

SUSANA MARIA MOREIRA

*Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por Susana Maria
Moreira e aprovada pela Comissão Julga-
dora em*

Data: 06/07/89

Assinatura: Virgíliu de Menezes Lima

O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NOS ANOS 70:
A EXPERIÊNCIA DA FAU SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação - 1989

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Metodologia do Ensino, sob a orientação do Prof.Dr.Sérgio Pereira de Souza Lima.

Comissão Julgadora

Luigi Palmieri de Masetti

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

R E S U M O

O trabalho de pesquisa traz a análise do Ensino de Arquitetura e Urbanismo nos anos setenta, ao mesmo tempo em que apresenta o Estudo de Caso da experiência da FAU de São José dos Campos.

A Faculdade funcionou de 70 a 76 e sua história a distingue das escolas particulares criadas na época. Do ponto de vista didático implementou três estruturas: Instituto de Projeto e Comunicações, Ateliê Integrado e Unidades Interdepartamentais; mas a analisamos sobretudo, enquanto importante espaço de trabalho político-pedagógico.

A revisão feita situa a história da FAUSJC nas abrangentes preocupações da Arquitetura e do Urbanismo, do Arquiteto e de sua formação, aproximando-se em especial do universo político e ideológico de que são parte.

Buscamos ainda a aproximação de experiências significativas vividas por outras Escolas nos anos 60, 70 e 80, como referência para a análise e exemplos a serem divulgados, principalmente entre os envolvidos no Ensino de Arquitetura e Urbanismo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Como a pesquisa foi conduzida	4
2. Da Arquitetura (e do Urbanismo), do Arquiteto e de sua formação	13
3. Dos Movimentos Estudantis/68	22
4. A FAUSJC	
1) Da possibilidade de experiências. IPC/Curso Seriado/ IPC	34
2) Da dúvida à negação. IPC/Ateliê Integrado	44
3) Da negação à dúvida - uma nova procura. UID	54
4) Da resistência mesmo diante da inflexibilidade. Paralisação e suspensão de funcionamento.	64
5. Do Ensino de Arquitetura e Urbanismo	
1) Das outras Escolas e da FAUSJC	74
2) Da FAUSJC e das demais Escolas	81
3) Algumas Experiências Singulares	87
CONCLUSÃO	105
ANEXOS	
BIBLIOGRAFIA	111

INTRODUÇÃO

" A celebração do passado torna-se oposição ao presente e nesse sentido, a nostalgia pode desempenhar um papel conservador. O que se precisa é o 'retorno do historicamente reprimido' ".(1)

O trabalho aqui apresentado quer ter este caráter. Ser um espaço de reflexão, mas retornar no sentido do rever para a vançar, durante e após o "mergulho".

Na maior parte das pesquisas a visão retrospectiva, pelo menos na fase inicial do trabalho, se mostra imprescindível, ainda mais se pensarmos que o trabalhar com ciência hoje, com a produção do conhecimento implica, na maioria dos casos, em altos investimentos e se considerando o tempo de maturação necessário para estes investimentos universitários "darem frutos", achamos que podem ser especialmente proveitosos esses trabalhos voltados também às experiências já vividas mas ainda não suficientemente analisadas, para delas tirar, muitas vezes, importantes referências e contribuições ao aqui e agora.

No nosso caso, como pretendíamos continuar trabalhando com a pesquisa e docência ligadas à Arquitetura e Urbanismo, áreas de abrangência e complexidade ímpar quando se pensa nos seus processos de ensino-aprendizagem, percebemos da importância que teria a recuperação da história da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferreira Veloso", escola mantida pela Fundação Valeparaibana de Ensino de São José dos Campos (entidade privada). Esta faculdade (daqui em diante será denominada FAUSJC ou Faujoca - "para os íntimos" e para a entidade mantenedora serão usadas as iniciais FVE) teve uma estruturação didática atípica, tanto em relação à qualidade como à quantidade destas estruturas, e embora a tivéssemos frequentado como alunos, muitas dúvidas e questões permaneciam ao lado de uma hipótese forte: a de que esta escola que "existiu" de 1970 a 1976, quando seu funcionamento foi suspenso, tinha sua história suficientemente específica, principalmente em se pensando no "modelo" de escolas particulares de Arquitetura e Urbanismo

¹Fernando GABEIRA, Devemos enterrar 68 ?. Folha de São Paulo. Especial-8, 22 mar.1988.

daqueles anos, o que justificaria uma investigação.

Fazer um trabalho de pesquisa buscando analisar esta provável especificidade na experiência da FAUSJC, foi o "mote". Outros prolongamentos encontrados neste período de trabalho, constituíram importantes referências para que refletíssemos mais sobre nosso objeto primordial e alguns se constituíram igualmente, em novos objetos a serem investigados.

Portanto, esta dissertação se propõe ser ainda, lugar de consulta e discussão para os que se interessem por teoria e/ou prática que envolvam a docência universitária, sobretudo na área de Arquitetura e Urbanismo.

Sobre a FAUSJC, existe um trabalho escrito: "Prática-investigação", feito por alguns ex-professores e ex-alunos da FAUSJC que foi apresentado no IX Congresso Brasileiro de Arquitetos e embora nos Anais do mesmo conste uma pequena parte, este trabalho é extenso e detalhado, sobretudo quando mostra a fase em que na Faujoca estabeleceram-se as discussões e as tentativas de implantação das Unidades Interdepartamentais (UID). Vamos usar o "Prática-investigação" como importante fonte bibliográfica, nesta pesquisa.

Outro trabalho que nos ajudou foi o de José Carlos Garcia Durand - "O Arquiteto (estudo introdutório de uma ocupação)", tese de mestrado apresentada no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 1972 (posteriormente publicado em livro pelo CREA/Guanabara) - que como o subtítulo sugere, dedica-se em maior profundidade à atuação do profissional arquiteto mas que também traz contribuições à análise de sua formação.

Ainda devemos ressaltar o uso de "O Ensino de Projeto na área de Edificação", de Siegbert Zanettini que realizou este texto a partir de uma encomenda da Comissão de Ensino de Arq. e Urb. do Min. da Educação e Cultura (CEAU-MEC). Embora mais voltado para o ensino na área de edificação, este trabalho é feito tomando como ponto de partida a análise geral da situação do ensino nas escolas do Estado de São Paulo, até 1977 e discute o ensino de Arquitetura e Urbanismo de forma mais abrangente.

Sabemos ainda de outros trabalhos que poderiam ser úteis na nossa pesquisa, mas que não pudemos utilizar porque, num dado momento, foi necessário interromper as leituras de trabalhos escritos mais longos para podermos, de fato, realizar esta dis

sertação. A nossa "atualização", a partir de então, foi se dando quase que só por leituras de jornal ou de revistas especializadas. Um trabalho que deve ser aqui citado, pois não foi consultado e portanto, não aparece na bibliografia final é o "A Ideologia do Arquiteto", tese de mestrado de Sonia Marques, apresentada no Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco e se fazemos esta chamada é porque conhecemos partes do mesmo, que recomendam a tese para os que se preocupam em investigar estas questões.

As demais contribuições teóricas, serão explicitadas no decorrer desta dissertação.

A divisão em partes e sub itens, como está indicada no índice, ajudou na ordenação interna e deve facilitar a compreensão deste trabalho.

Mas não poderíamos iniciá-lo, de fato, sem apresentar os nossos agradecimentos. Aos nossos "colegas" de Faujoca (professores, funcionários e alunos), sem os quais a experiência da escola não teria sido possível e em especial aos que nos deram seus depoimentos e contribuições, quando solicitados - é inestimável a ajuda de mais esta fase de "troca de idéias", a crescida ao incentivo constante do nosso orientador, professor Sérgio Pereira de Souza Lima, cuja presença e ação desde a graduação na FAUSJC, não só nos estimulou como indicou preciosos caminhos. Aos professores e alunos da pós-graduação da UNICAMP - da Faculdade de Educação e do IFCH, com os quais pudemos trocar experiências além de terem revelado opiniões e sugestões revelantes ao trabalho desenvolvido. A FAPESP e à CAPES, que financiaram parcialmente este trabalho. A todos enfim, que nos ajudaram a descobrir a necessidade e a beleza da busca inesgotável do conhecimento, agradecemos.

Campinas, maio de 1989

S.M.M.

1. COMO A PESQUISA FOI CONDUZIDA

1. Como a pesquisa foi conduzida

" Estou me interessando terrivelmente por fatos: fatos são pedras duras. Não há como fugir. Fatos são palavras ditas pelo mundo ".

Clarice Lispector (2)

Esta pesquisa investigou um objeto central: a experiência da FAUSJC, principalmente nas suas especificidades. Buscamos conhecer como e porque ela pode ser tão ousada, dinâmica e contraditória, na mesma época em que as escolas particulares então fundadas foram, sob vários aspectos, conservadoras. E isto ocorrendo numa fase em que a área de Arquitetura e Urbanismo exigia novas posturas, reformulações constantes.

Na verificação das especificidades foi fundamental, entretanto, buscar os pontos em comum, com outras escolas, buscar o "todo". Tentamos cercar as ocorrências encontradas na Faujoca e perceber de que forma os limites enfrentados (a nível externo e interno) no decorrer da vida desta escola não teriam sido importantes molas propulsoras do dinamismo incomum em todo o processo de "vida e morte" da FAUSJC.

" O caso interessa mais como uma experiência de resistência ao aviltamento do trabalho pedagógico (incentivado pelo modelo de universidade vigente) do que pelas suas implicações políticas, sociais e profissionais ", esta foi a opinião do professor Dermeval Saviani, quando lhe falei sobre a experiência da Faujoca, há algum tempo atrás. Em que pese a irrefutável capacidade deste professor, mesmo assim, ficaram dúvidas de duas ordens - a primeira: o nível pedagógico não seria "só" o mais visível e portanto o que vinha mais facilmente à tona, numa abordagem um tanto descuidada e daí a segunda dúvida: o meu relato do objeto investigado não seria ainda incompetente e parcial ? Neste sentido temos procurado trabalhar , tentando evidenciar o que de mais significativo ocorreu em todo o processo.

Mesmo sabendo ser impossível chegar ao que ficou "pela

²A hora da estrela, 6ª ed., RJ, José Olympio Ed., 1981, p.85

cabeça" das pessoas que viveram aquela experiência e o que esta vivência possa ter alterado em suas ações profissionais ou não, não valeria tentar especular sobre, na procura de uma aproximação maior da história da Faujoca ?

Em síntese, irá por aí a história que desenvolveremos a qui, cercada e inserida no contexto cultural, social, econômico e político dos anos 70-76 e com todas as limitações inerentes a uma "historiadora" iniciante, num primeiro trabalho desta natureza.

Seguiremos explicitando mais detalhadamente os principais encaminhamentos desse trabalho, nos planos teórico e prático.

Obedecemos os seguintes "mandamentos": como buscávamos os fundamentos dos fenômenos reais, através da nossa investigação, ela segue o método mais próximo possível da forma como vemos o real - o tempo passando, os acontecimentos no tempo e o homem como ator (que também é receptor) do seu tempo. Como tal também este trabalho de pesquisa se propõe ser **locus** de busca constante, como vem sendo o seu desenvolvimento.

A forma como a investigação foi conduzida não seguiu planejamento rígido, foram constantes as reformulações e com novas indagações nos defrontamos.

Como consideramos ser o ideal estar o mais próximo possível do objeto de pesquisa, tentando fazer parte dele, pois as interpretações mais importantes deveriam ser as captadas do real, nos empenhamos nesse "mergulho".

Ao investigarmos as realidades e situações particulares, seus conceitos e relações - a sua essência, estabelecemos as chamadas leis particulares que nada mais são do que a aplicação, para cada objeto específico, das leis universais e concretas, nos permitindo penetrar nos objetos, na realidade - isto, se considerarmos o universo como totalidade e cada objeto como parcela deste universo.

Procuramos, portanto, nas grandes categorias de análise, uma origem para a definição das categorias particulares, "menores", usadas na elaboração e criação dos instrumentos da nossa pesquisa, na tentativa de separar (de categorizar, para chegar à análise parcial) do todo, para num segundo momento voltar a ele, pois cada categoria só pode se explicar no todo.

Como queremos ver a história pelo seu lado objetivo mas pelo lado subjetivo igualmente - segundo Hegel, o das coisas feitas e o da narração das coisas feitas, foi seguindo esta concep-

ção que tentamos trabalhar. Por não considerarmos que juntar os dados: regimentos, currículos, programas, estatísticas, etc, mesmo que num relato completíssimo fosse fazer a história da FAUSJC, a nossa preocupação é agora estar passando para o papel, parte da vida da escola, como ela foi, como a fizemos ser, integrada ao contexto dos anos de seu funcionamento. E esta passagem só se ria possível se parte considerável das pessoas que participaram da experiência tomassem parte, mesmo que parcialmente, neste repensar e compusessem comigo estas linhas e entrelinhas - como se um dia, se fosse o caso, elas também se sentindo nelas, "assinas sem em baixo".

Porque pretendemos compreender a Faujoca, as leis e fenômenos históricos dos quais ela é parte, no sentido não positivista é que buscamos a participação de ex-colegas e ex-professores para compor um trabalho conjugado com a documentação conseguida. Esta participação se daria, num primeiro momento, em entrevistas orais a serem gravadas. Ao realizarmos estas entrevistas estaríamos atentos às limitações que este tipo de contribuição poderia trazer, principalmente em dois aspectos: primeiro - os depoimentos dados sobre uma prática já "acabada" podem trazer mudanças de forma e/ou conteúdo no relato desta ação passada, estas alterações também precisam ser pensadas por quem pretenda "trabalhar" com estes depoimentos e segundo - precisaríamos alinhar uma linha básica de questionamentos sobre a qual estas contribuições pudessem ser manifestadas e trabalhadas, pois isto daria uma certa unidade ao aproveitamento pretendido e ajudaria a viabilizar estas colaborações.

Vejamos então, quais os encaminhamentos realizados, lembrando ainda que o embasamento teórico e o levantamento a nível mais empírico: a busca de material, de dados e da documentação, mais os contatos com as pessoas foram acontecendo conjuntamente.

Enquanto começava a cursar o mestrado, pedimos bolsa à FAPESP mediante projeto que quando aprovado foi sendo encaminhado. Com o auxílio do nosso orientador, elaboramos listagem de pessoas envolvidas com a Faujoca e recolhemos de forma sistemática, o material a respeito da escola, tendo ao mesmo tempo tomado conhecimento de alguns trabalhos escritos e de bibliografia a ser lida e trabalhada.

Foi elaborada uma listagem mais criteriosa com os nomes das pessoas a serem contatadas. O principal critério para as escolhas foi o de procurar o depoimento de pessoas envolvidas nas diferentes fases e processos de participação na experiência total da escola, uma vez que nos primeiros contatos realizados percebe

mos que os "faujoquianos" tinham histórias "distintas" a relatar. Como estas histórias também eram longas, na sua maioria, verificamos que se usássemos gravador para registrar os relatos orais muitas seriam as horas de fita a serem trabalhadas a fundo, mesmo porque na linguagem oral a tendência à fluidez é maior, o que poderia dificultar muito o nosso trabalho de revisão das histórias contadas, na fase seguinte.

Optamos então pelo seguinte encaminhamento: feito o contato inicial com as pessoas listadas, solicitamos a elas, se isto lhes interessasse e/ou tivessem disponibilidade, prestarem depoimentos escritos a partir de listagem de itens sugeridos que elaboramos e lhes entregamos; logicamente era explicada a importância destas participações para o nosso trabalho, etc.

Sugestões de itens a serem abordados pelos entrevistados:

- 1) Contexto: político-econômico-social
educacional
- 2) Ensino Superior - a Universidade brasileira
- 3) Universidade de Brasília - a FAU Brasília
- 4) A Reforma Universitária/68-
principais modificações estruturais

extinção da cátedra vitalícia			
implantação <table border="0" style="margin-left: 10px;"> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;">sistema de créditos</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;">divisão por departamentos</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;">ciclo básico</td> </tr> </table>	sistema de créditos	divisão por departamentos	ciclo básico
sistema de créditos			
divisão por departamentos			
ciclo básico			
- 5) O modelo de Instituto de Arte, na prática didática da FAUSJC, sua integração com o Ateliê Interdepartamental
- 6) O modelo de Unidades Interdepartamentais - viabilização da FAUSJC
- 7) A importância das mudanças estruturais da FAUSJC
- 8) O posicionamento crítico diante da realidade, dos envolvidos no processo educacional da FAUSJC
- 9) Adequação da formação dos alunos da FAUSJC ao mercado de trabalho
- 10) A FAUSJC como experiência de resistência ao aviltamento do trabalho pedagógico
- 11) Relação professor ↔ aluno, o "papel" do aluno, a docência, a pesquisa na FAUSJC
- 12) Relação FAUSJC ↔ Fundação Valeparaibana de Ensino
- 13) As demais faculdades de Arquitetura e Urbanismo, em especial as particulares, principalmente durante o funcionamento da FAUSJC

- 14) Seu "histórico escolar" [
- graduação [
 - .local e nome da escola
 - .ano de entrada e saída
 - permanência na FAUSJC [
 - . ano/mês de entrada e saída
 - .funções que ocupou
 - docência-pesquisa-trabalho, após sua experiência na FAUSJC

Numa segunda fase, depois de analisados estes depoimentos, pretendíamos voltar para algumas entrevistas orais complementares, individuais ou mesmo em grupos (sugestão de alguns dos contatados), para rever pontos discutíveis, principalmente.

Retomando a questão dos critérios para a escolha, dos professores e alunos contatados - no corpo docente buscamos os que fossem representantes dos vários departamentos e/ou tivessem participado dos diferentes períodos de funcionamento da escola e que, ao mesmo tempo, pudessem representar as diversas "correntes político-ideológicas" existentes. No corpo discente privilegiamos, basicamente, os alunos das quatro primeiras turmas, por considerarmos que os das demais tiveram, na sua maioria, vivências muito fragmentadas do processo geral da escola. Os demais critérios: os que fossem representantes dos alunos que participaram nos movimentos estudantis ocorridos também "fora" da escola e/ou os que participaram mais nas suas experiências internas, os que tiveram participação mediana nos dois casos citados anteriormente ou só em um dos casos e os que foram "só alunos"; buscamos ainda, entre estes, representantes das várias turmas e os que tivessem tido diferentes ligações político-ideológicas.

Da listagem inicial, 34 alunos e 19 professores se dispuseram a fazer os depoimentos. Foi marcado o prazo para devolução, via correio, que variava em torno de um mês, a partir do contato feito.

Mas as previsões de retorno dos depoimentos foram otimistas demais, embora muitos colegas continuassem dizendo, nos contatos telefônicos então realizados, que iriam enviar seus depoimentos, ao final de três meses tínhamos recebido só 13 depoimentos escritos e conforme os recebíamos iam sendo analisados e depois de trabalhados em conjunto, consideramos inadiável mudanças no en

caminhamento das solicitações de participação a serem feitas aos colegas, chegando à conclusão de que precisaríamos ainda realizar entrevistas orais, pois esta parecia ser a única forma de garantir a necessária colaboração efetiva nesse nosso exercício de rever a FAUSJC. Fizemos uma nova listagem, tentando sintetizar mais a nível da representatividade pretendida, mas já conjugando isto com os depoimentos analisados. Foram realizadas catorze entrevistas orais.

Ao fazer os contatos iniciais para esta segunda fase de entrevistas, foi entregue como sugestão para leitura o Parecer do MEC, denominado "Inquérito administrativo realizado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo 'Elmano Ferreira Veloso', da Fundação Valeparaibana de Ensino" (3), cujo conteúdo inclui um deficiente histórico da escola, o que poderia suscitar discussões interessantes. As entrevistas foram muito ricas em profundidade e em diversidade e o Parecer, quando lido, serviu de estímulo a algumas colocações feitas.

Esta fase de entrevistas, foi reescrita e analisada e suas contribuições, quando aparecerem no decorrer desta dissertação, serão denominadas depoimentos, pois depois de trabalhadas pudemos considerá-las semelhantes aos da primeira fase, a dos depoimentos escritos.

Portanto, a história da FAUSJC que esta dissertação está contando, vem embasada:

1) na vivência pessoal do processo de funcionamento desta escola e nos anos mais recentes, na nossa prática enquanto docentes na área de Arquitetura e Urbanismo;

2) nos depoimentos escritos, nas entrevistas complementares realizadas e nas conversas informais com os colegas, ex-participantes ou não da Faujoca, no decorrer desses anos todos;

3) nas leituras e discussões, feitas durante os cursos, seminários e debates, nos quais tomamos parte no mestrado e paralelamente a ele;

4) no material conseguido sobre a Faujoca e demais escolas de Arquitetura e Urbanismo.

Sobre este material e sua "coleta" - iniciada com "arrecadações" dispersas, feitas nos contatos com os colegas (como cita

³ MEC-CFE, Parecer nº 2108/76, Relatora - Esther de Figueiredo Ferraz, Documenta, nº 188, p. 128-140, julho/1976 (ANEXO 1)

mos anteriormente) que mostravam o que possuíam e nos cediam ou emprestavam o que não tínhamos ainda, nesta primeira fase, no nosso arquivo pessoal. Organizamos os documentos conseguidos e a análise inicial dos mesmos foi feita pois já formavam um corpo, embora bastante fragmentado. Foi-nos dito então que o Ives de Freitas (o último presidente do DA da Faujoca) guardara boa parte de material sobre a escola e no primeiro contato feito nos emprestou tal acervo que embora um pouco desorganizado, veio quando ordenado e analisado, a se constituir na estrutura básica de toda a documentação obtida, principalmente no que se refere aos documentos oficiais. Este arquivo pode ser considerado, a nossa principal "fonte de dados".

Depois de trabalharmos com este material, organizamos a listagem do que acreditávamos ainda necessitar. Sendo a FVE a única fonte para conseguirmos o necessário, fizemos a petição oficial (via UNICAMP) para consulta aos seus arquivos referentes à FAUSJC, então ainda sob intervenção do MEC. Mas esta consulta ampla nos foi negada e sugeriram que elaborássemos uma lista de itens que nos seriam passados, para consultas e xerox. Encaminhado isto, obtivemos só parte do pedido feito. O fato de não nos possibilitarem acesso ao arquivo completo e mesmo a todas as partes solicitadas, poderia ser interpretado como intenção de não nos proporcionar oportunidade de examinar documentos que não interessavam à FVE, ou mesmo ao MEC, ver analisados. Acreditamos - ser importante deixar registrada aqui esta ocorrência, mesmo considerando a documentação conseguida, como um todo, suficiente para começar a análise a que nos propúnhamos, indo buscar complementos em fontes "indiretas", como as entrevistas, por exemplo.

A seguir, apresentamos a síntese do material que compõe este nosso arquivo, que versa sobre a FAUSJC, especialmente:

- regimentos, estatutos, currículos, minutas e alguns de seus estudos complementares
- processos, pareceres, portarias e deligências do MEC , CFE e CEAU (Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo do MEC/DAU)
- cartas, orçamentos, programações e demais documentos , feitos pela Direção, Conselho Departamental, Congregação, Departamentos e Secretaria Administrativa
- cartas, comunicados, relatórios e demais documentos, feitos pela FVE
- relatórios e comunicados elaborados pelas comissões es-

peciais, constituídas na escola

- atas das reuniões: do Conselho Departamental, da Congregação, dos Departamentos, das UID, das Assembléias e Plenárias e do DA

- material do DA

- relação dos alunos, por turma

- lista dos professores e disciplinas oferecidas, por semestre

- programas e textos dos cursos e das UID

- material sobre os vestibulares

- material dos ENEA's (Encontro Nacional de Escolas de Arquitetura) e das Bienais de Arquitetura

- revistas e textos rodados na escola

- recortes de jornais e revistas, com notícias e artigos sobre a FAUSJC e outras escolas de Arquitetura e Urbanismo, assim como sobre a FVE

Deve-se ressaltar que esta documentação não é completa , possivelmente em nenhuma das partes acima citadas, mas em muitas delas, pode ser considerada como tal.

Realizamos ainda, um levantamento nas revistas Documenta, por um lado visando complementar os dados oficiais obtidos e por outro, procurando nos familiarizar com os procedimentos legais do CFE, do CESu, etc. Esta investigação cobriu os anos de criação e funcionamento da Faujoca, voltando dois anos e excedendo-os em mais dois, para nos dar uma visão abrangente, cobrindo o período 68/78. Este levantamento visava 3 "assuntos" principais: a) o Ensino Superior, em geral; b) as Escolas de Arquitetura e Urbanismo; c) a FAUSJC.

A investigação feita nas revistas Documenta mostrou aspectos relevantes dos procedimentos legais ao mesmo tempo que evidenciava diversas possibilidades de aplicação e leitura da "lei". Algumas das disparidades de procedimentos encontradas, se são explicitadas no decorrer deste trabalho, mas a análise completa das mesmas comporia sozinha uma outra dissertação de mestrado.

Também é necessário ressaltar aqui mais duas restrições no "aproveitamento" do material conseguido e já explicitado:

1) não aprofundamos a análise de conteúdo dos programas e textos dos cursos e UID da Faujoca, mesmo porque a sua realização implicaria num trabalho adicional de extrema complexidade - mas estes textos funcionam como importantes fontes de referência básica e/ou complementar, mesmo não sendo analisados em profundidade;

2) para o trabalho de "comparação" com as demais escolas de Arquitetura e Urbanismo, não usamos fontes primárias e a análise feita sobre elas será mais "em bloco". Seria inviável tentar fazê-lo caso por caso, pois para tal teríamos que executar trabalho semelhante ao que fizemos com a FAUSJC - importante fonte de dados, para a aproximação "em bloco" será o " Diagnóstico sobre o Ensino e Pesquisa em Arquitetura", feito pelo CEAU, complementado pelo texto de Zanettini, op.cit. e comentada na página 2 desta dissertação. Acrescentamos a estes trabalhos outros menos extensos apresentados em Congressos e em revistas especializadas. Contamos ainda com depoimentos e conversas informais com alunos e professores de outras escolas, mais a nossa própria experiência, posto que fomos "obrigados" a cumprir o último ano de graduação na FAU Braz Cubas, escola particular que funciona em Mogi das Cruzes.

Faremos uma ressalva quanto às demais indicações da bibliografia diretamente utilizada e que vêm citadas no decorrer do texto mas não na Bibliografia final. Isto porque, nela não mencionaremos as publicações especiais de jornal utilizados, nem os trabalhos literários, as Documenta e o material sobre a FAUSJC comentado anteriormente, nem as revistas especializadas.

As colocações sobre os procedimentos e encaminhamentos verificados na pesquisa, estão arroladas visando ajudar na compreensão dos caminhos realizados e dos seus desenvolvimentos e quem sabe até, auxiliar aos que se interessem em fazer trabalhos semelhantes.

" Sinto que recebi um golpe; mas não é, como eu pensava quando criança, simplesmente um golpe de um inimigo escondido por trás do algodão cru da vida diária; é ou vai tornar-se uma revelação de alguma espécie; é um sinal de que há alguma coisa real por trás das aparências; eu a torno real colocando-a em palavras ".

Virginia Woolf (4)

⁴Momentos de vida, RJ, Ed. Nova Fronteira, 1986, p.84

2. DA ARQUITETURA (E DO URBANISMO), DO ARQUITETO
E DE SUA FORMAÇÃO

2. Da Arquitetura (e do Urbanismo), do arquiteto e de sua formação

Para desenvolvermos a investigação em torno do Ensino de Arquitetura e Urbanismo, necessitamos buscar as principais ligações e as referências básicas que cercavam os estudantes e os profissionais desta área. No decorrer do desenvolvimento fizemos retrospectivas históricas que remontam a períodos mais distantes no tempo e no espaço, mas iniciamos esta parte com a colocação do que era o paradigma da arquitetura já no começo dos anos 70, tentando enfatizar a complexidade corrente no "mundo" arquitetônico daqueles anos, que serão os melhor enfocados por nós.

Segundo Durand, op.cit. na p.2 da nossa Introdução, nesta fase, considerando-se principalmente as constantes alterações materiais porque passávamos, poderíamos reduzir a Arquitetura, ou melhor, o seu paradigma ou sua metateoria a cinco segmentos:

"1- Arquitetura como arte. A arquitetura se define pela aplicação da intenção plástica na criação de espaços para uso humano;

2- Arquitetura como ciência social. O projeto arquitetônico deve atender às necessidades do usuário, cujos costumes devem ser, pois, conhecidos em suas dimensões psicológicas e sociológicas;

3- Arquitetura como síntese. O projeto arquitetônico resulta não da somatória, mas da síntese das múltiplas determinações da situação a que ele vem responder: necessidades do usuário, recursos tecnológicos, disponibilidades financeiras - a serem reunidas num princípio unitário;

4 - Arquitetura como prospecção. O arquiteto deve pensar não apenas em termos da realidade atual (que a ciência social contribui a esclarecer) mas antecipar, intuitivamente, necessidades virtuais ainda não conscientes no homem comum;

5- Arquitetura como técnica. A cada época histórica correspondem determinadas possibilidades tecnológicas, de materiais e processos produtivos. A obra arquitetônica deve refletir a época em que é produzida, donde a necessidade de conhecimento das técnicas capazes de materializar o projeto. Este conhecimento é dado pelo acompanhamento do processo construtivo pelo exame in loco da viabilidade do traço inicial!"(5)

⁵ José Carlos G. DURAND, op. cit., p. 26-27

Esta excelente sistematização dos "atributos ideais que constituem os objetivos propostos pelos arquitetos e que se confundem com a própria noção de Arquitetura" (6), vem de encontro às questões mais frequentes sobre o que seria o "saber arquitetônico", qual o seu alcance e seus limites, questões correntes não só ao nível do senso comum como também entre os que lidam com este saber.

Por serem inúmeras as faces de atuação e visão, que podem ainda se combinar ou mesmo se interpor, fica confuso, não só para os menos avisados - a Arquitetura, que combina muitas vezes os valores estéticos aos valores utilitários teria que atingir - através deles e sobre eles o chamado ponto de equilíbrio e isto se dando na conjugação de "universos" aparentemente contraditórios. Considerando-se que a capacidade de conseguir atingir este ponto de equilíbrio vem conjugada com a necessidade da prospecção e portanto, do "inovar", esta profissão apareceria possível a um número reduzido de "gênios", mas mesmo historicamente podemos verificar não ser bem assim.

Na Idade Média a transmissão do "saber arquitetônico" acontecia nos próprios canteiros de obras ou quando distante desses locais se dava quase somente por via oral, mesmo porque o nomadismo era intenso naquela época. Inexistia, praticamente, a divisão entre trabalho manual e intelectual, nos ofícios de projetar e construir.

A propósito, acompanhemos o trecho do artigo de Carlos de Andrade, publicado na revista "Arquitetura e Urbanismo":

"Mas entre o mestre-de-obra medieval e o arquiteto que surgirá a partir de Brunelleschi, o que temos é uma ruptura profunda. Além do arquiteto reclamar para si a atribuição exclusiva da direção da produção, ser 'o árbitro absoluto da operação construtiva', a constituição dessa nova categoria profissional se faz a partir de uma separação radical entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Situando-se neste último campo, o arquiteto 'se separa da produção coletiva. Ele reivindica a autonomia de seu próprio papel e se coloca na vanguarda das novas classes no poder' (5).

A Arquitetura como disciplina autônoma, dessacralizando os procedimentos construtivos com a geometria descritiva, abandonando a tradição oral da 'compagnonnage'

⁶ Ibid, p.27

pela sistematização do conhecimento em tratados, se inscreverá em uma territorialidade sedentária por excelência, tal qual suas obras. No lugar de um ensino basicamente experimental, calcado em um conhecimento empírico, onde o espaço pedagógico era o canteiro e a viagem, a forma de se assimilar técnicas e procedimentos variados, além de propiciar abertura para realidades múltiplas, o que veremos se impor é um ensino que irá se separar pouco a pouco da construção. O trabalho no 'atelier' substitui a viagem da 'compagnonnage' como prática pedagógica, desenvolvendo-se apenas através de simulações.

A operação arquitetônica entendida como 'arte liberal', isto é, trabalho intelectual, levou à separação entre desenho e construção. Se entre os construtores medievais já havia sua distinção, com os arquitetos o destaque da atividade projetual como o que especifica sua prática profissional - e que os tornam irredutíveis aos construtores - terá como pressuposto e reporá o isolamento do arquiteto em relação ao canteiro de obras. A distinção do arquiteto na divisão social do trabalho, correspondente à delimitação de seu lugar de trabalho específico, vai encontrar na planície e no espaço do 'atelier' sua territorialidade própria, aquela dos espaços do confinamento.

Entretanto, ainda que a profissão do arquiteto nasça marcada pela separação entre trabalho manual e intelectual, ao afirmá-la como condição para sua mudança de estatuto social, os arquitetos verão na obra acabada, enquanto síntese do projeto e de sua execução, o objeto de sua competência particular. Para que se torne possível o afastamento entre o canteiro e o arquiteto, este terá de 'racionalizar' as técnicas e os meios de produção da construção, quebrar a continuidade da organização coletiva do canteiro tradicional e fazer emergir impiedosamente o modelo atual da divisão do trabalho social ((6)). Um novo desenho surgirá então, o que instaura e garante o princípio da heteronomia do trabalho no canteiro ((7)). O 'atelier', é aí o espaço onde se realiza a produção do projeto e seu processo de aprendizado.

((5)) TARUFI, Manfredo - Architecture et Humanisme, de la Renaissance aux Réformes, Ed. Dunod, Paris, p.10

((6)) TARUFI, op.cit., p.8

((7)) Ver a respeito os trabalhos de Sérgio Ferro e Paulo Bicca, respectivamente O Canteiro e o Desenho, e Arquiteto: a máscara e a face, ambos da Editora Projeto" (7)

⁷ Carlos R.M. de ANDRADE, Pelos espaços do ensino, AJ, SP, Pini Ed., nº 5, p.54-55, abr. 1986

As alterações acima arroladas evidenciam a formação desta profissão a partir da prática considerada "domínio popular" no passado, vindo a se elitizar mas ao mesmo tempo indicando as possibilidades de ser ministrada e transmitida, à semelhança de outras áreas de conhecimento - usando o "saber arquitetônico" muitas cidades e edificações foram e estão sendo construídas por pessoas que não necessariamente têm a "educação formal" para a Arquitetura; portanto, este saber também pertence ao repertório social, aprendido ao longo da história, constituindo-se numa série de códigos externos encontrados na realidade, no espaço que nos envolve e sua apreensão, formal ou intuitiva, carrega pesada carga cultural.

No artigo, anteriormente citado, o autor enfatiza ainda a importância de se recuperar no processo de aprendizado a reabilitação do trabalho manual, como tentativa de ensinar mais junto ao canteiro de obras, aproximando-o do ateliê. Mas o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil trilhou sobretudo os caminhos da separação entre os domínios do trabalho manual e intelectual, destacando a opção por este segundo "bloco".

Na pretensão de esclarecer quais as principais tendências de ensino desenvolvidas entre nós, usamos a síntese encontrada no trabalho "Prática-Investigação", op.cit. na p.2 desta dissertação:

"pode-se considerar como fases principais do Ensino de Arquitetura recente no país:

1ª) Cursos seriados - primeiros cursos de Arquitetura organizados pela justaposição de disciplinas técnicas e artísticas. As primeiras constituíam a base dos Cursos Politécnicos, que formavam 'engenheiro-arquiteto' e as segundas são provenientes dos Cursos de Belas Artes e Liceus, que formavam decoradores, artistas e mestres de edificações. Tais cursos formavam arquitetos para um mercado ainda mal definido e incipiente, que exigia construtores de 'estilo' e 'bom gosto' que passam a projetar residências modernas e edifícios de alto gabarito artístico e estético.

2ª) A Fase de Afirmção Profissional - que tem seu início marcado pelos trabalhos pioneiros realizados por, ou em colaboração com arquitetos de renome internacional. Com a construção do Parque do Ibirapuera (1952-54) e o concurso do Plano Piloto de Brasília (1956) intensifica-se um movimento de afirmação do trabalho do arquiteto, baseado na formação de equipe de Projeto e na integração e participação dos profissionais no grande Projeto da Sociedade Brasileira. Com o despontar do sentimento nacionalista, cresce a tese de uma arquitetura motor de transformações da sociedade, e o projeto passa a ser considerado instrumento

dessa ação transformadora. No começo dos anos 60, os cursos de arquitetura sofrem modificações no sentido de melhor atender ao papel de formar profissionais capacitados. Ao mesmo tempo, a Universidade brasileira atravessa um período de discussões profundas sobre seu papel histórico, seu compromisso com uma realidade nacional em transformação. Esta fase é marcada, nos cursos de arquitetura, por uma postura muito mais voltada às perspectivas do campo profissional, do que às proposições transformadoras da Universidade.

3ª) A expectativa de 1966/69 - após 1964, a política de contenção inflacionária do Governo reflete-se na profissão sob a forma de retração quantitativa da demanda de Projetos - e a seguir como redução da própria qualidade dos produtos elaborados. A Universidade resiste às pressões do Governo, chegando a constituir-se no principal polo de crítica e inconformismo perante a situação. As alterações nos cursos de arquitetura passam a ser determinadas pelo próprio meio universitário, que exigia uma reforma mais ampla e radical da instituição. Os Cursos de arquitetura buscam uma resposta política a um projeto de Universidade Nacional, e ao mesmo tempo, a retomada das posições pregadas na fase anterior.

