

Diogo Ribeiro Carvalho¹

A dupla-distância do educador

The double-distance of the
educator

La doble-distancia del educador

Resumo

Que motivações e problemas se apresentam na prática pedagógica formadora de arquitetos para o futuro? O artigo realiza um recorte temático, epistemológico e moral para analisar os fundamentos e as repercussões de um projeto de educação estética a partir de uma episteme aberta e experimental orientada por uma noção de naturalismo radical. Delineia-se a necessidade de amálgama entre uma consciência ecológica e uma consciência espiritual para um alargamento pleno e integral da percepção dos educandos.

Palavras-chave: Educação estética. Epistemologia aberta. Naturalismo radical. Dupla-distância.

Abstract

What motivations and problems arise in the pedagogical practice that trains architects for the future? The article develops a thematic, epistemological and moral approach to analyze the foundations and the repercussions of an aesthetic education project based on an open and experimental episteme guided by a notion of radical naturalism. The need for an amalgam between an ecological conscience and a spiritual conscience is outlined for a full and integral widening of the students' perception.

Key-words: Aesthetic education. Open epistemology. Radical naturalism. Double-distance.

Resumen

¿Qué motivaciones y problemas surgen en la práctica pedagógica que forma a los arquitectos para el futuro? El artículo realiza una aproximación temática, epistemológica y moral para analizar los fundamentos y las repercusiones de un proyecto de educación estética desde una episteme abierta y experimental guiada por una noción de naturalismo radical. Se plantea la necesidad de una amalgama entre una conciencia ecológica y una conciencia espiritual para una ampliación plena e integral de la percepción de los estudiantes.

Palabras clave: Educación estética. Epistemología abierta. Naturalismo radical. Doble distancia.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenador do grupo de pesquisa "Design e Fabricação Digital". Arquiteto Urbanista, mestre e doutor em Arquitetura pelo NPGAU/UFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0163574828114839> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8240-9891> E-mail: diogocarvalho@pucminas.br

1. Introdução: a prática do educador de arquitetos do futuro

Quando uma pessoa resolve tornar-se um(a) educador(a) - porque trata-se de uma resolução -, seja em qual campo for, a tarefa se apresenta inicialmente pouco clara, específica e até de um modo inocentemente idealista. Após alguns anos, talvez a natureza do ofício tenha se descortinado com um pouco de mais clareza, permitindo aproximações mais críticas e criativas. Mas, o que faz o educador? Essa pergunta ambígua diz tanto do conjunto de planos, estratégias e ações voltadas à prática educacional, quanto daquelas qualidades e habilidades necessárias para se tornar um educador. Este texto, para além de sua condição de interioridade por se tratar de uma análise crítica de minha própria *praxis*, pretende alcançar uma exterioridade e servir como instrumento reflexivo para outros profissionais que talvez tenham problemáticas próximas às que colocarei aqui.

Ao longo de mais de 10 anos de prática docente intensa no campo da arquitetura, o problema que me parece balizar todos os outros, e cujo modo de lidar é determinante para o tipo de educador que se quer ser, é que qualquer prática educativa/formativa no presente é sempre para o futuro. Isso significa que o que se pensa, diz e faz nesse momento tem repercussões inimagináveis daqui alguns anos. Assim, demorou algum tempo para eu formar uma autoconsciência sobre o tipo de professor que queria ser: um educador de arquitetos do futuro. Esse estatuto de futurólogo pode parecer óbvio contudo, a posição escolhida é complexa e se desdobra em problemas de ordem temática, epistemológica e moral.

Há uma ordem temática porque qualquer processo de aprendizagem pressupõe a existência de algo a ser ensinado, uma constelação de assuntos, objetos, temas. Nesse sentido, a tarefa do educador se assemelha à do curador pela condição de investigador, crítico, organizador e proponente de questões, desafios, reflexões e modos de operar. Será que o que me interessa investigar também instiga aqueles que estão ali no seu próprio percurso formativo? Por isso, nossas temáticas precisam ser sempre colocadas à prova para vermos sua relevância e seu impacto considerando curto, médio e longo prazos nos estudantes, na escola, no campo disciplinar atual e na produção futura. Alguns empreendimentos são momentâneos por necessidade e outros para a vida toda por desejo, mas ambos demandam apostar e assumir riscos. A segunda parte deste texto pretende colocar e argumentar meu próprio problema temático - a estética e a dimensão sensível do ser humano - e discutir as condições para uma educação estética e suas implicações.

Se há um tema que nos move o suficiente para construir um processo pedagógico para ele, o problema de ordem epistemológica se faz determinante. Ao educador do futuro se apresenta a dificuldade de se delinear um *modus operandi* que ofereça uma experiência significativa para o estudante no presente e que reverbere temporalmente. Qual a natureza da disposição daquele que pretende atuar como professor? As epistemologias para lidar com um dado tema são múltiplas, contudo a disposição espiritual necessária é uma de alteridade. Ao mesmo tempo que um empreendimento de pesquisa é pessoal ou relativo a um pequeno grupo de pessoas num dado momento, seu reflexo é coletivo. Quando um professor reconhece a di-

menção do outro, o confronto entre ideologia e epistemologia é inevitável. A alteridade nos processos pedagógicos solicita sistemas de construção de conhecimentos mais abertos, que permitam os conceitos trabalharem, o pensamento se movimentar e ser testado. O desafio de uma episteme aberta é a instabilidade condicionada pela dimensão experimental de uma prática pedagógica que é e ensina a ser transgressora e libertária. A terceira parte deste texto irá analisar o que entendo por experimental em arquitetura e na minha prática enquanto educador e sua relevância para a criação de condições para pessoas e profissionais se tornarem crítico-criativos.

Toda conjectura de “o que” e “como”, do ponto de vista argumentativo, deve vir seguida de um “por quê”. Entendo que há uma ordem moral basal na prática do educador de arquitetos do futuro que, não só explica as ordens temáticas e epistemológicas, mas oferece uma visão para a vida. Talvez a dimensão moral da educação seja a mais determinante para o futuro dos jovens de hoje, da cultura, das comunidades, dos espaços construídos e naturais. Pode ser que a moral esteja associada à noção de *zeitgeist*, o que implica a necessidade de uma leitura muito sensível do presente, informada por uma criticalidade e profundidade histórica. A perspectiva que se constrói do momento atual revela qual memória queremos ter do futuro. No século passado, o projeto racionalista-capitalista tomou proporções descontroladas que refletem no início do XXI as posições ultra-racionalistas, ultra-nacionalistas e ultra-materialistas, com repercussões nas dimensões pessoais, interpessoais e naturais, por exemplo. O campo disciplinar da arquitetura é aquele das práticas espaciais por excelência e interessa discutir, portanto, a posição moral dos futuros arquitetos em relação às cidades, ao campo, aos biomas e sua inter-relação conosco, seres humanos. Assim, a quarta parte do texto se dedica a justificar e qualificar minha posição moral naturalista para a arquitetura e a relevância de uma visão sistêmica da vida para garantir um futuro saudável para o planeta e aqueles que o habitam.

