Juntamente com nossos interlocutores, fomos compreender a complexidade das relações que vão criando redes de comunicação entre as Emarcs, as escolas da Ponte, as escolas de São Cristóvão e os Iceias presentes em tantas outras escolas, porquanto existe um pouco delas em todas as outras. A Emarc não é apenas a nossa escola, ela é outra para cada um que por lá passou, do mesmo modo que a escola de São Cristóvão não é apenas a escola de Teresinha Fróes, é outra para cada um de seus colegas e contemporâneos, e a Escola da Ponte, visitada por Rubem Alves, deve ser tantas outras para cada um de seus membros, estudantes e visitantes.

O panorama agora engloba também, nos estudos dos espaços de aprendizagem, a Escola de Plataforma. Projetos e instituições que passam a configurar cenários que de algum modo permitem múltiplos olhares da cidade como espaço de aprendizagem. No caminho da Emarc, a escola é parte da vida cotidiana da pequena Uruçuca; a Escola de São Cristóvão é o centro de cultura, aprendizagem e lazer da comunidade, e a Escola de Plataforma era o porvir da Cidade-Escola-Aprendizagem, ou **Aprendizcidade**, cidade como espaço de aprendizagem.

[...] a complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se

ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso é preciso falar de leituras plurais.

[...] Apesar da ambição tradicionalmente unitária do pensamento, as múltiplas facetas de um problema, os questionamentos diversos suscitados pelo exame de um objeto, as linguagens privilegiadas para descrever os fenômenos correspondentes, as lógicas concorrentes mobilizam óticas e sistemas de representação totalmente irredutíveis uns aos outros. A unidade e a diversidade devem então reencontrar-se conciliadas no seio de uma *unitas multiplex*. (ARDOINO, in: MORIN, 1999, p.551-552)

Ao ponderarmos as possíveis ligações entre as diversas escolas apresentadas e discutidas, não queremos, de modo algum, torná-las igualitárias. Ao contrário, ao tratarmos de forma independente, queremos potencializar suas diferenças, seus contextos diferenciados, porém alguns pontos podem se articular. São várias referências, vários olhares sobre o objeto escola, e sua inserção na cidade, sobre a cidade e seus sentidos.

Por isso, diante da idéia de multidimensionalidade dos fenômenos e das situações, freqüentemente associada ao pensamento complexo, preferimos a noção mais rica e nuançada de multirreferencialidade. No caso da primeira, mesmo se as “dimensões”, num dado momento, são atribuídas a um objeto por imposição de um sistema de análise, mesmo assim a tendência para a homogeneidade permanece muito forte, ao passo que para a segunda, com a irredutibilidade reconhecida das óticas umas às outras, trata-se de levar em conta e iluminar a heterogeneidade. É, portanto, sobretudo uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações, qua vai especificar melhor essa abordagem. (*Ibid*, p.554)

A escola, mesmo institucionalizada em limites físicos e pedagógicos bem definidos, pode expandir-se. Pode estar presente no cotidiano dos seus alunos, muito além das aulas; quando a escola considera os saberes e práticas dos alunos construídos em suas casas, bairros e grupos; quando o saber mais geral é construído com a história de vida de cada um dos alunos e grupos; é dessa forma que a escola consegue sair da aula. E essa saída não é apenas na visita aos monumentos importantes da cidade, não basta tratar da geografia, da história e das culturas sem o envolvimento efetivo com a cidade, através das marcas civilizatórias no tempo, através do caráter urbano de seus espaços. O distanciamento entre a escola e o espaço urbano pode levar ao distanciamento, também, entre a escola e seus alunos, que podem buscá-la apenas como meio de aprovação no vestibular.

Essas questões são frequentemente debatidas nos encontros de educação, nos fóruns, nas universidades e nos bate-papos entre professores. Tem-se consciência delas, e devemos reconhecer: muito tem sido feito pra modificar a realidade, mas é preciso muito mais. A instituição escolar pode ser farol para a comunidade e a sociedade, mas é preciso que acompanhe as mudanças tecnológicas e comportamentais de nosso tempo. Sabemos que ela não dará respostas às várias questões, mas é preciso forjar a crítica e a capacidade criativa de fazer perguntas, mais que buscar respostas, tendo-se muito claramente o caráter transitório dos nossos achados e constructos.