4ª) A Política Educacional a partir de 1969 - com a intervenção direta nas Universidades brasileiras, o Governo assume as regras do jogo e procura moldar os cursos de acordo com as necessidades imediatas e objetivos da produção capitalista. Como aspectos principais podem ser citados: aumento de vagas pela abertura indiscriminada de novos cursos; daí o aumento da rede privada e do ensino pago; orientação pragmática dos cursos; redução dos gastos com pesquisa e aperfeiçoamento; ênfase aos aspectos quantitativos. Esta fase que chega a nossos dias, é marcada por uma quebra do poder de decisão da Universidade perante o meio empresarial, que entemos do esquema apresentado, significa maior determinação do Campo Profissional, e eliminação dos fatores conflitantes da Universidade com esse campo. Ocorre também a maior determinação dos fatores regionais, principalmente nos novos cursos isolados. Os cursos de arquitetura reduzidos geralmente, na prática, a cursos seriados, devido ao corte de recursos financeiros destinados ao Ensino Superior, em todas as escolas do país! (8)

Coincidindo com esta visão, o texto de Zanettini, op.cit. na p. 2 desta dissertação, ao analisar a orientação e as tendências verificadas no ensino diz que elas se limitam em grande parte a

"refletir em cada época a reprodução do conhecimento determinado pelas necessidades do aparelho produ-

⁸Prática - investigação, op. cit., p.5-7

tivo e, conseqüentemente, da prática profissional - as transformações operadas no sistema econômico e político, são responsáveis pelas transformações ocorridas na prática profissional e diretamente, ou através desta, pelo modelo de ensino de arquitetura, em cada época". (9)

Mas a par das mudanças visíveis ocorrendo, muitas vezes, motivadas pela opção política de inserção do país na economia internacional sob a liderança da maciça penetração do capital estrangeiro, estas vão sendo assimiladas pela burguesia nacional de forma menos drástica e pode-se considerar que as mudanças a nível cultural e social são relativamente lentas.

No caso do arquiteto sua figura enquanto profissional liberal vem sendo gradativamente substituída enquanto modelo, até os nossos dias, mas este "mito" é tão forte que o "mundo" de aspirações de inúmeros profissionais da área ainda gira em torno dele.

A concepção de que o arquiteto é "elite" e "gênio", vem ainda reforçada pelo fato da fase de formação ser mais longa do que a média das demais áreas - cinco anos em período integral para receber o diploma de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Pelo menos era esta a tradição até a Reforma/68 e a conseqüente liberalização de funcionamento das escolas particulares, pois a partir daí algumas conseguem "formar" estes profissionais em quatro anos, com aulas em um só período, mas abordaremos este assunto mais adiante. Relativamente à questão da formação, há outro fator a diferenciar pois perdurou até a unificação dos vestibulares em algumas escolas, e ainda permanece em outras tantas: é que nos exames vestibulares os de maior peso estão relacionados com a "aptidão artística", domínio do saber também considerado de "elite".

Mas a necessidade de um curso de graduação longo é devida substancialmente à amplitude e abrangência das áreas de domínio conexo exigidas. Esta complexidade se acentua mais a partir da segunda metade dos anos 50, quando reforça-se a inserção dos arquitetos em outras áreas de atuação, como as ligadas aos meios de comunicação de massa-da propaganda ao **design**, até a participação dos mesmos

⁹Siegbert ZANETTINI, op. cit., p.61

nas novas empresas ligadas ao planejamento urbano (públicas ou privadas).

A ampliação cada vez maior acompanha e dinamiza a transferência de funções, posições e situação no mercado de trabalho e na sociedade, como um todo - os arquitetos são hoje, em grande parte, profissionais assalariados.

Entretando, nos anos 60 esta "passagem" não foi tranquila. No Brasil atravessávamos fase de declínio na demanda da construção civil e ao mesmo tempo era recente a "descoberta" dos grandes nomes da arquitetura nacional com projeção no exterior. Embora existisse o desejo, em termos ideais, de se tornar um "notável", esta meta aparecia já esfumando-se. E se havia a possibilidade de colocações no mercado de trabalho em diversas frentes recentemente surgidas, há ainda a lembrar que a opção pela ampliação da "visão de mundo" deste profissional inserido na dinâmica da sociedade, se dará não só como ato de escolha, mas como necessidade imposta pela nova dinâmica.

Alguns arquitetos se despiam do seu isolacionismo enquanto "artista" - aquele que capta e conserva a "aura", a duras penas. Tendencialmente esta evolução foi mais fácil para os mais novos na profissão uma vez que a crescente identificação social também ajudava ao profissional ser mais e mais participante da sociedade e de seus projetos "coletivos".

É sobretudo aos jovens arquitetos e aos então estudantes que caberia o difícil mas quase inevitável direcionamento seguido, acompanhando e marcando seu lugar nas modificações políticas, sociais e culturais, que alteram a ideologia dominante no final dos anos 60 (falaremos sobre o assunto na parte seguinte - 3. Dos Movimentos Estudantis/68), mas ao mesmo tempo que trazia importantes pontos de flexibilidade exigia do arquiteto formação com maior base técnica e racional, para ser melhor aproveitado no mercado altamente competitivo então instaurado, atendendo por sua vez, à recente dinâmica econômica.

Portanto, na mesma época em que se aumenta a carga horária ou até se cria disciplinas mais ligadas às ciências sociais, cuja importância naquele momento político era inquestionável, exige-se também maior tempo e conteúdo para as chamadas áreas técnicas. Dentro das escolas de Arquitetura e Urbanismo, sobretudo na segunda parte dos anos 60 e no início dos 70 as duas "novas tendências" irão coexistir, em algumas faculdades, ou se "degladiar", em ou -

tras.

Como estas orientações serão encontradas na prática do arquiteto, é o que nos mostram algumas das conclusões de Durand:

"A história do arquiteto no Brasil põe em relevo a emergência e o fortalecimento crescente de uma orientação que poderíamos chamar de humanista-societária, a saber a acentuação da missão do arquiteto como criador de cultura e ordenador do espaço humano capaz, a um tempo, de corrigir a anarquia da urbanização capitalista e romper com a monotonia da construção massificada. O fundamento desta orientação está no privilegiamento dos elementos síntese, prospecção e ciência social, tal como expusemos no tipo ideal de arquitetura, e numa crescente desconfiança quanto à legitimidade exclusiva da intenção plástica, ou expressão estética individual, como definidora da verdadeira arquitetura. Como se viu do acompanhamento das reivindicações do IAB/SP¹⁰, já na década de 50 esta orientação parece se tornar dominante, se bem que não correspondida por uma prática profissional, dada a dificuldade de participação do arquiteto nos serviços de planejamento, situação que se teria modificado na década posterior pela multiplicação de planos diretores ao nível do município e da região. A carta de princípios atual do IAB está nitidamente baseada nesta orientação.

Mais recentemente, as pressões pelo ingresso no mercado de trabalho de contingentes cada vez maiores favoreceram o surgimento de uma orientação, que chamamos de instrumental-tecnicista, vale dizer, a preocupação com a reserva de mercado de projetos ao arquiteto e a reivindicação não só de uma melhor formação do profissional para dar soluções aos processos construtivos no canteiro de obras, mas também da necessidade de romper com a extrema valorização da dimensão criativa (de síntese, prospecção) imprimida no ensino da arquitetura, gerando profissionais mais aptos a se acomodar às condições do mercado de projetos. A fundação do sindicato e sua política de denúncia das irregularidades ainda vigentes no mercado de projetos evidencia o fortalecimento desta orientação, cuja tônica principal é o privilegiamento da dimensão técnica do tipo ideal de arquitetura.

Finalmente, caberia distinguir a orientação política, cuja preocupação é manter acesa a crítica ao sistema sócio-econômico vigente, denunciando as limitações (e mesmo a ingenuidade) implícitas na esperança de que o Estado capitalista venha a promover um planejamento urbano efetivo e resolver o problema da habitação popular. Como é fácil de entender, esta orientação tende a superar os limites do sistema e, em função disso, é cuidadosamente controlada, quando não repelida pelo sistema de ensino e pela repressão gene

¹⁰IAB - Instituto dos Arquitetos do Brasil

realizada. Tendo emergido no período de aguçamento das tensões sociais, aos poucos vai sendo cerceada.

O conflito entre essas orientações se assemelha ao verificado em França, e exprime a consciência de que o real deve ser modificado, preservando-se a multiplicidade de valores implícita no tipo ideal de arquitetura. Restaria perguntar se esta tentativa de preservação não implica em querer conciliar o inconciliável?" (11)

Uma vez esclarecidas as principais orientações que circundam e permeiam a Arquitetura, buscamos dentro do "universo" de classe média (sobretudo no Brasil) que é correspondente ao da maioria dos arquitetos daquela época e dentro dos chamados movimentos estudantis/68, nas suas manifestações-a sua essência , tentando divisar os desenvolvimentos, os envolvimentos ideológicos primordiais que tanto iriam influir em todas as "ocorrências" dos anos seguintes, sobremaneira nas mais ligadas à educação e à cultura.

¹¹ José Carlos G. DURAND, op. cit., p.127-128

3. DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS/68

3. Dos Movimentos Estudantis/68

A importância política, social e cultural dos movimentos estudantis foi celebrada no Brasil o ano passado com inúmeras publicações especiais na imprensa e a edição de livros incluindo uma abordagem histórica, vinte anos depois. Mas a bibliografia por nós consultada, fora as recentes publicações dos jornais e revistas, se constitui sobretudo de livros impressos no final de 70 e início dos anos 80. Os artigos e livros lidos trazem ainda um ponto em comum em relação aos seus autores, todos viveram aquele período enquanto estudantes secundaristas, universitários ou já professores; isto acarreta que mesmo os trabalhos científicos apareçam entremeados a posicionamentos mais emocionais - a história vivida, pulsante, quase sempre traz as nuances de aproximações e as saudáveis buscas inconclusas.

Entretanto nossa identificação com a maioria destes textos foi tal que não executamos corretamente o pretendido exercício de distanciamento e crítica, não realizando análises comparativas mais profundas, mas nos apropriamos de alguns dos seus desenvolvimentos, de partes do "todo", por julgá-las imprescindíveis no ato de repensar a FAUSJC.

É essencial a aproximação do ocorrido naqueles anos, que consideramos básicos à formação da Faujoca. Nós faujoquianos somos "frutos de 68", em grande parte nascidos ou renascidos daquela lufada desprendida na corrida em busca de liberdade e felicidade, as grandes "bandeiras" reerguidas pelos Movimentos/68 quase ao nível mundial - a FAUSJC cresceu a partir dessas boas sementes, embora entre elas existissem outras, germinadas pelas "exigências" da Reforma Universitária, das transformações econômicas e políticas, da fase de autoritarismo e repressão extrema. Mas a curta existência da escola é vinculada ao "universo ideológico" que correspondia ao desenvolvimento anterior, durante e pós movimentos estudantis, pois deles vieram muitas bases do que foi difundido, respirado e transpirado na escola.

A "formação" inicial da Faujoca, levando-se em conta seu corpo docente e discente congregou sobremaneira pessoas ligadas a essas discussões e desígnos. A propósito, reproduzimos a seguir parte de um artigo sobre a escola publicado pela revista AU - é o início do depoimento de um ex-aluno, intitulado " Nós que amávamos tanto ...":

"Ao contrário dos jovens que hoje frequentam os cursos pré-universitários, os estudantes de curso, no final da década de 60, formavam uma massa crítica, altamente politizada e, em geral, eram pessoas com mais de 20 anos. Somente estudantes com uma formação mais amadurecida poderiam dar respaldo à experiência iniciada em São José dos Campos.

Por ser uma escola nova, enfatiza o ex-aluno Ernesto Boccara, atualmente professor da PUC-Campinas, com um corpo docente politizado e o corpo docente se propondo a ser mais aberto, se criavam as condições para implantar um grande laboratório de cursos e propostas didáticas, de coisas que estavam sufocando. Ele não esquece também de frisar que 'eram os anos 60 marcados pelas críticas aos dogmas e às gerações passadas'.

Quando a FAUSJC abriu seu primeiro vestibular, no início de 70, São Paulo contava apenas com duas escolas de Arquitetura, a FAUUSP e o Mackenzie. As vagas limitadas - nunca ultrapassavam a marca das 80 - deixavam intermináveis listas de excedentes. Em 69, por exemplo, mais de 80 alunos aguardavam a remota possibilidade de conseguir uma vaga na FAU".(12)

Na tentativa de conhecer os movimentos/68 retomamos o exposto por Guilhon Albuquerque que em seu texto (13) desenvolve - interessante hipótese:

"da existência de uma identidade de natureza nos movimentos estudantis europeus e latino-americanos. Identidade do movimento mas diversidade dos momentos: os movimentos estudantis seriam a expressão da proletarização crescente das classes herdadas da sociedade pré-industrial. Essa proletarização definida como inserção dessas classes no modo industrial de organização (e divisão) do trabalho, apresenta momentos diferentes nos dois casos. (...) o que conta é a posição ocupada no sistema de classes pelos grupos que num e noutro caso estão em vias de proletarização". (14)

Também aqui, à semelhança do ocorrido na Europa, o movimento estudantil excede os limites da problematização considerada exclusivamente universitária, mas entre as diferenças fundamentais estaria o fato de que no caso europeu, a maior parte dos acontecimentos tinha origem em análises abstratas, não partindo de análises concretas de situações gerais.

12 Livia A. PEDRERA, Espaço da Utopia, AU, SP, Pini Ed., nº 5, p. 31-35, ab. 1986

13 J.A. Guilhon ALBUQUERQUE (coord), Classes Médias e Política no Brasil, cap. IV - Movimento Estudantil e Classe Média no Brasil, p.117-144

14 Ibid, p. 118

"São em geral fruto de uma análise abstrata de uma situação geral. Em geral, trata-se de lutas de toda a esquerda, às vezes mesmo da 'humanidade inteira', contra o 'complexo industrial-militar', o 'imperialismo', a 'repressão', sendo que o que nelas está em jogo é eminentemente simbólico: o Vietnã, a paz, o direito à informação". (15)

No caso da evolução do movimento estudantil brasileiro, Guilhon o separa em quatro fases: à primeira chama de reforma universitária e vai do final dos anos 50 até meados de 61, pois nesse período este tema foi a principal palavra de ordem; a segunda fase seria a da participação no poder e começa em 61, pós renúncia de Jânio Quadros; a terceira nos anos 63/64, no fim do governo João Goulart, caracterizada como a da luta pelo poder e a quarta fase, a que se segue ao pronunciamento de 64, é a mais complexa e seria a da luta contra o poder.

Na primeira fase, a reforma reivindicada tem os seguintes objetivos explicitados: "a adequação da formação profissional e científica por meio da flexibilidade dos programas, renovação do corpo docente e especialização do ensino e da pesquisa, estes de cunho modernizador" (16), mas havia ainda outros que bem poderiam ser "esposados como uma corrente tecnocrática: a co-gestão e a ideologização do ensino". (17)

"Em torno da tese da reforma universitária, as alianças se forjavam sobretudo no seio das classes dirigentes: os meios progressistas do ensino, a Frente Parlamentar Nacionalista, alguns ministros e altos funcionários. Desta forma, a ação estudantil pode manter suas características até o fim do período: as pressões de antecâmara e a agitação dentro da universidade.

A própria natureza das alianças então forjadas, por outro lado, atraía os estudantes para outros temas que interessavam em primeiro lugar a seus aliados e nos quais estes últimos pareciam ser mais próximos de uma vitória do que no terreno universitário". (18)

O fato da Reforma Universitária então articulada não ter conseguido se efetivar (a UNE desencadeia a Greve do 1/3 que paralizou quase 3 meses as universidades) e as alianças feitas com

15Ibid, p. 120

16Ibid, p. 130

17Ibid, p. 130

18Ibid, p. 130-131

outros setores reformistas, principais componentes da definição e ampliação dos temas do movimento desembocarão na fase seguinte, a da participação no poder, quando os estudantes buscando ocupar postos no primeiro escalão do Governo conseguem indicar Paulo de Tarso, para Ministro da Educação. Esta participação efetiva é conseguida, principalmente, porque os estudantes já tinham representantes seus como membros da "Frente Nacional Popular, ao lado de governadores 'progressistas', da Frente Parlamentar Nacionalista e dos principais dirigentes sindicais!"(19) A formação da Frente exigia negociações multilaterais e estratégias comuns, sendo composta igualmente por setores da burguesia nacional e do movimento sindical.

Os estudantes tentam paralelamente, ampliar as formas de ação política de suas organizações específicas, mas no meio urbano não conseguem muito - participam mais junto ao sindicalismo comerciário e bancário, pois estes setores já contavam com estudantes nos seus quadros, mas têm participação relevante no movimento sindical rural.

"Esses novos equilíbrios em sua composição de forças provocam o impasse na estratégia comum da Frente, o que inaugura a fase seguinte"...(20)"A fase da luta pelo poder se verifica quando o governo de Jango então tentando se afirmar no poder procura reinverter o sistema parlamentarista ao presidencialista, baseado em suas propagadas reformas econômicas que afetariam indiretamente o povo, sem contudo prescindir do apoio do setor industrial nacional burguês. O movimento estudantil se une então solidamente à mobilização já existente nas massas rurais pois é nelas que vêem possibilidade de maior atuação, uma vez que as massas urbanas já apoiavam o Executivo."

"É este o momento político da definição do tema que se torna cada vez mais central no movimento estudantil e sua zona de influência, a cultura popular".(21)

"O controle e o enquadramento desse movimento decidiria para que lado deveria pender a balança, na luta pelo poder político entre Jango e os setores que se lhe opunham no seio da Frente. (...) a esmagadora maioria dos sindicatos rurais foi organizada e enquadrada pelo movimento estudantil ou seus avatares. No terreno do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Alfabetização, bem como o órgão criado para coordenar os projetos de cultura popular, cujo público era essen -

19 Ibid - p.132

20 Ibid - p. 133

21 Ibid - p. 134

cialmente rural, eram praticamente controlados por estudantes". (22)

Pode-se considerar a fase da participação no poder a da ampliação da mobilização ideológica e esta terceira, como a da ampliação das próprias bases de organização política, quando os partidos de base estudantil, tentavam organizar-se em partidos políticos nacionais - "esse salto da política estudantil para a política tout court poderia explicar, em grande parte, a origem essencialmente estudantil da maioria das organizações 'terroristas' de após 1968". (23)

Com o golpe de 64, obviamente, o movimento estudantil fica sem os seus canais de acesso à negociação e as posições conseguidas no poder, assim como o seu lugar nos sindicatos, principalmente os rurais, são paulativamente perdidos.

Mas foi igualmente difícil transformar a organização estudantil propriamente dita, uma vez que não bastava mudarem os dirigentes, porque era "o próprio movimento que se orientava, não bastando portanto, simplesmente substituir ou decapitar as lideranças". (24) Dadas as dificuldades para alterações rápidas e radicais, os militantes das entidades estudantis passaram, a organizar-se na clandestinidade já na fase denominada luta contra o poder :

"Privado de seus dois modos privilegiados de ação - mobilização ideológica das bases e ação na cúpula enquanto grupo de pressão - o movimento estudantil se tivesse que continuar a reclamar um papel na transformação da sociedade, estava condenado a desaparecer no seio da oposição ilegal ou clandestina". (25)

Neste ponto retomamos a análise feita por Guilhon a respeito das diferenças dos movimentos estudantis na Europa e no Brasil, para podermos melhor compreender as especificidades do nosso :

"O movimento estudantil europeu, em sua fase contestatória, visou prioritariamente o questionamento do sistema, e se teve efeitos sobre o funcionamento da sociedade, foi malgré soi. (...) Podemos ver, ao contrário, através do exame das fases sucessivas do movimento estudantil brasileiro, que o questionamento do sis-

22 Ibid, p.135

23 Ibid, p.135

24 Ibid, p.137

25 Ibid, p.137

tema, que também caracteriza os estudantes europeus, é apenas um elemento entre outros do questionamento da sociedade". (26)

Explicitando, o movimento estudantil aqui "quando articula às suas reivindicações, orientações visando a problemática social - é sempre uma manifestação do movimento de proletarização das camadas sociais que formam a base do meio estudantil". (27) Este desenvolvimento é feito pelo autor ao considerar que aqui as camadas médias não têm um passado de classe, diferentemente do ocorrido na Europa:

"O movimento das massas populares urbanas latino-americanas não está portanto atrasado em relação às transformações da sociedade, está, ao contrário, adiantado do desenvolvimento e percebe o sentido político de sua participação, tornado visível pelas classes dirigentes. O movimento estudantil, na medida em que tenta se identificar com as massas populares urbanas, orienta-se igualmente para a transformação da sociedade, para a industrialização. (...) Por seu lado, o movimento estudantil europeu aparece claramente como um movimento de defesa". (28)

"As camadas médias urbanas da América Latina não têm um passado de classe. Ora, é precisamente a partir do seu passado de classe (a exemplo dos antigos artesãos) que a pequena burguesia européia define um modelo de sociedade (o da exploração familiar, do comércio independente, das profissões liberais que justifica seu recuo vis-à-vis da civilização industrial. Passado de classe e modelo são ambos ausentes no que concerne às camadas urbanas da América Latina". (29)

Estas "ausências", articuladas a uma dinâmica rápida de "choques culturais", produzem efeitos irreparáveis na nossa sociedade, não só nos âmbitos econômico e político, mas a médio prazo, no cultural - "este enorme funcionalismo que são as camadas médias urbanas na América Latina, que sempre se definiu pela relação com o poder político, corre o risco de entrar na economia industrial pelo lado errado, como consumidor". (30) É o nosso "triste destino", às camadas médias coube a um só tempo alimentar "a máquina do Estado que torna possível esta política e satisfazer a condição de existência de um mercado interior, in

26 Ibid, p.128-129

27 Ibid, p.142

28 Ibid, p.139

29 Ibid, p.141

30 Ibid, p. 142

dispensável à indústria nascente. O mercado interior, criado para satisfazer estas camadas parasitárias passa a ser o fundamento de sua existência ".(31)

Na tentativa de "fechar o cerco" da classe média e do movimento estudantil brasileiro, Guilhon conclui:

"Não tendo um passado de classe enquanto produtores diretos independentes, as classes médias urbanas latino-americanas não poderiam estabelecer suas orientações societais em torno do controle dos instrumentos coletivos do trabalho, implicados no processo de industrialização". (32)

"Quando o setor não estatizado da produção começa a se desenvolver no meio urbano (...) as 'camadas médias urbanas' seduzidas por estes setores contam desempenhar o mesmo papel que lhes cabe no Estado. O movimento estudantil não é outra coisa senão o movimento social nascido desta reivindicação de base".(33)

Uma vez demonstrada a "origem", devemos nos voltar aos desenvolvimentos, às contradições e direcionamentos diversos seguidos pelos movimentos estudantis, sobretudo pós 64. Ao fazê-lo, recorreremos a outros autores.

Verificado que, por um lado, nesta época as formulações teóricas da "economia da educação", encontram grande força no pensamento educacional brasileiro, com a difusão de sua teoria do "capital humano" como necessidade fundamental para os países em desenvolvimento e elaboração de planos como o Atcon (Acordo MEC-USAID), que visavam "acelerar a produtividade" do ensino superior e entregá-lo progressivamente ao setor privado. Pelo seu lado, mesmo na clandestinidade as vanguardas universitárias mobilizam "progressivamente as 'massas' estudantis em torno da discussão sobre a política educacional do Estado militar, vivenciada pelas 'bases' sob a forma de bloqueio à 'democratização de oportunidades' ". (34)

Entretanto, os estudantes denunciam a política econômica do grande capital, orientada para a "racionalização" do ensino universitário e que levaria à "harmonização" da universidade com às novas necessidades do mercado de trabalho e caberá às vanguardas universitárias coordenar estas denúncias e colocá-las , sob uma forma política de atuação a serviço da oposição popular

31 Ibid, p.142

32 Ibid, p.142

33 Ibid, p.143

34 Décio SAES, Classe média e sistema político no Brasil, cap.5, p.204

ao Estado militar.

Décio Saes, considera que a partir de 1967 o movimento es tudantil entra em nova fase de ascensão:

"este ano é marcado por manifestações públicas contra a ditadura, de comícios sucessivos e da ocupação de uni - versidades em todo o país. Como a classe operária o 'mo vimento estudantil' ultrapassa o quadro do populismo, e dá seus primeiros passos em direção a uma política autô noma diante do Estado." (35)

Paralelamente, enquanto os universitários voltavam a se envolver com questões mais amplas da sociedade, a "bandeira" da reforma universitária mudava de mãos, passando para a burocracia estatal educacional - seus membros deliberam e aprovam as mudan - ças do rumo de ensino universitário, modificações que quando re - presentam algumas das reivindicações feitas realmente pelos en - volvidos no processo educacional nos anos 50 e 60, parecem não levar em conta que a época já é outra e os encaminhamentos pre - tendidos e reivindicados também. É o CFE quem quase exclusivamen - te conquista "a direção das mudanças do ensino superior utilizan do a competência para aprovar (ou não) os estatutos e regimen - tos das universidades no regime estabelecido pela LDB." (36)

"Foram tantos os pareceres, resoluções e indicações, tão densa a jurisprudência que, cinco anos depois, já não bastava um mero resumo, mas uma consolidação de to do esse aparato jurídico. Isso foi feito com a chamada lei de reforma universitária, de novembro de 1968, a qual veio tornar imperativo o que até então era apenas permitido ou sugerido, como a extinção da cátedra vita lícia, o regime departamental, os cursos se mestrais , e outros pontos que definiam as bases do ensino supe - rior e as diretrizes para sua modernização." (37)

E não é a toa que a promulgação da Reforma/68 ocorre, ime - diatamente após acontecimentos em que o movimento estudantil se "descola" da classe média temporariamente, ficando enfraquecido pa ra atuar enquanto "grupo de pressão" - voltemos à análise de Dé - cio Saes, que considera ter havido em 67/68 a intensificação do protesto estudantil, ao mesmo tempo em que ocorria um "afrouxamen to relativo do controle policial da universidade"(38) e esta con - junção de elementos vai ser o "fator imediato de eclosão das mani

35Ibid, p.205

36Luiz A. CUNHA, A Universidade Crítica, cap. 5, p.249

37Ibid, p.251

38Décio SAES, Classe média e sistema político no Brasil, cap.5, p.205

festações 'anti-ditatoriais' das camadas médias tradicionais".(39)

No ano de 68, até outubro, muitas manifestações de rua aconteceram, tendo as mais importantes a presença da classe média tradicional e/ou dos estudantes, como seus condutores. Mas esta identidade e participação em manifestações "anti-ditatoriais" não indica, por si só, que houvesse uma total identidade nas orientações políticas nos dois setores:

"ao reconhecer no 'movimento estudantil' 'seus filhos', as camadas médias tradicionais reconheciam, na realidade, a filiação social comum, e preparavam-se para exercer num terreno comum, suas aspirações 'anti-ditatoriais'". (40)

Essa identificação já não ocorria na relação da classe média com o movimento operário e o ligado aos setores rurais, portanto, na realidade, grande parte dos propósitos dos dois "segmentos" (classe média tradicional e estudantes) não era coincidente, o que teria levado à dispersão do movimento "anti ditatorial" de 68, ainda segundo Saes - o impulso revolucionário dos estudantes e o conservadorismo utópico da classe média levam ao fracassamento do movimento de massa cuja unidade também fora favorecida pela política excludente e anti-social do grande capital - "A 'Manifestação dos cem mil', de 29 de março de 1968, no Rio de Janeiro, já está marcada, por esta ambiguidade;" (41) mas ainda por meio ano estes segmentos seguem se manifestando em conjunto, até que acontece a ruptura:

"Em São Paulo, a cisão já se torna evidente nas manifestações públicas de 8 de outubro de 1968; (...) enquanto a 'União das mães contra a violência' deseja o retorno à democracia liberal e elege a persuasão e o diálogo como seus métodos de luta, o movimento estudantil prega a revolução popular e anti imperialista e sugere o emprego da violência politicamente organizada."(42)

Parte das vanguardas estudantis radicaliza seus propósitos e métodos, enfraquecendo as forças de redemocratização, como um todo, não há mais uma "massa" atuando contra o processo de militarização do aparelho de Estado. O próprio movimento estudantil, ao perder a importante parte do seu "entorno", está igualmente

39Ibid, p.205

40Ibid, p.206

41Ibid, p.207

42Ibid, p.207

te enfraquecido por cisões internas e pela repressão restabelecida.

Entretanto, mesmo esse momento de desmobilização para a ação, o período precedente analisado aqui e o imediatamente posterior serão revistos a seguir, na tentativa de destacar as principais linhas "teóricas", os conceitos fundamentais, as concepções filosóficas que permearam todos esses movimentos.

Considerando-se as diferenças na abordagem dos movimentos estudantis vistos por Guilhon de um lado, ou por Saes e Cunha, de outros, estas diversidades e complementaridade evidenciam, sobretudo a importância dos movimentos enquanto teoria/prática.

Para iniciar mais esta aproximação dos movimentos/68, salientamos os "grandes temas" tratados pelos mesmos em alguns países da América Latina, da Europa e mesmo nos EUA. São eles: a renovação cultural, a liberação pessoal e individual, o questionamento do saber a serviço do poder, a recusa do **american way of life** mas também do stalinismo autoritário, o renascer do desejo de uma revolução sexual, a revalorização das minorias oprimidas e outros mais.

Fazemos este exercício final de aproximação a partir da visão de Olgária Matos que assim os descreve:

"quer se trate da luta contra a reforma universitária proposta pelo acordo MEC-USAID no Brasil, do projeto contra a guerra do Vietnã ou contra o golpe militar de 64, que intervém nas organizações estudantis e operárias, determinando a ocupação de universidades em todo o país e ocupação de fábricas, as imagens são as mesmas do cenário mundial: mortos, feridos, espancados. Tal como nos outros países, a revolta estudantil não se limita à contestação política, ela é portadora de uma contestação da cultura: o movimento tropicalista, por exemplo, toma do Maio francês alguns lemas: ao cantar o Brasil mítico, paraíso tropical e a miragem deste mesmo Brasil violento e cordial, o tropicalismo reviveu a dimensão poética da revolta ao mesmo tempo política, ética e estética do Maio Francês. Tomou para si o 'É Proibido Proibir', o 'Estamos tranquilos: 2+2 não são mais 4'". (43)

Como bem sintetiza a autora, em relação aos movimentos europeus: "a Internacional estudantil pretende tanto 'mudar a vida', como reclamava o poeta Rimbaud, quanto 'transformar o mundo' de

⁴³Olgária C.F. MATOS, Paris 1968 - As barricadas do desejo, p.25

Marx, dentro de uma nova ótica, a 'exigência primeira da Felicidade'". (44)

"o ano de 68 foi o marco da Grande Recusa: recusa dos partidos oficiais, do marxismo burocrático e do mundo venal, recusa e exigência de transformação de valores: quando a revolta acontece em sociedades 'prósperas' e 'democráticas', ela significa uma recusa moral." (45)

Colocou-se em xeque a política mundial, a unanimidade contra os EUA devida principalmente à guerra do Vietnã e ao jogo da política americana contra os países comunistas, mas também procurou-se desvendar a pouca "solidariedade" dos países comunistas, a rivalidade entre a URSS e a China, a pouca ajuda aos países em luta por sua emancipação política.

"A rebelião estudantil, despojada de uma base de classe no sentido tradicional, é simultaneamente política, moral e instintiva, quer dizer, heterodoxa: os instintos devem se erguer contra a crueldade, a brutalidade, a feiura. A revolta instintiva é uma revolta contra a sociedade de produtivista e os simulacros de valores que ela engendra. É revolta contra a alienação do trabalho. É desejo de eliminação dos trabalhos embrutecedores, enervantes, pseudo-automatizados 'que o processo capitalista impõe ao trabalhador'". (46)

Olgária Matos conclui: "o ano de 1968 revela que os movimentos sociais em escala mundial, libertários ou libertadores, são os porta vozes da exigência de Felicidade e de Liberdade, e que esta é única e indivisível". (47)

O breve levantamento que fizemos, de trabalhos que analisam direta ou indiretamente os movimentos estudantis/68 complementam e substanciam o nosso pouco conhecimento sobre as implicações possíveis a partir daqueles importantes acontecimentos. O equacionamento de muitas das questões então levantadas vem sendo trabalhado até hoje.

Portanto, pensar 68, é ainda mais estimulante, porque exige novas posturas de investigação e aponta inexgotáveis caminhos. Sobre tais aspectos, é perfeita a seguinte colocação de Luiz Orlando :

44Ibid, p.26
45Ibid, p.26
46Ibid, p.28
47Ibid, p.30

"Em outras palavras, 68 é duplamente digno de ser pensado por uma nova maneira de pensar, simplesmente porque ali se produziu não só um pensamento diferente mas um novo pensamento da diferença, um pensamento não do Uno ou do Múltiplo, mas um pensamento do meio, do agitado entre-dois, da multiplicidade substantiva em que se distribuem os pontos relevantes; da multiplicidade enquanto diferenças articuladas numa complicação de questões e problemas envolvidos por soluções e respostas." (48)

A dinâmica desta nova maneira de pensar, de se vislumbrar diferentes posturas possíveis diante da vida e do conhecimento, foram fundamentais na existência da FAUSJC. O fato dos seus primeiros participantes e mesmo muitos dos que vieram depois, trazerem para a escola a multiplicidade, a diferença enquanto possibilidade, exercitando-a no cotidiano, no processo de ensino integrado com essas preocupações e discussões então latentes na sociedade, molda o perfil irregular da Faujoca. Até que ponto o processo foi dirigido ou consciente, limitado, se teria sido possível continuá-lo na própria escola e outras questões mais, isto tudo tentaremos alinhar nas partes seguintes da dissertação, mas cabendo lembrar a hipótese central da mesma - a especificidade da Faujoca não está principalmente ligada ao fato de ter sido uma escola cheia de contradições e aberturas, por isso mesmo viva e mais representativa do momento histórico vivido ?

⁴⁸Luiz CRLANDI, Como pensar 68?, Folhetim, B-2 a B-5, nº 587, 6 mai. 1988

4. A FAUSJC

- 1) DA POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS. IPC/CURSO SERIADO/IPC
- 2) DA DÚVIDA A NEGAÇÃO. IPC/ATELIÉ INTEGRADO
- 3) DA NEGAÇÃO A DÚVIDA - UMA NOVA PROCURA. UID
- 4) DA RESISTÊNCIA MESMO DIANTE DA INFLEXIBILIDADE.
PARALIZAÇÃO E SUSPENSÃO DE FUNCIONAMENTO.

4. A FAUSJC

1) Da possibilidade de experiências.

IPC/Curso Seriado/IPC

Iniciaremos com uma afirmação aparentemente óbvia: a história da Faujoca seria diferente, se seus atores iniciais fossem outros. Mas a obviedade reforça o específico da experiência da FAUSJC, escola que desde o início teve o seu script feito e refeito por seus principais atores: professores e alunos - sem nos esquecermos das importantes interferências externas da FVE e do MEC, por exemplo. No entanto nos parece que nenhuma outra escola superior teve, ao mesmo tempo, tanta autonomia quanto impossibilidade de exercê-la plenamente - mas por tudo isso, foi um espaço onde os limites do processo de ensino-aprendizado puderam ser testados, numa oportunidade rara de se "fazer acontecer", em vários aspectos; da discussão à prática.

Mesmo sabendo que generalizações podem levar à incorreções, começaremos comentando algumas características gerais dos professores e alunos "fundadores" da escola, nelas entremeando as questões burocrático-administrativas iniciais.

A primeira turma se constitui, basicamente, de alunos excedentes do vestibular da FAUUSP, vindos de cursinhos preparatórios de São Paulo-SP (número considerável cursara o Anglo) e muitos haviam participado dos movimentos estudantis nos anos anteriores.

Os professores iniciadores das atividades da escola também eram de São Paulo e vinham de experiência anterior no ensino de Arquitetura e Urbanismo as quais consideravam interessantes e passíveis de serem implantadas, desde que revistas e discutidas-as mais marcantes: as experiências da FAUUSP e do ICA (Instituto Central de Artes da UnB). A semelhança do grupo de alunos citado anteriormente, também os professores traziam histórias de atuação política recente.

Com a autorização para o funcionamento da FAUSJC (49), publicada a 4/nov./69, foi realizado o vestibular (na qualidade de primeira escola particular de Arquitetura e Urbanismo a ser permitido funcionar no Estado de São Paulo, pós Reforma/68) seguido da FAU Santos, autorizada quase três meses depois, embora pleiteas -

⁴⁹MEC, CFE/CESu, Parecer nº 818/69, Relator - Flávio Suplicy de Lacerda, Documenta, nº 108, p.37-42, nov./69

sem antes da FVE. (50)

Abrimos espaço, para comentar o procedimento diferenciado do MEC, através de seus órgãos especializados, em relação à FVE - pouco tempo antes haviam autorizado à mesma Fundação o funcionamento da faculdade de Serviço Social "Ministro Tarso Dutra" (nome do ministro da Educação e segundo consta, amigo pessoal do então coordenador geral da FVE, Jamil M. de Oliveira). Após a publicação da Reforma/68 as autorizações são inúmeras e os critérios variam bastante de caso a caso. Pudemos confirmar depoimentos indicadores do procedimento do MEC no sentido de favorecer à FVE , não só no caso FAUSJC/FAU Santos, uma vez que sobre esta última fizeram exigências quanto a pormenores das instalações físicas, na indicação de alguns professores, etc (verificar as Documenta cit. (50)), e em relação à FAUSJC as mesmas questões foram tratadas sem nenhum preciosismo, não só na fase precedente à autorização para funcionamento como nas posteriores.