2. Educação estética e o descobrir-se sensível

A estética, no sentido da *aisthesis*, trata de tudo o que tem a ver com o sensorial e, portanto, com todo o aparato de percepção, tanto como experiência individual quanto como construção social coletiva. O mecanismo da percepção possui quatro elementos principais: experiência, memória, imaginação e ação. A estética está, portanto, na base da existência humana e é a maneira como nos conectamos com coisas, lugares, pessoas, culturas. É uma condição para os constructos sociais, no entanto a natureza e a forma desses constructos dependem do modo e da qualidade do envolvimento com a realidade, ou seja, depende do grau de alargamento da nossa percepção, como já colocava Henri Bergson (1859-1941) (2010) ao final do século XIX. A necessidade estética é a base para a superação de qualquer estratégia de dominação. Esse modo específico de habitar a Terra com sensibilidade deve ser desenvolvido por um projeto de educação estética, para criar condições para que as pessoas vivam em uma comunidade política livre (RANCIÈRE, 2015).

A crítica e teórica indiana Gayatri Spivak (1942-) (2012) entende a educação estética como qualquer mecanismo que treina a imaginação para performances episte-

mológicas. Isso significa a necessidade de dar à imaginação - em sua natureza ética e poética - o lugar mais importante em nossa estrutura cultural. A abertura para a alteridade implica não só o reconhecimento do outro, mas também atos de recolhimento e reencontro de si (RICOEUR, 2006) de forma a possibilitar esforços individuais e coletivos de acessibilidade ao conhecimento, em todas as suas dimensões. É um caminho que coloca processos de educação de forma generosa e aberta para o futuro da humanidade.

Se uma poética da imaginação é o que faz permanecer o desejo vivo como um interminável jogo de possibilidades, é uma ética da imaginação que faz a distinção entre o desejo que se mantém aprisionado nos meus projetos subjetivos e o desejo que responde à alteridade da face do outro (...) Finalmente, uma imaginação poética consciente dos dilemas de nossa condição (...), também precisa se comprometer com a invenção de um projeto social alternativo. (KEARNEY, 1988, p.370)

Quando você é um artista, arquiteto ou designer, você se depara com demandas e condições externas e mas também internas. O problema do ideal do gênio tem sido intrínseco às disciplinas criativas - que aqui vamos entender como os campos de conhecimento formalmente aceitos que lidam visceralmente com a criatividade, embora a criatividade deva ser entendida como uma habilidade humana e, como tal, pode ser desenvolvida e expandida por qualquer pessoa que deseje e se comprometa com isso (ABRAHAM, 2019; BRANDT; EAGLEMAN, 2017). Esse ideal coloca um problema de distinção entre quem pode criar e quem não pode, que é formalizado por instituições educacionais, culturais e governamentais. E por que isso é problemático? Por *design*, e não por natureza arquitetos e designers tradicionais são treinados para fornecer soluções de cima para baixo ou interpretações de suas próprias mentes diferenciadas. Reitera-se uma cultura em que as pessoas do outro lado da mesa se sentem incapazes de criar e dependentes de alguém que teve treinamento formal para resolver seus problemas. Esta cultura de distinção foi construída ao longo dos séculos e ainda existe um senso comum de que algumas pessoas têm o dom e outras não (GLADWELL, 2007). No âmbito dos ensinamentos básico, fundamental e médio, pelo fato de os estudantes terem limitadas oportunidades reais de alargamento de sua capacidade perceptiva (combo experiência-memória-imaginação-ação), isso se traduz no ensino terciário, de modo generalizado, em medo de criar e de errar, angústia por não conseguir acessar as ferramentas mentais para a invenção, ansiedade e em instâncias mais graves quadros de depressão e suicídio são registrados².

No entanto, desde a década de 1970 - junto com a insurgência das teorias da complexidade, os movimentos ecológico, *new age* e feminista, os avanços da neurociência, a (re) formulação de outros modos de filosofia -, iniciou-se uma mudança nos campos da arte, da arquitetura e do design com um crescente interesse pelo estudo do processo, para além dos objetos criados. Essa mudança tentou abrir a caixa preta da criação e muitas instituições educacionais não a abraçaram totalmente - e muitas ainda não reconheceram essa necessidade. Existe a dificuldade em aceitar

2 Conferir por exemplo pesquisa realizada pelo *Architects Journal* com estudantes em 2016. Disponível em: <https://www.architectsjournal.co.uk/news/mental-health-problems-exposed-by-aj-student-survey-2016>.

que o que tem distinguido artistas, arquitetos e designers do resto dos humanos não é nada além de acesso ao conhecimento. Além disso, o grande projeto iluminista da dominação da natureza pelo homem através da capacidade racional desde a Renascença foi endossado pelas revoluções industriais modernas e tardias de forma que a imaginação foi suprimida pelo pensamento lógico-racional, que se tornou a principal forma de supostamente adquirir conhecimento (KEARNEY, 1988). Superar essa sólida cultura de distinção e equívoco sobre epistemologia não é uma tarefa fácil e tem sido feita na interioridade de cada campo disciplinar, mas também informada por estudos interdisciplinares, particularmente no campo da neurociência.

A educação estética para a sociedade, como proposta por Spivak, pressupõe a supremacia e o entendimento da imaginação como faculdade humana que nos dá a capacidade de mudança, para pensar de novo, para pensar o novo. No contexto pedagógico, a criação de uma cultura de inovação parte do reconhecimento dos fatores que promovem engajamento, investigação, proposição, experimentação para ambos professores e estudantes.