A escola, assim como a cidade, espaço do urbano, é chama e cristal. Tem em seu bojo a fugacidade e dinâmica da chama e a dureza, compacidade e permanência dos cristais. Até podemos considerarmo-nos partidários da chama ou do cristal - mais ainda, é preciso perceber que nesse caso a matéria básica é a mesma, arranjos do carbono. De uma mesma realidade é possível atingir condições e situações radicalmente adversas. E por isso mesmo devemos saber da importância que têm as articulações 'das coisas' no entendimento das mesmas. A cidade, a escola, o bairro, os grupos são mais que cidade, escola, bairro e grupos. Embora todos tenham a presença do indivíduo como condição de sua existência, possuem variadas formas dependendo dos arranjos entre os seus moradores, frequentadores e estudantes. É difícil, muito difícil falar apenas das ideias gerais, da ideia de cidade, da ideia de escola, da ideia do conhecimento, do saber, da vida. É preciso alcançar a cidade, não apenas uma cidade; a escola e não uma escola. São também ensinamentos de uma abordagem multirreferencial, onde devemos compreender aquilo que estamos tratando em sua complexidade, em nossa implicação enquanto agente dessas buscas - sujeito e objeto. Tampouco é fácil proceder desse modo. Existe uma tensão que ora nos coloca sobre as ideias gerais, sobre aquilo que se encontra estabelecido, e noutro momento, nos faz perceber que em cada grupo e instituição, mesmo fazendo parte de um mesmo sistema de categorias, encontram-se divergências, diferenças, autonomias e contornos, que estão a cada instante definindo-se. A ideia geral de 'escola', confrontada com a forma como é vista e percebida por dentro, por seus alunos. A ideia geral de 'aprendizagem' nos espaços

de vivência e aquelas identificadas pelos usuários desses mesmos espaços. A escola percebida de diversas formas por seus próprios alunos. Numa escola, não existe apenas uma escola, existem tantas quantos forem seus alunos, professores, usuários, visitantes e pesquisadores.

Os jardins e pátios das escolas não são apenas ‘o lugar do recreio’, são também, às vezes, das calorosas discussões de temas abordados em sala de aula; a cantina não é apenas o lugar do lanche, é também da solidariedade, do estreitamento dos laços de amizade e companheirismo; do mesmo modo, a entrada da escola é também lugar de permanência, de conversas com as namoradas quando essas não estudam na mesma escola, é o lugar de apresentar o fardamento completamente vestido, pois depois que entram, cuidam de retirar a farda - para desespero da coordenação! Do mesmo modo, a sala de aula não é apenas o lugar morno para a ‘transmissão’ do saber pelo professor, é também o lugar de subverter a ordem, de fazer o barulho, de conversar com o colega, em plena aula, para desespero do professor! Mas pode ser também o lugar do debate, das ideias e da construção coletiva do saber, quando os alunos são os protagonistas do processo.

O exercício de pesquisa não pode ser buscado pelas facilidades. Sabemos da dificuldade que é encontrar as definições, os conceitos, as referências, somos um e vários ao mesmo tempo. Fernando Pessoa escreve em *O guardador de rebanhos*, que “eu sou os meus pensamentos e que meus pensamentos são meus gestos...”, Morin escreve que é preciso um conhecimento que não seja disjuntivo e redutor. Neste sentido, articulamos algumas vivências, apresentamos e discutimos de forma aberta, sem a intenção de conduzir a um lugar, mas apresentando caminhos, percursos e trajetórias na escola, nas cidades, nos espaços de aprendizagem.

Espaço que é muito mais que sua configuração física, que não se opõe ao tempo; na verdade, podemos extrapolar o espaço para espaço-tempo, construção em potência. Trata-se do espaço no tempo, como criação e construção social. Traz consigo a complexidade das relações urbanas e as geometrias das cidades. É um espaço vivo, dinâmico no qual cada rugosidade em sua superfície altera a sua estrutura, forma e identidade. **Ele está sendo.** Está onde as relações entre os

indivíduos na formação do caráter social de nossas vidas acontecem e que, através das relações, constroem o saber pelas aprendizagens de mim-comigo, de mim com o outro no espaço. Estamos tratando do potencial e das possibilidades, que são múltiplas, no acontecimento social da aprendizagem. E, a escola, enquanto instituição por nós estabelecida para formal, política e pedagogicamente realizar o 'ensinar e aprender', não pode perder de vista as referências. Para cada um de nós a escola se apresenta de um lugar; a cidade, também. Mesmo assim, conseguimos por meio das linguagens, entender o que estamos querendo pronunciar quando falamos escola e cidade, mesmo sendo uma e várias para cada indivíduo, em cada momento, a partir de cada lugar.