Entretanto o comportamento mais irregular refere-se ao regimento da Faujoca, não aprovado até a autorização o que não seria tão incomum, conforme verificamos nas Documenta - muitas escolas funcionaram mesmo sem seus regimentos aprovados, mas a legalização da situação delas acontece algum tempo depois, só que com a FAUSJC tal não acontece. A escola nunca teve regimento aprovado pelo CFE e neste aspecto acreditamos ter sido um caso único. A escola elaborava um regimento e enviava-o à FVE a quem caberia depois de aprovado, encaminhar ao CFE - como a FVE nunca os aprovava, só fez enviar os que a FAUSJC não elaborara. Neste jogo cheio de dubiedades a posição do CFE não foi igualmente das mais claras. No entanto a falta de um regimento legalizado se teve aspectos de complicador do ponto de vista legal, funcionou como facilitador para as mudanças na estrutura didática. Voltaremos a estas questões no decorrer desta história.

Retomando as colocações sobre os primeiros vestibulandos que prestaram exames em jan/70 e começaram a frequentar a faculdade em março - eles vieram atraídos pela possibilidade de ingressar numa nova escola particular (distinta da FAU Mackenzie, então julgada como estrutura didática ultrapassada, conservadora) mas não muito cara, pois a FVE propagava a possibilidade de convênio com a Prefeitura Municipal, que financiaria parcialmente a fa

⁵⁰Documenta: nº 102, p.60-62; nº 109, p.96-100 e nº 110, p.18-22/p.55-56

culdade num sistema de troca de serviços escola-comunidade, em que a Prefeitura seria intermediária.

Alguns alunos viam ainda nesta escolha a oportunidade de "sair de casa" (de São Paulo), segundo um depoimento: "ir para São José, com um grupo, para 'investir na vida ', numa oportunidade de criar um espaço de discussão, uma válvula para 'fazer coisas'". Posicionamento já indicador de uma opção mais ampla do que a procura de uma profissão, embora a busca de "simples" formação profissionalizante também existisse nessa primeira turma, é obvio. Assim como havia os que vinham, sem saber muito bem, à procura do quê.

Aos professores interessava, sobretudo, a possibilidade de desenvolver trabalhos mais experimentais, necessidade sentida na época e que uma escola com aquelas características parecia permitir. Era um espaço mais "desentrevado", do ponto de vista burocrático, do que a FAUUSP por exemplo - esta foi, de fato, uma das características básicas da Faujoca só que ao mesmo tempo que propiciava a experimentação, provocava processos degenerativos, nem sempre interessantes quando se pensa na estrutura da escola, em seu todo. Estes desenvolvimentos serão melhor vistos, nos itens seguintes.

Já no primeiro semestre a estrutura didática pretendida era a inspirada no modelo de Institutos (à semelhança do ICA da Unb), com as limitações de uma faculdade isolada (só que a FVE dizia estar implantando uma universidade), mas buscando desde o início formar profissionais integrados a algumas áreas afins. No caso se formaria a estrutura do Instituto de Projeto e Comunicações (IPC), para os que pretendiam se profissionalizar nas áreas de Comunicações em geral: cinema, som, etc, assim como de Arquitetura e Urbanismo.

O IPC seguiria a proposta da estruturação básica sugerida pela Reforma/68: 2 anos de disciplinas básicas e 3 anos de profissionalizantes, assim como a divisão em departamentos. A necessidade de conjugar ensino e pesquisa, mesmo ao nível da graduação, era outra preocupação.

A operacionalização deste sistema mais complexo de curso, numa escola isolada, particular e no seu primeiro semestre de funcionamento, encontrou sérias dificuldades, sobretudo de ordem administrativa e relativas à infraestrutura física, o que quase inviabiliza a conclusão do semestre letivo.

Segue, cópia parcial do documento enviado pelo conjunto dos

professores e pelo primeiro diretor, Prof. Vicente de P.B. Bicudo, em 1/jul/70, ao coordenador geral da FVE.

O documento retrata exemplarmente os acontecimentos:

"Como já é do conhecimento de V.S., a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São José dos Campos tem enfrentado e enfrenta hoje um elevado número de problemas com relação à sua implantação. Estes problemas vem se acumulando sem solução apesar da insistência com que, em todas as oportunidades casuais surgidas, temos procurado discutí-las com os responsáveis pela Direção desta Fundação. Na verdade, não conseguimos ainda descobrir quais os canais institucionais para o debate dessas questões, pois resultaram infrutíferas as numerosas e reiteradas solicitações que fizemos, através do diretor da FAUSJC, no sentido de que fosse convocada uma reunião com aqueles responsáveis. A única reunião havida, ocorrida por acaso no dia 8 de junho passado, com a presença dos professores (...), resultou apenas em uma promessa de estudo de soluções por parte da Fundação. Assim sendo, somos obrigados a nos valer deste meio para encaminharmos oficialmente a V.S. o conjunto de nossas preocupações:

1. Contrato dos professores -

Apesar da insistência até incômoda junto aos organismos competentes, até a presente data nenhuma providência foi tomada a fim de regularizar a situação dos professores que, numa demonstração de enorme boa vontade e espírito de colaboração para com esta Fundação, estão trabalhando desde abril sem contrato. É claro que este fato irregular, associado com o pagamento também irregular dos honorários, conforme demonstração no item seguinte, vem causando sérios problemas e desestímulo aos professores. As sucessivas desistências, dos professores (...), e as desistências em vias de se consumarem (...) são um atestado indiscutível da insegurança e intranquilidade geradas por essa situação irregular. Nem é preciso comentar o que significam tais baixas para o quadro docente tendo em vista a estrutura didática pretendida."

No item 2. Pagamentos dos professores - mostram que cerca de 1/3 dos mesmos havia recebido, mais ou menos, a metade do que lhes era devido, outro 1/3 só recebera 1/4 e o 1/3 restante, correspondente aos trabalhos esporádicos (vestibular, palestras , etc) eram os únicos pagos integralmente.

No item 3. Problemas administrativos - apontam as questões relacionadas com a falta de sede e outras inadequações de espaços físicos, assim como o fato de faltarem funcionários, não tendo a escola sequer um secretário.

Continuando o relatado no documento:

"4. Problemas específicos do trabalho cotidiano -

Fazendo um histórico breve dos problemas surgidos desde a apresentação do tema do 1º Semestre - um projeto audio-visual sobre a cidade de São José dos Campos - lembramos a V.S., que o primeiro contato dos

alunos com o equipamento necessário para a realização do projeto proposto foi prejudicado pelo grande atraso da chegada dos mesmos (...).

Não obstante o conjunto de problemas seríssimos relacionados, conseguiu-se, pelo esforço e dedicação conjuntos dos corpos docente e discente, atingir, mesmo em pouco tempo, um alto teor de qualidade nos trabalhos executados e o valor da proposta didática tem obtido já larga repercussão nas outras faculdades de arquitetura e no meio estudantil em geral (...).

Esses resultados nos autorizam a sentir, de um lado, uma enorme possibilidade criadora do corpo docente, e de outro, o acerto da proposta didática que não entanto, para ser desenvolvida, necessita inevitavelmente, a curto e a médio prazo, da concretização de uma série de medidas que nos darão as condições indispensáveis para o cumprimento da tarefa. É aí que surgem novas fontes de preocupação referentes à ampliação do quadro docente, à aquisição de equipamento suplementar, à ampliação das instalações e a outros problemas destes decorrentes."

Finalizam pedindo uma reunião urgente na procura de soluções para a maioria dos problemas levantados, pois se os mesmos não fossem resolvidos a curto prazo, o trabalho dos docentes junto à escola seria interrompido.

A Fundação se compromete na solução de grande parte dos problemas nas reuniões seguintes, mas não resolvendo a parte mais significativa dos mesmos leva os docentes a se demitirem coletivamente. Até então, as relações professor-aluno eram mais formais, mas a partir dessas ocorrências elas se estreitam, dando início à prática de maior articulação e integração entre o corpo docente e discente, prática que irá se acentuando em todo o processo de funcionamento da FAUSJC.

A FVE contrata novo corpo docente, formado sobretudo por professores da FAU Mackenzie e dentre estes nomeia o diretor, prof. Roberto F. Monte.

As aulas reiniciam em setembro e a estrutura didática proposta é a dos cursos seriados, mas os alunos não a aceitam pois consideram-na uma negação do que vinham desenvolvendo enquanto ensino-aprendizado (o curso do primeiro semestre já trazia a tentativa de integração de disciplinas básicas, em torno de um projeto comum de trabalho).

Alguns alunos até tentam assistir às aulas, mas no geral entravam em sala com a intenção de "avacalhar", pois não aceitavam as modificações na estrutura didática e a forma como tudo era encaminhado pela FVE. Os alunos se colocam em regime de assembléia permanente -- instala-se a discussão e o debate como instrumentos para conhecerem melhor a escola, a FVE, os problemas mais

gerais que envolviam o ensino de Arquitetura e a própria cidade onde a escola se localizava, uma vez que a maioria não era de São José dos Campos - cidade média de desenvolvimento industrial, atípico e recente mas com características sócio-culturais ligadas às tradições do Vale do Paraíba e ao seu passado ainda próximo de cidade "pequena" e ainda com forte envolvimento de grupos militares ligados à Aeronáutica (na própria cidade) e ao Exército (em cidades da região) e por isso mesmo tendo seu prefeito nomeado, pois era considerada "área de segurança nacional" embora fosse propagado oficialmente que São José tinha prefeito nomeado por ser estância climática.

Na iminência de perder o semestre letivo os alunos continuam levando seus problemas à direção da Fundação, mas como não obtêm retorno a muitos dos seus pedidos, tentam estendê-los a setores da comunidade local. Comunicam-se com os seus representantes oficiais: prefeitura e câmara municipal, mas estrapolando fazem contatos com membros dos poderes militares da cidade e região. A abertura a esses segmentos da sociedade funcionará, na medida em que os órgãos procurados pressionam a FVE para que esta solucione os problemas mais prementes, mas também abre brechas a outras tentativas de intromissão por parte desses órgãos o que não interessará à escola como um todo. Alguns alunos não tinham esta visão na época e buscam nas formas a que têm acesso, solucionar os problemas da escola.

Exemplificando o tipo de interferência solicitada, transcrevemos abaixo o trecho central da carta que um tenente-coronel do exército enviou a outro, a respeito do assunto, depois de visitado por grupo de alunos :

"Solicito a você que ouça com a sua costumeira e notória atenção, pois o que pleiteiam é a ação contra embusteiros que fundam escolas, e posteriormente não têm estrutura para atender ao que prometem. Pagam três mil e quinhentos cruzeiros por ano e o pior de tudo não estão tendo aula (sic!). Estão em vias de perder um ano. O memorial que vão passar às suas mãos dirá o que pretendem.

Esclareço você que, como comandante de segurança interna, oficialmente estou sindicando e informando ao escalão superior."

Ainda outras ocorrências na FVE, sobretudo ligadas à irregularidades administrativas e econômicas levam a mudanças na direção da mesma. É eleito para presidente da Fundação o Dr. Clemente F. Gomes (empresário na cidade) a pedido do prefeito Sérgio S. de Oliveira - a posse da nova diretoria foi no final de dezembro.

Então, na FAUSJC, o corpo docente do 1º semestre/70 é convidado a voltar e reorganizar a escola, ao mesmo tempo em que são afas

tados o diretor e demais professores do 2º semestre. A maioria dos professores convidados se dispõe a voltar e começa a organizar o "curso de emergência" a ser dado durante as férias para que os alunos não percam o semestre anterior.

O secretário da FVE, recentemente eleito, arquiteto Aluizio J.R. Monteiro é nomeado diretor da FAUSJC.

Listagens com pedido de equipamentos são encaminhadas à Fundação e a necessária mudança da Faujoca é feita para local mais afastado do restante da FVE, prédio no qual funcionou a FAU durante o dia e a Faculdade de Economia no período noturno. Várias reformas são realizadas para que as dependências do prédio se adequem às exigências de uma escola de Arquitetura e Urbanismo. Só que todas as alterações necessárias mais os equipamentos pedidos vão sendo atendidos parcialmente, em ritmo diverso do pretendido para o pleno funcionamento da escola.

O fato de ficar espacialmente isolada do conjunto das demais faculdades da Entidade Mantenedora e mesmo, ser distante de áreas mais ocupadas da cidade, traz contribuições positivas se considerarmos que o distanciamento propiciou a possibilidade de maior liberdade de expressão e de organização interna, muito próprias da Faujoca, e ainda podemos lembrar que a distância "obrigava" os alunos a permanecerem mais tempo na escola (não havia ônibus urbano até ela), mas por outro lado a FAUSJC ficou isolada do ponto de vista administrativo - cabia à FVE a contratação e o pagamento de professores e funcionários e estes nunca compuseram estrutura administrativa suficiente e necessária para o bom funcionamento da escola, embora fossem incontáveis as solicitações junto à FVE para ser aumentado o número de funcionários ligados à secretaria e a serviços de apoio em geral, não eram atendidas da forma pretendida. Quando funcionários de outros órgãos da FVE iam prestar algum serviço junto à Faujoca, eram serviços esporádicos e com características de inspeção e/ou de "espionagem".

Logo após a mudança de prédio, mais se evidenciou a necessidade de montar a biblioteca e não só transferir o que já existia na Biblioteca Central da FVE. Lentamente vão sendo conseguidos e organizados cerca de 6000 novos títulos, mais a assinatura de revistas especializadas. A contratação de bibliotecários e assistentes também foi ponto problemático, para o real funcionamento da mesma, cheio de altos e baixos.

A FVE continuava pleiteando a criação de universidade a partir das 6 escolas isoladas mantidas por ela, conforme pode ser

verificado no Parecer intitulado "Fundação Valeparaibana de Ensino, sobre implantação da Universidade de São José dos Campos" (51), em que o relator analisa o estudo de viabilidade econômica baseado na metodologia das "taxas de retorno dos investimentos educacionais" mas que no caso desta Fundação ele julga de pouco "valor específico para servir de prova da viabilidade econômica da Universidade de São José dos Campos" e aconselha à FVE realizar "uma pesquisa de 'follow-up' dos profissionais por ela diplomados". Todo esse encaminhamento "economicista", em voga naqueles anos, que permitia autorizar ou não a criação de faculdades ou mesmo universidades em cima de critérios "vazios" de conteúdo, neste caso resulta nas seguintes conclusões:

"Considerando-se que não está, portanto, no momento, comprovada a viabilidade econômica das unidades que mantém, deve-se assumir uma atitude de cautela, ao contemplar-se a implantação de uma Universidade, o que implicaria em investimentos iniciais de vulto.

Aconselha-se que, até que se prove a viabilidade referida, a Fundação permaneça na situação atual ou parta para a constituição de um sistema de unidades integradas, assumindo estrutura de transição para a instalação da futura Universidade de São José dos Campos, que, de acordo com a legislação atual, é a Federação de Escolas Isoladas".

Permanecia, portanto, a ilusão de que seria possível se implantar o IPC na Universidade que estaria sendo criada e neste sentido realizaram-se seminários com abertura à participação de profissionais das várias áreas afins.

A discussão buscando viabilizar o IPC já vinha entremeada à polêmica (52) sobre se o ato de compor, próprio do arquiteto, deveria necessariamente resultar num projeto - a questão foi polarizada: projeto ou não projeto. Esta polarização levada a extremos dentro da Faujoca (lembrando que muitos não pretendiam ser arquitetos e lá estavam pela possibilidade de formação também em Comunicações), teve consequências ainda visíveis nos anos seguintes, pois alguns alunos se negam a "fazer projeto" e esta postura vai sendo reforçada na medida em que aumentava a vinculação do profissional arquiteto a outras atividades emergentes: as ligadas ao planejamento urbano e aos diversos meios de comunicação de massa, por exemplo. As alterações na estrutura de atuação do arquiteto encontram dentro da FAUSJC, importante local de discussão e posições de equilíbrio

⁵¹MEC, CFE/CP, Parecer nº 759/70, Relator - Arlindo Lopes Correia, Documenta, nº 119, p.212-213, out./70

⁵²A respeito das transformações alinhavadas neste parágrafo, ver o excelente trabalho de DURAND, op.cit., sobretudo os cap. I e II.

maior, raramente são consensuais - o habitual é a radicalização, a formação de grupos e "dá-lhe polêmica".

Algumas das colocações do parágrafo anterior podem ser encontradas no "Documento Básico de Discussão do IPC", distribuído no 1º sem/71 e que defendia a estrutura de 2 anos de curso básico e 3 de profissional, pois possibilitava um período inicial de convivência e conhecimento na faculdade para:

"definir seus interesses e aptidões específicos e, por outro, consolidar e aprofundar a formação do futuro profissional, criando desde o início condições de diálogo e interação entre as várias profissões (...). Por outro lado a evolução dos veículos de comunicação de massa, tem demonstrado que, referente à metodologia de trabalho, semelhanças fundamentais se apresentam entre as áreas de urbanismo, arquitetura e desenho industrial e as áreas de imagem e som (comunicação visual, cinema, televisão e música), face à existência da sociedade de massa, isto é, todas essas atividades criadoras adquirem um conteúdo de projeto de produtos para o consumo de massa ('design')".

O IPC era dividido em 3 departamentos: 1- o da Tecnologia e História, 2- o da Edificação, do Objeto e do Urbanismo e 3- o de Som e Imagem, mas nesta fase de implantação o terceiro só estava funcionando em trabalhos de pesquisa ligados aos "Mini-Centros", neste caso o CEIS - Centro de Imagem e Som. Estes Centros se estenderiam a outras áreas: CEPLAN - Centro de Planejamento e CED - Centro de Debates e foram criados para desenvolver trabalhos partindo de necessidades e solicitações da comunidade - nesse período o CEIS realizou um audio-visual, a pedido da Prefeitura de São José dos Campos: "Centenário de Nascimento do Poeta Cassiano Ricardo". Faziam parte dos Mini-Centros as pessoas da escola interessadas e o trabalho era remunerado.

Todo empenho de parte considerável de professores e alunos visando a real implantação da estrutura do IPC, foi necessário para seu funcionamento. Contou-se com a disponibilidade, boa vontade e desprendimento dos professores readmitidos, mas somaram-se a essas forças a de novos professores, alguns vindos da "crise" da FAU Santos e já comprometidos com IPC, pois haviam participado igualmente do ICA da UnB, e outros que estavam iniciando suas atividades como docentes mas acreditavam na importância da tentativa de implantação do IPC. Alguns professores não se envolviam diretamente na proposta mas eram poucos. Nesta fase, assim como eram muitos os alunos a se empenharem nesse trabalho - ainda em relação aos mesmos convém ressaltar que tiveram seu Diretório Acadêmico (DA) implantado e atuante desde o começo do funcionamento da esco-

la.

É interessante lembrar, principalmente à luz dos depoimentos dados para a nossa dissertação, que algumas das pessoas mais envolvidas no processo do IPC declaram que nessa fase já achavam difícil a viabilização efetiva desta estrutura dentro das condições e do interesse demonstrado pela FVE - seria como se estivessem se exercitando pelas possibilidades que o exercício trazia em si e não pelos seus resultados finais.

Considerando-se que os depoimentos, feitos alguns anos após, com o tempo e demais vivências compondo o necessário distanciamento para a análise do trabalho realizado no passado, podem trazer modificações parciais na visão do que foi este trabalho. Mas da mesma forma, pode-se conseguir objetivar melhor questões confusas do passado. A respeito de algumas das importantes questões pensadas, segue trecho de elucidativo depoimento escrito por uma ex-professora:

"este clima de apoio e de abertura dentro da Escola contrastava inteiramente com o quadro político externo que você já conhece. Interpretado hoje, poderíamos ver - no aspecto positivo - uma tentativa de resistência dos meios universitários e liberais, ainda acreditando na 'autonomia universitária' e - no aspecto negativo - o equívoco de análise política que fatalmente levaria à radicalização interna da Escola e seu fechamento.

Pensava-se a Escola, meio isolada no quadro político geral, como se houvesse possibilidade de sua existência independente e livre. Ora esta visão da FAUSJC aparece em vários momentos, até mesmo na própria proposta do Instituto de Artes. Ele estava proposto na estrutura com partimentada da FVE, em que outras unidades acadêmicas - como a faculdade de direito, economia, ciências sociais, etc. - já funcionavam nos moldes tradicionais de faculdades isoladas, justapostas sob o mesmo nome de 'universidade'.

Então, veja: a proposta do Instituto vestia a FAUSJC - escola tradicional de arquitetura - com a possibilidade de ampliar os horizontes culturais do futuro arquiteto, mas não lhe assegurava a alternativa de formação profissional diferente do arquiteto. Sonhava-se com possibilidades, em algum futuro de realizar a proposta de Universidade na qual o instituto teria lugar. Creio que podemos falar em certo grau de ingenuidade, embora com absoluta dedicação e honestidade. Iludimo-nos todos, como aliás, nos iludíamos na viabilização de uma total democracia, dentro da escola, em função das intenções - boas e honestas - de todos. Não percebemos, então, o caráter político (equivocado da proposta e que comprometia sua realização).

Lembre-se de que fazíamos reuniões para programar e coordenar atividades e cursos, com alunos e professores, inclusive para discussão de aspectos administrativos; falou-se em co-gestão, numa época em que todo o país, afia

va as unhas para impor a autoridade central. Éramos ingênuos também em não perceber interesses conflitantes de grupos diversos, de alunos/professores e da própria administração da Fundação".

2) Da dúvida à negação.

IPC/Ateliê Integrado

O trecho do depoimento citado no final do item anterior, evidencia algumas ocorrências que se estenderam no decorrer do funcionamento da Faujoca. Se fazemos a divisão em partes é na tentativa de ordenar os acontecimentos de forma mais linear, facilitando o trabalho de exposição da história da FAUSJC, mas é importante lembrar que o processo vivido constituiu-se num todo, onde as partes se sobrepunham, interagindo constantemente.

Dentro desta dinâmica cheia de dicotomias: o IPC ao mesmo tempo em que é implantado (considerando-se todos os limites expostos) prepara sua negação é que o 2º vestibular é feito em meados de 71 - na crise do final de 70, não tinha sido possível realizá-lo. (53)

A nova turma selecionada tem perfil distinto da primeira: quase a metade dos alunos é da própria cidade ou das cidades vizinhas do Vale do Paraíba e não participou dos "movimentos estudantis" e sob esse aspecto introduzirão na escola outras "visões de mundo" e "aspirações" profissionais ainda mais diversificadas; entretanto, na sua maioria, procuraram a Faujoca não só pela sua localização geográfica, mas também pela opção da estrutura de IPC que a escola propagara, mesmo em tão curto período de funcionamento. Do número total de ingressantes parte considerável pretendia cursar arquitetura (mais da metade), com exceção de alguns que esperavam encontrar na escola estrutura suficiente para levá-los à definição. Aos demais só interessava cursar Comunicações. Devido a maior diversificação de interesses dos seus integrantes, essa será a turma com mais problemas quando a estrutura do IPC for considerada inviável.

Para ilustrar melhor quais os comentários sobre a escola,

⁵³A partir do 2º vestibular, os demais serão feitos regulamente, todos os semestres. Só não ocorre o vestibular do final de 74, porque a escola estará em nova 'crise'. Haverá mais um vestibular em meados de 75 e este será o 9º e último.

inclusive na imprensa, reproduziremos a seguir trechos de matéria publicada em jornal visando fazer propaganda da FAUSJC, e que incluía fotografias de maquetes de alguns trabalhos realizados:

"A faculdade funciona, hoje, não dentro de um esquema tradicional de ensino de Arquitetura, uma vez que ela pretende ser uma plataforma sobre a qual no futuro se implantará o Instituto de Projeto e Comunicação (IPC). Nesse sentido nós já vivemos, no ano que chamamos de básico, experiências em vários setores de criação, tais como arquitetura, cinema, comunicação visual e muitos outros (...) nosso objetivo é executar programas que incluem não só ensino teórico, mas sobretudo prático. Queremos montar um esquema de atuação objetiva na comunidade". (54)

A exemplo do diretor, também outros professores, arquitetos que moravam na cidade, passam a integrar o corpo docente. Porém a maioria dos professores continua sendo de São Paulo com experiências de estudo e docência as mais variadas - principalmente os iniciantes na carreira docente tinham dificuldades em se encaixar na estrutura didática mas como os problemas encontrados eram de toda ordem, havia reuniões constantes que se estendiam ou mesmo aconteciam em São Paulo, na maior parte das vezes, e já contavam com a efetiva participação de alunos.

Havia grande entrosamento professor/aluno, embora existissem grupos se formando, com diferenças entre eles. O fato de haver trabalho conjunto, mesmo que só ao nível das discussões em muitos momentos, não chegando a se consolidar em trabalhos práticos, funcionou como uma das alavancas principais do que foi realizado - dentro e fora da escola.

Parte dos alunos da primeira turma, quando a segunda começa a frequentar a Faujoca, assume a postura de "filho primogênito", trazendo as implicações inerentes a essa colocação: ora com atitudes paternalistas, outras vezes posições de fechamento e/ou direcionamento, tornando mais evidentes as separações entre os alunos; estas segmentações acontecem, em alguns casos, mesmo sem o "apadrinhamento" ou aliança direta e/ou explícita com determinado professor ou grupo de. A formação de "grupelhos" não acontece só a partir das pressões e ações dos alunos da primeira turma, mas realizam-se em circunstâncias que os envolvem pois, por serem os mais "antigos", sempre se exigia o seu posicionamento. Mas muitas foram as ocasiões em que grupos intervinham intencionalmente, no sentido

⁵⁴Nova orientação no ensino da Arquitetura, Diário de São Paulo, p.71, 11 ago.1971.

de direcionar as decisões das constantes assembleias de alunos por exemplo, ou mesmo em busca de apoio para a ação política com outro alcance.

Atitudes mais extremadas aconteceram também por parte dos professores, o que é natural, uma vez que dentro ou fora da universidade somos cidadãos, com postura política, partidária ou não, consciente ou não - aqui entra o ponto mais discutível da prática em - tão verificada: parte considerável das pessoas envolvidas nas discussões acreditava ingenuamente, que a "briga" interna da escola fosse, de certa forma, descolada das questões mais amplas da sociedade, isto entremeado ao mito da neutralidade da ciência, do conhecimento a serviço de si mesmo.

Do ponto de vista didático-pedagógico, aos alunos ingressantes no 2º sem/71 foi proposto o desenvolvimento de trabalhos de "desbloqueamento", o chamado "saneamento epistemológico", na tentativa de abalar a estrutura do processo de conhecimento que cada aluno trazia. Os trabalhos foram desenvolvidos em grupo e tiveram o acompanhamento conjunto de vários professores - alguns atuando ao nível da instrumentação (fotografia, som, etc.), outros auxiliando diretamente na "leitura da cidade" e no embasamento teórico. Audio-visuais foram os produtos finais, mas dentro de uma das posturas básicas da metodologia de ensino do IPC: o importante é tanto o processo de trabalho - aprendizagem, quanto o produto no qual ele pode ou não se configurar.

Outros exemplos consideráveis desta postura, são os trabalhos de pesquisa realizados pela 1ª turma (então concluindo o ciclo básico): o desenvolvimento do tema "A Universidade Brasileira", por todas as disciplinas. O produto final, um ante projeto da Universidade do Vale do Paraíba, cujo tema foi propício ao "clima", às preocupações correntes na escola, palco de infindáveis discussões sobre o assunto e reforçado ainda pela crença de que o FVE em breve criaria sua universidade.

A pesquisa realizada então pode ser considerada a quemais envolveu o "coletivo" da Faujoca. As leituras e o levantamento de dados, somados às discussões constantes levaram a posições ainda mais críticas em relação à Reforma Universitária/68 e ao ensino de Arquitetura e Comunicações, em particular. Entre os pontos levantados priorizou-se a importância da integração das disciplinas, para ter seus conteúdos melhor trabalhados pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nestas áreas e mais:

"Consagrou-se a forma do Ensino voltado à pesquisa, do pensar-propor-avaliar, do discernimento entre instrumentação e conceituação, da identidade dialética entre ensino e aprendizagem, e posteriormente, da necessidade de abordar cientificamente a realidade". (55)

Portanto, o posicionamento defendido em relação ao curso ministrado na FAUSJC e a estruturação didática pretendida saem dos debates mais reforçados mas ao mesmo tempo chega-se à seguinte conclusão: "A pesquisa só ocorre efetivamente, nas condições atuais do ensino superior nacional, se for garantida regimentalmente e operacionalmente dentro dos cursos". (56)

Neste período, paralelamente às intensas atividades internas, aconteceu a participação de representantes da FAUSJC na organização do 1º ENEA (Encontro Nacional de Estudantes de Arquitetura), onde tiveram atuação constante e alguns colaboraram na comissão de redação da publicação "Escolas de Arquitetura na XI Bienal"

O Departamento Cultural do DA FAUSJC publicou, ainda em 71, sua primeira revista: "Intenção".

Prosseguem os problemas administrativos: poucos funcionários e morosidade no fornecimento dos equipamentos, nas reformas das instalações, etc. Diante deste quadro evidencia-se o interesse da FVE em não permitir viabilizar integralmente a estrutura do IPC. O Departamento de Som e Imagem é considerado definitivamente inorganizável dentro das condições dadas pela Entidade Mantenedora e se conclui daí a impossibilidade concreta de formação de profissionais em Comunicações.

A próxima turma de vestibulandos, em dezembro de 71, sabe que a escola é só de Arquitetura e Urbanismo, embora permanecesse a estrutura didática do IPC. Alguns alunos da Faujoca haviam percorrido os principais cursos preparatórios para Arquitetura em São Paulo e lá exposto o projeto da escola oralmente, auxiliados por audio-visuais que tinham realizado como trabalho didático. Em São José dos Campos, os alunos eram orientados para o vestibular da Faujoca, em cursinho antes dirigido só para a Engenharia.

A maior parte dos alunos ingressantes na 3ª turma, cujas aulas regulares começam em março/72, vinha de outras cidades do interior ou da capital de São Paulo e menos de 1/4 dos mesmos era da própria cidade e região, havendo ainda estudantes de outros esta -

⁵⁵Ari V. FERNANDES - et all, Prática - Investigação: Um Processo de Trabalho em São José dos Campos, IX Congresso Brasileiro de Arquitetos, Anexo II: Os modelos de ensino de arquitetura, p.16

⁵⁶Ibid, p.17

dos. Esta conformação de procedência do corpo discente se repetirá semelhantemente, nos semestres seguintes.

Em janeiro/72 acontece a primeira eleição indicando a diretoria da FAUSJC e o prof. Aluizio J.R. Monteiro, então seu diretor pro tempore é reempossado no cargo, mas a ele continuariam cabendo as funções mais burocrático-administrativas, uma vez que é ao Conselho Departamental (constituído pela direção da escola, pe los chefes de departamento e por representantes de alunos) que ca be definir as diretrizes da escola nos seus aspectos didático-pedagógicos.

Entretanto, algumas vezes as medidas discutidas no Conselho são, por seu lado, fruto de deliberações em assembléias conduzidas por grupos de alunos que trazem para as mesmas "posições fechadas" (sem que a "massa de manobra" soubesse disso) - como a maioria dos estudantes era de outras cidades, moravam em "repúbli - cas" e algumas funcionavam como pontos de prolongamento dos debates da Faujoca e nelas se compunha parte significativa dos posicio namentos levados às assembléias.

Na FAUSJC instala-se o "assembleísmo". segundo opinião de um ex-aluno, em parte do seu depoimento: "o que se verificou na escola foi um processo de crise gerenciada, onde se instaurou a discussão, as assembléias - a necessidade, a 'mania' de que tudo fosse discutido por todos, com seus prós e contras". Tal característica é fundamental na dinâmica de reformulação e transformações que transpassa o processo tumultuado da Faujoca e as assembléias gerais, os debates e mesmo as discussões em sala de aula compõem o locus de exercitação da teoria integrada ao que era já prática corrente na escola. A respeito, no depoimento de outro ex-aluno, vejamos as se guintes colocações:

"isto foi positivo, quando se considera a importância dos processos de discussão, no nosso deu prá todo mundo um senso crítico, uma posição de questionamento di ante da realidade e da importância de se tocar um pro jeto de ensino, abrindo esta discussão com outras escolas. Mas a polarização em basicamente dois grupos (mesmo que de esquerda) na condução das principais discussões, ainda que pudessem, no fim, estar perse - guindo linhas políticas com pontos semelhantes, levou a muitos rachas desnecessários e desgastantes".

Aos alunos ingressantes em março/72 é feita a proposta da "leitura da cidade" acompanhada de instrumentação prática/teórica , mas resultando numa "intervenção física" no espaço de São José dos Campos que depois seria documentada em audio-visual.

Para os estudantes que entravam no seu 5º semestre letivo, iniciando ciclo profissional, a proposta é definida à semelhança do modelo de Ateliê Integrado, desenvolvido na FAUUSP, escola - que continuava servindo de referência, principalmente para seus ex-alunos e ex-professores que passaram a integrar o corpo docente da Faujoca.

O número de professores aumentara consideravelmente, com a chegada de duas novas turmas em pouco mais de um semestre e a inclusão de mais uma - a dos repetentes da 1ª turma. O aumento do corpo docente traz maior diversificação para as linhas de ensino e pesquisa então pensadas, assim como possibilita a vinda de professores deslocados das propostas iniciais da FAUSJC, uns por estarem começando suas carreiras docentes e outros por desinteresse mesmo, não se preocuparam em integrar-se ao projeto de ensino: ministraram suas aulas e alguns nem se envolveram efetivamente no processo.

A Faujoca era, das escolas particulares, uma das que melhor remuneravam seus docentes, embora o atraso no pagamento fosse prática comum. As mensalidades dos alunos igualmente, das mais elevadas, só equiparadas às cobradas por algumas faculdades de Medicina criadas na época, trazia problemas a alunos necessitados de se manterem trabalhando em atividades outras, uma vez que os convênios com a Prefeitura ou órgãos financiadores de pesquisas desenvolvidas pela escola ou através dela, eram esporádicos.

Embora muitos alunos (principalmente os das duas primeiras turmas) não se conformassem com o fechamento da área de Comunicações e, em parte por isso, criticassem o Ateliê Integrado, pois este modelo, restringia o curso a apenas Arquitetura e Urbanismo, é esta a estrutura adotada na fase que podemos chamar de "crítica ao IPC" da qual resultará a negação do mesmo, no ano seguinte, mas ela estará funcionando conjugada ao que restava do IPC.

Nesta fase são formados os GT (Grupos de Trabalho), que paralelamente ao desenvolvimento do semestre letivo continuam levantando dados, realizando estudos e propostas na tentativa de contornar o impasse formado com a inviabilização do Departamento de Som e Imagem.

Os GT foram fundamentais para resgatar a importância das áreas do Departamento desativado mesmo para a formação do "só" arquiteto, uma vez que o Ateliê Integrado então implantado se estruturava baseado em três departamentos: Tecnologia, História e Projeto - a visão dos GT recupera a necessidade de reintegrar áreas subsequentemente mais ligadas a Comunicações, ao projeto das Unidades Interdepartamentais, modelo que seria adotado no ano seguinte.

O modelo de Ateliê (ou Ateliê Interdepartamental) operacionalizado na Faujoca, uma derivação da estrutura do Ateliê Central (já anteriormente empregado, inclusive na FAUUSP) dava ao Departamento de Projeto e às suas disciplinas poderes centralizados, uma vez que julgados da área básica de domínio dos arquitetos - mas revisto à luz da recente experiência (a partir de 1969) da FAUUSP de implementação do Ateliê Interdepartamental que conserva o ateliê como base do curso mas incorpora as disciplinas dos outros departamentos, conjugando-as com as de Projeto.

Os alunos da 1ª turma, na estrutura de Ateliê Integrado continuam desenvolvendo seus ante-projetos, procurando maior detalhamento na concepção das unidades (faculdades) da "Universidade do Vale do Paraíba".

A integração da Faujoca à cidade de São José até a fase ora tratada, contém pontos interessantes a serem lembrados. Embora a maioria dos trabalhos didáticos e das pesquisas realizadas com a participação de parte dos seus membros envolvessem a cidade e a região, a relação acontecia num movimento atração-repulsão. A cidade já então considerada o mais importante polo de desenvolvimento tecnológico do país (Embraer, Neiva, Aerotec, Avibrás, CTA, INPE, etc) vinha tendo ritmo de crescimento físico e econômico acelerado, mas do ponto de vista sócio-cultural São José dos Campos ainda podia ser caracterizada como uma "cidade do interior" (57) com poucos espaços de maior abertura: mais no CTA e ITA se concentravam (mesmo espacialmente falando, porque a maioria dos que lá trabalhavam ou estudavam, moravam dentro da área do Centro Técnico Aeroespacial) pessoas vindas de centros maiores e mesmo do exterior, mas tendo como um dos componentes complicadores o fato de estarem ligadas à Aeronáutica, com todas as implicações que o militarismo traz (ainda mais reforçadas naqueles anos); aqueles com maior abertura filosófica e/ou política poderiam ser "pinçados" no meio empresarial, entre os ligados às profissões liberais e entre os professores e alunos das demais faculdades da cidade.