O primeiro fator para a criação de uma cultura de inovação é a inspiração: o corpo docente deve ser inspirador para o discente. A amálgama do ensino com os projetos pessoais somente ocorre quando aquele é estimulante e realiza a tarefa de levantar os olhos para a realidade e suas variadas questões e incita um ímpeto para a mudança e a construção de conhecimentos novos. Manter uma escola permanentemente motivada implica práticas pedagógicas que abarcam a diversidade, a mudança, a alteridade e criam condições para o florescimento do espírito investigativo, crítico e criativo (ROBINSON; ARONICA, 2019). Uma das principais instâncias para tanto são os workshops e palestras com o objetivo de vislumbrar práticas inovadoras no campo e áreas adjacentes, por professores e outros profissionais. De modo semelhante, a realização de exposições acadêmicas é um elemento determinante para a autoestima dos estudantes e a formação de um senso de pertencimento, de orgulho de si, dos colegas e sua escola.

O segundo fator é o grau de proximidade: quanto maior a oportunidade de encontros e trocas, maior a chance de práticas colaborativas. A promoção de viagens acadêmicas, exposições, apresentações coletivas, avaliação entre pares e de situações para diálogos auxilia no desenvolvimento da capacidade de síntese dos alunos, de argumentação, de engajamento com seu próprio processo e o processo dos outros e prepara os estudantes em termos de inteligência sócio emocional para lidar com situações complexas de trabalhos em equipe. A natureza da relação entre educadores e educandos precisa ser uma de reciprocidade e simpatia, de modo que o processo formativo não seja dogmático nem de via única.

O terceiro fator é a abertura para a experimentação: a cultura do medo do erro é substituída por uma cultura criativa - mas que desafia as noções tradicionais de gênio, talento ou dom - em que os estudantes são encorajados a arriscar ideias divergentes, estranhas, a se aventurar no desconhecido, pois enquanto iniciantes na atividade de design, modos de pensar e fazer variados ainda estão por se revelar. O erro é entendido como potencial para a reflexão crítica e combustível para a criatividade.

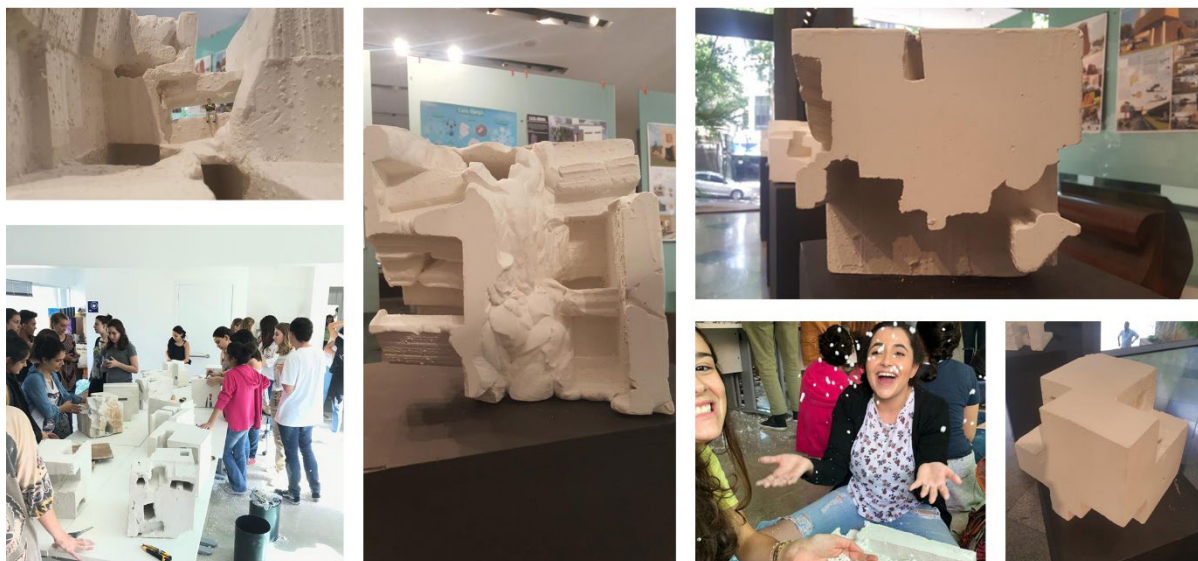


Fig.1 Andreas Emminger (OTH Regensburg, Alemanha) e Diogo Carvalho (PUC Minas), montagem com registro do Workshop “Dissolvendo limites entre escultura e arquitetura?”, Setembro de 2018. Esculturas em gesso, moldes de foam e formas derivadas de mapeamento de cheios e vazios da morfologia urbana para reconfiguração e ressignificação em ambiências potencialmente habitáveis. AUL PUC Minas, Belo Horizonte. Fonte: arquivo pessoal do autor.

A educação estética e a promoção de uma cultura de inovação abre espaço então para a tarefa mais árdua de todas: o autoconhecimento ou o descobrir-se sensível. Por mais que estratégias de *design thinking* possam ser ensinadas e empregadas como modos de operação (MICHALKO, 2006), são o alargamento da percepção e o movimento interior que nos dão confiança, motivação e resiliência, mesmo na condição de alta indeterminação, instabilidade e multiplicidade que exibem os processos criativos (CSIKSZENTMIHALYI, 2013; KAUFMAN; GREGOIRE, 2016). Até pouco tempo - e talvez para muitos ainda hoje - a faculdade da intuição era considerada de ordem quase esotérica, mística, uma vez que não se entende perfeitamente suas origens e modos de aparição. Por sua qualidade relativamente imprecisa - enquanto não é treinada, exercitada, tornada elástica - tradicionalmente é considerada inferior à faculdade da razão. Contudo, diversos estudos recentes no campo da neurociência da criatividade (ABRAHAM, 2018; JUNG; VARTANIAN (ed), 2018) têm evidenciado como a intuição se apresenta como um processo cognitivo rápido e uma excepcional faculdade de tomada de decisões e geradora de *insights*. Um dos grandes desafios do ensino de criatividade é colocar em prática o conceito mais sofisticado apresentado pela grande artista brasileira de ascendência polonesa Fayga Ostrower (1920-2001) (2009): a tensão psíquica, que seria a capacidade de realizar uma renovação constante do potencial criativo. A natureza mesma do processo criativo é temporal, logo se percebe então a impossibilidade da noção de gênio criador: manter firme a tensão psíquica ao longo da produção, seja por que tempo for, não tem a ver com um descarrego de energia, mas com a criação de condições de fluxo. A inter-relação entre fluxo criativo e intuição é exatamente o pôr em prática a força elástica da percepção. Tanto Bergson (2010) quanto Merleau-Ponty (1908-1961) (2011) colocam o ato de atenção no centro da qualificação do processo perceptivo.