As reflexões e análises dos encontros com os alunos entrevistados não podem ser representantes da totalidade dos alunos da rede pública de ensino médio - a totalidade é inalcançável, além de não pretendida -, e esses alunos são parte dessa parcela da sociedade soteropolitana, de um estado nordestino, de um país latino americano do planeta terra. Indivíduos únicos, que serão reconhecidos em outros colegas em apenas algumas de suas questões. Do mesmo modo, o fato de pertencerem a essa cidade os faz representativos dessa coletividade, ainda que porventura tenham todos situações distintas. O que não impede de percebermos a identidade planetária de que trata Morin, a condição humana de suas relações. Importante perceber que somos todos habitantes de um único planeta, que somos quase três milhões nesta cidade, cento e sessenta mil alunos do ensino médio em Salvador, cento e oitenta milhões de habitantes em nosso País - mas, isso não nos dá o direito da homogeneização dos indivíduos e grupos. É sob esta abordagem múltipla e de multirreferências que queremos compreendê-los. Obviamente que, de qualquer estudo com grupos de indivíduos, podemos fazer conexões com outras realidades e grupos, mas devemos atentar para o perigo do 'domínio' totalizante de qualquer abordagem.

Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar

salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização. (MORIN, 2003, p.99)

Podemos argumentar a favor de vários caminhos, escolhermos este ou aquele por este ou aquele motivo, mas, mesmo que levem 'ao mesmo lugar', para cada caminho, um novo lugar será percebido e vivido. Podemos seguir até a região do subúrbio ferroviário de Salvador, pela Suburbana, pelo trem a partir da Calçada, ou de barco pela Baía de Todos os Santos. Cada percurso construirá um subúrbio ferroviário diferente, e isso muda ainda mais se formos moradores do lugar, ou moradores de suas proximidades ou moradores do Centro antigo, da região da Pituba, da Barra, de Itapuã, do Miolo, ou estrangeiro à cidade de Salvador. Os caminhos de fato vão conduzir-nos até o Subúrbio Ferroviário, mas, para cada caminho, um Subúrbio diferente. Ou seja, o lugar de onde estamos e partimos a fim de participar dessa realidade, faz com que a mesma 'sejam várias'. Talvez por isso mesmo estamos tentando identificar o nosso caminho, o nosso percurso. Por outro lado, percorrer um caminho significa uma escolha, que traduz conceitos, crenças, conhecimentos, descrenças e desconhecimentos. Sendo assim, importante saber que o 'nosso lugar' são vários, a cada instante para cada mirada, para cada olhar.

A metáfora do olhar e dos olhares por meio dos sentidos todos, pensamentos e gestos contribui para o questionamento acerca de situações e objetos que nos são até corriqueiros e cotidianos. Subsiste por mais que nos esforcemos para afugentar uma 'ideia' sobre as coisas, que diante de outro olhar esvai-se e nos permite olhar e ver o que está sendo olhado. É preciso aproximação e distanciamento para a compreensão das funções, formas e caminhos da escola, do conhecimento e da aprendizagem.

Todo ponto de visão é um ápice de uma pirâmide invertida, cuja base é indeterminável. [...] (p. 119)

Ver é estar distante. Ver claro é parar. Analisar é ser estrangeiro. [...] (p. 112). (PESSOA, 1999)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. **Conversas com quem gosta de ensinar (+ qualidade total na educação)**. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **Entre a ciência e a sapiência**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- ANDRADE, Luciana. BRONSTEIN, Laís. SILLOS, Jacques. (org.) **Arquitetura e Ensino: Reflexões para uma reforma curricular**. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2003.
- ARTIGAS, Vilanova. **Caminhos da Arquitetura**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- BACHELARD, Gaston [1942]. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. [1961] **A chama de uma vela**. tradução: Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- _____. [1960] **A poética do Devaneio**. tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. [1957] **A poética do espaço**. tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. [1949] **A psicanálise do fogo**. tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. [1948] **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. tradução: Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. [1948] **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. [1928] **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.
- _____. (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. [1966] **A construção social da realidade**. 24ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BOLOGNA, José Ernesto. **Diálogos criativos: Domenico de Masi e Frei Betto**. São Paulo: DeLeitura Editora, 2002.

BUARQUE, Chico. **Benjamim**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

_____. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

_____. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CALVINO, Italo [1972]. **As cidades invisíveis**. tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

_____. [1968] **As cosmicômicas**. tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

_____. [1947] **A trilha dos ninhos de aranha**. tradução: Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. [1973] **Marcovaldo ou as estações na cidade**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

_____. [1983] **Palomar**. tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

_____. [1991] **Por que ler os clássicos**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____. [1990] **O barão nas árvores**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. [1995] **O caminho de San Giovanni**. tradução: Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. [1973] **O castelo dos destinos cruzados**. tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. [1952] **O visconde partido ao meio**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. [1988] **Seis propostas para o próximo milênio**. 2ª ed. tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

_____. [1979] **Se um viajante numa noite de inverno**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

_____. [1986] **Sob o sol-jaguar**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. [1993] **Um general na biblioteca**. tradução: Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. tradução: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Feito e ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. tradução: Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COLÉGIO ESTADUAL DAVI MENDES PEREIRA. **Alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Davi Mendes Pereira: Grupos focais (nov-dez, 2004)**. Mediador: Silvio José Conceição. Salvador: Colégio Estadual Davi Mendes Pereira, 2004. 6 cassetes sonoros.