Embora a Faujoca interessasse à média da população (também de classe média) mesmo que ao nível mais simbólico, como prenúncio de maior **status** sócio-cultural ou como lembrança palpável da possibilidade da vinda da universidade via FVE, a existência da

57A respeito da formação sócio-cultural em São José dos Campos, ver: Fernando H. CARDOSO -et all, Estudos de População: I-São José dos Campos e Eurico F.S. MONTE NEGRO, Os Caminhos de José: Urbanização e Transformações Culturais em São José dos Campos, ambos cit. na Bibliografia final.

escola, com sua proposta fugindo aos padrões das demais faculdades, incomodava sobremaneira a classe média local - "Os alunos da FAUSJC, alojados em sua maioria em repúblicas espalhadas pela cidade, abraçavam a população" ou "era muito prá cabeça dos joseenses porque alguns assumiam com tudo o seu cotê artista", conforme trechos de depoimentos de ex-professores e ex-aluno. Preconceitos eram levantados, de ordem comportamental e moral.

Nas relações da Faujoca com o restante da FVE preconceitos existiam, embora disfarçados, escamoteados em problemas de ordem prática. Segundo o depoimento de membro da presidência da FVE: "Fora o lado econômico, ideologicamente a coisa pesava contrária à FAUSJC, dentro da Fundação como um todo, salvo raríssimas exceções". Só que os entraves principais apontados pela Entidade Mantenedora aparentavam sempre ser ligados a questões econômicas, até que grupos de professores e alunos passaram a "fazer as contas" e apresentá-las para discussão (quando conseguiam ter acesso aos dados) - aí ficava o dito por não dito, mas a FVE não tomava medidas efetivas para sanar os problemas apontados pela Faujoca. Em várias ocorrências, os encaminhamentos necessários perdiam-se no "meio do caminho dos 'baixos escalões' da Fundação", principalmente se estes encaminhamentos envolviam o CFE/MEC: o regimento não reconhecido, os professores sem situação legalizada, etc. Portanto, quase nada estando autorizado, podia-se tudo.

A localização do prédio da escola (como já comentamos na p. 40) pode ser considerada como importante componente física do afastamento. Segundo depoimento de um ex-aluno:

"Tínhamos o nosso espaço e nele podíamos realizar muitos vãos, sem interferências externas. Mas queríamos, ao mesmo tempo, participar da comunidade em que estávamos, embora nos colocássemos em um patamar cultural mais elevado, este movimento era contraditório".

Buscou-se uma melhor integração com a comunidade, embora sem muito empenho: em 72 realizou-se em São José o 1º ENEA, foram feitas conferências e cursos abertos e no segundo semestre organizou-se uma exposição, aberta à cidade, dos trabalhos executados pela escola. Mas o maior espaço de integração, apesar dos atritos, continuava sendo o dos contatos informais e os que envolviam os trabalhos normais da escola ou mesmo os realizados em convênio - neste ano o CEPLAN faz, com a Prefeitura o "Cadastramento de Área do Município para Renovação Urbana - Fundo de Vale" e o CEIS realiza, com o MIS (Museu da Imagem e do Som-SP) o "Registro da Interfe -

rência Sócio-Cultural da Rio-Santos no Litoral Norte".

Em 72 o Departamento do DA publica sua 2ª revista: "Opção"

Ainda no 2º sem/72 os trabalhos do Ateliê Integrado tiveram o tema: "Sistema de Abastecimento de Gêneros Alimentícios em São José dos Campos". Sobre o desenvolvimento geral dos mesmos:

"Os resultados deixaram muito a desejar. O tema, complexo, não foi preparado antecipadamente. Carecia-se de infra-estrutura operativa, de formas de organização do trabalho, de dados de apoio, de condições para realizar pesquisas e levantamentos de campo.

No ateliê, o contato semanal de arquitetos com sociólogos, economistas, engenheiros e historiadores era confuso, pela falta de uma linguagem comum, e pelas divergências quanto ao enfoque do tema. A muito custo consegue-se atingir o final do semestre". (58)

É a partir desse desenvolvimento caótico e desorganizado entretanto, que se chegou à confirmação da necessidade de ser urgentemente revista a estrutura didática vigente.

Aliás, o deixar "o caldeirão da bruxa ferver" aparece como uma das características da Faujoca, mesmo não tendo sido o caminho mais fácil, e sim dos mais desgastantes (na fase descrita, por exemplo, alguns professores e alunos com inegáveis qualidades "desistiram" da escola) - o seu caráter dinâmico parece ter sido o seu "possível".

O processo de reavaliação acontece de forma igualmente rápida e intensa:

"No início de 1973 os GT são fundidos em uma única Comissão de Reestruturação da Proposta Básica do IPC, paritária, que procuraria consolidar o modelo de curso a ser adotado, bem como trataria da regulamentação oficial e burocrática. A prática dos últimos semestres, a redução do IPC a um esquema de opção única, a vivência confusa de um processo de Ateliê Integrado, o próprio desenvolvimento crítico dos GT, constituíam, apesar de tudo, uma bagagem rica e variada de experiências, que permitiriam desenvolver uma reestruturação efetiva, mesmo que negando o modelo vigente de Instituto. Em seu primeiro trabalho a Comissão elabora uma crítica ao Documento Básico do IPC onde se lê:

' A filosofia do IPC define seu domínio como sendo o da sociedade de consumo e cultura de massa, onde propõe como produto, o **design**, que nadamais é do que o recodificador dos interesses da classe dominante, isto é, agente controlador do gosto da sociedade. Se seguissemos essa pro-

⁵⁸Ari V. FERNANDES -et all, op.cit, Corpo de Tese, 3. A Experiência de Ensino na FAU - São José dos Campos, p.16

posta, chegaríamos ao absurdo de acreditar que o cinema, o som e a arquitetura, frente a um objeto, utilizariam um mesmo método, não se distinguindo como particular' ". (59)

A "filosofia", a estrutura do IPC, na sua essência e desenvolvimento não parece ser tão simplista em relação ao método proposto, mas o seu problema básico parece estar mais na imprevisibilidade do encaminhamento de cada área do conhecimento - no fato de não cercar melhor os riscos da experimentalidade implícita na proposta, uma vez que estaria sendo usada por pessoas com formação e práticas distintas; os elos de ligação, as priorizações, os desmembramentos e entroncamentos necessitariam de elementos centralizadores amplos, mas melhor definidos.

Conforme está bem esclarecido no "Texto Básico para Discussão" encaminhado pelo Departamento de Tecnologia à Comissão de Estruturação da FAUSJC em 14/6/73, nas p.11-12 - o IPC só aconteceria, de fato, se conseguindo um avanço metodológico e nesse sentido a amplidão das áreas envolvidas o transformariam numa "mini-universidade" que seria justificada:

"por permitir melhor apreensão do processo referido. Desta forma, esta apreensão do processo seria a diretriz única, sobre a qual se montaria toda a programação das atividades do(s) Instituto(s) e das Escolas Profissionais, porque também é certo que o profissional de Arquitetura não é - senão incidentalmente - o profissional do Som ou do Cinema, portanto, com um instrumental técnico e teórico diversificado. Este objetivo básico do IPC leva, contudo, a dificuldades de implantação, pois, a cada área corresponderia uma equipe de professores que adotasse o mesmo método de análise global, porém com o conhecimento das técnicas e dos objetivos específicos, pois não se poderia supor a divisão entre a reflexão histórica e o fazer técnico na própria atividade do projeto. Ao mesmo tempo a variedade das técnicas e conhecimentos específicos de cada área exigiria imediatamente a constituição dos dois outros órgãos, - o de Teoria e História e o de Tecnologia - que contassem com uma numerosa equipe capaz de cobrir todas as áreas".

Assim, podemos considerar que ocorreu a inviabilização técnica de implantação do IPC, no sentido de faltarem professores que pudessem trabalhar nesta estrutura didática. Porém a falta de apoio financeiro para o contratação de corpo docente e para a obtenção de

⁵⁹Ibid, p.16

material e condições físicas adequadas, permeou todo o processo, constituindo entrave constante.

Mas é a partir do seu próprio arsenal de teoria/prática na conjugação possível IPC/Ateliê Integrado que a Faujoca chegaria à proposta das Unidades Interdepartamentais (UID).

3. Da negação à dúvida - uma nova procura

UID

A fase relativa à implantação da estrutura de Unidades Interdepartamentais, está condensada na comunicação publicada nos Anais do IX Congresso Brasileiro de Arquitetos. A síntese do desenvolvimento das UID (60) é ótima e será reproduzida a seguir, como parte da nossa história, todavia nela introduziremos alguns comentários.

"Em meados de 1973, a Comissão chega aos seus primeiros resultados práticos. A crítica dos modelos anteriores, o estudo de suas possíveis variações resulta na apresentação de soluções alternativas. Em documento apresentado em setembro do mesmo ano, são colocados os princípios do sistema de Unidades Interdepartamentais de Ensino e Pesquisa:

- 'A UID é uma das formas propostas que leva em conta:
 - a luta dos arquitetos por um ensino adequado para a sua formação necessariamente de sintetização, que também significa a compreensão das partes em seu relacionamento entre si e no todo, luta esta bastante longa e que faz parte da existência do IAB e das escolas de arquitetura no país;
 - a reivindicação estudantil no sentido da participação direta e ativa;
 - as novas condições da realidade nacional e profissional;
 - a necessária integração docência-pesquisa e não de cursos de mera transmissão de informações;
 - a reivindicação docente - particularmente dos jovens arquitetos no sentido de ampliar seu tempo de dedicação à atividade docente;
 - a necessidade de formar quadros docentes para o ensino da arquitetura, somente possível quando houver profissionais em condições de se preocuparem prioritariamente com o ensino, em contato permanente com o corpo docente, dedicados ao estudo aprofundado de um aspecto do trabalho profissional, transformado em tema globalizador sem compromisso de prazo e resultado imediato;

⁶⁰Ari V. FERNANDES - et all, *Prática-Investigação*, in Anais do IX Congresso Brasileiro de Arquitetura, IAB-SP, p. 123-134

- o interesse na troca de experiência e contato entre a população local e a população escolar;
- as dificuldades - ou até indigência - das condições materiais, financeiras e técnicas da maioria das escolas existentes, que leva a defender uma solução não onerosa e possível de se implantar gradativamente;
- a defesa pela transformação das escolas isoladas em unidades componentes de uma universidade⁶¹.

Ao contrário de modelos anteriores, o sistema de UID não estabelece um modelo acabado de profissional a ser formado pela escola. A ênfase é dada ao processo de formação do indivíduo, e não somente na aprendizagem para uma atuação profissional futura - após a conclusão do curso. Pretende-se que os participantes (estudantes e professores) desenvolvam a capacidade de selecionar as informações, analisá-las criticamente e identificar os meios e os momentos das soluções mais adequadas para a transformação desejada. Pensar para propor, e não um treinamento específico e limitado a uma atuação profissional por condicionamento prático, empírico, ao sabor das circunstâncias, alheio à realidade política, social e econômica.

A participação equilibrada dos três Departamentos em todas as unidades constitui uma garantia de interdisciplinaridade, onde o elemento unificador é o objeto de pesquisa (e não o tema), e o produto final será definido ao longo do processo de trabalho, processo este considerado mais importante do que o produto. Essa interdisciplinaridade é ponto obrigatório de todas as atividades escolares organizadas em UID:

- curso de graduação
- curso de pós-graduação
- atividades com a comunidade

Para uma participação efetiva do indivíduo como profissional, e principalmente como estudante, o sistema de UID propõe congregar as áreas de conhecimento, não como simples fornecedores de informações para um acúmulo ao longo do tempo, mas como instrumentos de investigação - pesquisa-prática, durante todo o curso. Com base nessa preocupação, organizou-se uma primeira relação de UID cuja estrutura temática comportaria um enfoque amplo de investigação relacionado aos cursos de arquitetura:

- UID-1 - Sistema de Produção, Distribuição e Consumo (básico)
- UID-2 - Ideologia e Produção
- UID-3 - Tecnologia e Produção (básico)
- UID-4 - Meios de Produção e Circulação (profissional)
- UID-5 - Meios de Consumo Coletivo (profissional)
- UID-6 - Meios de Consumo Individual (básico e profissional)
- UID-7 - Objeto e Mercadoria (básico e profissional)
- UID-8 - Meios de Comunicação Visual e Sonora (básico)
- UID-9 - Cidade e Região (profissional)
- UID-10-1 - Estrutura e Projeto (básico e profissional)
- UID-10-2 - Infra-estrutura e Projeto (básico e profissional) " (61)

⁶¹ Ibid, p.131-132

Procurando visualizar melhor a estrutura de UID, reproduziremos na próxima página (p.57) a "Matriz da proposta inicial do sistema de UID" que faz parte do trabalho Prática-Investigação (C. Tese,3.,p.18), na sua versão completa, op.cit, nasp. 47 e 52.

"O segundo semestre de 1973 marca o início do curso de graduação em UID. Diversas dificuldades deviam ser superadas:

- ausência de condições materiais e administrativas;
- necessidade de dedicação maior dos professores, e de formação rápida de um quadro docente em regime de dedicação integral ;
- despreparo dos professores face à nova-postura pedagógica;
- adaptação do currículo vigente ao sistema de UID.

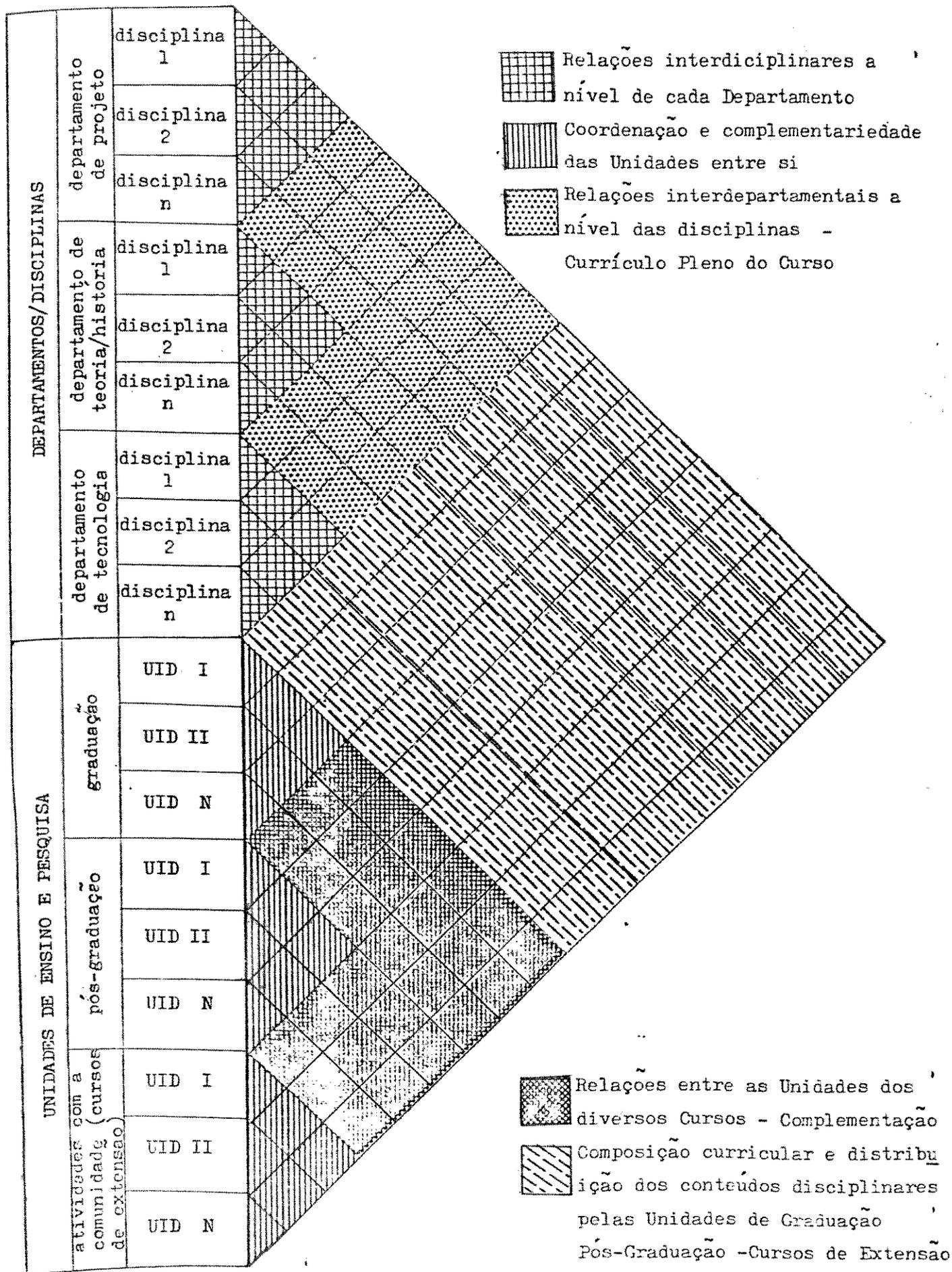
A essas dificuldades somou-se um aspecto de divergências internas quanto à posição perante o projeto. A primeira atitude assumida por uma parte dos professores e estudantes foi a negação do projeto. A descoberta de formas de investigação e métodos de trabalho adequados à formação dos arquitetos, mais amplos e complexos, foi uma espécie de confirmação de um engano histórico: que o projeto, do modo como era definido e praticado na escola corresponderia, na verdade, a uma das etapas do trabalho de investigação, ou ainda, à etapa de proposição ou de solução. A negação do projeto era, em última instância, a negação do trabalho de prancheta. Mais tarde a escola retomaria a questão e adotaria uma postura mais correta perante o projeto: considerá-lo como processo inteiro, do qual faz parte também o trabalho de prancheta. Essa atitude inicial, porém resultou em infundáveis discussões internas sobre 'o desenhar ou não' ". (62)

Devemos considerar que a maioria das dificuldades e divergências apontadas anteriormente são prolongamento de problemas e questões já frequentes nos debates da Faujoca, porém à luz do processo de adaptação ao sistema de UID muitas delas foram reavivadas.

As divergências internas sobre "o desenhar ou não", vinham caminhando, lado a lado, com as discussões que tenderiam a negar a formação "altamente tecnicizada" proposta nos anos anteriores reforçada pela Reforma Universitária/68. Nesse sentido, foi um avanço a negação do projeto enquanto fim último do trabalho do arquiteto. Considerar-se que ao pensar para propor, o arquiteto já realiza o "seu" trabalho, foi mais uma abertura. Ver a arquitetura passando pelo projeto mas não necessariamente se fixando nele, descola a importância fundamental do projetar e recupera a necessidade de outros exercí -

⁶²Ibid, p.132

MATRIZ DA PROPOSTA INICIAL DO SISTEMA DE UNIDADES INTERDEPARTAMENTAIS



cios, de outros domínios. Não é a negação, é o acréscimo.

Na Faujoca o deslocamento da importância central da área de projeto, levou alguns professores a se afastarem da escola, por discordarem dessa visão. A demissão dos docentes, entretanto, prejudicou bem menos a escola do que os que nela permaneceram mesmo sem conseguir "dar o salto" e acompanhar a nova estrutura proposta. Havia ainda o caso dos professores contratados "na última hora" e portanto, sem condições de se incorporar de pronto no sistema das UID. Alguns dos novos docentes desenvolveram em classe trabalhos interessantes em quanto disciplinas em separado. Vejamos a opinião de uma ex-professora, em parte do seu depoimento:

"O primeiro curso que dei nasceu de uma proposta individual sem nenhuma articulação com as demais áreas às quais eu devia estar integrada. Isso ocorre em parte pelo meu desconhecimento de como funcionava a faculdade e em parte pela desorganização em que se encontrava na época a UID IV, não conseguindo implementar as discussões e articulações entre as várias disciplinas. (...) No semestre seguinte voltei a dar um curso, desta vez com um programa nascido de muitas discussões com os colegas de Unidade, e também de área".

O período de transição, sobretudo o primeiro semestre em que as UID começam a ser desenvolvidas, foi considerado e assumido como tal. Como exemplo, transcrevemos trecho de um documento de circulação interna, feito no meio do semestre (out/73), cujo título é "Anotações sobre as Unidades Interdepartamentais":

"É evidente, portanto, que a UID exige tempo de preparação, e como uma escola em funcionamento não pode parar suas atividades pelas características de dependência administrativa e legal e da maioria dos estudantes - infelizmente não conscientes da necessidade de um trabalho lento e complexo - a FAUSJC optou pela implantação híbrida e de transição que permitisse ao mesmo tempo testar a potencialidade dos quadros docentes e discentes no funcionamento das UID, enquanto se procurasse lutar em conjunto pela melhoria das condições de infra-estrutura, junto à Direção Administrativa da Fundação".

A seguir, vejamos a análise contida no "Prática-Investigação sobre as reprogramações constantes, durante a implantação das UID:

"Outra prática permanente do trabalho na FAUSJC era a constante reprogramação que ocorria mesmo durante o semestre letivo. As críticas mais radicais consideram essas reprogramações como sinal de anarquia ou de insegurança da proposta de UID. Na verdade, a reprogramação - mesmo que interrompendo o andamento do trabalho da UID - era prática integrante do próprio Modelo de Ensino, enquanto auto-avaliação e retomada constante do objeto de trabalho. Também esse aspecto tem suas origens (na FAUSJC) em práticas

anteriores à do sistema de UID, sendo um fator de afirmação e consolidação de propostas de trabalho, e não de desorganização ou retrocesso como pode parecer. Mais uma vez a participação coletiva é fundamental, pois esta consegue exigir uma 'reprogramação' na medida em que a própria 'programação' inicial de cada UID é feita sempre coletivamente." (63)

Pelo menos dois pontos serão revistos, a partir das colocações do parágrafo anterior:

1º) as programações existentes cujas características positivas da reformulação, do repensar, da abertura e disposição para mudanças já foram ressaltadas, mas não podem ser analisadas radicalmente "como sinal de anarquia ou de insegurança da proposta". É necessário lembrar-se das variáveis externas - como os problemas constantes quando se precisava da ação concreta da FVE, por exemplo, que conjugadas às variáveis internas - a assumida fase de transição, a inadequação de parte do corpo docente, as limitações do corpo discente e os problemas administrativos internos resultaram no período de seguidas reformulações, contudo de aprendizado mais interessante para os que "mergulharam" no sistema das UID;

2º) há que se considerar melhor a "participação coletiva" anunciada no trecho comentado - esta participação seria a ideal. Todavia, quando da implantação das UID parte significativa se envolvia no processo, mas não o "coletivo", isto em relação aos alunos e professores - quanto aos últimos já comentamos há pouco e quanto ao corpo discente, a divisão ao nível da participação efetiva é igualmente complexa: claro que todos foram "só alunos" (os que não acreditavam na possibilidades do sistema proposto, se transferiram) entretanto a colaboração geral nas discussões e no encaminhamento das reformulações era numericamente menor. Podemos destacar algumas alterações no nível de participação: o envolvimento dos alunos da 1ª turma é menor na elaboração e prática do sistema de UID do que nos anteriores, em compensação aumenta gradativamente a participação dos de outras turmas (sobretudo da 2ª, 3ª e 4ª) e isto acontece também nas promoções realizadas fora da Faujoca. Quanto aos alunos das turmas "novas" o envolvimento é menor e oscilante. Tentaremos comentar as principais causas desses comportamentos mais adiante.

Segundo o "Prática-Investigação":

"Durante os anos de 1973 e 1974, são implantadas cinco unidades apenas, que constituem a parte essencial da

⁶³Ibid, p.132

proposta inicial, abordando temas que poderiam ser entendidos por mais de um semestre. Essa compactação visava a atender, também, à necessidade prática de um período de transição, durante o qual seria preciso compatibilizar o histórico escolar cumprido pelos estudantes em modelos anteriores, com as disciplinas por cursar no modelo de UID. Gradativamente seriam abolidos os pré-requisitos e as sequências dos cursos, constituindo-se as unidades em áreas independentes de pesquisa. Obedecia-se apenas à separação do 1º semestre - Informações básicas iniciais - e do 10º semestre - trabalho de graduação - além da divisão imposta pela legislação vigente em 1º ciclo e ciclo profissional.

A formulação do sistema de UID foi apresentada no 1º Encontro de Diretores de Escolas de Arquitetura - outubro de 74, em Brasília - e as considerações sobre a experiência desenvolvida em São José dos Campos para o ensino da arquitetura e do urbanismo no Brasil, levaram a que, o então diretor da FAUSJC - arq. Aluizio José Rosa Monteiro -, integrasse a CEAU como representante das escolas isoladas, e a primeira diretoria da ABEA, enquanto seu vice-presidente.

A tentativa de institucionalização

Não foi fácil chegar à elaboração final do documento-base da estrutura de UID acima citado. Além do aspecto regimental propriamente dito, havia a necessidade de preparar a compatibilização da nova estrutura didática com as anteriores, rever e quantificar cargas horárias, conteúdos curriculares, preparando-se as condições para a renovação do corpo docente em um futuro regime de dedicação mais intensa. Além disso, era necessário organizar a documentação para o reconhecimento da escola e credenciamento dos professores junto ao MEC.

A mantenedora praticamente permaneceu estranha a esse processo, não fornecendo sequer funcionários para auxiliar o trabalho administrativo. Mais uma vez o trabalho voluntário de comissões mistas de estudantes e professores supriu a lacuna conseguindo chegar à minuta final do Regimento e desenvolvendo os demais aspectos correlatos ao reconhecimento. A Fundação cabia equipar e instalar os laboratórios que faltavam, a biblioteca ainda deficitária, completar o quadro mínimo de funcionários e encaminhar ao Conselho Federal de Educação (CFE), os processos de credenciamento de professores e o Regimento, após sua aprovação interna. Essa aprovação foi vetada pela mantenedora por duas razões:

- a estrutura de poder, que propunha uma ampla participação do corpo docente e discente da escola nas decisões, reduzindo o poder absoluto pretendido pela Fundação;

- a proposta didática que exigia um nível de qualidade de equipamentos e recursos humanos que implicariam em redução sensível das suas expectativas de lucro, com parada a um curso seriado sem dúvida mais lucrativo.

Inicia-se um processo de boicote à aprovação do Regime sob a falsa alegação de conter uma proposta didática utópica e deficitária. Em nenhum momento a Fundação explicitou as verdadeiras razões da não aprovação do Regimento. Este boicote acaba levando o Diretor, arq. Aluizio Monteiro, a demitir-se, ficando vago o cargo de

direção da escola, inaugurando mais uma fase de crise na FAUSJC. O Conselho Departamental assume a direção da escola provisoriamente e leva a minuta do Regimento à apreciação direta do CFE, realizando a partir daí algumas alterações de praxe, e adiantando o processo e sua aprovação final, mas entrando em choque direto com a Fundação." (64)

A par das reformulações didáticas, na Faujoca aconteceram conferências, debates e exposições no período de implantação das UID. Houve algumas publicações, e um projeto desenvolvido por grupo de estudantes foi premiado e implantado através do concurso "Projeto de Praça em São José dos Campos", promovido pela Urbam e Prefeitura. Outro trabalho apresentado foi escolhido como um dos representantes das faculdades brasileiras de Arquitetura, sobre o tema "Habitação de Emergência" e enviado ao Congresso da UIA - Madrid.

Resta ressaltar terem esses anos marcado sobretudo a fase de maior interferência e integração na programação cultural da cidade, na medida em que o DAFAUSJC organiza, junto ao DA da Odontologia e/ou do ITA, eventos fora da escola.

Retomando a história do "Prática-Investigação":

"No final de 1974, a mantenedora interveém diretamente na escola nomeando o diretor pró-tempore, engenheiro-eletrônico Aroldo Borges Diniz, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). A maior parte do corpo docente é demitida e substituída por engenheiros da região; uma estrutura tradicional de curso seriado é elaborada às pressas acompanhada de um Regimento inadequado até para um curso de engenharia. No início de 1975 esse regimento é aprovado pela Fundação e enviado imediatamente ao MEC.

Consolidação do sistema de UID (...)

Os detalhes da intervenção, bem como os acontecimentos de 1975, poderiam ocupar um volumoso dossiê. Não se pretende insistir neles, mas apenas citar alguns fatos que exemplificariam os obstáculos de toda a sorte que são levantados pelas 'empresas educacionais' quando sua taxa de lucro vê-se ameaçada de redução.

A pronta mobilização estudantil contra a intervenção acaba por derrotá-la. Externamente a CEAU foi designada como veículo de uma 'intervenção branca' do MEC na escola, no sentido de salvaguardá-la de uma estrutura e um regimento superados em termos de ensino de arquitetura. Uma comissão de assessoramento da CEAU é constituída e 'acompanha' o processo de reorganização da escola."(65)

A intervenção e o encaminhamento que o CEAU sugere, pressionam a FVE a voltar atrás, pelo menos naquelas circunstâncias. A respeito da atuação do CEAU, reproduzimos cópia do que consta no Pare -

⁶⁴ Ibid, p.132-133

⁶⁵ Ibid, p.133

cer do MEC-CFE (ANEXO 1) nas p. 133-134 e nos ajuda a esclarecer várias questões:

"Em março de 1975 a faculdade foi visitada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo CEAU/DAU, a qual ofereceu uma série de sugestões visando à regulamentarização da situação da escola, conforme relatório assinado pelo prof. Nestor Goulart Reis Filho. Entre as recomendações oferecidas encontram-se as seguintes:

1- Que o Departamento de Assuntos Universitários procure garantir, junto à Fundação Valeparaibana de Ensino, por meio de compromisso escrito, que as condições administrativas necessárias sejam asseguradas à faculdade, no futuro, de modo regular, para evitar que se repitam as dificuldades agora enfrentadas. A colaboração de professores de outras instituições é uma condição excepcional que não terá caráter permanente. Assim, é necessário que a fundação, no momento em que constata uma situação administrativa insatisfatória - para a qual lhe foi chamada a atenção no passado, pela diretoria anterior, sem resultados - assuma, efetivamente, a responsabilidade de solucioná-la de modo permanente.

2 - Que o DAU encontre uma fórmula para autorizar o imediato reinício das aulas, com base em um dos projetos de Regimento encaminhados, de preferência o que emanou do Conselho Departamental", (66) " e foi na época aprovado pelo Conselho Federal de Educação, ressalvados os pontos que justificaram diligência do CFE.:

3 - Que os estudos para a preparação de um Regimento definitivo tornem a se desenvolver no âmbito do corpo docente da faculdade, que deverá ter a responsabilidade de cumpri-lo, principalmente no que se refere ao currículo e programas.

4 - Considerados os bons resultados dos precedentes conhecidos, que o DAU por intermédio da CEAU, a Faculdade de Elmano Veloso, com a Fundação Valeparaibana de Ensino e, eventualmente, com a participação do Instituto dos Arquitetos do Brasil, encontrem uma fórmula para a constituição de uma Comissão de Assessoramento de Ensino que possa auxiliar o atual diretor **pro tempore** a estabelecer critérios de organização de currículo e de seleção do corpo docente, com revisão das medidas já adotadas, bem como auxiliá-lo na implantação das recomendações a serem feitas pelo DAU e no seu acompanhamento, tendo em vista as diretrizes já sugeridas pelos órgãos especializados no ensino da Arquitetura e Urbanismo e a experiência já existente no setor.

Essa comissão viria facilitar o trabalho da Diretoria, para a preservação dos aspectos do ensino de Arquitetura, que colocavam aquela faculdade em condições pouco comuns entre as escolas particulares, e ao mesmo tempo oferecer um respaldo tipicamente profissional, para as modificações que se impusessem, nem sempre fáceis po

⁶⁶O Regimento que tinha como base o Sistema de UID.

liticamente para especialistas de outras áreas.

5 - Que se procure manter, na área da Tecnologia Aplicada, a colaboração dos professores do ITA cuja presença é, em seu setor, uma garantia de nível, submetendo-se os demais nomes aos critérios gerais acima referidos, evitando-se o recrutamento por influência de relações pessoais ou por critérios de carência ou urgência momentâneas.

É mesmo conveniente que se organizem primeiro os departamentos de cunho eminentemente arquitetônico e se definam os modelos de ensino, antes de se proceder a contratações em áreas afins.

6 - Que se restabeleça, na distribuição de disciplinas por departamentos, uma disposição que assegure maioria de departamentos de conteúdo arquitetônico, para assegurar no colegiado de curso e no Conselho Interdepartamental, em qualquer tempo, a maioria dos setores profissionais da Arquitetura e Urbanismo.

7 - Que procurem dispositivos que possibilitem, à Fundação Valeparaibana de Ensino, acompanhamento das práticas administrativas na faculdade, de modo a evidenciar, como contrapartida, a co-responsabilidade pela sua execução em qualquer tempo."

Este relatório evidencia a importância da recuperação das práticas didáticas anteriores à intervenção da Fundação e reitera a necessidade da mesma assumir o seu papel nas atribuições que lhe cabem, além de sugerir que o DAU e talvez o IAB acompanhem o processo de normalização do funcionamento da FAUSJC.

Continuando com o relatado no "Prática-Investigação":

"Com a demissão do diretor-interventor, demite-se também seu corpo docente e boa parte dos antigos professores são recontratados em maio. Um deles, o arquiteto José Eduardo de Assis Lefevre, é nomeado diretor pró-tempore. As UID são reprogramadas, o Regimento adequado é recolocado, o orçamento do ano é elaborado. Em agosto, apesar da mantenedora continuar recusando-se a assumi-la, a escola retoma seu processo de trabalho, e as UID abrem suas inscrições. Nos meses seguintes a Comissão de Assessoramento da CEAU autodissolve-se, justificando a sua atitude pela simples constatação do cumprimento por parte da escola de todas as tarefas de reorganização que lhe competiam em seu plano interno, e o não cumprimento por parte da FVE das obrigações inerentes à sua qualidade de mantenedora." (67)

Acontecimento considerável é a demissão do Diretor-presidente da Fundação, Clemente F. Gomes. A partir daí assume o até en

⁶⁷Ibid, p.133

tão vice-presidente Dr. Bráulio N. de Castro, e se as relações FVE-FAUSJC eram difíceis até essa data, elas ainda pioram: a Faujoca será alvo de arbitrariedades constantes.

"A escola funciona durante todo o semestre letivo praticamente sem verbas, com grandes atrasos de pagamento dos salários de seus funcionários, sem receber equipamentos e com o regimento 'congelado' em sua tramitação pela Fundação. É nesse clima de instabilidade que se consolida na prática a estrutura de UID. Seus mecanismos são aperfeiçoados, novos conceitos são discutidos e o que parece mais importante, afirma-se como modelo viável, do ponto de vista pedagógico, legal e financeiro. No fim do ano, a avaliação das UID permite elaborar uma programação mais organizada para 1976" (68). "A crítica do semestre que se encerra fornece quase que automaticamente as diretrizes da programação do semestre seguinte. Esta capacidade de sobreviver mesmo sob pressões externas atinge o limite de expectativa da dissolução que a Fundação esperava que ocorresse por si só na escola." (69)

4. Da resistência mesmo diante da inflexibilidade.

Paralisação e suspensão de funcionamento

"Durante as férias - início do ano de 1976 - há uma nova intervenção após as fracassadas tentativas de vender a escola. Desta feita, mantendo a orientação de seis anos de prática, a Fundação Valeparaibana de Ensino aperfeiçoa seus métodos: demite professores e funcionários sem substituí-los, transfere a escola de seu prédio retirando seu espaço político de atuação, promove a transferência de todos os seus alunos e suspende as 'atividades' da FAUSJC com o consenso do MEC, até que os ânimos estejam serenados." (70)

É com este parágrafo que o "Prática - Investigação" sintetiza os últimos meses da Faujoca. Vamos desenvolvê-lo, no exercício de rever uma fase igualmente importante na história da escola, mesmo que não contenha mais as funções didático-pedagógicas, pois neste 1º sem/76 a FAUSJC ficou sob intervenção e foi mais um semestre "perdido" do ponto de vista legal. Porém, para as pessoas que permaneciam, foi uma experiência única e esclarecedora de caminhos da

⁶⁸Ver Quadro sobre a programação na próxima página (p.65). O Quadro está no Prática-Investigação (Corpo de tese, 3., p.23), op.cit., nas p.47 e 52

⁶⁹Ibid, p.133

⁷⁰Ibid, p.133

complicada relação: escola/FVE/MEC.

Em primeiro lugar, voltamos um pouco, lembrando que no 2º sem/75 a estrutura de UID começa de fato a acontecer, uma vez que já se tinha familiaridade com a proposta e o corpo docente mais afinado, teve ainda ajuda de algumas intervenções externas, principalmente via CEAU/DAU. O sistema de UID resultava na sua consolidação como modelo viável de ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Mas esta consolidação não interessava à FVE, que não poderia colocar a proposta como utópica ou inviável do ponto de vista econômico, pois os órgãos competentes haviam dado parecer favorável à continuidade da mesma. A intervenção direta ao nível didático encontraria resistência, conforme a Mantenedora vivenciara nas duas drásticas tentativas anteriores.

Lembremos que a Fundação estava sob intervenção judicial, porque não conseguira reunir o Conselho de Curadores para a eleição do seu diretor-presidente no prazo legal; entretanto o interventor era o Dr. José de C. Florence, então diretor da escola técnica da própria FVE, a ETEP. Este interventor exonera o Prof. José E. de Lefevre e nomeia como diretor **pro tempore** o arquiteto Delmar Buffulin, um dos poucos profissionais da cidade que não tinha sido professora da Faujoca nem tinha qualquer outra experiência em docência ou direção. Sua nomeação foi a 16/1/76.

Ainda em janeiro, membros da Congregação da FAUSJC enviam ofício à Delegacia Regional do MEC, perguntando da validade da nomeação do diretor, visto o arquiteto sequer possuir em seu currículo as especificações necessárias, de acordo com o decreto-lei nº 71291 e o artigo 6º da lei 5540.