A primeira operação da atenção é portanto criar-se um *campo*, perceptivo ou mental, que se possa "dominar" (*Ueberschauen*), em que movimentos do órgão explorador, em que evoluções do pensamento sejam possíveis, sem que a consciência perca na proporção daquilo que adquire, e perca-se a si mesma nas transformações que provoca. (...) Prestar atenção não é apenas iluminar mais dados preexistentes, é realizar neles uma articulação nova considerando-os como *figuras*. Eles só estão pré-formados enquanto *horizontes*; verdadeiramente, eles constituem novas regiões no mundo total. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.57-58)

A elasticidade da percepção é diretamente proporcional ao potencial criador. Por conseguinte, a tarefa do estudante é descobrir-se sensível e aprender a criar condições de imersão nessa sensibilidade. A tarefa do professor é criar um ambiente seguro para tanto. Uma das estratégias mais eficazes que tenho utilizado nos últimos anos para deslocar os estudantes de seu estado letárgico é o ensino de processos de relaxamento e meditação: o entendimento da indissociabilidade entre corpo-mente-espírito é o ponto de partida para o despertar da sensibilidade. Olhar para dentro para olhar para fora, olhar para dentro. Aí se inicia o paradoxo da dupla-distância de Didi-Huberman (1953)...

3. O experimental ou a teoria como ato performático

Quando penso nos modos para o ensino de arquitetura, são três os textos basais que me ajudam a estabelecer planos, cortes e costuras, para fazer certos conceitos operarem dependendo da situação pedagógica que se oferece: (1) "*Experimental Architecture*", livro seminal escrito por Peter Cook (1936-) em 1970, em que discute os contextos e os meios para a experimentação, além de lançar de modo preciso o futuro presente da arquitetura - que ainda é experimental: a cibernética, a robótica e a fabricação digital como potencial de interatividade entre ambiências e pessoas; e a morfogênese como fundamento orgânico e metamórfico para a arquitetura. (2) "*The End of the Classical: the End of the Beginning, the End of the End*", artigo publicado originalmente em 1984 na revista *Perspecta* por Peter Eisenman (1932-), em que desmonta as noções de sentido, de verdade e de tempo no campo disciplinar arquitetônico para montar uma epistemologia aberta que encara o espaço como processo - arquitetura-como-ato-performático - e como escrita, à luz derridiana. Eisenman conjectura os operadores "enxerto" e "traço" como agentes de instabilidade e de multiplicidade para a arquitetura e em última instância para criar condições para outras experiências estéticas. (3) "*Architecture and Disjunction*", talvez a coletânea de textos mais radical da história da arquitetura, publicada em 1996 por Bernard Tschumi (1944-). Radical tanto por adentrar a raiz disciplinar, quanto por transformá-la em outra coisa. O fundamento desconstrutivista - com base em Derrida, Deleuze e Foucault - é evidente, contudo não se trata de uma simples tradução interdisciplinar, mas de um experimento em levar ao limite o trabalho de certos conceitos como desejo, prazer, loucura e evento - para citar alguns - no campo espacial. Tschumi está interessado em processos de desfamiliarização que tenham potência estética,

no seu mais amplo e profundo sentido, para desestabilizar os processos perceptivos das pessoas. Uma arquitetura pedagógica?

Esses textos e autores são caros para a formação do meu modo de encarar o campo disciplinar da arquitetura enquanto uma práxis espacial crítica e criativa, mas também experimental e excessiva. Qualquer prática espacial que pretende ser relevante no seu contexto precisa ser construída, montada, articulada crítica e criativamente. Agora, o que me interessa no fazer-pensar arquitetura é experimentar os limites e os excessos. Se experimentar é a condição mesma do processo criativo e a oportunidade de se vislumbrar, descobrir e tecer horizontes; teorizar sobre espaço - seus modos, contextos, categorias, processos, etc - é um pensar séria e profundamente sobre esse campo plástico. A lateralidade do horizonte e a verticalidade do campo precisam da realização das colisões, das penetrações, das amálgamas para se desvelar limites e buscar excessos - híbridos inter-disciplinares.

You can judge how bad the seventies were by looking at its uptight architecture.

A democracy of opinion polls and complacency thrives behind Biedermeier façades.

We have no desire to build Biedermeier. Not now or no other time. We are tired of seeing Palladio and other historical masks. Because with architecture, we don't want to exclude everything that is disquieting.

We want architecture that has more. Architecture that bleeds, that exhausts, that whirls, and even breaks.

Architecture that lights up, stings, rips, and tears under stress.

Architecture has to be cavernous, fiery, smooth, hard, angular, brutal, round, delicate, colorful, obscene, lustful, dreamy, attracting, repelling, wet, dry, and throbbing. Alive or dead.

If cold, then cold as a block of ice.

If hot, then hot as a blazing wing.

Architecture must blaze.³

1980

(PRIX; SWICZINSKY, 1980)

O poema-aforismo "*Architecture must blaze*" - "*Architektur muss brennen*" -, do grupo austríaco Coop-Himmelblau, é a síntese de sua práxis. O texto foi feito por ocasião da instalação "*The Blazing Wing*", uma estrutura em formato de asa distorcida de aço, de 15 metros de altura e pesando 1,5 toneladas, que foi desenvolvida para ser alimentada por queimadores de gás líquido. A asa foi suspensa no pátio da Universi-

3 "Você pode avaliar o quão ruim os anos setenta foram observando sua arquitetura rígida. Uma democracia de pesquisas de opinião e complacência prospera por trás das fachadas Biedermeier. Não temos nenhum desejo de construir Biedermeier. Nem agora nem em nenhum outro momento. Estamos cansados de ver Palladio e outras máscaras históricas. Porque com arquitetura, não queremos excluir tudo o que é inquietante. Queremos arquitetura que tem mais. Arquitetura que sangra, se exaure, que rodopia, e até se quebra. Arquitetura que ascende, que espeta, que rasga, e chora sob stress. A arquitetura tem que ser cavernosa, ardente, suave, dura, angular, brutal, redonda, delicada, colorida, obscena, excitante, onírica, atraente, repulsante, molhada, seca, e pulsante. Viva ou morta. Se fria, então fria como um bloco de gelo. Se quente, então quente como uma asa flamejante. A arquitetura deve queimar." Tradução livre.