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.2. tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DE MASI, Domenico. **A economia do ócio**. tradução: Carlos Irineu W. da Costa, Pedro Jorgensen Júnior e Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

_____. **Criatividade e grupos criativos**. tradução: Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **O ócio criativo**. tradução: Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAGUNDES, N. C.; FRÓES BURNHAM, T. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. In: **Interface - Comunic., Saúde, Educ.** V.9, nº 16, p.105-114. set.2004/fev2005.

_____. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. In: **Revista da FAGED**, nº 0 (out. 1994), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: FAGED/UFBA, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRÓES BURNHAM, T. **Análise Contrastiva**. Datagrama Zero, 2001. Disponível na World Wide Web: <<http://www.dgz.org.br>>

_____. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para e compreensão do currículo escolar**. In: BARBOSA, Joaquim

Gonçalves. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 35-55.

_____. **Teresinha Fróes Burnham**: entrevista. (nov. 2004). Entrevistador: Silvio José Conceição. Salvador: Faculdade de Educação da Ufba, 2004. 2 cassetes sonors.

_____. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Lídia M. L., BRANDÃO, Lídia M. **Informação e informática**. Salvador: Edufba, 2000.

GUATARRI, Felix. **As três ecologias**. tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

HALL, Peter. **Cidades do amanhã: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbanos no século XX**. tradução: Pérola de Carvalho. 1ª edição ampliada. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

INSTITUTO CENTRAL DE EDUCAÇÃO ISAÍAS ALVES – ICEIA. **Alunos do Ensino Médio do Instituto Central de Educação Isaías Alves - ICEIA**: Grupos focais (nov-dez, 2004). Mediador: Silvio José Conceição. Salvador: ICEIA, 2004. 6 cassetes sonoros.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. tradução: Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JOHNSON, Steve. **Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares**. tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

JOSÉ, Silvio. **A cidade informacional, as novas tecnologias e a sociedade da informação: desafios dos espaços de (in)formação e aprendizagem**. In: Intertextos REDPECT. Salvador: REDPECT, 2001.

_____. **Cidade Viva: Dinâmica dos Espaços de (In)formação e Aprendizagem**. In: Intertextos REDPECT. Salvador: REDPECT, 2000.

LEVEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O Direito à Cidade**. tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Rogério. FERNANDES, Ronaldo Costa. (org). **O imaginário da cidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

_____. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: Edufba, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. tradução: Gaetano Lo Mônaco. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução: Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **A inteligência da complexidade**. tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. tradução: Flávia Nascimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **Diálogo sobre o conhecimento**. tradução: Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002c.

MORIN, Edgar. BAUDRILLARD, Jean. MAFFESOLI, Michel. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

NIEMEYER, Oscar. **Minha arquitetura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

OLMOS, Susana Acosta. **Ética e estética no ensino de projeto: práticas atuais nos ateliês da FAUFBA**. 2004. 384 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal ds Bahia, Salvador.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa.** org.: Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Poesia. Alberto Caeiro;** edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos.** tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2002.

_____. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAMA, Angel. **Cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

REDPECT. **Novos espaços de aprendizagem e de trabalho requeridos pela sociedade da informação: análise em bairros da cidade de Salvador.** Salvador: Pibic, 1999.

RONCAYOLO, Marcel. **A cidade.** In: Enciclopédia Einaudi, v. 8. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986. p. 396-487.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade.** tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Da cultura à indústria cultural.** Folha de S. Paulo, suplemento Mais, 19/03/2000.

_____. **Economia Espacial: Críticas e Alternativas.** 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. **Pensando o espaço do homem.** . 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002a.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954,p.3-22. Disponível na World Wide Web: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/padros.html>>

_____. **Porque "Escola Nova".** Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Disponível na World Wide Web: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/padros.html>>

_____. **Tecnologia e pensamento.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.51, n.113, jan./mar. 1969. p.157-159. Disponível na World Wide Web: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/tecnologia.html>.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e computadores: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação.** São Paulo: Escrituras, 1998.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. **Trocando olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade.** São Paulo: Studio Nobel, 2000.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIRILIO, Paul. **A bomba informática.** tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real.** tradução: Paulo Roberto Pires. São Paulo: Editora 34, 1993.