O corpo docente da Faujoca recebe telegramas com aviso de rescisão de contrato, ou seja, mais uma vez todos os professores são demitidos, desta feita junto com os antigos funcionários.

A convocação para o vestibular/76 é suspensa.

A FVE manda fechar o prédio onde funcionava a Faujoca e transfere os arquivos da secretaria sem lacrá-los e pedir autorização ao MEC, procedimentos considerados ilegais. Os membros da Fundação declaram não saber da necessidade de tais medidas, fato duvidoso mesmo porque verificamos nas Documenta que a própria FVE havia tomado os devidos procedimentos em relação a outra escola por ela mantida.

O CFE, chamado a intervir, manda seus inspetores lacrarem os arquivos simbolicamente, pois os reabrem alguns dias após, iniciando a verificação dos mesmos.

Paralelamente ao processo de demissões, nomeação, mudanças e "abre-fecha", de tal complexidade que nem o CFE consegue explicar

de forma corrente (71), acontecem os encontros dos alunos e ex-professores com o novo diretor, na tentativa de entendimento.

O acesso ao diretor, fora das reuniões oficialmente marcadas era um tanto complicado, assim como as relações de troca de informações com a FVE, acontecendo mais por Comunicados enviados pelo DA FAUSJC e respondidos pela Interventoria e Diretoria ou vice-versa. Exemplos:

1 - Comunicado nº 002/76, da secretaria da FAU, 6/2/76
 "De ordem do Senhor Diretor, comunico a todos os alunos e professores desta Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que toda solicitação de expediente e documentação deverá ser feita através de requerimento e aguardar seus despachos no prazo de oito dias.

Comunico ainda, que o Senhor Diretor só atenderá na Faculdade no horário das 14 às 16 hs. de segunda à sexta-feira".

2 - Comunicado do Interventor Judicial ao DAFAU, fl. 2, 16/3/76

"Com referência a nomeação de representantes da Fundação Valeparaibana de Ensino para integrarem qualquer comissão, criada nos termos acima, não nos opomos, desde que adicionalmente se retire dela qualquer vinculação com atividades político-partidárias, mas que tenha caráter essencialmente técnico".

Foram impossíveis os acordos, entretanto, pois os pontos que o diretor e a FVE consideravam básicos para qualquer "negociação" eram os que a FAUSJC considerava não passíveis de transformações radicais, como: a estrutura didática, a constituição do corpo docente e o regimento das UID, por exemplo.

Na segunda reunião realizada, o interventor José de C. Florence oferece três alternativas de "solução":

"a) reconhecimento da faculdade nos moldes do Regimento enviado ao CFE pelo Prof. Aroldo Borges Diniz, já em fase final de diligência, como forma capaz de acelerar a tramitação do processo, alternativa que não foi aceita pela faculdade;

b) suspensão das atividades escolares até o reconhecimento da faculdade;

c) transferência da faculdade a uma mantenedora que seria constituída pelos próprios docentes."

Diante de quadro tão difícil, os representantes da escola não encontram saída a não ser buscar a maior interferência do MEC e da comunidade joseense a quem se dirigem sobretudo através dos

71A propósito, ver o ANEXO I, p.135-136

jornais locais e da capital, onde explicitam apelo aos órgãos públicos. A maior repercussão se dá junto à Câmara, onde a FVE é constantemente atacada pelos vereadores, o mesmo se dando em pronunciamentos e artigos nos jornais da cidade: Valeparaibano e Agora. O desenrolar do "romance" da FAUSJC ocupa manchetes de destaque diariamente.

As buscas de ajuda externa se tornam mais prementes quando se espalham boatos sobre a venda da escola para: Guaratinguetá, Taubaté e finalmente Ribeirão Preto que formaliza a proposta de compra e transferência para Instituição Moura Lacerda. Diante do alarido dos membros da FAUSJC e com a repercussão do fato na imprensa, o MEC não autoriza a transferência.

Contudo, a venda de escolas superiores já na época, não era prática inexecutável. Na mesma Documenta (nº 185, abr/76) em que é negado o pedido da transferência de Mantenedora para a FAUSJC vemos solicitação semelhante, na p.349 e a própria "Moura Lacerda" pede a transferência para a sua Instituição, da Faculdade de Educação Física e Práticas Desportivas/Santos.(72)

A guisa de curiosidade reproduziremos um anúncio de jornal da cidade de São Paulo, da mesma época (como temos só um recorte do anúncio não podemos indicar corretamente a fonte):

"FACULDADES - VENDENDO

No interior do Estado de São Paulo, reconhecida pelo Governo Federal, única em área de 220km, prédio próprio, construção moderna e para fins específicos, com os seguintes cursos: 1) Ciências Econômicas; 2) Faculdade de Filosofia com as opções de: Letras, Pedagogia, Matemática e Geografia. Número de 1000 alunos matriculados. Sem passivo. Preço Cr\$ 8.000.000,00. Os interessados deverão escrever para 'FACULDADE 76' a/c deste jornal. Não aceito intermediários."

No caso, pelo menos, não queriam mudar as escolas também de localidade.

Retornando à Faujoca, no processo de intervenção poucos alunos continuavam em São José dos Campos, mesmo porque não tinham nem mais espaço que pudesse ser considerado como o da escola. Alguns transferiram-se e outros tentavam conseguí-lo, pois não viam sentido na provável perda de mais um semestre letivo. Ainda havia cerca de 300 alunos matriculados, entre estes os 47 da 1ª turma, já

⁷²Documenta, nº 213, p.434-435, ago./78. Não nos detivemos na procura do desenrolar desta solicitação, mas acreditamos que um bom trabalho de pesquisa poderia ser feito a respeito do sistema de compra-venda de escolas superiores (se é que inexista), fruto da mesma ideologia que coloca o conhecimento como "coisa" comprável.

formados, embora em situação ilegal e trabalhando ou tentando fazê-lo.

Convocou-se assembléias, onde as posições tiradas estavam sempre de acordo com as dos membros da DA, o grupo mais ativo nos últimos meses da Faujoca, auxiliado em algumas instâncias por outros colegas e ex-professores.

Não havia "clima" para os membros da FAUSJC abrirem mão das bases em que a escola se constituira, embora segmentos reconhecessem que o impasse de fundamentos político-ideológicos só poderia ser "vencido" se posições fossem revistas. Mais uma vez a Faujoca joga no limite: ou tudo ou nada.

De abril a julho ainda coñfiguram-se lampejos de possibilidade de acordo, mas o Parecer de 7/ago/76 (ANEXO 1) decide: 1) pela suspensão do funcionamento da FAU "Elmano Ferreira Veloso" e 2) pela designação do diretor pro tempore, que atenderia em suas atribuições às recomendações contidas no corpo do Parecer permitindo ao MEC decidir sobre a destinação da entidade.

Nos deteremos a fazer alguns comentários sobre este Parecer, julgado significativo dentro da nossa pesquisa. A sua análise e pormemorizada, comporia a dissertação de mestrado, dado o número de discussões que o texto pode levantar. Pensamos até em reescrever a história da Faujoca basicamente se contrapondo e debatendo o histórico nele contido; todavia desistimos de usá-lo como uma espécie de texto base, na medida em que haveria necessidade de colocá-lo constantemente na "berlinda" o que poderia desviar o foco principal da nossa atenção: a história da FAUSJC.

Não pretendemos analisar a situação do MEC, mas situar melhor a atuação do mesmo e de seus órgãos em relação à FAUSJC e ao ensino de Arquitetura e Urbanismo durante os anos cobertos em nossa investigação. Neste sentido alinhavaremos algumas das falhas encontradas no Parecer e sobre outros aspectos, voltaremos a nos referir à atuação do MEC na Parte 5 e na Conclusão.

Portanto, o Parecer vai ainda como ANEXO 1 da dissertação porque: em primeiro lugar ele nos parece a síntese da visão do MEC sobre a escola e em segundo, para que o leitor possa fazer comparações e análises, e julgar procedentes ou não as nossas colocações.

O Parecer parte de conclusões da comissão que visitou a escola em abr./76, indicando duas alternativas opostas para o "funcionamento" da mesma: a primeira levaria a viabilização do funcionamento e a segunda a invibializaria-os fatos em que a comissão baseou-se são enumerados, "fazendo-lhes os devidos comentários", p.123.

Devemos nos ater, desde o início do relatado à forma como ele é feito: o discurso aparece como sendo a verdade, só que nessa posição deveria conter, pelo menos, elucidações claras, sobre os personagens reais da história narrada. Tal dificilmente acontece, o discurso é de uma impessoalidade impressionante, sobretudo quando os atores mencionados teriam que ser os membros da administração da FVE ou do próprio MEC. Que nós não consigamos citá-los nominalmente explica-se, mas que o MEC não procure fazê-lo, assim como não explicita algumas ligações evidentes e necessárias entre os fatos, as causas e os efeitos, é condenável. Agrava-se a situação por sabermos que as análises resultaram em atos irreversíveis.

Daremos, didaticamente, alguns exemplos dos procedimentos criticados, componentes de uma mesma forma de "relatar":

1) "Absteve-se porém o Parecer nº 818/69 de se manifestar acerca do Regimento da faculdade, deixando-o para um 'exame à parte'". p.129

2) "a mais ambiciosa (...) o IPC (...) que não surtiu efeito porque 'o estudante queria mesmo formar-se em Arquitetura'". p.130

3) "praticamente todo o corpo docente é desconhecido deste Colegiado, sendo mesmo divergentes as opiniões a respeito de sua qualificação: há os que os julgam excelentes e os que entendem que eles seriam simples arquitetos vindos de São Paulo para 'aprender a lecionar' Arquitetura e Urbanismo". p.130

4) "Ao problema soma-se ainda o fato de que houve uma mudança do acervo, sem as necessárias precauções, (...) houve um 'misterioso' desaparecimento da chave durante um dia e uma noite, antes do ato de lacração". p.131.

5) "Por motivos que não vêm suficientemente esclarecidos no processo, supondo-se sejam os ligados à crise reinante na FAU", p. 135

Nessas ocorrências, há as que partem de suposições mal embasadas e as inexistentes, e a verificação cuidadosa por parte do MEC poderia indicar tamanhas contradições e muitos mais visitas de inspetores seriam necessárias.

Não admitir a omissão do MEC em procedimentos que deveriam ter encaminhado, como a exigência de regimento aprovado, por exemplo, ou mesmo a ineficiência de suas diligências e participações, é outra falha do Parecer.

Da mesma forma, o tratamento dado à Entidade Mantenedora é condescendente.

Um dos poucos trechos em que estes "órgãos" são criticados sutilmente é o seguinte:

"Procurando evitar que se chegasse a essa dolorosa situação, tentou o Ministério da Educação e Cultura ,

através do DAU e de sua Delegacia Regional de São Paulo, assistir técnica e administrativamente a faculdade, dando-lhe inclusive o assessoramento de sua Comissão de Especialistas do Ensino de Arquitetura e do Urbanismo. Mas ou porque esse assessoramento já tenha encontrado a faculdade com anos e anos de crise, ou porque a intervenção judicial na entidade mantenedora haja precipitado os acontecimentos", p.136-137

Mas mesmo este parágrafo, contém recurso dos entremeios conjuntivos: ... ou ... ou

A relatora segue justificando o seu Parecer numa análise do ensino universitário, onde prefere reforçar o fato de que este ensino pudesse acontecer, na verdade só em universidades - mas ao mesmo tempo o MEC autorizava a abertura de inúmeras escolas isoladas particulares, o que é de domínio público e pode ser confirmado nas Documenta. Nestas revistas verificamos o mesmo discurso sobre a universidade presente em muitos outros trabalhos de autoria de membros do MEC (73), nesta fase 68/78, com incongruências consideráveis ao nível interno do discurso, como também na relação fala-ato.

Voltando ao Parecer, a partir da análise sobre o ensino universitário a relatora declara que:

"a maioria dos problemas verificados na estruturação e funcionamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo 'Elmano Ferreira Veloso' se deva à sua vinculação ao modelo 'isolado', ou melhor, ao 'isolacionismo' em que viveu. Um isolacionismo que se exacerbou a partir do momento em que, retirando-se para um prédio distante da sede e ficando inteiramente entregue a si mesma, passou apesar de inexperiente a livremente ensaiar suas próprias experiências sem mesmo ater-se às regras de um Regimento, que no caso inexistia; sem precisar dar contas do êxito ou fracasso desses ensaios à entidade mantenedora, que esta só muito tarde se deu conta do quadro a deixar 'isolada' durante anos consecutivos, permitindo que os erros se repetissem e se acumulassem ao ponto de, ao pretender reconhecer o curso na forma da lei, já não pode fazer (sic)". p.138

Este parágrafo pela sua forma e conteúdo é um belo exemplo do raciocínio empregado no Parecer: só considera o "isolado" com

⁷³Exemplos - Documenta: nº 116, jun-jul/70, p.7-11, "Discurso do Cons. Newton Sucupira ao Tomar Posse como Diretor de Ensino Superior, em 2/jun/70"; nº 125, abr/71, p.293-294, "Portaria nº 13, de 28/abr/71, Sobre Processos de Autorização e Reconhecimento de Cursos"; nº 148, mar/73, p.349-361, pronúncia do Cons. Paulo N.P. de Souza - "A Oferta e a Procura de Vagas no Ensino Superior do Estado de São Paulo".

negatividade e sem lembrar dos seus aspectos criativos e dinâmicos, mais uma vez não reconhece as falhas no procedimento do MEC e não indica a possibilidade dos encaminhamentos dependentes da FVE não terem acontecido por não interessarem à Entidade Mantenedora.

A propósito dos comentários acima, conclui que:

"dada a urgência com que se reclama uma solução para o caso, o importante não é apurar as responsabilidades mas encontrar uma saída para a intrínseca situação em que se encontram os alunos, vítimas de circunstâncias que lhes perturbaram ao extremo a vida escolar, assim como a escola não pode permanecer como está com suas atividades de fato paralizadas." p. 139

A saída apontada é a suspensão do funcionamento da escola. A propósito desta fase final, transcrevemos matéria publicada em jornal (74) comentando falhas do Parecer no tocante à situação dos alunos:

"baixou a portaria 635, dispondo o Prof. Arnaldo Cataruzzi como diretor pró-tempore do estabelecimento que estava sem funcionar há algum tempo, com grande número de alunos sem poder assistir aulas e até mesmo não podendo se transferir para outra faculdade, (...) esse Parecer foi realmente falho no tocante aos alunos, pois não se refere a eles. Há, inclusive, caso de turmas formadas sem receber diploma devido à situação irregular em que se encontra o estabelecimento e pelo não funcionamento da secretaria.

Não obstante a omissão da conselheira do CFE sobre o problema aluno, a portaria ministerial solucionará o problema estabelecido que o interventor poderá expedir guias de transferência para os alunos para um posterior envio da vida escolar do interessado; evidentemente, na pendência a complementação da carga horária. Por outro lado, em relação aos alunos formados e sem diplomas, o MEC credenciou a PUC-Campinas e a Federação das Faculdades Braz Cubas, de Mogi para efetuar a convalidação de estudos realizados pelos alunos concluintes do curso de arquitetura".

Na verdade, a solução encontrada pelo Ministério prejudicou os alunos, em primeiro lugar alterando consideravelmente o universo didático-pedagógico em que seus aprendizados se desenvolviam e depois, colocando-os em situação de precisarem se deslocar para continuar seus estudos. Isto sem contar o tempo perdido no

74 Homologada Intervenção em Faculdade Paulista, Folha da Tarde, p.13, 10/set/76

sistema de covalidação de créditos já cumpridos, etc, agravado pelo fato do 1ºsem/76 ter sido igualmente inviabilizado, enquanto semestre letivo.

Os alunos mais adiantados só tiveram uma opção de transferência "em bloco", ir para a FAU Braz Cubas porque se optassem pela FAUPUC demorariam ainda mais tempo para se formarem, pois a lei exigia esperar a formatura da 1ª turma daquela escola, o que aconteceria só no final de 78.

Em 1976 eram 7 as escolas particulares de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo e de lá para cá mais 6 outras foram autorizadas a funcionar. Alguns dos problemas destas escolas particulares certamente são de ordem distinta dos que a FAUSJC enfrentou, principalmente nas de estruturas didáticas formalizadas em cursos seriados, que dão bom lucro às suas Mantenedoras mas são inadequadas à especificidade de um curso de Arquitetura e Urbanismo.

Há excessões, ou pelo menos tentativas de alterar a política das instituições particulares, que merecem ser lembradas. Faremos uma análise superficial das escolas que funcionaram na mesma época da Faujoca na Parte 5, onde algumas diferenças e/ou igualdades, poderão ser melhor explicitadas e nos reportaremos ainda, a outras experiências que vêm sendo desenvolvidas e nos animam a continuar na busca conjunta de caminhos dentro ou fora da carreira docente.

5. DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

- 1) DAS OUTRAS ESCOLAS E DA FAUSJC
- 2) DA FAUSJC E DAS DEMAIS ESCOLAS
- 3) ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SINGULARES

5. Das Escolas de Arquitetura e Urbanismo

1) Das outras Escolas e da FAUSJC

A seguir iniciaremos a apresentação da investigação sobre as escolas de Arquitetura e Urbanismo brasileiras, existentes no período de funcionamento da FAUSJC.

Nos referimos a outras escolas neste Item, numa abordagem superficial e generalizada, sabendo de prováveis incorreções - é o risco de análises "em bloco", porém vamos assumi-lo por ser necessário termos uma visão, mesmo que aproximada, da situação geral das escolas não só para compará-las com a Faujoca mas para, conhecendo-as melhor poder expor parcialmente algumas dessas experiências e tentar aproximações mais abrangentes dos problemas do ensino nesta área específica. Breve exposição das experiências de outras escolas, que consideramos mais relevantes, virão no Item 3.

Neste primeiro Item apresentamos o resumo feito a partir de trabalho realizado pela CEAU (75), que embora publicado em 1977, pesquisou basicamente no ano de 1974 (com algumas questões referentes a 1973) as condições das escolas.

O Diagnóstico, além de mostrar dados e análises correspondentes aos anos centrais da experiência da Faujoca, contém a participação de 14 escolas particulares e destas, 7 são do Estado de São Paulo: FAU Mackenzie, FAUSJC, FAU Santos, FAU Braz Cubas (Mogi das Cruzes), FAU Farias Brito (Guarulhos), FAU da Univ. de Mogi das Cruzes e FAU PUC (Campinas), sendo que desta última só entrarão alguns dados porque fora implantada no início de 74 - a citação anterior obedece à ordem em que as escolas entraram em funcionamento.

Direcionamos mais o foco do resumo sobre as escolas particulares, pois as consideramos mais próximas do "universo" da FAUSJC. Igualmente porém, nos referiremos à FAUUSP com frequência, mesmo porque o seu caso pode ser destacado no texto do Diagnóstico pois era a única escola estadual existente no Brasil e a separação apresentada no mesmo quase sempre divide as escolas em: particulares, federais e estadual. A ela voltaremos mais no decorrer do resumo, dada a sua importância no contexto geral das escolas brasi -

⁷⁵CEAU-DAU, Diagnóstico das Condições de Ensino e Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo no Brasil - 1974, Brasília, Dep. de Doc. e Div., 1977

leiras. São 11 as escolas federais analisadas e elas serão citadas sempre "em bloco".

Ainda uma questão esclarecedora: ao reproduzirmos partes do Diagnóstico não faremos referências diretas às tabelas e gráficos utilizados, pois nosso resumo seria interrompido em excesso por números desnecessários. Só faremos as referências usuais nas citações textuais mais longas - mas nos comprometemos ser fiéis ao exposto, *ipsis literis*, guardando os nossos comentários para o Item 2. Da FAUSJC e das demais Escolas.

Ressalvas feitas, iniciamos o proposto lembrando que consultamos o Diagnóstico, para dele extrair "esta primeira abordagem quantitativa e aproximação de constatações qualitativas", como vemos explicitado na Apresentação do trabalho.

Tratemos pois, inicialmente, das questões referentes aos recursos materiais. As instalações (prédios e entorno, com as respectivas distribuições para as diversas funções: administração, biblioteca, salas de aula, ateliê, laboratório, áreas de integração e esporte, etc) podem ser consideradas inadequadas e insuficientes, de modo geral, ocorrendo até em alguns casos o "anti espaço arquitetônico" o que seria inadmissível no caso de escolas de arquitetura - excessão: a escola estadual, já projetada para este fim e com a melhor adequação da dimensão de espaço/nº de alunos. Certos problemas de localização dos espaços disponíveis são agravados nas faculdades ligadas às universidades, com algumas de suas atividades ocorrendo em local afastado, causando problemas de dispersão e acesso - exemplo: universidades só com biblioteca central.

As escolas particulares são as que apresentam maiores índices de gastos com imóveis, instalações em geral, despesas com móveis e utensílios (neste item a escola estadual também aponta alto índice de gastos). Tal distribuição seria previsível, considerando-se que a maioria das escolas particulares iniciara seu funcionamento há pouco tempo.

Entre as 25 faculdade, 16 têm laboratório fotográfico mas só 10 possuem laboratórios de modelos (maquete), apenas 4 têm gráfica (nenhuma das particulares), em 6 há laboratório de resistência dos materiais, 7 têm laboratório de materiais de construção e 11, laboratórios de física. Estas deficiências levam a supor que a didática empregada estaria privilegiando a transmissão oral do saber, o que seria discutível nesse tipo de curso.

"A ausência de laboratórios e serviços auxiliares, na maioria das instituições, é um seguro indicador da tendência de orientação essencialmente teórica em disciplinas que necessitam de experimentação prática, im

portante para o aprendizado mais adequado." (76)

Mas quando colocado para os docentes se posicionarem em relação à disponibilidade de recursos e equipamentos 49,6% apontaram a não disponibilidade ou que estes seriam deficientes, enquanto outros 45,9% afirmavam que eram satisfatórios. Os docentes das federais são os mais insatisfeitos com a disponibilidade geral de recursos, com 68,6% deles respondendo que não há ou que os existentes são deficientes.

"As bibliotecas, em geral, se apresentam bastante deficientes, seja em seu acervo, seja na organização ou equipamentos necessários à reprodução de textos, seja na forma operacional de consultas e empréstimos!" (77)

Só 12 instituições têm bibliotecas setoriais, as restantes (52%) nem sequer conseguiram isolar os elementos de sua especificidade, o que pode ser grave quando se pensa na necessidade de pelo menos uma bibliografia mínima para a área. "Embora 15 das 25 instituições considerem satisfatória as suas bibliotecas, 22 delas tem planos de ampliá-las e melhorá-las." (78)

A biblioteca da escola estadual contém quase a metade dos livros declarados (89375 volumes) - 46,1%; outros 46,6% estão em 5 federais e só 7,3% em 5 particulares. Esta divisão se mantém semelhante em relação aos diapositivos, total de 42.646: 61% da estadual, 35% de 2 federais e, 3,8% das 5 particulares, e com os periódicos de um total de 501 assinaturas: 34% na estadual, 48% em 4 federais e 18% em 5 particulares.

A instituição estadual é a que apresenta despesa maior com a biblioteca, 3 vezes superior à de sua sucessora (particular) as federais ou apresentam pouca despesa ou não podem se manifestar porque muitas não têm biblioteca setorial. A instituição estadual seguiu a mesma tendência dos anos 70,71,72 (também questionados) com relação aos recursos investidos em livros e revistas, foi a que fez maiores investimentos.

Quanto aos chamados recursos humanos, estarão sendo considerados enquanto pessoal administrativo, docente e discente.

A FAUUSP apresentou maior despesa com o pessoal administrativo em oposição às instituições particulares que demonstram os menores gastos e estas apontam mais problemas quanto à falta de funcioná

76Ibid, p.103

77Ibid, p.103

78Ibid, p.103

rios, elementos não treinados e de baixo nível salarial. O regime de contratação e de período de trabalho também é o mais deficiente nestas escolas, com muitos funcionários trabalhando em regime de tempo parcial, bibliotecários inclusive.

A escola estadual teve maior despesa com o pessoal do - cente e paga a maior parte dos salários mais altos, com concentração na faixa que ultrapassa C\$ 4.000,00 (o salário mínimo era de Cr\$ 376,80). Enquanto os menores salários são pagos pelas escolas particulares nas quais se concentram 93,3% dos professores que percebem até Cr\$ 1.000,00, 36,8% recebem na faixa Cr\$1.000,00 - Cr\$ 2.000,00 e 27,9% na faixa Cr\$ 2.000,00 - Cr\$ 4.000,00.

A questão do salário vem vinculados os respectivos regimes de contratação e a chamada adequação acadêmica à docência, pois os salários são alterados diretamente ligados a estas variantes, de modo geral.

Nas escolas particulares a maioria dos professores trabalha em regime de hora/aula (89,5%), enquanto nas federais e na estadual predominam os contratos de 12 e 24hs. Nas federais 8,2% trabalham em regime de dedicação exclusiva e 6,7% na estadual, inexistindo este regime nas particulares - destas porcentagens se tira o dado geral de que 4,6% teriam contrato de dedicação exclusiva, dado contrastante com outro colhido no desenvolvimento da pesquisa , em que só 0,3% dos docentes declara não exercer outras atividades fora da instituição. Concluindo, 1/3 dos professores trabalha, em regime de hora/aula, 1/3 em regime de 12hs/semana e só cerca de 1/4, 24,2% com 24hs/semana ou mais, o que pode ser considerado sério indicador do pouco tempo que sobra para a pesquisa.

É em relação à pesquisa que alguns dados são contraditórios, talvez porque muitos docentes tenham considerado como tal a preparação de aulas e/ou a programação de cursos. Como considera o Diagnóstico, uma vez que a disponibilidade geral de recursos para pesquisa é considerada inexistente ou deficiente por 54% dos docentes (44% nas particulares). Este índice aliado ao comentado no parágrafo anterior, tem ligação com o fato da relevância maior do desenvolvimento do arquiteto ser considerada em relação à sua prática profissional e não aos trabalhos realizados enquanto pesquisador. Lembrem ainda que este pode ser importante referencial quando se pensa na incipiente constituição de cursos de pós-graduação em arquitetura e urbanismo: três cursos de especialização e dois de mestrado, assim mesmo mais voltados à planejamento urbano, uma área caracteristicamente interdisciplinar, mas ressaltam o fato da exi-

gência de treinamento pós-graduado ser recente para a carreira docente. A existência de desvios é clara neste caso, ainda mais que 63% dos professores indica realizar ou se dedicar à pesquisa e o número correspondente deles dividido pelo número de pesquisas em andamento, daria a proporção de 31 docentes para cada pesquisa.

Entre todos os professores, 62,8% não fez pós-graduação e 13,5% têm aperfeiçoamento ou especialização e só 10,3% fizeram mestrado ou doutorado. A instituição estadual é a que apresenta a maior porcentagem de docentes com mestrado ou doutorado (50%) e as particulares representam a menor em relação ao doutorado; mas, só considerando o mestrado, esta colocação cabe às federais. Pouco mais da metade dos docentes não é candidata a cursos de pós graduação, na proporção: 56,1% das federais, 36,7% das particulares e 7,2% da estadual. Entre os professores da FAUUSP também está o maior número de candidatos a mestrado (33,7%) e a doutorado (7,7%).

Quase 40% dos docentes têm no máximo cinco anos de magistério e destes 10% até 1 ano. Mais seria de se esperar nesta faixa, pois cerca de 50% das escolas tinham sido criadas nos últimos cinco anos e isto não ocorrer pode significar que as instituições mais antigas apresentam um maior número de professores.

Considerando-se a distribuição segundo a categoria funcional:

"apresentando uma concentração nas categorias auxiliar, assistente e titular, com uma participação muito pequena de adjuntos e livres-docentes, ou seja, não há proporcionalidade adequada entre os diversos níveis. Verifica-se também a não uniformidade nos critérios de enquadramento profissional, uma vez que nas instituições oficiais isto se baseia na titulação enquanto nas instituições particulares baseia-se nas necessidades de contratação ou em valores tradicionalmente atribuídos a determinadas categorias." (79)

"Observa-se que nas instituições federais e estadual a categoria funcional está diretamente relacionada com o tempo de magistério. Nas federais só existem titulares com mais de cinco anos de magistério, na estadual com mais de quinze (salvo uma exceção) enquanto nas particulares, ao contrário, predominam os docentes com no máximo cinco anos de magistério." (80)

Vamos agora examinar as questões mais diretamente ligadas ao pessoal docente. Embora todas as anteriores também lhes dissesse -

79Ibid. p.57

80Ibid, p.60

sem respeito, estas guardam certa especificidade em relação aos alunos.

O número de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo aumentou de 1968 a 1974, cerca de 260%. Em 68 a maior parte das vagas pertencia às escolas federais mais a estadual (63,5%) e 36,5% era das particulares e ainda a concentração maior estava nas escolas da Guanabara mais Rio de Janeiro (40,3%) e cabia a São Paulo, 15,5 % das vagas. Em 74 estas situações se invertem, nos dois aspectos, as federais mais a estadual detêm só 28,6% das vagas oferecidas e às particulares cabe 71,4% das mesmas. Do número total das vagas 29,8% estão na Guanabara e Rio, enquanto São Paulo fica com 40,8% - o ou - tro único estado em que o número de vagas aumenta é o Rio Grande do Sul, onde 2 novas escolas particulares foram abertas no período considerado.

A concentração da demanda de alunos novos também se desloca para a região Sudeste: o nº de matriculados em 1969 era 853 (em 11 instituições) e passa para 2437 em 1974 (considerando-se 21 instituições), estando 76,6% destes alunos matriculados em escolas do Sudeste. Esta região igualmente concentra os cursos pós-graduação na área, seguida pela Centro-Oeste.

Em 23 instituições o total é de 10087 alunos para 1043 docentes, o que dá uma média (professor/aluno) de 1/9,7 - acima de qualquer outra no ensino superior em geral, em que a média é 1/13. Considerando-se só as escolas particulares de Arquitetura e Urbanismo a média é de 1/10,6 e pode ser considerada boa.

Quanto à representação dos estudantes, em vários níveis , verifica-se, ela existe em 24 escolas, nos seus colegiados, mas 16 delas não especificam como se dá esta representação - 6 indicam terem os mesmos direito a voto e só 1 coloca a proporção sendo de 1/5 na representação e no voto. Em 15 escolas haveria diretórios acadêmicos, dentre estas 2 seriam em conjunto com outras faculdades e em 10 outras inexistem. A CEAU observou, em suas visitas às instituições pesquisadas que algumas delas possuem associações atléticas em substituição ao DA ou à representação estudantil tendo, 68% das escolas declarado tais associações.

As instituições particulares dão mais bolsas com verba própria, seguidas de perto delas federais e estas distribuem mais verba em convênio com outros órgãos federais. A estadual não tem programa de bolsas, só programa de monitoria com verba própria. Quanto às monitorias, só 2 federais usam o sistema com verba própria porém 8

as têm com verba da Comcretide e nas particulares a maioria (11 es-
colas) adota igualmente o programa, mas com verba própria.

Finalizando a síntese feita do Diagnóstico, vamos reprodu-
zir as comentários sobre os currículos:

"Quanto às características do currículo, apesar da maioria das instituições informar ser o mesmo flexí-
vel, quando da análise das disciplinas, verifica-se ao contrário, com predominância de currículos formados so-
mente por disciplinas obrigatórias. Assim, estas insti-
tuições estão deixando de se utilizar da Reforma Univer-
sitária que, de certa forma, garante a flexibilidade do
currículo. As instituições particulares, em sua maioria
têm currículo fixo. Pode-se admitir, por assim dizer, que
estas instituições preferem esta opção em detrimento da
importância de um currículo flexível (...). Verifica-se
que na maioria destas instituições a verba despendida
com o corpo docente não representa peso significativo so-
bre o total." (81)

Das dez escolas com currículo fixo, nove são particulares
e a estadual apresenta o maior número de disciplinas. Mas mesmo en-
tre as que dizem ter currículos flexíveis observa-se que há um con-
junto extremamente rígido de disciplinas obrigatórias.

"Em alguns casos todas elas são obrigatórias, impon-
do uma característica única para a formação do profissio-
nal. As disciplinas optativas - através das quais se po-
deria chegar a um modelo de ensino com áreas de concen-
tração (...). Além dessa falta de flexibilidade dos cur-
rículos, vale o registro de que em poucas escolas
encontramos uma preocupação ponderável de planejamento
das atividades didáticas. A falta de plano de curso (pa-
ra cada disciplina) denuncia a carência da avaliação per-
manente das atividades didáticas pelos departamentos ou
colegiados específicos (...). É claro que uma situação co-
mo esta, com currículos fechados e sem uma avaliação con-
tinuada, não alimenta qualquer incentivo no sentido de uma
abordagem interdisciplinar das temáticas da escola. Por
consequência, há um afastamento do convívio com os demais
campos de conhecimento e uma perda, portanto, do sentido
universitário da formação integral." (82)

81 Ibid, p.121

82 Ibid, p.156

2) Da FAUSJC e das demais Escolas

A partir do resumo apresentado no Item 1, faremos agora nossos comentários, contudo incluiremos outras citações do Diagnóstico. O posicionamento nosso é necessário a partir deste ponto, na tentativa de localizar melhor a FAUSJC dentro do universo pesquisado.

Aceitamos os limites que uma abordagem quantitativa com aproximações qualitativas pudessem nos trazer e aproveitamos estas indicações direcionando-nos mais a determinados aspectos investigados de maior interesse. Entretanto poderíamos colocar algumas dúvidas quanto à elaboração e condução da pesquisa exposta no Diagnóstico, mas isto levaria tempo e fugiria aos propósitos da nossa dissertação, como um todo. Vamos então nos ater, numa primeira aproximação, só ao caso da Faujoca, de como vemos a escola no trabalho analisado; depois voltaremos com comentários envolvendo as escolas investigadas, em geral.

A FAUSJC buscou, no seu processo, implantar um sistema de currículo flexível e chegou à abordagem interdisciplinar proposta no último parágrafo do Diagnóstico, conforme citado no final do Item 1. Tal ocorreu, pelo menos parcialmente, no sistema de IPC, no Ateliê Integrado e nas UID, mesmo enfrentando inúmeros problemas nesta busca constante da interdisciplinaridade, nas tentativas de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento. A esse respeito, estranhemos quando num dos primeiros resumos deparamos com a seguinte afirmativa:

"Como seria de supor, as instituições federais mais antigas e a estadual são as únicas, que vêm conseguindo, nos últimos anos, responder significativamente a responsabilidades maiores do que o simples cumprimento do currículo mínimo federal, em nível de graduação."(83)

Embora tais colocações viessem no texto, direcionando um discurso a reforçar a necessidade de maior abertura para a pesquisa e pós-graduação, surpreendeu-nos o fato da FAUSJC não ser mencionada, nem mesmo indiretamente. De qualquer forma, a estrutura de UID estava sendo implantada e mais tarde a CEAU faria relatórios favoráveis e incentivadores a este sistema didático.

⁸³Ibid, p.43

Uma outra causa da não menção "nem de leve", pode se relacionar com a visão equivocada, a nosso ver, mas evidenciada em vários trechos do Diagnóstico de que ao nível da graduação dificilmente se poderia estar realizando pesquisa e mesmo não considerarem que um dos temas pesquisados pudesse ser o próprio Ensino de Arquitetura e Urbanismo. A posição da CEAU é discutível, ainda mais ao verificarmos que no decorrer do seu trabalho eles dizem incentivar práticas mais experimentais de ensino para no momento seguinte exigir as que possam "responder significativamente", como está na frase anteriormente citada.

Feita a ressalva em relação à omissão, atentemos a outros pontos importantes no esclarecimento das tendências no panorama geral do ensino da área estudada naqueles anos, especialmente difíceis à Arquitetura e ao Urbanismo, porque esta área vinha sofrendo um processo de "inchaço" - fora as suas atribuições primeiras, agrupavam-se as ligadas ao planejamento urbano e à comunicação de massa, com força e movimento até então inéditos - e a ampliação vinha inserida num momento político conturbado, aliada ainda às mudanças "impostas" pela Reforma Universitária/68, deslocada e discutível em vários aspectos. Vamos comentar as últimas aspás usadas, existentes na medida da necessidade de ressaltar que as imposições só foram cumpridas (mais descaradamente no caso das instituições particulares), de fato, ao trazerem vantagens do ponto de vista econômico e se "fazia de conta" em relação às demais. Como as condições de implantação e fiscalização nunca foram o forte na história do ensino no Brasil, navegou-se em adaptações. Adaptações que no caso da Faujoca, se conformaram em experiências criativas e dinâmicas, mas que em alguns casos ajudaram a levar o processo de ensino-aprendizagem a pontos de limite indesejáveis.

Conforme encontramos no Diagnóstico:

"num quadro mais geral, há uma tendência das instituições particulares em minimizarem suas dificuldades por questão de prestígio - o que se antepõe à tendência das instituições oficiais de reforçá-las, para justificar pedidos de maiores recursos orçamentários." (84)

Concordamos com a primeira parte do comentário, quanto à segunda não totalmente. Nos referiremos para começar, às escolas par

84 Ibid, p.44

ticulares, colocadas então entre "a fome e a vontade de comer", muitas delas "crias" da Reforma /68, tiveram na mesma armadilhas que diminuiriam seus lucros, optaram em sua maioria pelo menor empenho possível, com a adoção dos cursos seriados e do currículo mínimo, mas já usando os subterfúgios do marketing, na tentativa de mascaramento e promoção para garantir o consumo, uma vez que a demanda inicial por mais cursos era enorme, mas tendencialmente poderia ter seu potencial reduzido. É claro que nelas também se realizam trabalhos consequentes, mesmo que ao nível de cursos separados, afinal são locais de ensino-aprendizado e existiam docentes e discentes competentes, interessados e envolvidos nas suas práticas (no Item 3 apresentaremos os casos da FAU Santos, da FAUPUC Campinas e da FAU Católica de Goiás), exemplos de pontos de luz no opaco quadro das escolas particulares, como um todo. Da mesma forma que a Faujoca nos parece ter sido ponto de vibração e de descontinuidade neste quadro.