dade Técnica de Graz em 12 de dezembro de 1980 e foi acionada às 20:35⁴. Cortinas de água protegiam as fachadas e durante a ação, o crepitar das chamas foi ouvido por amplificadores. O ato catártico de fazer, não só um objeto (arquitetônico?), mas todo um campo disciplinar arder em chamas é simbólico do desejo reprimido de supressão do clássico e dos limites seculares - de Vitruvius a Alberti - que acomodaram os arquitetos em um certo modo de operar e sistema de dominação. Pouco mais de 40 anos depois, essa instalação ainda é provocadora; e talvez isso não seja uma perspectiva positiva. Se o crepitar de uma arquitetura voadora, acompanhada de um discurso que convoca o excessivo, ainda incomoda certos centros de arquitetura é porque o *status quo* do racionalismo, do purismo e do funcionalismo ainda prevalecem. Tal condição contemporânea é diretamente associada à natureza materialista e individualista da maior parte da sociedade e naturalmente a morais equivocadas, ficções, como coloca Eisenman.



Fig.2 e Fig.3 Coop Himmelblau, *The Blazing Wing*, 1980. Estrutura metálica inflamada por gás líquido. TU Graz, Austria. Fonte: Mönninger, 2011.

A necessidade do excesso, isto é, de fazer o campo e seus conceitos operarem no limite, nas bordas, é o fundamento da proposta estética de Tschumi a partir da noção de violência, tratada não como brutalidade - e o excesso não como aquilo que é dispensável - mas enquanto índice de intensidade da relação entre indivíduos e seus espaços circundantes. A partir do momento em que a relação entre aquele que experimenta e aquilo que é experimentado é de qualidade insossa, tediosa, pode-se saber que há algo de errado em um dos agentes desse vínculo - em última instância, em ambos. Ou a pessoa está numa condição de indisposição sensorial - *blasé* -, incapaz de alargar sua percepção; ou o espaço ou coisa estão desprovidos de potência, daquele "(...) *bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*" (DELEUZE, 2010, p.193) que convoca o complexo corpo-mente-espírito. Tschumi (1996, p.123) propõe a ritualização dessa violência - intensidade -: "corpos violando espaço", "espaço violando corpos", e que ecoa o nascimento da percepção para Merleau-Ponty, o entrelaçamento:

De sorte que o vidente, estando preso no que vê, continua a ver-se a si mes-

4

Registro do evento disponível no canal de YouTube do grupo Coop Himmelblau: <https://www.youtube.com/watch?v=54IJ2rEFX5g>

mo: há um narcisismo fundamental de toda visão; daí por que, também ele sofre, por parte das coisas, a visão por ele exercida sobre elas; daí, (...), o sentir-me olhado pelas coisas, daí minha atividade ser identicamente passividade - o que constitui o sentido segundo e mais profundo do narcisismo: não ver de fora, como os outros vêem, o contorno de um corpo habitado, mas sobretudo ser visto por ele, existir nele, emigrar para ele, ser seduzido, captado, alienado pelo fantasma, de sorte que vidente e visível se mutuam reciprocamente, e não mais se saiba quem vê e quem é visto. (MERLEAU-PONTY, 2000, p.135)