É a postura estática que criticamos nos processos de ensino - e as escolas particulares a tiveram em geral, sendo portanto pouco generosas consigo mesmas e com o coletivo, sem aproveitar o momento político que exigia (e ideologicamente havia fortes tendências libertadoras), na mesma medida em que era opressivo, tentativas de furar as estruturas administrativas individualistas para se chegar a propostas mais amplas de participação, de experimentação dentro e fora das unidades escolares. A inexpressão destas escolas enquanto formadoras de seres políticos, mais do que de profissionais competentes, é o que mais lamentamos.

Quanto às escolas federais, os dados e "recados" sobre as mesmas são mais esparsos e, talvez por isso, não tão contundentes - a excessão considerável ainda era a experiência de Brasília, o ICA do início dos anos 60 (a ele novamente nos referiremos no Item 3) . Como tinham pelo menos as condições de infra-estrutura mínima para funcionamento, suas atuações foram modestas, mas provavelmente não tão desastrosas, mas igualmente discutíveis.

As faculdades federais, a exemplo das particulares, tinham condições modestas no referente aos recursos materiais, ainda mais se considerarmos o seu tempo maior de funcionamento e em relação aos re cursos humanos: a composição do corpo docente trazia, em muitos casos, os "vícios" da sedimentação comuns no funcionalismo público. Se as escolas particulares apresentavam maior contingente de professores com pouca ou nenhuma prática docente, porém mais maleáveis e afei^{to}tos à mudanças, as federais tinham grande parte dos já "solidificados".

Quanto à integração dessas escolas em processos de pesquisa mais voltados à comunidade, estas foram práticas esparsas e não faziam parte das principais preocupações correntes nas faculdades federais.

A FAUUSP, por ser a única escola estadual, pode ser analisada em separado, o que ajuda a evidenciar, até ao nível numérico durante o Diagnóstico, o seu grau de exceção.

No trabalho que Zanettini fez para o CEAU/MEC, investigando as escolas de Arquitetura e Urbanismo de 75 a 77, comenta sobre a FAUUSP:

"O conjunto de causas externas às escolas que, dependendo do grau de generalidade, pode servir de repertório de problemas para todas as faculdades situadas na região do Estado de São Paulo deve, sob alguns aspectos, sofrer no caso da FAU, uma análise diferenciada. Enquanto que, regra geral, sofrem as demais escolas do raquitismo da falta, ocorre na mesma, o gigantismo do excesso." (85)

Esses anos especialmente desafiadores para o ensino na área, correspondem à fase problemática do funcionamento da FAUUSP. Foi uma época de rachas, com estagnação de alguns departamentos e crescimento de outros, mas durante o período observa-se uma escola cumprindo o seu papel, internamente e em relação à comunidade, à arquitetura, como importante lugar de criação, divulgação e crescimento do saber. Ao verificarmos que outras tendências dentro das áreas de conhecimento mais diretamente envolvidas e outras correntes políticas e filosóficas poderiam ter lá espaço maior, observamos por outro ângulo que o "possível" da FAUUSP (principalmente se comparado ao que se viveu no ensino como um todo) foi produtivo e representativo de alguns avanços naqueles anos. Voltaremos a esta faculdade no Item 3. Algumas experiências singulares.

Por ora, retomemos o caso da FAUSJC, que a exemplo das demais escolas particulares teve péssimas condições materiais para desenvolver seus projetos didáticos, trabalhando constantemente com sérias deficiências, sendo comum se conseguir as condições e equipamentos para a realização de muitos trabalhos só durante a realização dos mesmos.

Quanto aos chamados recursos humanos enfrentou desde os problemas administrativos corriqueiros como a falta constante de pes

⁸⁵Siegbert ZANETTINI, op.cit., p.20

soal capacitado na secretaria e demais funções até os intrincados descaminhos na relação com a FVE, entidade mantenedora que manteve constantemente com a Faujoca, um diálogo desencontrado e desestabilizador.

Mesmo o corpo docente apresentava configuração semelhante à das outras escolas particulares: alguns professores recém-formados, com pouca ou nenhuma experiência didática anterior e poucos com cursos de especialização ou pós-graduação. Todavia, havia entre eles os que acreditavam na necessidade de alterar a estrutura previsível das faculdades particulares e os que tinham passado como docentes e traziam as experiências da UnB, da USP ou mesmo da FAU Santos para serem revistas e discutidas. Discussão, onde posições contraditórias pudessem se confrontar; havia a disposição para o enfrentamento, mesmo levando a rachas irrecuperáveis. Nem tudo era claro, harmônico e simples, muito pelo contrário. Mas foram sobremaneira espaços de disponibilidade, nos mais diversos aspectos: intervenção na comunidade em diferentes níveis, preparação de cursos, estruturações didáticas, intermináveis e incontáveis reuniões abertas e/ou fechadas, participação em congressos, pesquisas, cursos, publicações, etc, enfim - participação no sentido mais amplo da vivência universitária.

A atuação do corpo docente, democrática também na relação professor-aluno, embora em parte a abertura para a participação dos alunos em todos os processos fosse fruto da ideologia da educação participante e por outro lado a relação mais aberta se impôs porque existiam sempre "inimigos" fora dos muros da escola. Mas mesmo ao considerarmos os limites que esta relação testou, devemos lembrar a existência de "fechamento" em alguns grupos formados por professores e alunos. Era também um certo clima de "luta", de "briga", presente em várias etapas da história da Faujoca que ajudava a mover as constantes composições professor-aluno contra outro grupo de professor-aluno, outras posições e ameaças, para no momento seguinte comporem lado a lado, uma assembléia de oposição a tal ou qual problema, a um "inimigo" do coletivo, etc.

A participação dos alunos tem igualmente suas especificidades. A 1ª turma que foi a única durante um ano e meio e viveu a primeira crise junto à FVE, procurou manter em vários níveis o seu pioneirismo: foram os empreendedores das primeiras "batalhas", os vencedores, e as conquistas iniciais a eles couberam. Tinham, da mesma forma, um passado político mais definível e muitos se consi

deravam, pelo já exposto, um pouco "pais" da escola e/ou sua "elite" intelectual. Eram os mais velhos e portanto detentores de "maior saber" e do que era igualmente importante, no caso daquela escola, do "saber fazer uma escola". Alguns relutaram em dividir seus conhecimentos. Mas esta divisão aconteceu, em vários casos e foi fonte de muitas discussões e de desenvolvimento para todos os participantes da FAUSJC.

As demais turmas podem ter sua atividade nas marchas e contramarchas da história da escola considerando-se a ordem cronológica de sua chegada; a participação mais ampla aconteceu com intensidade maior nas primeiras turmas. Podemos mesmo considerar que a partir da 5ª turma, a grande maioria foi "só aluno" ou "massa de manobra", porque poucos deles tinham conhecimento do processo político vivido, mesmo que parcialmente. Entretanto, houve momentos de maior clareza para os alunos, com maior participação, mesmo nos três últimos anos.

Esta fase "final" corresponde também ao período de considerável envolvimento de grupos de alunos fora da escola, espaço dos mais importantes sobretudo naqueles anos, quando os encontros estudantis e universitários em particular, eram reprimidos ou proibidos. Assim como, internamente, no processo de reformulação didática e de vivência das UID estas outras turmas foram as mais atuantes.

Pensando nos aspectos levantados e analisados, no próximo Item continuaremos nosso exercício de revisão de algumas experiências, fontes de referência para a Faujoca e outras mais, para as quais esta última pode ter dado alguma contribuição.

"Segundo a dialética própria da história, os valores que surgem com as novas necessidades trazem de início o cunho da negação. Negação que vai, por sua vez, expressar-se em duas atitudes opostas e contraditórias: incapazes de estruturar ainda em um todo organizado os novos valores que surgem, os homens refletem apenas, em suas formas de expressão, ou uma ansiedade diante das pressões que ameaçam aniquilá-los, um 'sentimento trágico diante do desaparecimento de certezas fundamentais' ou uma necessidade de auto-análise, crítica e busca de caminhos por meio de um decidido fincar pés na realidade." (86)

⁸⁶Maria Helena KÜNER, Teatro em Tempo de Síntese, RJ, Paz e Terra, 1971, p.15-16

3) Algumas Experiências Singulares

Com o intuito de rever e agregar as experiências didático-pedagógicas julgadas mais importantes a partir dos anos 60, faremos breves relatos sobre as mesmas, ou melhor de preferência estarão "falando" por elas, pessoas que as tenham vivido mais de perto.

Evidentemente nosso critério de seleção tem muito a ver com a experiência da FAUSJC e é na ordem das interferências e rebatimentos em relação a ela que surgirão as demais.

Como já visto, podemos considerar o primeiro modelo de ensino a influenciar a própria criação da Faujoca, o da Universidade de Brasília, em cuja estrutura os Institutos e Departamentos ocupavam o lugar das tradicionais Faculdades. Os departamentos com suas respectivas disciplinas se constituem em Institutos, que são portanto, os agrupamentos dos cursos por áreas de conhecimento.

No caso da UnB o ICA (Instituto Central de Artes) continha o curso de Arquitetura, o de Imagem, o de Arte, de Comunicação Sonora, etc. Sua estruturação era: ciclo básico ou 1º ciclo e depois o profissional ou 2º ciclo. Uma grande vantagem sentida nesta proposta seria a possibilidade da "ampliação do horizonte de conhecimento dos estudantes - no ciclo básico - pelo contacto com áreas afetas à arquitetura, comunicação e artes em geral."(87)

A implantação da estrutura do ICA estava sendo iniciada (já em 1964 sofreria algumas interrupções e em 68, muitas mais , com demissões de professores, etc), ao mesmo tempo em que a FAUSJC vai se livrando da tutela da Politécnica e se afirmando (momento significativo acontece em 1962) como escola de arquitetura:

"é nesse ano que acontece a grande reforma do ensino na FAU, com Artigas. Pela primeira vez se tem vários segmentos do exercício da Arquitetura, a nível de produto industrial, da comunicação visual, do edifício, do planejamento urbano e territorial, da história e da técnica, voltados para o aspecto brasileiro (...). Começa então a surgir a congregação na FAU, atuante e não mais um conselho técnico administrativo como antes. A partir de 68, no entanto a reforma vai se descaracterizando porque passa a ser entendida não mais como elemento de um projeto brasileiro ,

⁸⁷Ariv.FERNANDES - et all, op.cit., in ANAIS, p.128

mas como especializações, perdendo seu sentido de unidade. Surgem assim as cadeiras de ciências aplicadas, paisagismo, etc, abrindo caminho para pequenas áreas da Arquitetura, vinculadas a certas pessoas."(88)

A "grande reforma" evidenciada na citação anterior é a que levou à proposta do Ateliê-Central, que em conjunto com a UnB compõem as experiências pioneiras da tendência à departamentalização na Universidade Brasileira. Mas a experiência da FAUUSP é igualmente importante na medida em que caracteriza o Ateliê na prática dessa nova estrutura, representado por um departamento: o de Composição que passa a ser considerado como eixo fundamental para o ensino de Arquitetura e Urbanismo - "O Ateliê torna-se um veíçulo de afirmação dos arquitetos no sentido de melhor controlar o processo de ensino". (89)

A partir da vivência do Ateliê Central, das novas implicações sentidas e das exigências da Reforma/68 a FAUUSP implanta, como decorrência do seu Forum de Debates/68 o modelo do Ateliê Integrado ou Interdepartamental. A estrutura continua considerando o Projeto como espinha dorsal do curso, mas agrega disciplinas de outros departamentos para trabalharem em conjunto com o departamento de Composição (que será chamado de departamento de Projeto), cujas disciplinas compunham, em separado, o Ateliê Central. Esta estrutura propunha além da nova organização horizontal, a organização vertical que se dava com a participação de alunos matriculados em anos diferentes na formação de equipes de trabalho (esta participação só vai acontecer no ano de 69, mas a Faujoca retoma esta experiência, sobretudo no sistema de UID).

Interrompemos aqui os relatos sobre a FAUUSP e a UnB, por que continuá-los assim como seria interessante, na medida em que foram experiências de riqueza ímpar no ensino, demandaria trabalho adicional de pesquisa que levaria a outras dissertações a respeito. Mas sua importância foi fundamental para a existência das estruturas vividas na Faujoca e elas aqui estão, brevemente apresentadas, para definir melhor os caminhos do nosso objeto central de investigação.

Tentando não perdê-lo de vista, vamos apresentar parte de um relato sobre a FAU Santos (FAUS) que "nasceu" junto com a Faujo

⁸⁸Sylvio SAWAYA, O Exercício de Antever, AJ, SP, Pini Ed., nº 5, p.25-27, abr. 1986

⁸⁹Ari V. FERNANDES - et all, op.cit., in ANAIS, p.127

ca, em contexto semelhante e sofrendo basicamente as mesmas influências. Depois de sua 1ª "crise", alguns dos professores dispensados começaram a dar aulas na FAUSJC. De certa forma, pode-se considerar que parte da FAUS teve continuidade na Faujoca.

A situação do ensino universitário após 1968

A reforma universitária visa a atender um conjunto de objetivos de ordem política-ideológica, respondendo também às necessidades impostas pelo modelo de desenvolvimento adotado a partir de 1964; por outro lado, através da promulgação dos Decretos 464 de 11/2 / 1969 e 477 de 26/2/1969, o governo impõe medidas de contenção das manifestações públicas de descontentamento.

O objetivo era conter principalmente as manifestações dos setores mais radicais, embora tenha atingido também os setores da classe dominante que reivindicavam uma reforma de conteúdo humanista.

Entretanto, apesar dos dispositivos de contenção, dentro da Universidade subsistem essas duas posições, que se vêem obrigadas a adequar suas formas de ação à nova conjuntura política do país.

Isso se processa através da mudança de linguagem dos humanistas enquanto os radicais procuram usar de certas aberturas proporcionadas pela Reforma para fundamentar suas proposições.

Paralelamente, a insatisfação gerada pela carência de vagas na Universidade, foi atendida, em parte, não pela Reforma propriamente dita, mas através da política adotada para o ensino superior e que propiciou a proliferação de escolas isoladas e particulares, principalmente no Rio e em São Paulo.

Em decorrência dessa política, surge a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos.

Reflexos da nova conjuntura da FAUS

Na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos, criada em 1970, essas duas posições aparecem claramente desde o princípio de seu funcionamento.

A diferença básica está na formulação dos objetivos que se propunham para o ensino da arquitetura.

De um lado, os humanistas, que ainda pautavam sua orientação em função de um modelo ideal de profissional de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista que já não existia mais - desvinculado portanto da realidade.

De outro, propunha-se, uma formação voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que levando em consideração as condições objetivas dentro das quais se insere a prática profissional e a própria formação universitária, colocava-se como saída possível para a 'crise' estrutural e conjuntural que atinge a Universidade.

Essas tendências refletiam-se de forma clara nos programas e métodos de ensino propostos.

Por um lado, a ênfase aos aspectos da instrumentação profissional (o desenho como síntese, a preocupação com os aspectos formais e a proposta-produto acabado como finalidade de trabalho). De acordo com

essa colocação, os alunos eram pressionados a dar respostas que já estavam pré-estabelecidas pelos professores.

Por outro lado, a instrumentação profissional era colocada não como fim, mas como consequência da formação do arquiteto - entendida como um processo contínuo de apreensão de conhecimentos. A esta orientação incorporava-se o conceito de educação entendida como 'método científico por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores, não sendo entretanto, esses resultados da ciência mais do que dados para conduzir uma vida inteligente e de continuado estudo crítico'.((19))

Esta orientação tinha como pressuposto uma certa liberdade dos alunos, necessária para o desenvolvimento da consciência crítica e de uma participação ativa no processo de aprendizado. Assim, se por um lado, era dada aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento baseado na iniciativa individual ou de grupo, por outro se viam constantemente pressionados no sentido de responder às solicitações objetivas criando-se uma situação de conflito da qual o aluno não podia deixar de participar.

Os alunos passaram então a exigir a definição dos objetivos que se propunham ao ensino da arquitetura, ao mesmo tempo que reivindicam uma maior participação nos diversos níveis de decisão.

Esse processo culmina com a criação em setembro de 1971 de um órgão partidário para a estrutura geral do curso - o GAPI: Grupo Assessor de Programação Interdepartamental.

Os mesmos conflitos que provocaram a sua criação, vão refletir-se em seu funcionamento a ponto de torná-lo inoperante.

O estado de crise que se estabeleceu era incompatível com as condições de seu próprio surgimento, isto é, uma faculdade particular que tem por um lado o objetivo de gerar lucros e por outro atender às aspirações de ascensão da clientela para a qual foi criada.

Nesse momento, revela-se claramente que, a posição humanista é a mais adequada à consecução desses objetivos, na medida em que ela própria é contrária a qualquer atitude crítica efetiva.

Ocorre então uma intervenção externa (da entidade mantenedora), no sentido de garantir o pleno funcionamento da escola, através de:

- eliminação do grupo mais radical e, automaticamente, eliminação progressiva de qualquer atitude crítica;
- perda da autonomia financeira e administrativa da escola, que passa a ser gerida pela Fundação;
- criação de dispositivos de repressão, através da mudança do regimento interno.

Depreende-se do exposto que é possível a não reprodução da ideologia dominante, desde que as estratégias utilizadas sejam adequadas a cada conjun

tura; a experiência de Santos mostra que isso ocorre num determinado limite de tempo, não havendo possibilidade de transformar-se num processo contínuo.

Entretanto, tendo em vista a relativa autonomia da instância ideológica, a retomada dessa experiência sempre é viável e necessária, na medida em que é a única forma de chegar-se ao conhecimento da 'crise' estrutural permanente e das 'crises' conjunturais com que se debate a Universidade.

Proposta

Dentro desse quadro, propõe-se: o estudo e discussão de experiências similares, visando ao conhecimento da conjuntura em que ocorreram e das estratégias que tornaram possível sua realização, bem como avaliação dos seus resultados. Para tanto é necessário que haja maior intercâmbio de informações a respeito dessas experiências.

((19)) Hall-Quest, Alfred L., Nota do diretor da série Kappa Delta Pi, in DEWEY, John, Experiência e Educação, São Paulo, Ed.Nacional, 1971. (90)

Esta experiência da FAUS, mesmo sustada em 71, não fora esquecida e por acreditarem merecer ainda discussão, foi levada para o debate do Grupo 4: A Formação do Arquiteto, no referido Congresso. Um dos pontos mais interessantes levantados pelo pessoal da FAUS é a questão da possibilidade de levar-se experiências semelhantes à que viveram só por um espaço limitado de tempo, principalmente em escolas particulares e daí, a proposta de debate.

No mesmo Grupo, aparecem preocupações semelhantes no documento elaborado por grupo de alunos e professores da FAUPUC Campinas (FAUPUCC), faculdade que também contava com ex-alunos e ex-professores da Faujoca, principalmente desde o início do 2º sem/76 (e os que viriam depois interfeririam consideravelmente no seu processo de estruturação didática).

O posicionamento da FAUPUCC trazido à discussão, tinha semelhanças significativas com o da ex-FAUSJC, já nesta fase: Para estas comparações e buscando uma maior aproximação da FAUPUCC, expomos trecho do documento citado:

"A escola na revonação da universidade

O condicionamento do trabalho desenvolvido pela FAUPUCC é não dispor hoje de estrutura para elaborar os conhecimentos que transmite, na medida em que nossas hipóteses cotidianamente colocadas assumem posições pioneiras dentro da universidade, limitando-se o atual modelo a absorver esforços isolados, na espera da renovação dos aparatos acadêmi

⁹⁰Lenimar G. RIOS - et all, Formação do arquiteto: uma crítica possível e necessária, in ANAIS IX Congresso Brasileiro de Arquitetos, IAB/SP, out. 76, p.155-159

cos da universidade, definidos em seu estatuto e regimento interno, pela promoção e pelo desenvolvimento da pesquisa acadêmica e sua articulação com o ensino.

Absorção dessas contradições pelo ensino

Esta particular relação complexa assumida pela escola com a universidade sempre medida da condição regionalizada forçou-nos constantemente a recriar nossa experiência acumulada, desde a implantação do ensino em 1974, a ponto de, hoje, podermos montar os parâmetros balizadores desta prática, que determinam precisamente nossa posição e participação no IX Congresso Brasileiro de Arquitetos.

Criação da comissão de ensino

Nossa prática de ensino didatiza-se cada vez mais profundamente, principalmente neste ano de 1976, na medida em que exercitamos um processo extremamente complexo de acontecimentos internos e externos de mais significativa importância à nossa vida acadêmica, fazendo emergir nessa dinâmica. A criação de uma comissão de ensino encarregada de organizar nossa crítica, revisão e proposição, dentro da polêmica universitária no plano da liberdade conquistada.

O desafio da comissão de ensino

A criação da FAUPUCC da comissão de ensino, aflo-
ra nas preocupações cotidianas em torno da necessidade de superar-se dentro do quadro existente, o tradi-
cional modelo de ensino estruturado simplesmente na
rotina da transmissão da produção teórica descaracte-
rizada, buscando como desafio a renovação dos méto-
dos de trabalho pela construção contínua de novas linguagens do conhecimento.

Congresso Brasileiro e Forum de debates

Retomando nos parágrafos acima narrados, nossas in-
tenções perante o IX Congresso Brasileiro de Arquite-
tos, convém esclarecermos que nossa posição não se
configura como oportunista porque não participamos iso
lada, desvinculada e artificialmente; mas trazendo nes-
te quadro histórico, o respaldo da representatividade
concreta de nossos compromissos internos, claramente
definidos. Portanto, a montagem deste trabalho signi-
fica mais um corte feito na didática interna, pela co
missão de ensino, para nos trazer de volta à casa, os
debatimentos deste plenário, possamos aprimorar a or-
ganização das discussões do II Forum de debates ao fi
nal do presente ano letivo.

Leitura do quadro histórico

Nosso quadro histórico, através da leitura crítica
pelo plenário encarregado de estudar a formação do ar
quiteto que recompõe a imagem intelectual do processo
real, lance do detalhe desinteressante e desfocador ;
ou seja, modo apresentado enquanto ótica condicionada
a uma pré-condição necessária a cada vez mais preci-
sarmos de uma concreta produção teórica da FAUPUCC.

Detalhamento histórico do processo

O posterior processo do detalhamento histórico pre
tendido exigirá, de imediato, a ordenação dos fatos ,
de acordo com uma escala de prioridades, a função dos
objetivos que a comissão de ensino propõe estabelecer
na organização do nosso debate interno; a médio prazo
a criação e definição de uma estrutura de ensino na

na escola que determine a regularidade da produção teórica, por meio da sistematização crítica da matéria-prima a ser trabalhada, que hoje se encontra atomizada.

História oficial da escola

O levantamento detalhado da realidade objetiva da escola mostra-se, portanto, desinteressante a esse plenário, na medida em que também propomos a posterior elaboração da história oficial desta escola, a ser levantada pela estrutura sugerida, que atribuiria os critérios básicos na definição da política de ensino da FAUPUCC, que de uma forma histórica antecipada visualiza-se uma vinculação dialética do interno ao externo.

Compromissos internos e externos da escola

De um lado, assumindo-se relacionamentos com a realidade cultural mais ampla, em que se situam as pontes criativas entre a prática teórica e construtiva da comunidade regional e nosso trabalho acadêmico; e de outro lado assumindo-se responsabilidades departamentais internas na organização de todos os trabalhos teóricos a serem produzidos pela escola, dentro da visão específica na nossa condição histórica, assegurando-se o constante aprimoramento do patrimônio cultural construído pela ação conjunta da comunidade com a universidade.

Descrição dos momentos históricos

Assim situado o presente esforço deste grupo de trabalho em levantar o esboço para discussão do processo de ensino da FAUPUCC, cujo encaminhamento lógico especifica determinados momentos históricos, que marcaram concretamente as linhas de ensino adotadas, desde sua gênese até os documentos conquistados ao longo do tempo, descritos nos parágrafos abaixo:

Gênese da escola

A gênese ou a questão de colocar uma escola de arquitetura numa realidade geoeconômica de 83 municípios, levantada no contexto contraditório das discussões sobre o ensino nacional, argumentava-se na hipótese inicialmente colocada da perspectiva de adequar o desejo do projeto na organização espacial do intenso processo do crescimento urbano-regional, identificado com as necessidades emergentes da sociedade brasileira.

Modelo inicial da escola

A hipótese de construção do modelo de ensino proposto afirmava a necessidade de caracterizar a função social da escola de arquitetura de modo mais generoso, eliminando conotações tendenciosamente viciadas sobre a questão da absorção dos futuros profissionais num mercado de trabalho com características elitizantes.

Tal situação refletiu-se na falta de respaldo dos profissionais solicitados a estudar a viabilidade da implantação, configurando um preconceito da comunidade em relação às possibilidades transformadoras do projeto social de uma escola de arquitetura.

Na medida em que a escola compromete-se criticamente com o processo de desenvolvimento social, conquistada como rebatimento a abertura de novas perspectivas do trabalho pensado de arquitetura, imaginado

no contexto das estratégias de atuação de nossas duas universidades voltadas às preocupações da produção e da participação social no espaço regional.

Absorção do modelo inicial pela universidade

A necessidade da PUCC de implantar uma estrutura de escola em tempo hábil, inserida como departamento da faculdade de ciências tecnológicas que abriga mais as escolas de análise de sistemas e engenharia, cujos cursos ainda não se desdobram totalmente, resultaria evidentemente numa didática desfocada da hipótese inicialmente visualizada.

Convênio com a prefeitura e demais organismos do planejamento regional

A impossibilidade surgida no início do primeiro semestre de 1974 de estabelecermos convênio com a prefeitura municipal de Campinas e demais entidades ligadas ao planejamento das comunidades que constituem o pólo de desenvolvimento regional, através da EMDEC, da FUNDERC e ERPLAN, na perspectiva de trazer para as pranchetas a realidade das necessidades sociais, que infelizmente não sofreu processo de continuidade, estando ainda aberta a discussão em nossa escola.

Tentativa interdisciplinar no trabalho do mercado

O semestre seguinte caracterizou o primeiro avanço acadêmico de definição pela realização da assembléia geral em que foi exposta a intenção - por parte do corpo docente de desenvolver o primeiro trabalho que refletisse a preocupação de um envolvimento sobre a problemática urbana de Campinas. Através de discussões abertas, pela possibilidade democrática aos estudantes de uma intervenção no seu próprio processo de formação.

As contribuições que surgiram da assembléia foram valiosas na produção de uma consciência da função do estudante de arquitetura em relação ao seu aprendizado concretamente objetivado. Chegou-se a um consenso na escolha do espaço do mercado municipal, na proposição da renovação de sua área urbana, historicamente significativa do desenvolvimento da cidade. Emerge uma aparente filosofia de ensino pela interdisciplinaridade que marcou o desenvolvimento do tema; porém, essa posição ideológica refletida no produto elaborado pelos estudantes no final do primeiro ano letivo diluiu-se estruturalmente apesar dos esforços de se levar adiante.

A intenção. A partir desse momento em que transpareceram as contradições evidenciadas no despreparo didático de um lado e do desinteresse dos aparatos administrativos da prefeitura em absorver as propostas, houve um real colapso no encaminhamento do processo que se delineou e que ainda não se retomou dentro da dimensão exigida.

Organização estudantil

Como aspecto histórico do processo de formação da FAUPUCC, a movimentação decorrente da organização do III Encontro Nacional de Estudantes de Arquite

tura em Campinas no ano de 1974, proporcionou a participação dos estudantes da escola na problemática estudantil nacional, apesar de não se ter efetivado. Processo esse, que se não diluído, teria contribuído, dentro de suas limitações, para o aprimoramento da formação da escola.

Forum de debates

Os momentos decisivos da definição política do modelo de ensino aconteceram durante a realização do I Forum de debates promovido pela escola, ao final do ano letivo de 1975, do qual apresentamos em anexo seu processo de organização e documento final de proposições; e pela própria efetivação da escola enquanto faculdade de arquitetura e urbanismo ocorrida quase concomitantemente ao Forum, desvinculando-a e definindo-a como instituição autônoma regida pelo estatuto da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ruptura parcial na produção teórica

Momentos que assinalam rupturas parciais entre as produções teóricas da escola, anteriores e posteriores a esses eventos, cujos depoimentos enviamos também em anexo, sob a responsabilidade de tomadas parciais por parte dos representantes na comissão de ensino das sequências de projeto, planejamento, desenho, tecnologia e história e teoria; fragmentação apenas organizacional sem compromissos de descaracterizar a visão globalizante que o projeto de arquitetura exige.

Encontro da ABEA em Campinas

A realização no início deste ano em Campinas, do encontro regional de escolas de arquitetos, promovido pela ABEA, configura o estudo do possível rebatimento do modelo na análise das contribuições ao desenvolvimento do ensino de arquitetura pela readequação dos currículos mínimos a realidades concretamente situadas.

Conclusão

Concluindo nossa exposição do quadro histórico do grupo da formação do arquiteto neste congresso brasileiro, colocamos em discussão a validade da experiência trazida no sentido de prestarmos conta aos esforços no aprimoramento das questões básicas que organizam o ensino brasileiro de arquitetura." (91)

Assim como a FAUPUCC teve processos paralelos aos projetos de ensino desenvolvidos na Faujoca e a partir de 76 possa ser considerada em certo grau, um espaço de "continuidade" de algumas das suas experiências, o mesmo não podemos dizer da FAU Braz Cubas que recebeu a maior parte dos ex-alunos da FAUSJC. Algumas das componentes desta distinção merecem ser lembradas.

⁹¹ PUC Campinas, Análise histórica da formação da faculdade, in ANAIS IX Congresso Brasileiro de Arquitetos, IAB/SP, out.76, p.122-124

A estrutura didática de Braz Cubas era fechada e oposta à da Faujoca. O curso seriado era o sistema e exigia-se o cumprimento do currículo mínimo dividido em quatro anos letivos.

A maior parte do corpo discente optou por esta escola porque era a única possível para muitos mas os ex-professores da Faujoca não foram para lá.

A 1ª turma da FAUSJC pagou o semestre, mesmo sem nenhuma participação na Braz Cubas (a lei exigia do aluno cursar o , último semestre no estabelecimento onde receberia o diploma , porém neste caso ao pagarem, "fêz-se de conta"), apresentando novamente os trabalhos de conclusão de curso feitos na Faujoca obtiveram, finalmente, seus diplomas. As 2ª, 3ª e 4ª turmas cumpriram todas as obrigações creditícias em um ou dois anos, porque como os nomes das disciplinas não coincidiam em muitos casos, só conseguiam comprovar a dispensa das mesmas pela semelhança no conteúdo programático, o que ocorria já no meio do semestre quando não podiam matricular-se em outros cursos.

Os alunos da Faujoca foram colocados no início em classes exclusivas - quando eram muitos os que tinham "deficiência creditícia" semelhante. Quando a maior parte dos alunos das primeiras turmas se formou, os remanescentes se espalharam entre os alunos da FAU Braz Cubas. Recebiam tratamento diferenciado e alguns professores os consideravam "perigosos". Os que lá permaneceram, mesmo sentindo as diferenças dos dois sistemas didáticos, sentiam-se desarticulados e não constituíram problemas para " o bom andamento da FAU Braz Cubas".

Mas se a FAU Braz Cubas de manteve quase impermeável à passagem do "bando" da Faujoca, tal não aconteceu na FAU Belas Artes de São Paulo, para onde foram alguns ex-professores e ex-alunos (então ingressantes na carreira acadêmica). A FAU Belas Artes, escola particular, apresentou inúmeros problemas na viabilização das tentativas de implantar uma estrutura didática aberta. Contudo, conseguiram realizar trabalhos preciosos, com integração professor-aluno-comunidade, cujo alcance e abrangência mereceriam um estudo à parte. Deixamos aqui só esta menção indicativa, para os que possam investigar melhor este caso.

Outra proposta de estrutura didática a receber, em parte, influência da FAUSJC está fora de São Paulo - a do Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás - (ARQ -UCG):

" 1. O Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás (ARQ-UCG) começou a elaborar sua Proposta de Reformulação de Conteúdos e Metodologias para o Curso de Arquitetura em 1975. Três anos depois, a Proposta recebeu aprovação e apoio da SESu-MEC, através do seu Programa de Novas Metodologias. No ano seguinte, 1979, iniciou-se a implantação do novo Curso, que mantém até hoje, e pretende manter por muito tempo ainda, seu caráter experimental. A Proposta, na realidade, não é mais do que uma afirmação de intenções: a definição final dos conteúdos, métodos e estrutura do Curso resultará da dialética dessas intenções/teorias com as tentativas de sua realização na prática.

No que diz respeito à estruturação do Curso e aos métodos de estudo/aprendizagem preconizados, a Proposta não representa qualquer inovação substantiva. A busca de sistemas e métodos de integração para o aprendizado da arquitetura já se faz há mais de meio século, na Europa, nos Estados Unidos e mesmo entre nós. Desde o momento em que compreendeu que esse era o caminho desejável para seu Curso, o ARQ-UCG procurou aprender as lições das experiências anteriores: a da Bauhaus (1919-1932), a tentativa de Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro (1930-31), as propostas formuladas por ocasião da criação da Faculdade Nacional de Arquitetura (1945), as conclusões dos Encontros Nacionais de Arquitetos, Professores e Estudantes de Arquitetura (1957 a 1962); a experiência radical iniciada na Universidade de Brasília (1962-1965), e a promissora, e também frustrada, tentativa realizada em São José dos Campos, SP, no início da década de 70.

O mérito maior do ARQ-UCG consistiu em trabalhar com muita paciência e persistência para evitar transposições mecânicas, apresentando por fim uma Proposta em sintonia com a realidade e as efetivas potencialidades do estado de Goiás. Para começar, a escola assumiu com tranquilidade sua condição de instituição materialmente pobre, instalada num estado pobre de um país em processo de desenvolvimento, porém ainda subdesenvolvido.

2. Estrutura e Métodos

O Curso em processo de implantação está estruturado em três ramos: o Ramo-Tronco de Projeto de Arquitetura, o Ramo de Tecnologia da Arquitetura e o Ramo de Teoria e História da Arquitetura. O regime, nos três ramos, é seriado, admitindo-se, no máximo, um descompasso de um semestre entre um e outro. A adoção do regime seriado resultou da constatação do estrondoso fracasso do sistema de créditos por disciplinas, imposto arbitrariamente pela Reforma de 1968/69. Essa Reforma, de fato, tentou imitar o sistema das universidades milionárias dos Estados Unidos - e não conseguiu mais do que dissolver as turmas, isolar os estudantes, uns dos outros e lidar com a riqueza pedagógica representada pela turma enquanto 'massa crítica' e força organizada de pressão no sentido da melhoria do ensino.

A estrutura do Curso é completada por um Setor de Suplementação que abrange, de fato, a Universida

de toda (integração) e oferece matérias de livre opção do aluno.

O ARQ-UCG procura, desse modo, concentrar as preocupações dos estudantes em, no máximo, quatro matérias por semestre. O procedimento se justifica em face das múltiplas solicitações a que está submetido atualmente o jovem, levando-o a se tornar dispersivo e superficial. Aliás, a aspiração de concentração e aprofundamento constitui o objetivo principal do estudo/aprendizado integrado. E para evitar a 'atomização' do conhecimento em dezenas de disciplinas estanques, o ARQ-UCG adota - Unidades Interdisciplinares de Estudo (UIEs), isto é, unidades tópicas, às quais as disciplinas de vem informar.

Não caberia, no espaço limitado de uma comunicação como esta, detalhar os sistemas e métodos de integração já tentados/ensaiados nessa experiência. Basta esclarecer que muitas delas fracassaram, algumas estão alcançando resultados promissores e uma, pelo menos, foi plenamente bem sucedida."(92)

Segue o artigo, explicando cada um dos três departamentos que compõem a estrutura didática, os quais são denominados Ramos. Só que os trabalhos de ateliê desenvolvidos, estavam ainda mais concentrados no Ramo - Tronco de Projeto de Arquitetura, estando a integração efetiva com os demais Ramos, de Teoria e História da Arquitetura (THA) e Tecnologia da Arquitetura (TA), numa fase de tentativas, como se conclui do parágrafo adiante:

"A criação de métodos e sistemas de integração dentro da cada Ramo tem sido difícil e, somente agora, após quatro anos de implantação, o ARQ-UCG vai alcançando alguma tranquilidade/segurança para começar a se colocar o problema da integração entre os três Ramos da estrutura. Os primeiros entendimentos e estudos realizados pelas coordenadoras de Ramos já permitem estimar as grandes dificuldades que deverão ser superadas. O Departamento programou e está montando para este semestre (2º de 1983), um Seminário para estudar e debater o problema das atividades teóricas no ateliê de projetos, vale dizer, o problema da teoria aplicada ao projeto. Em seguida, se colocará em discussão os problemas da tecnologia aplicada ao projeto. O modo de atuação dos docentes de THA e TA nos trabalhos de ateliê ainda não está satisfatoriamente definido e sobre isso já se manifestam informalmente diferentes posições entre os colegas. Tudo indica que os debates acabarão por atingir os próprios métodos em uso nas atividades de ateliê-

⁹²Edgar Albuquerque GRAEFF, Aprendizado de arquitetura: uma experiência na Universidade Católica de Goiás, PROJETO, SP, Projeto Ed. As., Ed.54,p.40-47, ago.1983.

- mas tudo leva a crer que na segunda 'rodada', isto é, nos próximos cinco anos, esse problema da integração inter-ramos estará satisfatoriamente resolvido."

Entretanto a proposta da ARQ UCG teve prosseguimento, conforme trecho de depoimento do mesmo autor, no Espaço Aberto da revista AU:

"Exemplo de Goiânia

Dando sequência à linhagem de tentativas frustradas de superação do hibridismo anacrônico que pesa sobre o ensino da Arquitetura, iniciou-se na Universidade Católica de Goiás, uma experiência, ainda em pleno desenvolvimento. Essa experiência, conhecida por todo o Brasil, encerra ensinamentos dignos de atenção.

Quando se lançou à aventura inovadora, a escola de Goiânia estava ainda na primeira infância, mal contando dez anos de existência. Trata-se de uma instituição com instalações modestas e equipamentos singelos. O acervo de livros especializados na Biblioteca da Universidade deixa muito a desejar - e o curso avança de fato apoiado em grande parte, nas bibliotecas particulares dos professores. Os docentes, na sua maioria, são muito jovens, quase todos formados na própria escola - e é insignificante o número de docentes em regime de 40 horas semanais. Não fosse o espírito pioneiro - que anima e conduz a comunidade acadêmica pelos difíceis caminhos da inovação, essa escola talvez não passasse de mais uma instituição inviável, como tantas que se limitam a vegetar, ao abrigo do burocratismo que intoxica a Universidade Brasileira.

Com cinco anos de implantação da sua Proposta de Renovação de Conteúdos e Metodologias - exatamente os cinco anos mais difíceis - o Curso de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás arranca-se do completo anonimato de uma escola incipiente, para se posicionar ao lado das escolas de maior prestígio deste país." (93)

Da mesma forma, o depoimento demonstra que, mesmo contando com o desempenho de professores jovens, e não dedicados exclusivamente ao trabalho de docência, a experiência vem se viabilizando, apesar das precárias condições materiais comuns à maioria das instituições particulares.

Citaremos agora parte da experiência da FAU São Carlos, a segunda escola estadual de São Paulo, criada em 85, mas possuindo o corpo docente formado basicamente por ex-professores de diver -

⁹³Edgar A. GRAEFF, Essa longa saga de frustrações (depoimento ao CFE), AU, SP, Pini Ed., nº 5, p.61-64, abr.1986

sas escolas: FAUUSP, ICA UnB, FAUSJC, FAUPOCC e FAU Belas Artes, por exemplo. A FAU São Carlos congrega portanto, interessante com posição de influências. Para melhor representá-la, transcrevemos parte do texto feito a partir de entrevistas com alguns de seus professores:

"A resposta passa pela reflexão, quando fazer ciência é perguntar

O privilégio de estruturar uma nova graduação de Arquitetura, numa escola pública e de prestígio com forte conteúdo tecnológico, encravada numa cidade que com cerca de 150 mil habitantes desponta como pólo de desenvolvimento econômico e científico - só fez aumentar a responsabilidade do núcleo inicial, afirmam os professores que participaram do processo.

O ponto de partida para a elaboração da estratégia pedagógica foi o reconhecimento da falência de um ensino estruturado no tripé convencional: projeto desenho e história. Modelo implantado a partir da reforma de 62 na FAUUSP e reproduzido pelas escolas brasileiras.

Se competia fazer diferente, o que fazer, então?

O momento seguinte foi da opção pela interdisciplinaridade. Uma estratégia que a muito custo o professor Siegbert Zanettini conseguiu implantar em alguns períodos da FAUUSP, mas que sofre ali as limitações - pela não-adesão maciça que o projeto exige.

A existência de uma concepção de ensino que se dá pela abordagem da Arquitetura de maneira global e não em fragmentos. Projeto, desenho e história são três momentos de um mesmo objeto e devem ser trabalhados enquanto tal.

Essa é a tese, mas como efetivá-la ?

Através de um trabalho infernal, atestam. Onde tu do é discutido, desde o conteúdo de cada disciplina até sua abordagem em sala. Estruturar uma visão de conjunto que deve ser repassada não como obra do acaso , mas num esforço do curso. Uma estratégia onde o aluno aprende, interage e responde sobre um conteúdo que ele percebe no todo e em suas particularidades.

Didaticamente o curso foi estruturado em quatro áreas: Ciência e Tecnologia, Linguagem Representativa , Teoria Histórica e Projeto, sem que a última seja a espinha dorsal que sustenta as demais. Não há a estruturação do Planejamento Urbano enquanto um grande grupo que, soberano reine ao lado do ateliê, exemplificam . Nessa concepção, a noção de urbanismo é mais precíua que a de planejamento.

Um passo, depois outro

Dentro dessa estratégia, com que conteúdo se depara o estudante do primeiro ano na disciplina História da Arquitetura, por exemplo? Em um curso convencional, possivelmente com a história da Babilônia, respondem. Em São Carlos, com a Moderna Arquitetura Brasileira, sua articulação com o conceito de modernidade e a produção internacional que vai remontando as décadas e séculos anteriores.

O que distingue essas duas abordagens é o móvel de toda a estratégia pedagógica que vem sendo montada. Conhecer a realidade brasileira imediata e se indagar por que ela existe de tal forma é o gancho, através do qual cada estudante vai sendo despendado para um acervo de conhecimento que transcende os limites da sala de aula.

Há um encadeamento histórico que ele aprende a trilhar. E como consequência desse processo didático-pedagógico aplicado à Arquitetura se consolida a concepção de que ensinar e aprender é participar, ter dúvidas e buscar as respostas onde elas estiverem.

Uma estratégia que rompe com o modelo de ensino da Arquitetura centrado no ateliê dos grandes mestres. Na área de Projeto, outro exemplo: o estudante começa a brincar com os volumes, a recuperar sua sensibilidade perante o espaço que tem qualidades que podem ser sentidas.

É uma relação lúdica que se estabelece e que vai fundamentalmente promover nesse aluno a dúvida, a reflexão, o discernimento. Vai incentivar a pesquisa, a indagação e o debate.

Para aferir estas pequenas revoluções interiores, os professores recorrem aos trabalhos escolares que, afirmam, rompem com um velho estereótipo do 'a priori' do bom projeto. A postura de que fazer Arquitetura é desenhar um projeto passa a ser apenas mais uma opção sobre como entender a profissão.

Esse potencial de dúvida e resposta vai sendo trabalhado e catalizado ao longo do curso, para encontrar no sexto período cargas específicas destinadas à pesquisa em uma das quatro interfaces didáticas em que se apóia a graduação.

Formar um aluno habituado a pensar e discernir ajuda a romper também com o falso dilema da criação de escolas regionais versus escolas nacionais. Um profissional diplomado em São Carlos vai estar apto, pelo conteúdo de suas disciplinas e pela estratégia pedagógica adotada, a trabalhar realidades diversas pelo simples fato de que ele aprendeu a identificar um problema e buscar as respostas.

Porque sua formação não terá sido calcada em cima da absorção acrítica de 'macetes e cacoetes' profissionais mas em torno da reflexão do questionamento.

Desbancar um falso problema, ou onde fica a tecnologia ?

Um curso que nasce de uma escola de Engenharia tradicional com forte tecnologia como a de São Carlos dificilmente prescindiria desse aspecto. E nem podemos querer que isso acontecesse pois seria negar uma realidade inerente não à escola mas à própria Arquitetura.

Não há conflitos entre aspectos que se interpenetram e se complementam em uma concepção que pretende exatamente resgatar essa interdisciplinaridade. A idéia de se criar um curso de Arquitetura em São Carlos surgiu num grande fórum de debates promovido pelos estudantes em 1968.

A idéia era de, através da Arquitetura, cravar uma cunha que abrisse espaço para as Ciências Huma-

nas em escolas marcadas pelas Exatas. Uma briga que a direção da escola comprou ao longo destes anos todos e que se efetiva num momento em que o país vive uma grande expectativa de democracia.

Essa abertura para as Ciências Humanas demonstra exatamente qual é o enfoque dado à questão tecnológica, encarada ali como algo inquietante e investigativo. Tanto que tem havido uma grande troca de informações e muitos professores são chamados para participar de aulas e debates promovendo a interação e reciclagem necessárias.

Isso significa que a tecnologia não vem em pacotes fechados mas vai sendo inserida no contexto do curso segundo as próprias exigências didáticas. Computação e Informática Aplicada à Arquitetura é por exemplo uma disciplina que vai sendo introduzida junto com a Matemática, Hidráulica, Cálculo, sem que se constituam massacre ou assuntos maçantes.

Há interfaces que são trabalhadas em todos os seus aspectos, o que torna o curso interessante, cuja perspectiva é, com base histórica e científica, projetar as questões para o futuro.

Nesse semestre, a Faculdade recebeu a segunda turma e completou um quadro de 60 alunos. Os primeiros diplomas serão entregues em 1990 e nesse tempo os professores acreditam que tanto o projeto quanto a equipe deverão amadurecer seus preceitos básicos."(94)

A FAU São Carlos se configura como espaço do exercício de interdisciplinaridade a ser revisto pelos que se preocupam com o ensino superior. Não tanto como um exemplo a ser seguido, porque cada escola tem os seus limites, o seu "possível", mas como encaminhamento de propostas profícuas à teoria/prática do ensino de Arquitetura e Urbanismo. A propósito, apresentaremos como ANEXO 2 a Proposta do curso de Teoria e História no Ensino de Arquitetura, do 1º ano, apresentada em set./88.

Apontaremos até alguns pontos para discussão a propósito do exposto no ANEXO 2. Na pg.4: "ao 1º semestre coube a tarefa de efetuar uma espécie de 'saneamento epistemológico', de modo a resgatar o aluno da camisa de força aplicada pelo 2º grau e cursinho" ou ainda na pg.6:

"a ciência alimenta-se exatamente da dúvida. Agindo em conjunto e guiadas pelo mesmo princípio, essas disciplinas desmantelam logo no primeiro semestre de curso, parte do repertório cristalizado do aluno ingressante, de forma que o mundo, desprovido de uma excessiva significação, pode retornar a ele como o lugar de infinitas possibilidades."

⁹⁴Gabriela MARINHO, Momento de razão, AJ, SP, Pini Ed., nº 5, p.36-37, abr. 1986

Estas colocações remetem à necessidade de repensar, em primeiro lugar, a possibilidade de um "saneamento" epistemológico pois acreditamos que o conhecimento científico e/ou mesmo o saber artístico acontece individualmente num processo de negação e recuperação, num outro espaço/tempo - sim, "a ciência alimenta-se da dúvida", mas não só. Além do que "o repertório cristalizado do aluno ingressante" não tem só componentes racionais e os componentes do "mundo" do sensível são igualmente importantes. Nas diversas formas de se adquirir conhecimento, de se aproximar da essência, existem nuances "misteriosas" e variáveis infindas, mesmo aos olhos dos estudiosos destas questões.

Devemos ter certo cuidado. não permanecendo com uma visão um tanto ingênua, ao considerarmos a possibilidade de desprever o mundo de uma "excessiva significação", etc. Estes processos todos são individuais e imprevisíveis. Talvez uma postura mais razoável seja a de se pretender acrescentar, mostrar aos alunos, num primeiro momento, que existem outras ordens possíveis, inúmeras razões, várias culturas e encaminhamentos filosóficos, etc. Para que, paulatinamente, ao entrar em contato com as diversas possibilidades cada um deles possa (ou não) dentro do seu tempo individual, revendo o seu mundo, ir construindo o seu "saber arquitetônico".

Outro ponto polêmico é a opção pela "modernidade" e, dentro dela, pelas "vanguardas" (ANEXO 2, p.8-13). As justificativas apresentadas são coerentes, todavia, fora a importância da tentativa de trazer a aproximação da realidade do aqui e agora e usá-la como gancho para uma série de questionamentos que o aluno possa propor, devemos pensar na possibilidade deste "moderno" vir acompanhado do "passado", mesmo que isto aconteça em outro curso.

As introduções podem acontecer em paralelo, isto porque as áreas de conhecimento - sobretudo as que envolvem o ensino de Arquitetura e Urbanismo ou qualquer outra área que implique em conhecimento artístico e/ou onde a aproximação da história do homem e da sua cultura e das suas manifestações sociais, econômicas e políticas- devem tentar resgatar a dinâmica necessária para o envolvimento também com o "clássico", o "antigo". Mesmo porque só podemos nos ligar, nas coisas conhecidas e a tendência verificada no ensino atual, de "tanto hoje e pouco ontem", pode indicar uma desvalorização irreal do passado que provavelmente tem origens ainda nos intrincados caminhos do "quem detém o conhecimento, de-

tém o poder".

Outras questões poderiam ser levantadas mas agrupamos o ANEXO 2, na tentativa de facilitar o debate com os interessados , partindo de mais um trabalho de reflexão sobre os infindáveis caminhos da busca e transmissão do saber.

CONCLUSÃO

"Existe uma tendência entre nós de considerar todas as nossas ações, todas as nossas atitudes, todos os produtos dos nossos trabalhos como de decepç^oantes: quase que se poderia dizer que existe, hoje, uma decalagem, uma diferença entre aquilo que se consegue pensar e aquilo que se consegue fazer. Isto é, a nossa subjetividade, com a sua alta complexidade, acaba por supor, através de reflexões sobre si mesma, que se pode fazer coisas de alto significado, de muita importância mas, na realidade, ao se fazer, ao desenhar, ao escrever, ao fazer uma escultura, ao se relacionar com alguém, o resultado desse fazer nos parece sempre diminuído, sempre menor, sempre decepcionante, seja como significado, seja como objeto de modificação da realidade. De fato, esta decepção não é senão uma atitude que corresponde a uma posição idealista. O que importa, o que é real e o que é modificador é o objeto produzido. É modificador em todos os aspectos, seja da realidade exterior, seja da realidade interior da cabeça de cada um. O objeto produzido não é nunca decepç^oante, não pode ser decepç^oante; é em todas as instâncias, a síntese concreta do pensamento humano - e contém tudo do pensamento humano. A frase 'o prático é desgostoso; é sempre decepç^oante, é sempre restritivo, é sempre restrito e o teórico é amplo, é geral, é rico, é global' não é verdadeira: ela nos levaria, desenvolvendo-a, à idéia de que se 'poderia montar uma excelente escola, não fossem os alunos', 'se poderia fazer uma excelente arquitetura, não fosse a necessidade embaraçante de ter que construir os edifícios, usá-los e conservá-los', 'se poderia escrever um excelente texto, não fosse a necessidade nefasta de que outros o leiam', 'se poderia dar excelentes aulas, não fossem os estudantes que ainda não entenderam o assunto', e assim por adiante. Ao contrário, cada objeto, fato, fenômeno produzido é um funil por onde passam todos os aspectos: cada objeto de cultura, isto é, produzido pelo ser humano, contém toda a cultura, numa síntese: o que importa é destrinchá-lo para procurar os elementos dessa cultura, para procurar todos os aspectos diferentes, para procurar mesmo a sua história, para procurar mesmo o seu futuro. Ao contrário, uma teoria é restritiva enquanto ela representa ou apresenta um aspecto de um ponto de vista dos objetos, dos fatos, dos fenômenos: uma lei de economia ou de sociologia não é senão a apresentação ou a representação de um aspecto, de uma característica do desenvolvimento econômico ou do desenvolvimento social: a lei da gravidade é um dos aspectos a que estão submetidos os objetos; conhecer a lei da gravidade não é suficiente para que fiquemos de pé; conhecer todas as leis - de todas as teorias não é suficiente para que fiquemos de pé.

Mas, se tomarmos uma teoria como um objeto, assim, poderá haver de novo a possibilidade de destrinchá-la para procurar os elementos da cultura a que ela corresponde, para procurar todos os aspectos diferentes, para procurar mesmo o seu futuro, para procurar o como ela foi produzida, o para que ela é usada e o que tem sido necessário para conservá-la. Mas isso implica em não tomar uma teoria como verdade absoluta: implica em tomá-las como meios, necessariamente, entre outros para o desenvolvimento do conhecimento." (95)

Seguindo a dinâmica e as preocupações expostas anteriormente, buscamos a história da FAUSJC, uma vez que conhecê-la melhor é estimulante para os que trabalham com o ensino superior, sobretudo de Arquitetura e Urbanismo.

Para realirmos o proposto entretanto, fomos procurar a ajuda dos que viveram a FAUSJC e paralelamente mergulhamos nas considerações que envolvem a Arquitetura, o arquiteto e sua formação.

Nas diversas áreas em que estes profissionais são chamados a intervir, desde o desenho industrial às empresas de planejamento urbano, passando pela já então frequente atuação em órgãos públicos (e como que pairando sobre todas estas funções - o profissional liberal, com seu próprio escritório); verificamos que a inserção em novos mercados de trabalho os aproximava ainda mais do real, dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade, ao mesmo tempo situando-os, enquanto trabalhadores assalariados, quase magicamente como classe média.

No período de transição, anteriormente descrito, ocorreram manifestações políticas quase concomitantemente em vários continentes e em países da América Latina, inclusive no Brasil, estudamos estes aspectos nos chamados Movimentos Estudantis/68 nos quais foram difundidas e propagadas algumas das principais reformulações ideológicas vividas nos meios intelectuais e na cultura, como um todo.

A FAUSJC, congrega estas reformulações, ao já estabelecido, e delas tira a dinâmica do seu funcionamento, introduzindo e aceitando novas questões durante sua breve existência.

Esta é uma das características que distinguem a escola das demais: funcionou como local de discussão, numa fase em que es-

⁹⁵Rodrigo B. LEFÈVRE - Notas de um estudo sobre objetivos do ensino de arquitetura e meios para atingí-los em trabalho de Projeto, FAUSP, s/d, p.41-42

tes espaços eram poucos e/ou podiam ser reprimidos; lá deu-se vazão a processos de experimentação didático-pedagógicos numa fusão comum professor-aluno (Instituto de Projeto e Comunicações, Ateliê Integrado, Unidades Interdepartamentais), procurou-se conjuntamente (corpo docente e discente) propostas para o ensino, a pesquisa, a interdisciplinaridade; buscou-se a vivência universitária no seu sentido mais amplo.

A FAUSJC traçou seu caminho, apesar de em muitos aspectos em função das próprias "adversidades" encontradas, ao nível institucional mais próximo (FVE) e/ou mais amplo (MEC), ou mesmo de setores conservadores da cidade de São José dos Campos ou ainda ao nível interno, com diversas correntes político-ideológicas interagindo na condução do processo.

Enfim, no decorrer da pesquisa, vislumbramos várias vezes a possibilidade de que a Faujoca só possa ter acontecido en quanto um corpo que intermitentemente testava seus limites.

Dentro e a partir desta "vocalção suicida" a escola apa rece como ponto de referência para exercícios práticos e teóricos envolvendo o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Cabe a nós primordialmente, profissionais e/ou estudio sos nas áreas em questão, procurar os caminhos relevantes e dignos para viabilizar este ensino. Sem esperar que os organismos estatais imponham ou exijam, mesmo porque sabemos que o Estado, em muitos aspectos, mais atrapalha do que ajuda os processos dinâmicos da busca do conhecimento.

As faculdades de Arquitetura e Urbanismo aí estão e de vemos voltar nossa atenção sobretudo às instituições de ensino par ticular, com suas especificidades, regras e desvios, na maioria dos casos funcionando sem as mínimas condições de recursos materiais e humanos, não incentivando propostas inovadoras de ensino, evidente mente. Mas elas existem e formam profissionais, alguns dos quais voltarão a elas como docentes. São espaços precisando ser revistos, enquanto vividos.

Contudo, acreditamos que serão mais produtivos se leva rem em conta as experiências da FAUUSP, do ICA UnB e da FAU São Car los, em conjunto com os pontos de luz encontrados nas histórias de outras escolas particulares como a FAUSJC, a FAUS, a FAUPUCC e a FAU Belas Artes, por exemplo, ou ainda outras mais, brasileiras ou não que tragam subsídios para o intrincado exercício da docência.

Nossas conclusões, todavia, só poderiam encerrar-se com

trechos de depoimentos de ex-professores e ex-alunos da Faujoca, pois sintetizam de forma energizante a história procurada, cheia de contradições e de vida.

A todos os que nos ajudaram nessa reconstrução, reitero meus agradecimentos. Aos que se interessarem, fica um pouco desses momentos de diálogo:

"Tentarei, por outro lado, tanto quanto possível dar o clima de cada época, porque todos os acontecimentos desses períodos são bastante dinâmicos, frequentemente contraditórios e certamente sofreram alterações de interpretação de todos os que neles se viram envolvidos."

"acho que a formação lá foi maior do que a informação".

"Este caráter absolutamente anticonvencional e desorganizado foi uma marca registrada da faculdade; ainda que extremamente simpático, acabou trazendo problemas graves para os alunos que nunca sabiam ao certo que disciplinas haviam cursado ou que disciplinas deviam cursar."

"desde o início a escola se mostrava sem condições de operacionalizar as propostas."

"A importância da participação da escola no 1º Encontro Nacional de Estudantes e mais tarde nos outros ENEA's."

"as assembléias, a necessidade, a mania de que tudo fosse discutido por todos, com seus prós e contras. A constante insegurança, em relação a quase tudo, tanto da parte dos professores quanto dos alunos."

"A FVE via a escola crescer, incomodar. Os problemas eram mais a nível ideológico do que econômico, embora a FVE sempre deixasse transparecer que os problemas maiores estariam relacionados com questões econômicas."

"havia a 'tribo' de imagem, a 'tribo' de projeto."

"Houve a polarização de professores, com grupos de alunos aliados."

"seria importante a possibilidade de dedicação exclusiva, pelos menos de alguns professores, mas a FVE sempre negou estes pedidos. Isto levaria a uma maior possibilidade de viabilizar qualquer projeto didático."

"Outro erro do pessoal da 1ª turma, é que muitos se consideravam e se portavam como uma 'elite intelectual'."

"a Escola se implodia por contradições internas. Não foi

portanto, apenas a pressão policial que fechou a escola, mas também as divergências internas que aumentaram cada vez mais. Aliás, não poderíamos esperar outra coisa, porque a prática da discussão ampla leva, num primeiro momento, à desestruturação de esquemas conhecidos, à contestação da autoridade, da disciplina, da organização; somente passada a primeira fase do terremoto é que se torna possível, reencontrar o equilíbrio, em outro patamar."

"os professores 'bancavam' a escola, ficavam sem receber, financiavam trabalhos, etc."

"os embates eram mais relacionados com o comportamento social, embora o que se propagasse fossem os problemas econômicos. Faltou uma maior determinação de se chegar a um rigor filosófico."

"nunca consegui ter uma posição equilibrada e mais aprofundada sobre a experiência pedagógica de São José."

"A relação professor -aluno pautou-se pela derrubada dos modelos tradicionais: professor autoritário e onisciente e aluno passivo e subserviente. No entanto, algumas vezes nesse processo encontravam-se também professores que pensavam 'ganhar' os alunos pela camaradagem e complacência para compensar sua falta de conhecimento; e do outro lado, alunos apelando para essa mesma camaradagem e bradando contra o autoritarismo para compensar sua falta de estudo sério."

"A Universidade Brasileira é muito desvinculada da sociedade. Na FAUSJC havia a busca dessa integração. Nossa Escola era uma exceção."

"As UID exigiam reuniões contínuas e permanentes, além das aulas, ao longo do curso (duas por semana) para manter a pesquisa em andamento, o que demandava muita mão-de-obra não remunerada."

"Apesar das divergências entre grupos de professores e alunos que apoiavam uns e outros, desenvolveu-se um espírito crítico diante da realidade (...), mas de qualquer forma conseguimos - por várias vezes resistir às imposições da Fundação que procurava a todo custo tornar nossa escola uma estrutura tradicional de ensino, onde informações seriam passadas sem serem questionadas."

"Tínhamos grupos de trabalho, intenções de estudo integrado, proposta de participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, éramos bem pagos se comparado com a remuneração de outras faculdades particulares (ainda que os salários sempre atrasassem). Pedia-se ao professor também, que fosse um es

tudioso ou especialista em sua disciplina e não um professor polivalente que sabe um mínimo sobre um máximo de assuntos."

"Entrei no Mackenzie e em São José. Para os alunos vindos do interior o Mackenzie, parecia melhor, mas depois de seis meses, vi que não tinha nada a ver; não existiam os grandes professores titulares e somente quando pintavam os adjuntos se tinha aulas em curso seriado. Em São José, havia assembléias, bem estruturadas, para discussão de um novo modelo, o das Unidades Interdepartamentais. Discussões que nunca aconteciam no Mackenzie."

"Acredito que poucos de minha turma tinham consciência dos problemas do ensino superior, mas ouvíamos muitos colegas dizendo algumas coisas a respeito."

"A minha experiência pessoal na FAUSJC foi extremamente gratificante apesar dos incontáveis problemas enfrentados. A Arquitetura era uma ilha de liberdade política, pedagógica e ideológica - que formava um contraste muito forte com a repressão brutal imperante no Brasil daqueles anos e que atingia diretamente as áreas culturais e universitárias."

ANEXOS

1. Parecer sobre Inquérito Administrativo na FAUSJC,
MEC/CFE, 7/jul/76

2. Teoria e História no Ensino de Arquitetura, Curso
de Arquitetura de São Carlos/USP, set/88

4 — aprovação do corpo docente qualificado pelo CFE;

5 — regularização do funcionamento da secretaria;

6 — definição clara da área física a ser utilizada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo;

7 — atualização e enriquecimento do acervo bibliográfico específico e de periódicos;

8 — instalação e equipagem dos laboratórios adequados.

b) cessação da vigência do decreto de autorização, após as seguintes e necessárias providências:

1 — convalidação dos estudos e regularização da vida acadêmica dos alunos e da situação da secretaria;

2 — transferência de todos os alunos para outras faculdades congêneras, reconhecidas;

3 — designação de uma Faculdade de Arquitetura e Urbanismo para convalidar os estudos e expedir diplomas aos concluintes.

Para chegar a tais conclusões, baseou-se a comissão nos seguintes fatos que passamos a enumerar, fazendo-lhes os devidos comentários.

Assim:

1 — A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferreira Veloso" (FAUEFV) foi autorizada a funcionar pelo Parecer n.º 818/69, da CESu, relatado pelo Cons. Flávio Suplicy Leal, após manifestação da Câmara de Planejamento, contida no Parecer n.º 168/68, da lavra do Cons. Rubens Maciel.

Aquela altura a Fundação Valeparabana de Ensino já mantinha em São José dos Campos várias outras unidades de ensino superior, a saber, uma Faculdade de Direito, uma de Filosofia, Ciências e Letras, uma de Serviço Social, uma de Engenharia, uma de Economia e Administração. Por outro

lado, o Estado de São Paulo só possuía dois cursos de Arquitetura e Urbanismo, o da Universidade de São Paulo e o da Universidade Mackenzie.

Dei porque os Pareceres n.ºs 168/69 e 818/69 entenderam não apenas ser viável como também conveniente aos interesses do ensino o projeto de criação de mais uma escola do gênero na referida unidade da federação. Os termos em que são vazados os dois pareceres expressam, assim, uma grande confiança no êxito do empreendimento.

II — Absteve-se porém o Parecer n.º 818/69 de se manifestar acerca do Regulamento da faculdade, deixando-o para "um exame à parte". Quanto ao corpo docente, limitou-se a analisar os nomes dos professores para as duas primeiras áreas, os únicos indicados. Tudo isso na suposição de que a escola não entraria em funcionamento sem a indispensável aprovação do Regulamento e de que, na ocasião oportuna, seriam remetidos os nomes dos professores para as séries restantes.

Nada disso aconteceu, porém.

Em 1970, mesmo sem Regulamento aprovado, a faculdade realizou seu primeiro concurso vestibular. E embora o número de vagas autorizado fosse de apenas 80 e houvesse este Conselho indeferido o requerimento que formulou (no dia seguinte ao da autorização de funcionamento) para receber "excedentes" de outras escolas (ver Parecer n.º 843/69), o certo é que matriculou mais de 100 alunos e assim continuou a agir até que em 1975, por determinação da entidade mantenedora, do que se deu conhecimento à Presidência deste Conselho, foi impedida de realizar novos vestibulares.

III — De 1970 a 1971 deixou-se a faculdade governar pelo Regimento enviado com o processo de autorização, aceitando-lhe até certo ponto as normas pertinentes à estrutura didática, ao regime escolar, à administração, à representação estudantil. Mas, em 1971, afastando-se da direção da casa o prof. Roberto Frade Monte (cuja

Fundação Valeparabana de Ensino, de São José dos Campos, Estado de São Paulo.

O processo que, neste Conselho, recebeu o n.º 2.502/76, integra os que no MEC tomaram os n.ºs 216.918/75, 252.721/75, 265.033/75, 205.440/76, 205.441/76, 210.177/76 e 214.323/76. Acompanhado de seus oito anexos, foi o protocolo distribuído aos 2 de junho último, chegando-nos às mãos, em São Paulo, uma semana depois. Apressamo-nos, entretanto, em relatar já nesta sessão de julho, dado o fato de haver o Sr. Ministro, naquele Aviso, encarecido "a necessidade de absoluta urgência no exame da matéria, tendo em vista que, pelas circunstâncias apontadas no citado relatório, a escola encontra-se com suas atividades paralizadas.

A comissão designada pelas referidas portarias ficou assim constituída: prof. Ernesto Guilherme Ahrens, Coordenador de Legislação e Normas, Atílio Feliciano de Lima, assessor, Francisco Sales de Moraes, oficial de administração. Deslocou-se ela de Brasília para São Paulo aos 4/4/76 e de volta para São José dos Campos, retornando a Brasília aos 13/4/76. Foi entrevistou-se com o digno Diretor do DAU dando-lhe contas oralmente do cumprimento de sua missão. Aos 19/4/76 terminou a elaboração do relatório o qual está por todos assinado, constando de 16 páginas datilografadas, devidamente rubricadas.

Face ao número e à gravidade das irregularidades verificadas, a comissão indicou duas alternativas para solucionar a situação encontrada:

"a) o reinício das atividades esboçadas, após as seguintes e indispensáveis providências:

1 — convalidação dos estudos realizados e regularização da vida acadêmica dos alunos;

2 — aprovação do Regimento pelo CFE;

3 — elaboração de plano orçamentário de viabilidade adequada;

Z

Professora: Zilda Maria Pereira
Disciplinas: Plano e Leitura à primeira Vista
Curso: Educação Artística
Processo n.º 17.256/75
Parecer n.º 2.342/76 — Aprovado em 7/07/76
Pode ser aceita.

Professora: Zaine Maria de Almeida
Disciplinas: Estrutura e Func. do Ensino de 1.º Grau e Currículos e Programas
Curso: Pedagogia
Processo n.º 1.582/76
Parecer n.º 2.438/76 — Aprovado em 07/07/76
Títulos insuficientes.

INQUÉRITO ADMINISTRATIVO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — DF

Inquérito administrativo realizado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferreira Veloso", da Fundação Valeparabana de Ensino.

Parecer n.º 2.108/76

CLN

Processo n.º 2.502/76-CFE
Aprovado em 07/07/76

I — RELATORIO

Pelo Aviso n.º 377/76, de 28/5/76, o Sr. Ministro da Educação e Cultura remete a este Conselho, para apreciação e decisão, o relatório da Comissão de Inquérito, designada pelas Portarias Ministeriais n.ºs 236/76 e 243/76, a fim de apurar irregularidades verificadas no funcionamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferreira Veloso", mantida pela

saída provocou a de numerosos outros professores) e assumindo-a até 1974 o arquiteto Aloisio José Rosa Monteiro, entendeu a faculdade que deveria partir para outras soluções mais consentâneas com o progresso do ensino de Arquitetura e do Urbanismo. E foi o que fez passando o ensino daí por diante por três fases: a) mais ambiciosa, em que se pretendia transformar a Faculdade num Instituto da Projetos e Comunicações, com os cursos de Arquitetura, Comunicação e Cinema, solução essa tentada com base em projeto elaborado pelos profs. Paulo M. Bastos, Sigberg Zanetini e Leo Nishikawa e que não surtiu efeito porque "o estudante queria mesmo formar-se em Arquitetura"; b) a do atelier-integrado, adotada na Universidade de Brasília, em que todo o ensino se desenvolvia de maneira interdisciplinar em torno a um projeto previamente escolhido, a qual levava a uma "estrutura complexa e inovante"; c) a das unidades interdepartamentais, "instrumentos operativos dos departamentos, que asseguram plenamente a integração dos departamentos nas atividades de pesquisa, docência e de assessoria ou prestação de serviços, em torno de temas de interesse para a formação do profissional de Arquitetura e Urbanismo".

A passagem de um para os outros regimes se fez, entretanto, sem que fossem previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação os Regimentos que os introduziam. E assim, a faculdade que iniciou sua existência sem Regimento aprovado continua até hoje nessa mesma situação, ou seja, sem uma lei interna que lhe disciplina a estrutura e o funcionamento.

Quanto aos professores, foram eles sendo admitidos originariamente ou em substituição aos que eram dispensados ou se exoneravam — sem que se lembrasse a instituição de lhes submeter os nomes a este Conselho. Do que se conclui praticamente todo o corpo docente é desconhecido deste Colegiado, sendo mesmo divergentes as opiniões a respeito de sua qualificação: há os que os julgam excelentes e os que entendem que eles

seriam simples arquitetos vindos de São Paulo para "aprender a lecionar" Arquitetura e Urbanismo. De qualquer forma residiam todos eles (com exceção dos contratados para o ensino de Educação Moral e Cívica e Educação Física) em São Paulo, sendo que as próprias reuniões do Conselho Departamental (órgão que passou a exercer as funções da Congregação) eram realizadas naquela capital, na sede do Instituto de Arquitetos do Brasil — IAB.

Eis como, a respeito das mutações regimentais e do corpo docente, se manifesta o relatório da comissão:

"A falta de uma norma pré-estabelecida e aceita permitiu que o plano curricular sofresse contínuas mutações durante seu período de funcionamento, não permitindo, muitas vezes, a determinação objetiva do currículo que vinha vigorando. Cada nova direção da escola, acompanhada da mudança da quase "totalidade do corpo docente, trazia uma alteração na sistemática, culminando com a introdução de nova metodologia de ensino, que tiveram que ser adaptadas e ainda assim causaram problemas na sua aplicação, face à falta de uma infraestrutura e um perfilado conhecimento, frente à inexperiência dos dirigentes. A propalada alta qualidade do ensino e moderna metodologia parecem ser mais obra de um projeto defendido em Seminários pelo então Diretor Aloisio R. Monteiro que, na prática, nunca teve uma real aplicação, repetimos, face à falta de uma infraestrutura adequada e, parece-nos, de uma experiência de magistério dos docentes que, segundo pode ser constatado frente aos diferentes depoimentos e registros do Livro de Termo de Visita dos Inspectores, não possuíam autorização para o exercício do magistério. Segundo, ainda, um dos depoimentos, "eram arquitetos que vinham a São José dos Campos aprender a lecionar".

A inexperiência dos docentes pode ser verificada pela forma como eram encaminhadas as notas, a frequência, e mais recentemente avallada pelo rendimento dos alunos, conforme mostra de trabalhos semestrais anexa ao processo." (fls. 7).

IV — Era natural que esse estado de desorganização se refletisse nos trabalhos da Secretaria. Esta, aliás, segundo opinião da comissão, "é o ponto mais crítico da atual situação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo". Realmente, "a falta de confiabilidade concernente aos registros, o estado da documentação existente, com resuras, registros a lápis, alteráveis a qualquer momento, lacunas, listas de notas sem assinaturas do respectivo professor, cadernos de chamada sem registro da matéria lecionada, falta de programas, conforme levantamentos por amostragem realizado pela Comissão de Inspectores posta à disposição da Comissão de Inquérito pela DR-5, conforme Portaria n.º 101/76, que anexamos, conduz-nos a duvidar de que a escrituração realmente reflita o trabalho realizado.

A situação da Secretaria se apresenta como de tamanha gravidade que, inquiridos os inspetores, diretores da faculdade e mesmo a funcionária Ellilde, todos se negaram a assumir o risco frente à documentação existente.

Ao problema soma-se ainda o fato de que houve uma mudança do acervo, sem as necessárias precauções, da Av. São João, n.º 1.500 para a Rua Paraíba, n.º 75, havendo após este fato a lacração dos arquivos.

Para agravar a situação, segundo o depoimento da responsável pela Secretaria, Nair Ferreira, houve um "misturoso" desaparecimento da chave durante um dia e uma noite, antes do ato de lacração, período em que poderia a Secretaria ter sido violada.

Consoante já fixamos, inclusive, houve manuseio das fichas, que não estão assinadas, por parte de alunos quando dos "abertos" dos currículos para os estudantes, e levantamento de sua situação creditícia, conforme consta de documento referente à reunião do Conselho Departamental, realizada em São Paulo, em 8/4/74, que anexamos aos autos".

V — As irregularidades existentes eram objetos de constantes advertências feitas pelos inspetores federais

que tinham a seu cargo a fiscalização da faculdade, umas dirigidas a estas, outras à mantenedora, sempre sem resultado.