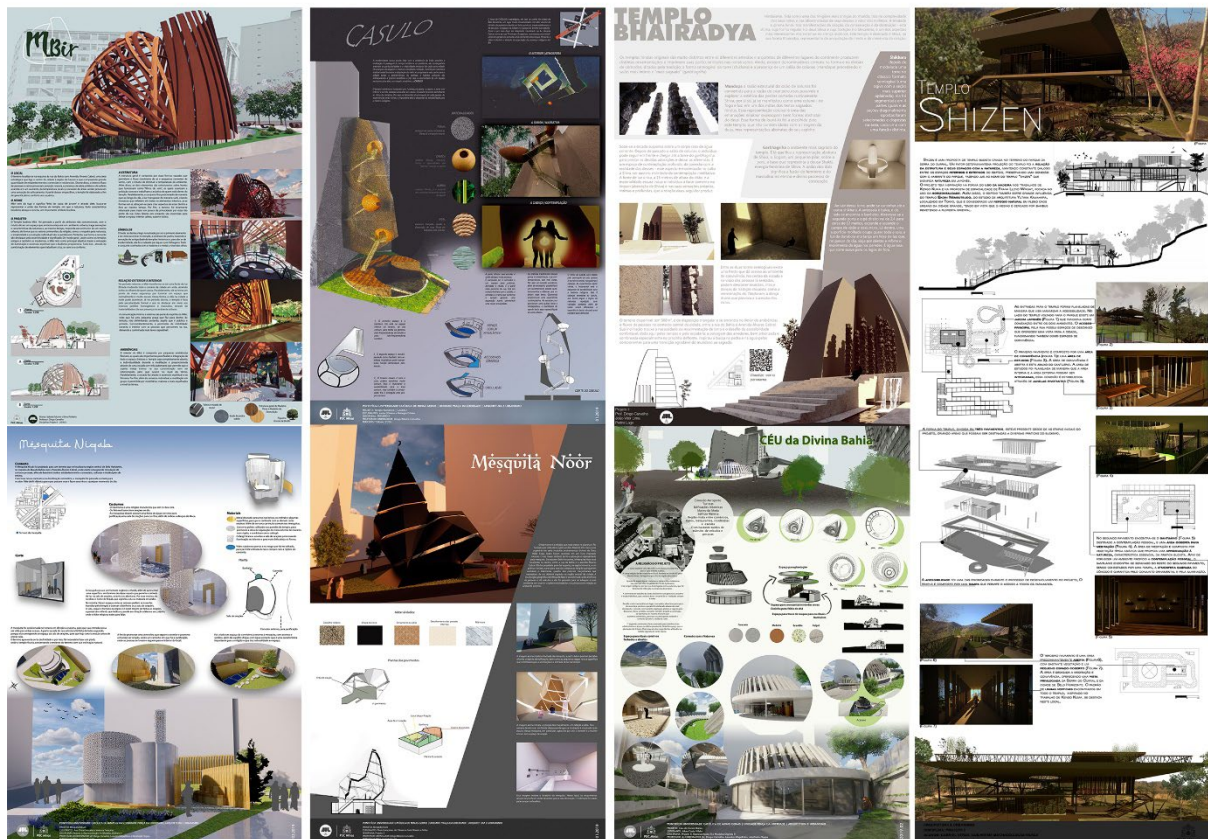


Fig.4 Montagem com cartazes de apresentação final de projetos com a temática “espaços sagrados” de estudantes de 2º período, orientados pelo autor, em disciplina introdutória de projeto. Da esquerda para a direita e de cima para baixo: Sílvia Pinheiro e Izabela Falcone, Templo Budista MBir, 2018; Georgia Côrtes e Anita Oliveira, Templo Xamânico Casulo, 2019; João Vitor Lima e Pedro Lage, Templo Hindu Bhairadya, 2018; Gabriel Veras, Guilherme Machado e Lucas Vilela, Templo Budista Shizen, 2017; Ana Clar Gonzales e Vanessa Francino, Mesquita Niqab, 2019; Thais Gonçalves e Tom Telles, Mesquita Noor, 2019; Aline Vilela, Templo Santo Daime Céu da Divina Bahia, 2019. Curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC Minas Unidade Praça da Liberdade, Belo Horizonte, MG. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Uma epistemologia para a arquitetura enquanto prática espacial potente, alinhada com um projeto de educação estética, é uma do *possível*. Isso implica no mínimo duas coisas: a abertura para o outro, para a borda, para o inter-, o multi-, o trans- só se faz por uma atitude experimental, isto é, um processo de construção de conhecimento que é livre para dar saltos performáticos, para descobrir, errar, inventar, tecer, conectar. Trata-se, pois, de uma epistemologia do “enxerto” e do “traço”. Eisenman (1984) delinea o primeiro conceito derridiano como a inserção deliberada de um elemento estranho em um hospedeiro; uma instabilidade como motivação para mudança de estado, para o início de um processo. O outro seria uma ação em processo, o “registro da motivação, o registro de uma ação” sem “nenhuma pré-concepção so-

bre o que a arquitetura deva ser” (EISENMAN, 1984, p.171). Uma epistemologia aberta no contexto pedagógico oferece mecanismos e condições para a acessar horizontes de possibilidades, mas isso não significa ausência de rigor ou uma condição de vale-tudo. Pelo contrário, o rigor está na qualificação da experimentação, na análise do registro do processo e do processo em si. Daí, teoria como ato performático. O experimental convoca o teórico para ser um mecanismo só, flexível, elástico, reversível, adaptável, poroso e denso ao mesmo tempo.

4. Naturalismo radical

The greatest delight which the fields and woods minister, is the suggestion of an occult relation between man and the vegetable. I am not alone and unacknowledged. They nod to me, and I to them⁵. (EMERSON, 2011, p.5)

Esse excerto de “Natureza” de 1849 escrito por Ralph Waldo Emerson (1803-1882) é uma síntese da moral naturalista. Ao passo que alguém poderia argumentar sobre o aparente idealismo, uma certa inocência ou mesmo a dimensão metafísica evidente no texto, eu argumento a inteligência sensível nessas linhas. A ordem dessa relação com a natureza é uma de simpatia – *synpathos* –; de uma disposição, abertura, perceptiva para estar junto com o grande outro. É essa moral que balizou a formação de Frank Lloyd Wright (1867-1959) e o permitiu realizar seu conceito de arquitetura orgânica - natural, integral e, em última instância, indígena. Tanto em Emerson quanto em Wright, o que se vê é um profundo respeito e enorme admiração pelo natural. O conceito de arquitetura orgânica é essencialmente anti-clássico - à despeito de Eisenman⁶ - porque exige uma visão sistêmica da vida e o reconhecimento das qualidades complexas, morfogenéticas, autopoieticas e auto-organizadoras da natureza⁷. É relevante observar que a moral naturalista de Wright o conduziu ao encontro da filosofia natural do TAO, de Lao-Tzu⁸, cujo fundamento é o reconhecimento da condição de mutabilidade inerente a tudo na natureza.

O Tao pode ser entendido como um princípio de ordem que regulamenta o cosmo; o Tao é ao mesmo tempo o modo de ser do universo e a estrutura fluídica cósmica que não pode ser apropriadamente descrita, mas apenas percebida. É a sabedoria central do universo, a sabedoria que abrange a essência de seu propósito e de sua direção (HATHAWAY; BOFF, 2012, p.25-26).

5 “O maior deleite que os campos e as florestas oferecem é a sugestão de uma relação oculta entre o homem e os vegetais. Eu não estou sozinho e despercebido. Eles acenam para mim, e eu para eles.” Tradução livre.

6 Peter Eisenman, em seu texto “O fim do clássico: o fim do começo, o fim do fim”, de 1984, entende que qualquer prática arquitetônica circunscrita pelo que ele chama de as “ficções”, ou falácias, da representação (simulação do sentido), da razão (simulação da verdade) e da história (simulação do intemporal). Assim, Eisenman, sob a luz do entendimento tradicional de natureza, consideraria FLW um espírito clássico.

7 Neil Leach (2004), por exemplo, identifica o crescente interesse na investigação de processos digitais de desvelamento da forma (*form-finding*) por algoritmos genéticos e técnicas generativas baseadas em lógicas de comportamento e crescimento. Pelas noções de autopoiesis (autoformação) e auto-organização, a forma não é – e nem pode ser - tomada a priori, como na noção de “partido arquitetônico” e refletida na figura do arquiteto “gênio criador”. A forma em si interessa menos do que seu processo de formação. Os processos complexos e dinâmicos nos quais as práticas morfogenéticas na arquitetura têm se referenciado não permitem uma abordagem teleológica do projeto, que tradicionalmente é ensinada nas escolas de arquitetura. De modo impressionante, FLW esteve à frente de seu tempo com processos criativos e estratégias arquitetônicas que já contemplavam essas questões.

8 Também conhecido como Lao Tsé ou Lao Zi, foi filósofo e escritor chinês e é creditado como autor do *Tao Te Ching* – em português, traduzido como O Livro do Caminho e da Virtude – e fundador do Taoísmo. Viveu entre os séculos V e IV antes de Cristo.

A moral naturalista hoje é fundamentada pelas ciências da complexidade e sua repercussão nos mais variados campos, particularmente a dimensão ética para a ecologia e a para a constituição de uma visão sistêmica para a vida (CAPRA; LUISI, 2014). Do ponto de vista da educação e da formação pessoal, a dimensão holística tem sido uma tônica contemporânea nos escritos de Paulo Freire, Edgar Morin, Otto Scharmer, Ken Robinson e Jaume Carbonell, por exemplo. A alfabetização ecológica começa tanto pelo entendimento da natureza e seus processos, mas também pela auto-consciência, visto que natureza e ser humano são um. Na perspectiva da educação em arquitetura, o que se percebe é um tecnicismo sufocante e a inconcebível cisão entre teoria e prática. Essa herança que o campo disciplinar carrega só pode ser suprimida por uma mudança no seu fundamento pedagógico: a libertação dogmática em direção ao ensinar a pensar; uma pedagogia cuja epistemologia é aberta para a troca, o experimento, o múltiplo, o ambíguo e o divergente. Assim, a moral do processo, da visão holística e da alteridade é a minha aposta para a educação dos arquitetos do futuro.

Um dos grandes desafios dessa posição é o duplo-vínculo do naturalismo metodológico com as consciências ecológica e espiritual (MORIN, 2011; CAPRA; LUISI, 2014; MCDONOUGH, 2003). As academias tradicionais de arquitetura não tem o menor interesse em discutir o corpo, a mente, a criatividade e seus fundamentos - basta uma consulta rápida na internet para ver como a ansiedade, a depressão e o suicídio estão cada vez mais frequentes entre estudantes de arquitetura. Edgar Morin (2011, p.66) explica que a consciência espiritual da condição humana é aquela "que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente", ao passo que a consciência ecológica seria "a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer que nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra". Assim, uma pedagogia de moral naturalista precisa cultivar essa alteridade e ao mesmo tempo criar condições para um movimento individual para dentro. Isso exige não só o estímulo para os processos de terapia e análise, para as práticas de meditação, mas também a uma atualização dos currículos, do corpo docente e de suas pedagogias tendo em vista os avanços das neurociências, da psicologia cognitiva e das filosofias da consciência. Ajudar o outro a se entender é tarefa também do professor. De maneira semelhante, o desafio ecológico precisa ser tratado de maneira sistêmica nos cursos de arquitetura, mas desestabilizando a pedra fundamental da disciplina que é a centralidade no ser humano⁹.

A ecologia rasa é antropocêntrica, ou centralizada no ser humano. Ela vê os seres humanos como situados acima ou fora da natureza, como a fonte de todos os valores, e atribui apenas um valor instrumental, ou de 'uso', à natureza. A ecologia profunda não separa seres humanos – ou qualquer outra coi-

9 Um dos aspectos mais radicais do pensamento naturalista de FLW, fundamentado por Emerson e pelo taoísmo, é o entendimento da necessidade de uma abordagem indígena para a arquitetura como a nova realidade do campo. Isso significa não apenas uma arquitetura idiossincrática e situacional, mas um movimento em direção a uma sabedoria intuitiva, uma consciência refinada do meio ambiente.

sa – do meio ambiente natural. Ela vê o mundo, não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.

Em última análise, a percepção ecológica profunda é percepção espiritual. Quando o conceito de espírito humano é compreendido como o modo de consciência no qual o indivíduo vivencia o sentido de pertencer, de estar conectado, ao cosmos como um todo, fica evidente que a percepção ecológica é espiritual em sua essência mais profunda. (CAPRA; LUISI, 2014, p.37)

Se o *zeitgeist* do século XXI está transmutando da era da máquina para a era da rede, seu novo paradigma fundamental é a visão de mundo holística. O termo “ecologia profunda” surge com o filósofo e ambientalista norueguês Arne Naess (1912-2009) com o artigo “*The shallow and the deep, long range ecology movement. A summary*”, publicado em 1972, que evidencia calibre e densidade ao ser associado a princípios de diversidade, complexidade, autonomia, descentralização, simbiose, igualitarismo, ausência de classes e justiça social. Esse naturalismo radical ecoa tanto Lao-Tzu quanto Emerson, este último que, já em meados do século XIX, era consciente da degeneração da humanidade e da conseqüente relação de dominação e exploração inescrupulosa com o meio natural: “(...) o homem está desunido com si mesmo. Ele não pode ser um naturalista até que satisfaça todas as demandas do espírito. Amor é tanto uma demanda, como uma percepção” (EMERSON, 2011, p. 39). Cada tempo na história tem seus desafios e suas necessidades; e já há algumas décadas a dimensão sistêmica e global - apesar de transescalar - da miríade de graves problemas que a humanidade enfrenta tem exigido abordagens holísticas para seu enfrentamento. A radicalidade dessa moral naturalista está tanto no enraizamento simpático que ela exige, quanto na potência articuladora e transformadora que ela oferece.

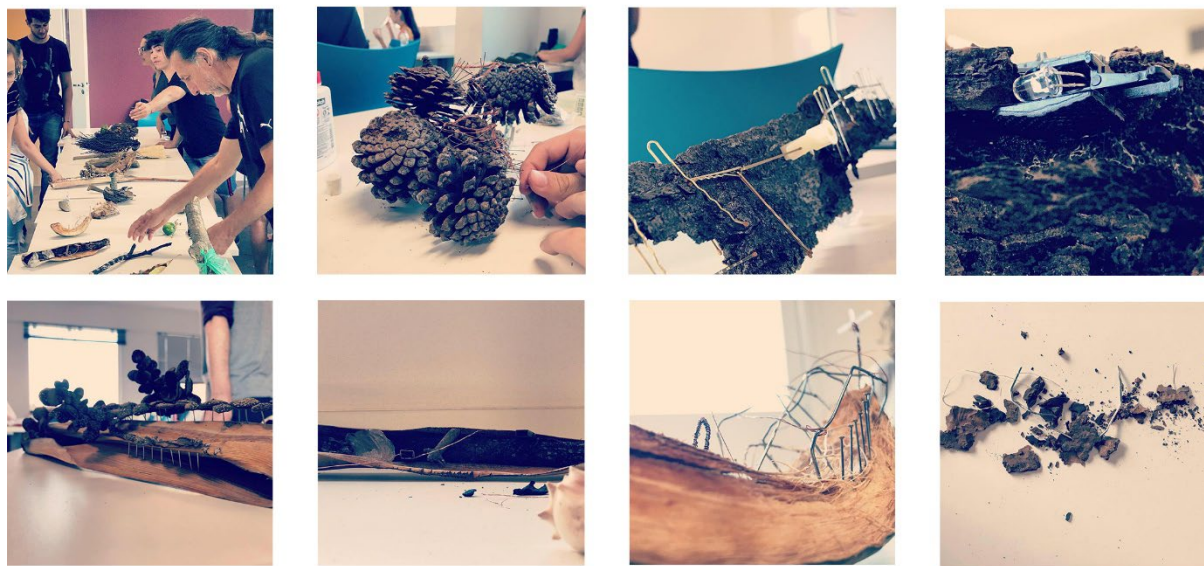


Fig.5 Luis Longhi (UCAL, Peru) e Diogo Carvalho (PUC Minas), montagem com registro do Workshop: Sentir, Pensar, Hacer, Março de 2019. Propostas espaciais em contextos naturais; Sementes, cascas de árvore, cascas de côco, metais, plásticos e linhas. AUL PUC Minas, Belo Horizonte. Fonte: arquivo pessoal do autor.

5. O desafio da dupla-distância na educação

E se o espaço da prática pedagógica fosse entendido como campo áurico que configura a espessura entrelaçada do olhar, do corpo e das ideias entre educadores e educandos? As inter-relações perceptivas ora de estranhamento, ora de re-conhecimento, que qualificam a construção coletiva do conhecimento potencialmente possuem o “poder do olhar atribuído ao próprio olhado pelo olhante” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.148). A relação primeira que se estabelece nessa troca, nesse movimento, é de ordem estética, isto é, o professor precisa criar um campo cujas condições sejam propícias para o engajamento, para a atenção (para o alargamento da percepção) e sobretudo para a devolução do “olhar” pelos estudantes. Essa experiência sensível que é o processo pedagógico poderia muito bem ser o que Didi-Huberman (2010, p. 164), ao analisar Merleau-Ponty, chamou de “dialética da espessura e da profundidade”. Esse campo é o meio da comunicação, da sensibilidade e da profundidade.

A capacidade de despertar o desejo de devolução da práxis instalada no espaço pedagógico é o desafio fundamental, pois é o caminho para uma epistemologia aberta que busca a autonomia e o crescimento do sujeito humano. Paulo Freire (2019) elencou uma série de disposições e atitudes que viabilizam a criação desse campo perceptivo e comunicativo entre educadores e educandos. As condições para a performance da dupla-distância são a configuração de experiências significativas que solicitam o acesso à memória, o movimento da imaginação e a criação de possibilidades de ação. A liberação da criatividade costuma ser muito mais fácil quando o desejo e o prazer pela descoberta e pela invenção se instala no espírito dos estudantes (KAUFMAN, GREGOIRE, 2016).

No contexto da prática do educador de arquitetos do futuro, entendo que um projeto de educação estética a partir de processos de construção de conhecimento abertos o suficiente para a experimentação, a transgressão e a alteridade, é um que realiza, portanto, poéticas do possível. Temáticas e epistemologias são da ordem do risco e da aposta, ainda que sujeitas ao desejo e ao rigor metodológico. Agora, a dimensão moral de qualquer prática precisa ser uma convicção, um sistema que de antemão já era intuído no âmago de quem a exerce. Uma moral naturalista radical nunca foi para mim de caráter eletivo, mas um desvelamento, como o *"Earth veil"* de Ruskin, que se desdobra e desvela aos poucos de acordo com uma temporalidade e revela suas forças, elementos e movimentos.

Referências:

ABRAHAM, A. *The neuroscience of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019. 369p.

BRANDT, A.; EAGLEMAN, D. *The runaway species: how human creativity remakes the world*. New York: Catapult, 2017. 296p.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 204p. Tradução de Paulo Neves.

CAPRA, F.; LUISI, P.L. *A visão sistêmica da vida*. São Paulo: CULTRIX, 2014. 615p. Tradução: Mayra Teruya Eichenberg e Newton Roberval Eichenberg.

COOK, P. *Experimental Architecture*. New York: Universe Books, 1970. 1a ed. 160p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial, 2013. 495p.

DELEUZE, G. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 3a ed., 2010. 272p. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010. 260p. Tradução: Paulo Neves.

EISENMAN, Peter. *The End of the Classical: the End of the Beginning, the End of the End*. Cambridge, MA: MIT Press, Perspecta, v21, 1984. p.154-173. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1567087?refreqid=excelsior%3A25ce80d52e0e73b2d-6288db7f375e0be&seq=1>. Acesso em: 4 jan. 2020.

EMERSON, Ralph Waldo. *Nature*. Boston e Cambridge: James Munroe and Company, 2011. 41p. Kindle Edition. ISBN: 1468114344

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 59o ed. 2019.143p.

GLADWELL, M. *Blink: the power of thinking without thinking*. New York: Black Bay Books, 2007.

LEACH, Neil. *Digital Morphogenesis*. In PUGLISI, Luigi Prestinzenza. Theoretical Melt-down. AD – Architectural Design, v. 71, n.1, 2009. p.33-37.

HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. *O Tao da Libertação: Explorando a ecologia da transformação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 591p. Tradução: Alex Guilherme.

JUNG, R.; VARTANIAN, O. (ed.). *The Cambridge Handbook of the neuroscience of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2018. 553p.

KAUFMAN, S.; GREGOIRE, C. *Wired to create: unraveling th mysteries of the creative mind*. New York: TeacherPerigee, 2016.

KEARNEY, Richard. *The wake of imagination: Towards a postmodern culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. 467p.

MCDONOUGH, W. *The Hannover Principles: Design for Sustainability*. New York: William McDonough & Partners, 2003. 98p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009. 271p. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 662p. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura.

MICHALKO, M. *Thinkertoys: a handbook of creative-thinking techniques*. 2a ed. Berkeley: Ten Speed Press, 2006. 393p.

MÖNNINGER, M. *Coop Himmelblau: Complete Works 1968 – 2010*. Koln: Taschen, 2010. 528p.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2a ed., 2011. 102p.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009. 186p.

PRIX, W.; SWICZINSKY, H. *Architecture must blaze*. 1980. Disponível em: <http://www.coop-himmelblau.at/architecture/philosophy/architecture-must-blaze>. Acesso em: 4 jan. 2020.

RANCIÈRE, J. A partilha do sensível. 3a ed. Rio de Janeiro: editora 34, 2015. 71p.
RICOEUR, P., 2006. *Memory, history, forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press. 642p.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*. Porto Alegre: Penso, 2019. 258p. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé.

SPIVAK, G.C. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012. 607p.

TSCHUMI, Bernard. *Architecture and Disjunction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1996. 268p.

TSE, Lao. *Tao Te Ching: O livro do caminho e da virtude (Dào Dé Jing)*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011. 400p. Tradução de Wu Jyh Cherng.