Começou-se então a providenciar o reconhecimento da faculdade que já "diplomara" sua primeira turma de alunos. Foi encarregada a Secretária Executiva da Fundação, profa. Ellilde Lima Duarte, de proceder a um levantamento de dados para dar início ao processo de reconhecimento. Essa funcionária, entretanto, desde logo verificou ser impossível organizar a documentação necessária, tendo em vista as irregularidades encontradas no estabelecimento. Elaborou então circunstanciado relatório a respeito, o que levou a Presidência da Fundação a constituir, pela Portaria n.º 10/74, uma Comissão de Sindicância encarregada de levantar os problemas existentes e indicar possíveis soluções para os mesmos. Essa comissão foi integrada pelos seguintes elementos: prof. Aroldo Borges Diniz, professor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e da Faculdade de Engenharia de São José dos Campos; Dr. Sérgio de Oliveira Alves, 2.º Vice-presidente da Fundação Valeparaíba de Ensino; e prof. Alvaro Ferreira Gomes, professor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e da própria Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Emano Ferreira Veloso.

Essa Comissão arrolou, entre outras, as seguintes irregularidades de maior vulto:

a) fixado embora em 80 o número de vagas iniciais anuais, vem a faculdade oferecendo 100 vagas, sem a devida autorização do Conselho Federal de Educação;

b) a faculdade vem adotando outro Regimento conflitante com o que acompanhou o processo de autorização de funcionamento, objeto do Parecer n.º 818/69;

c) o sistema das "unidades interdepartamentais" entrou em funcionamento sem que houvesse sido aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Regimento que o introduzira;

houve renúncia de relatório ao órgão competente do sistema federal de ensino, nada havendo sido providenciado a respeito nos demais anos;

e) com relação ao corpo docente a comissão constatou a seguinte situação: a) três professores sem formação superior; b) vinte e três professores sem experiência de ensino superior na disciplina ensinada ou em disciplinas afins; c) todos os professores sem o devido credenciamento pelo Conselho Federal de Educação; d) incompatibilidade de horários de vários professores.

f) em relação ao currículo: a) não existe correspondência de nomes entre as disciplinas ministradas e as exigidas pelo currículo mínimo; b) não há correspondência entre o conteúdo ministrado em várias disciplinas e as exigidas pelo currículo mínimo; c) as disciplinas foram ministradas de modo integrado, sendo que seus conteúdos echam-se esparsos, com itens de vários títulos, sem descrição específica da de carga horária, natureza do curso, metodologia, pré-requisitos e critério de avaliação;

g) alterando a primitiva organização administrativa da faculdade, transferiu-se o Conselho Departamental ao seu órgão máximo, sendo que ao lado funcionava o chamado Plenário, congregando a totalidade dos corpos docente e discente e, ainda, os funcionários técnicos e administrativos;

h) a representação estudantil variava de vinte a dez por cento no Conselho Departamental sendo que as reuniões desse órgão eram realizadas fora da sede, em São Paulo;

i) — era normal a chegada, com atraso, dos professores, às aulas, não havendo disciplina da parte de alguns professores e do corpo discente quanto a horários e permanência em sala durante as aulas;

j) verificaram-se irregularidades na assinatura das listas de presença pelos alunos;

k) não existiam critérios oficiais que informassem como avaliar o conhecimento dos alunos nas disciplinas;

l) a secretaria era ineficiente, pois o secretário quanto os datilografados não dispunham de formação adequada, como também faltavam meios materiais e sobretudo orientação e direção;

m) a faculdade mudou-se do prédio da Rua Paraíba, para o da Av. São João n.º 1.500, sem haver pedido a prévia autorização do Conselho Federal de Educação;

n) embora as novas instalações sejam razoáveis, torna-se necessário proceder a serviços de recuperação de algumas partes.

A vista dos fatos acima arrolados, houve por bem o Conselho Diretor da Fundação, com base em seus Estatutos, de intervir na faculdade, a fim de corrigir as irregularidades existentes, recompor suas instalações, reorganizar seu corpo docente e dar as condições necessárias de funcionamento para o início do primeiro período letivo de 1975. Em consequência, o Dr. Clemente Faundes Gomes, Diretor-Presidente da Fundação, nomeou Diretor pro tempore da faculdade o engenheiro prof. Aroldo Borges Diniz a partir de 7/1/75. E por determinação verbal do mesmo Diretor-Presidente foi encarregada a Secretaria Executiva da Fundação, Elilde Lima Duarte, de prestar serviços naquela unidade, a fim de ajudar a direção a colocar em ordem a parte didática e técnica da escola.

O relatório apresentado por essa funcionária assinala alguns fatos a que convém aludir. Assim:

e) a primeira turma chegou ao final do 10.º semestre sem concluir a carga horária de todas as disciplinas previstas no Regimento em vigor na escola;

b) houve também excesso de aulas numa determinada área, enquanto que em outras não foi cumprida a car-

ga prevista (esses alunos já têm o curso como concluído);

c) existem alunos aprovados em disciplinas por faltas, que continuaram o curso normalmente;

d) não há meios para se comprovar a autenticidade das anotações relativas às notas de aproveitamento, pois o único elemento probatório é uma ficha didática inadequada que existia na secretaria;

Quanto ao novo diretor, constatou seu plano de ação em:

a) fazer cumprir o Regimento da faculdade;

b) suspender o concurso vestibular para o ano de 1975;

c) reorganizar os departamentos nomeando novos chefes, escolhidos entre pessoas de máxima confiança e capacidade técnica comprovada;

d) regularizar o plano curricular da faculdade;

e) impor disciplina interna;

f) aparelhar as instalações das faculdades;

g) solicitar da fundação o afastamento dos professores que não tinham condições de pertencer ao corpo docente da faculdade;

h) proceder a uma revisão completa de toda a situação administrativa da faculdade;

i) organizar a documentação do corpo docente e enviar ao Conselho Federal de Educação para o devido credenciamento;

j) entrar em contato com os membros do Diretório Acadêmico dando-lhes conhecimento da situação e fornecendo-lhes as condições necessárias para um trabalho normal;

k) organizar a documentação e permitir para o reconhecimento da faculdade.

Entretanto, preparava a direção um Regimento que, em suas grandes linhas, voltaria ao inicial, remetendo-o ao Conselho Federal de Educação sem o submeter à apreciação da própria faculdade.

VI — Como era de se esperar reagiu violentamente a faculdade contra o novo estado de coisas, não se dispondo a aceitar a orientação traçada por um engenheiro, ou seja, por alguém tido pelos arquitetos como estranho aos interesses da classe. Daí porque pouco durou a gestão do prof. Aroldo Diniz Borges, o qual foi sucedido a partir de 30 de abril de 1975 pelo arquiteto José Eduardo de Assis Letfèvre, na qualidade de pro tempore.

Em março de 1975 a faculdade foi visitada pela Comissão de Especialistas de Ensino da Arquitetura e Urbanismo CEAU/DAU, a qual ofereceu uma série de sugestões visando à regulamentarização da situação da escola, conforme relatório assinado pelo prof. Nestor Goulart Reis Filho. Entre as recomendações oferecidas encontram-se as seguintes:

*1 — Que o Departamento de Assuntos Universitários procure garantir, junto à Fundação Valeparaibana de Ensino, por meio de compromisso escrito, que as condições administrativas necessárias sejam asseguradas à faculdade, no futuro, de modo regular, para evitar que se repitam as dificuldades agora enfrentadas. A colaboração de professores de outras instituições é uma condição excepcional que não terá caráter permanente. Assim, é necessário que a fundação, no momento em que constata uma situação administrativa insatisfatória — para a qual lhe foi chamada a atenção no passado, pela diretoria anterior, sem resultados — assuma, efetivamente, a responsabilidade de solucioná-la de modo permanente.

2 — Que o DAU encontre uma fórmula para autorizar o imediato reinício das aulas, com base em um dos projetos de Regimento encaminhados, de preferência o que emanou do Conselho Departamental, e foi na época aprovado pelo Conselho Federal de

Com indiscutível sabedoria destemida a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que o ensino superior fosse, por princípio, ministrado em universidades, e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados (art. 2.º). E prevendo a dificuldade de se passar desde logo da exceção à regra estabeleceu regimes de transição considerando os estabelecimentos isolados, sempre que possível, a incorporar-se a universidades, ou a congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas constituindo, neste último caso, federações de escolas (art. 8.º).

Comentando alhures a doutrina inspiradora dessa tomada de posição, tivemos a oportunidade de acentuar que a rigor só nas instituições estruturadas como universidades deveria o ensino superior ser ministrado. E assim desenvolvemos nosso pensamento:

"Realmente, os estabelecimentos isolados, por melhor que se apresentem em termos de organização, estruturação e funcionamento, são incapazes de ensinar à "comunidade pensante" envolvida em suas atividades a quele clima adequado ao desenvolvimento das ciências, das letras e das artes; de propiciar o ambiente espiritual exigido para a formação integral do homem, em nível superior; de oferecer a riqueza de condições materiais e humanas requeridas para o êxito de seus programas de ensino, pesquisa e extensão.

A instituição estruturada nos moldes do modelo isolado será sempre um ajeição, uma entidade mutilada e empobrecida cujo campo de visão e atuação será necessariamente restrito e cujo nível de pensamento jamais terá grande altitude. Não poderá ela exercer aquela função sintetizadora, assiladora e aglutinante que é a própria universidade e que a esta confere um status especial, compatível com sua condição de escola de cultura.

Tanto isso é verdade que o mesmo curso, seja qual for a área dos conhecimentos a que corresponda — a das

gional de São Paulo, assistir técnica e administrativamente a faculdade, dando-lhe inclusive o assessoramento de sua Comissão de Especialistas do Ensino de Arquitetura e do Urbanismo. Mas ou porque esse assessoramento já tinha encontrado a faculdade debilitada por anos e anos de crise, ou porque a intervenção judicial na entidade mantenedora haja precipitado os acontecimentos, o certo é que chegou um momento em que todos, entidade mantenedora, corpo docente e representantes dos alunos, solicitaram ao MEC a aplicação do remédio heróico consubstanciado na abertura de inquérito administrativo.

Sobre a necessidade desse inquérito, assim se manifestou o digno Diretor do DAU, dirigindo-se em março do corrente ano ao Sr. Ministro da Educação e Cultura:

"O processo n.º 214.323/76 contém o Ofício n.º 48/76, de 17 de março de 1976, através do qual o Dr. José de Carvalho Florence, Interventor Judicial na Fundação Valeparabana de Ensino, de São José dos Campos, São Paulo, solicita a este departamento a instauração do competente inquérito para que possam ser apuradas, em definitivo, as irregularidades que ocorrem na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Freire Veloso", mantida pela citada instituição.

Dada a gravidade das irregularidades apontadas, no relato sobre a situação da faculdade, contido na documentação que instrui o processo, considerando que são de domínio público as sucessivas crises por que vem passando a escola e, ainda, tendo em vista os entendimentos pessoais que mantive com o Sr. Interventor Judicial, proponho a Vossa Excelência seja deferido o pedido, a fim de que, apurados os fatos, possa o DAU determinar as medidas sanadoras necessárias à normalização das atividades acadêmicas. Para tanto, solicito a indicação de uma Comissão de Inquérito".

Designada a comissão e concluídos seus trabalhos, abre-se agora a oportunidade para que seja ouvido este Conselho.

titudinal de dois inspetores para proceder ao levantamento e convalidação dos históricos escolares, estando em andamento até hoje os referidos trabalhos.

Em face da situação criada, o diretor Delmar Buffulin começou a entrar em contato com outras escolas visando a constituição de um novo corpo docente, pois o anterior fora em sua quase totalidade exonerado. Desses contatos resultou — é o que diz ele — a idéia de se tentar a transferência da faculdade para uma outra mantenedora. Iniciaram-se entendimentos com Instituições de Taubaté e Guaratinguetá, fixando-se porém as preferências na Instituição Moura Lacerda, de Ribeirão Preto. Cartas foram trocadas entre os interessados, firmando as linhas gerais do acordo, cuja execução ficaria na dependência de autorização dos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura.

VIII — Em suma, traduzindo em uns poucos traços a atual situação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Freire Veloso", podemos dizer que se trata de uma escola em que a entidade mantenedora se acha sob intervenção judicial; o Diretor pro tempore é nomeado pelo Interventor Judicial; o corpo docente praticamente desapareceu; as aulas se acham suspensas; os alunos são em número reduzido pois desde 1975 não se realizam concursos vestibulares; os diplomados não conseguem registrar seus diplomas, nem os interessados podem obter suas guias de transferência, pois as irregularidades verificadas na Secretaria não permitem às autoridades escolares e aos inspetores responsabilizar-se pela autenticidade da documentação; não há Regimento aprovado e o que se encontra em tramitação neste Conselho Federal de Educação não é o que a faculdade e mesmo a CEAU/MEC entendem ser adequado ao ensino de Arquitetura e do Urbanismo.

Procurando evitar que se chegasse a essa dolorosa situação, tentou o Ministério da Educação e Cultura, através do DAU e de sua Delegacia Re-

30 pessoas, entre professores e alunos, do que resultou a apresentação ao Diretor Buffulin de oito exigências para o funcionamento da escola, todas não passíveis de discussão. Entre essas exigências encontravam-se as de manutenção da estrutura didática da faculdade, realização de concurso vestibular, readmissão dos professores dispensados, reajuste salarial do corpo docente, aceitação do Regimento aprovado pela faculdade.

As exigências foram mantidas em nova reunião havida dias após, convocada pela direção da faculdade, em que tomaram parte o interventor judicial, o diretor Delmar Buffulin, três representantes do corpo docente, dois representantes dos alunos (o presidente e o vice-presidente do Diretório Acadêmico).

Face à posição assumida por professores e alunos, o interventor judicial ofereceu três alternativas de solução:

- reconhecimento da faculdade nos moldes do Regimento enviado ao CFE pelo prof. Aroldo Borges Diniz, já em fase final de diligência, como forma capaz de acelerar a tramitação do processo, alternativa que não foi aceita pela faculdade;
- suspensão das atividades escolares até o reconhecimento da faculdade;
- transferência da faculdade a uma mantenedora que seria constituída pelos próprios docentes, alternativa tida como inaceitável pelo corpo docente.

Por outro lado, o levantamento da situação reinante na secretaria demonstrou um tal volume de irregularidades que o próprio diretor da faculdade passou a não mais assinar documentos de transferência de alunos, certidões curriculares etc., até que terminasse esse levantamento. De seu lado, a Delegacia Regional de São Paulo, instada por alunos que desejavam sua transferência para outras escolas, designou uma comissão cons-

ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes — terá sempre maior ou menor categoria conforme seja ministrado numa universidade ou num estabelecimento isolado. É tão perceptível é a diferença que o docente vinculado a uma universidade dificilmente consegue ajustar-se ao clima do estabelecimento isolado, ainda que lá e cá ministre a mesma, e a mesmíssima disciplina. E o próprio aluno não é insensível à diferença, intuindo com grande perspicácia as razões que fazem da universidade "o tipo natural de estrutura para o ensino superior", e procura nos concursos vestibulares orientar nesse sentido as suas opções.

O que aí está diz respeito ao aspecto acadêmico das atividades escolares. Mas há também o administrativo, o disciplinar, o econômico-financeiro, e ninguém negará que também sob essas ângulos mais adequados se revela aos fins visados pelo ensino superior o modelo "universitário" que o "isolado".

Ora, se há curso em que os moldes universitários ou, pelo menos, integrados, se imponham particularmente, esse será o de Arquitetura e Urbanismo. E a experiência vem se encarregando de demonstrar a procedência dessa assertiva, tão certo é que raramente encontramos um bom desempenho nas escolas isoladas que o ministrem.

Realmente, trata-se de um curso em que se diligiam, como em campo de batalha, diversas "escolas" e "facções", curso que continua pagando o tributo de sua filiação histórica seja às escolas de Engenharia seja às de Belas-Artes, e que ainda não encontrou o ponto de equilíbrio que lhe permita dosar adequadamente seus contingentes de natureza técnica, artística e social. Curso que procura assegurar sua independência e firmar sua autenticidade, mas que nem sempre consegue fazê-lo num plano isento de passionalismo ou mesmo de radicalismo.

É natural que esse clima influia na estruturação e funcionamento da esco-

la, na orientação dada ao ensino, no relacionamento de professores entre si e com os alunos, no trato com a entidade mantenedora. E os problemas surgem a cada instante atormentando quantos estejam envolvidos no empreendimento e levando a situações como a de que nos dá notícia o presente processo.

Essas dificuldades se atenuam, evidentemente, quando o curso em questão se insere numa estrutura universitária ou por outra forma integrada. E isso porque, entre outras e numerosas razões, os colegas superiores, compostos de elementos representativos dos diversos cursos, conseguem com maior autoridade entender-se com a entidade mantenedora fazendo-a pensar a cada um deles o tratamento exigido pela sua natureza e grau de complexidade. Conseguem, sobretudo, levá-la a compreender que a Arquitetura e o Urbanismo constituem um curso altamente oneroso, já mais auto-sustentável, e que para ser mantido no nível de excelência reclamado pelos interesses do ensino precisa contar com recursos especiais e temporariamente fornecidos, recursos assediados quantas vezes pelos superávits produzidos pelos demais cursos ou escolas.

Acreditamos assim que a maioria dos problemas verificados na estruturação e funcionamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferraire Veloso" se deva à sua vinculação ao modelo "isolado", ou melhor, ao "isolecionismo" em que viveu. Um isolecionismo que se exacerbou a partir do momento em que, retirando-se para um prédio distante da sede e ficando inteiramente entregue a si mesma, passou apesar de inexperiente a livramente ensalar suas próprias experiências sem mesmo ater-se às regras de um Regimento que, no caso, inexistia; sem precisar dar contas do êxito ou fracasso desses ensaios à entidade mantenedora, que esta só muito tarde se deu conta do quadro a deixar "isolada" durante anos consecutivos, permitindo que os erros se repetissem e se acumulassem ao ponto de, ao pretender reconhecer o curso na forma da lei, já não pôde fazer.

A esta altura dos acontecimentos e dada a urgência com que se reclama uma solução para o caso, o importante não é tanto apurar as responsabilidades mas encontrar uma saída para a intrínseca situação em que encontram os alunos, vítimas de circunstâncias que lhes perturbaram ao extremo a vida escolar, assim como para a escola que não pode permanecer como está com suas atividades de fato paralizadas.

Entendemos, pois, que este Conselho Federal de Educação deverá, fazendo seu o inquérito administrativo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, através de uma comissão que procedeu com grande zelo e senso de responsabilidade, suspender o funcionamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferraire Veloso", na forma indicada pelo art. 48 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, para que o Sr. Ministro da Educação e Cultura possa designar Diretor pro tempore encarregado de administrar a escola enquanto durar a intervenção, nos termos do disposto no art. 14, § 1.º, do Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Só através dessa providência poderá ser superada a crise atravessada pela Instituição, crise em relação à qual não é mais possível contemporizar certo como é que o DAU já esgotou os outros recursos com que imaginava poder dá-lhe-la.

Ao Diretor pro tempore caberá, antes de mais nada, terminar os trabalhos de levantamento da situação escolar dos alunos e ex-alunos, fazendo-se assessorar por inspetores federais e outros elementos colocados à sua disposição pelo DAU e pela Delegacia Regional do MEC em São Paulo, conforme se torne necessário.

Se o levantamento permitir uma conclusão sobre a real situação de cada aluno, não haverá maiores dificuldades a enfrentar porque nesse caso terão a direção pro tempore e a inepção federal condições para apor suas assinaturas nos documentos pertinentes à vida escolar de cada um.

Nessa hipótese, aos alunos que ainda se acharem matriculados na faculdade entregar-se-ão as competentes guias de transferência, para que completem os estudos em outras escolas.

Quanto aos ex-alunos que não estão podendo registrar seus diplomas e consequentemente, exercer validamente sua profissão, deverá o DAU escolher uma escola congênere, reconhecida, que se encarregue de fazer o que a faculdade não tem atualmente condições de fazer, ou seja:

- a) aos que porventura hajam cumprido os mínimos de conteúdos e duração fixados na Resolução n.º 3/69, outorgar os diplomas a que façam jus;
- b) aos que se achem em débito no que tange a esses mínimos, oferecer a necessária complementação de estudos para que possam também receber os competentes diplomas.

Não nos parece, entretanto, pelo que se concluiu leitura dos autos, que a situação seja assim tão simples. Tudo indica, ao contrário, que na maioria dos casos tornar-se-á impossível reconstituir pela simples análise da documentação arquivada na secretaria a vida escolar de aluno e ex-alunos.

Nesse caso deverão os alunos e ex-alunos a respeito de cujas situações pairarem dúvidas ser encaminhados à escola congênere a que acima se fez menção para o fim de aí se submeterem a provas demonstrativas do grau de seu preparo, tendo em vista os conteúdos curriculares fixados na referida Resolução n.º 3/69. Tais sejam os resultados obtidos nessas provas e proceder-se-á de acordo com o roteiro traçado linhas atrás.

Desnecessário salientar a necessidade de ser todo esse procedimento acompanhado de perto pelo DAU para garantia dos interesses não só das escolas envolvidas (a de origem e a de destinação) como dos próprios alunos.

Com estas providências estará resolvido o problema dos alunos.

Mas há também o da escola, não menos importante. Equacioná-lo para

que possa ser bem resolvido pelos órgãos competentes do sistema federal de ensino — este Conselho e o Ministério da Educação e Cultura — eis a segunda missão de que se deve incumbir a direção pro tempore.

Em rigor não tem mais a faculdade corpo docente, dadas as circunstâncias amplamente comentadas no corpo do presente parecer. E com as medidas que se tomarém em relação aos poucos alunos restantes ficará também sem corpo docente. Sua biblioteca e seus equipamentos precisariam ser substancialmente aumentados e enriquecidos para servir aos objetivos da uma escola de Arquitetura e Urbanismo digna desse nome. Finalmente, há dúvidas sobre a disposição que teria a Fundação Valeparaibana de Ensino de continuar mantendo-a, certo como é que a interventoria judicial (não se sabe se falando em nome próprio ou no da mantenedora) iniciou entendimentos visando a transferi-la para outra entidade.

Terá, assim, a faculdade condições de sobrevivência ou, ao contrário, será necessário encerrar-lhe de direito as atividades de fato paralizadas?

Deverá diz-lo em relatório circunstanciado, acompanhado dos elementos que lhe permitiram formar sua convicção, o diretor pro tempore, como representante direto que será do Poder Público junto à Instituição. E isso no prazo de 120 dias, tido como razoável para desempenho de tarefa, como essa, de tamanha complexidade.

Para tanto deverá ele recorrer e todas as fontes de informação de que possa dispor, fazendo-se ainda assessorar dos elementos técnicos e administrativos que o DAU coloque à sua disposição. Estudará as causas próximas e remotas da crise, indicará onde se encontram as falhas principais do projeto tentado a partir de 1970, procurará verificar se a mantenedora tem ou não condições (de ordem material e humana) para continuar responsabilizando-se pelo empreendimento e dará a final seu parecer.

Com base nesse pronunciamento, poderá ser proferida a decisão que se-

LIVRE-DOCÊNCIA

FUNDAÇÃO ARNALDO VIEIRA
DE CARVALHO —
FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA SANTA CASA
DE MISERICÓRDIA DE SÃO
PAULO — SP

Consulta sobre o
aproveitamento de
livre-docentes em Comissões
Julgadoras de habilitação à
livre-docência.

Parecer n.º 2.101/76
CLN
Aprovado em 07/07/76
Processo n.º 1.763/76

I — RELATÓRIO

A consulta indaga se podem ser aproveitados para constituir Comissões Julgadoras das provas de habilitação à Livre-docência professores livres-docentes, em face dos termos do Decreto n.º 79.119, de 13/08/75.

As Comissões Julgadoras de habilitação à livre-docência serão constituídas de cinco professores que possuam o grau de doutor em curso concluído de pós-graduação ou título equivalente, ou que tenham sido aprovados pelo Conselho Federal de Educação para lecionarem em curso concluído de doutorado, sendo três dos examinadores obrigatoriamente não vinculados aos quadros de ensino e pesquisa de universidade onde se realizar a habilitação.

Em resumo, a consulente indaga se o título de livre-docente pode ser considerado, na constituição das Comissões Julgadoras, como "equivalente" ao título de doutor obtido em curso concluído.

Estudando precisamente o problema da equivalência entre ambos os títu-

los, o Parecer n.º 562/70 deste Conselho concluiu que o título de doutor alcançado nos concursos para docentes-livres, de acordo com o art. 5.º da Lei n.º 444/37, malgrado os incentivos que a legislação recente oferece aos cursos de pós-graduação credenciadas, continua válido e é portanto equivalente a estes em seus efeitos e direitos.

II — VOTO DO RELATOR

Se o Decreto n.º 79.119 mencionou título equivalente, temos que entender que não quis restringir aos portadores de títulos de cursos credenciados a participação em Comissões Julgadoras dos concursos de livre-docência. Essa resposta em tese não elimina a perplexidade de que a consulente, não sendo universidade, esteja em condições de oferecer o curso de livre-docência.

III — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Legislação e Normas aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 5 de agosto de 1976 — José Barretto Filho — Presidente e Relator.

IV — DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, reunido em sessão plena, nesta data, acolhendo o Processo n.º 1.763/76, originário da Comissão de Legislação e Normas, deliberou por unanimidade aprovar a conclusão apresentada e tomada nos termos do voto do Relator, decidindo consultar a Fundação Arnaldo Vieira

III — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Legislação e Normas aprova o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 7 de agosto de 1976 — José Barretto Filho — Presidente, Esther de Figueiredo Ferraz — Relatora.

IV — DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, reunido em sessão plena, nesta data, acolhendo o Processo n.º 2.502/76, originário da Comissão de Legislação e Normas, deliberou por unanimidade aprovar a conclusão apresentada e tomada nos termos do voto do Relator, decidindo: 1) pela suspensão do funcionamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo "Elmano Ferreira Veloso", mantida pela Fundação Valeparaibana de Ensino, de São José dos Campos; 2) pela designação de Diretor pro tempore, que, atenderá em suas atribuições, as recomendações contidas no corpo do Parecer, as quais permitirão ao Ministério da Educação e Cultura decidir sobre a destinação da entidade.

ANEXO 2.

TEORIA E HISTORIA NO ENSINO DE ARQUITETURA
Arquitetura como linguagem: a experiência
do 1º ano do Curso de Arquitetura de São
Carlos/USP

Agnaldo Aricê Caldas Farias
Carlos Alberto Ferreira Martins

Setembro/1988

Este documento relata uma experiência que, neste ano, ocorre pela quarta vez e que conta com o decisivo envolvimento dos seguintes professores:

Agnaldo Farias
Azael Rangel Camargo
Carlos Martins
Cibele Saliba Rizek
Francisco Ignácio Homem de Melo
Gelson Almeida Pinto
Joubert José Lancha
Marisa Ferrari
Nabil Georges Bonduki
Renato Anelli
Roti Nielba Turin
Sarah Feldman
Victor Amaral Lotufo
Zeuler Lima

É um delicioso desafio a idéia de iniciar um curso. Há contida nesta palavra a fluidez e a sinuosidade de um rio, além do risco que ela prefigura, o que muito se assemelha com uma viagem intelectual. Abusando ainda do recurso à metáfora (muito embora no conhecimento tudo seja metáfora e, como observou Octávio Paz, a palavra é a mais radical delas), no primeiro ano do nosso curso de arquitetura, busca-se fornecer aos alunos um equipamento mínimo que os capacite a prosseguir no caminho mais correto para o pleno exercício da arquitetura.

Foram utilizados para a ideação do curso, como não poderia deixar de ser, outras experiências pedagógicas realizadas no ensino da arquitetura. FAU-USP, Brasília, Goiânia, São José dos Campos, Campinas, Belas Artes, entre outras escolas de arquitetura, compõem em algumas marcas embutidas no plano pedagógico, oferecendo lições, desaconselhando certas trilhas... Mas os tempos são outros e o peso das variáveis atuais terminou por conferir uma certa especificidade à sua face. Tornou-a singular o suficiente para que possa contribuir para o debate geral sobre o ensino de arquitetura, retribuindo, dessa forma, o benefício que dele já retirou.

A singularidade do curso de arquitetura de São Carlos deriva, além da referida revisão de experiências pedagógicas acumuladas, do reconhecimento de que novas demandas sócio-econômicas e culturais norteiam a reflexão e a prática profissional do arquiteto hoje, e das circunstâncias específicas que envolvem a sua criação num campus basicamente voltado para as ciências exatas. Apontadas sumariamente as variáveis que promovem ao curso uma certa diferenciação dos demais, caberia ainda reafirmar o entendimento da arquitetura como uma manifestação que envolve simultaneamente três aspectos:

- a) o aspecto ligado à sua linguagem, relativo à reflexão no campo das artes;
- b) o aspecto social, relativo à reflexão no campo das ciências

sócio-econômicas;

c) o aspecto construtivo, ligado à reflexão no campo da tecnologia.

Apoiados nessa compreensão do que seja arquitetura, optou-se pela formação de um profissional cuja produção terá como substrato o relacionamento dinâmico entre essas três dimensões, devidamente equalizadas quanto ao grau das suas respectivas contribuições.

Adotou-se a interdisciplinaridade (o outro nome do "relacionamento dinâmico" supracitado), como estratégia pedagógica fundamental para a formação do profissional desejado, entendendo-a como uma abertura recíproca, uma comunicação mútua e fecunda entre os diversos domínios do saber. Capaz ainda, de produzir o aconselhável combate à compartimentação/esquizofrenização do conhecimento, colocando o aluno em relação com um objeto que não é uno, relação mais próxima da sua vivência e das múltiplas variáveis que a enredam.

Ainda em relação à interdisciplinaridade, observa-se que ela não é utilizada como uma mera justaposição de informações, oriundas de diferentes procedimentos; ao contrário, ela nasce do diálogo das contribuições específicas das diferentes disciplinas, que participam preservando a integridade de seus métodos, conceitos-chaves e epistemologia (1). Dessa forma, garante-se que não haja prevalência de uma disciplina em relação às outras - no ensino de arquitetura o cacoete clássico é o viés totalitário emprestado à disciplina de projeto, tornando-a praticamente o único ponto de interesse do curso, para onde convergiria toda a praxis arquitetônica; em outras palavras, sua redução à fórmula consagrada de "espinha dorsal do curso". Esse

(1) JAPIASSO, H. - Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago, Rio de Janeiro, 1976.

cuidado deve-se a concepção da atividade do arquiteto como um consórcio harmônico de todas as disciplinas envolvidas na sua formação, onde nenhuma é um mero acessório da outra, posto que cada uma introduz conceitos e práticas de natureza distintas.

Apresentada a estratégia geral do curso, e precisados rapidamente os seus contornos conceituais, pode-se definir os seus objetivos gerais, objetivos que muitas vezes não se traduzem imediatamente em conteúdos programáticos concretos, mas que, antes, conectam-se com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de criticar e avaliar a finalidade da sua ação dentro da sociedade. Objetivos, portanto, que não se limitam a ensinar técnicas e que estão voltados mais para os fins do que para os meios, garantindo que o aluno atue criticamente. São eles:

- .Fornecer ao aluno algumas referências teóricas que lhe permitam perceber a arquitetura como expressão da praxis social que, por ser dotada de algumas particularidades, mantém uma relação oblíqua com ela.
- .Introduzir chaves de explicação da arquitetura entendendo-a como fenômeno intersemiótico.
- .Impedir estoicamente que o aluno incorra na ilusão de acreditar que exista, ou que tenha existido em algum tempo, uma solução definitiva para a arquitetura.
- .Inscrever, portanto, a arquitetura na história, restaurando a relatividade, a efemeridade e (por que não?) a dignidade das diversas feições que ela assumiu ao longo do tempo.
- .Demonstrar que arquitetura é bem mais do que uma prática tecno-burocrática e que qualquer ato criativo alimenta-se do pensamento crítico.
- .Apontar que em arquitetura, como de resto qualquer forma de expressão artística, os dogmas foram feitos para serem rompidos e que o compromisso do arquiteto é com o seu próprio tempo e com o tempo futuro.

Expostos os objetivos e articulando-os com a estratégia da interdisciplinaridade, obtém-se de imediato um problema: começar por onde? Qual o objeto temático a ser tratado nesse primeiro ano mais adequado para o equacionamento dessas proposições teóricas e operativas? De que ponto iniciar-se, uma vez que o lugar de onde se sai não é neutro, imprime um compromisso e uma direção?

A solução adotada acompanhou a divisão semestral, reservando, a cada um dos dois, ensinamentos metodológicos e conceituais distintos entre si.

1º SEMESTRE

Ao primeiro semestre coube a tarefa de efetuar uma espécie de "saneamento epistemológico", de modo a resgatar o aluno da camisa de força aplicada pelo 2º grau e cursinho, e prepará-lo para o embate com a substância do conhecimento científico e do conhecimento artístico, matérias constitutivas do saber arquitetônico. Dessa forma, o primeiro semestre promove um movimento reflexivo que perpassa a maioria das disciplinas (Elementos Sócio-Econômicos Aplicados à Arquitetura; Elementos de Linguagem; Introdução aos Estudos de História da Arte e da Arquitetura; Desenho; Projeto e Plástica), fazendo com que elas desentranhem, no seu decorrer, os elementos que a constituem, os objetos que analisam, seus horizontes e seus limites.

O papel das três primeiras disciplinas (Elementos Sócio-Econômicos Aplicados à Arquitetura, Elementos de Linguagem e Introdução aos Estudos de História da Arte e da Arquitetura), originárias de três territórios distintos do campo científico, é o de colocar em crise o repertório do aluno ingressante, problematizando-o e demonstrando como ele foi absorvido na qualidade de um saber legítimo, e de um ponto de vista pretensamente neutro e acrítico. Procedendo assim, e demonstrando

inclusive as relações de comprometimento entre as exigências específicas das ciências com a vida social, essas três disciplinas estabelecem nos alunos a noção do conhecimento científico como conhecimento crítico, ou seja, a ciência que não possibilita a ninguém, como defendia Horkheimer, que a presuma como o lugar da objetividade; que não se apresenta como um lugar não ideológico onde a verdade se instalou e de onde ela, ciência, se colocaria como a portadora de oráculos para os homens, como a depositária exclusiva de todos os seus segredos.

Paralelamente ao movimento que descongela o conhecimento científico para introduzi-lo como conhecimento em processo, as outras três disciplinas - Desenho, Projeto e Plástica - descortinam os seus territórios através de uma série de exercícios práticos, afinados com uma estratégia pedagógica preocupada em assegurar, sobretudo nesse momento do curso, que sejam abertos ao aluno caminhos que ampliem a sua capacidade de expressão. Avessos ao tecnicismo que adentra e conforma os alunos aos códigos e às sintaxes consagradas pelo uso, esses exercícios, gestados no interior das suas respectivas disciplinas, perseguem a percepção e o conhecimento da matéria, da forma, do espaço e, finalmente, das diversas maneiras de representar a ambos.

No entanto, convém lembrar, perseguir a percepção e o conhecimento do mundo, implica na elaboração de exercícios que, cuidadosamente, observem estas duas etapas, capturando e analisando o momento inaugural em que o sujeito do conhecimento, por via do seu próprio corpo, percebe o mundo; exercícios que explicitem a etapa posterior, na qual sua mente o metamorfoseia em idéia; e concluam com o fecho do ciclo, que ocorre quando da objetivação dessa idéia: sua ida ao mundo sob a forma de um gesto expressivo e premeditado.

São, portanto, exercícios que varrem o espectro que vai da sensibilização à concepção, reforçando e reinaugurando o gesto humano criador, próprio de quem se recusa a ordem da natureza à qual está submetido. Com a sua aplicação evita-se cair

em determinados procedimentos que seccionam o circuito percepção-concepção-gesto, obliterando, dessa maneira, a criação.

O recurso sistemático à desnaturalização do conhecimento; a denúncia frequente da parcialidade embutida em todas as teorias e, por conseguinte, das práticas - dispositivo metodológico que permeia todo o curso -, justifica-se pela defesa de uma opção pedagógica que vê na história da arquitetura uma releitura contínua das possibilidades inerentes às formas de construção que ele utiliza. Deslocamento permanente, como defende Eisenman, e que não pode ser impedido por um modo definitivo de se produzir arquitetura. Daí essas três disciplinas - Plástica, Projeto e Desenho - estarem voltadas à própria redescoberta do corpo e do processo de percepção/concepção, ao mesmo tempo em que as outras três demarcam a efemeridade e a relatividade da certeza - curiosamente, como há tanto tempo ensinou Descartes, numa lição frequentemente esquecida, a ciência alimenta-se exatamente da dúvida. Agindo em conjunto e guiadas pelo mesmo princípio, essas disciplinas desmantelam logo no primeiro semestre de curso, parte do repertório cristalizado do aluno ingressante, de forma que o mundo, desprovido de uma excessiva significação, pode retornar a ele como o lugar de infinitas possibilidades.

2º SEMESTRE

Garantido já no primeiro semestre do curso essa operação de "saneamento epistemológico", ao segundo semestre cabe a tarefa de expandir o significado dessa operação vinculando-a mais intimamente a alguns dos pressupostos que orientam o curso de arquitetura de São Carlos. Entre eles, a integração disciplinar; a recuperação de um vínculo íntimo entre a teoria e a prática; e o entendimento da arquitetura como sendo um fenômeno de linguagem, social e construtivo.

Destaque-se este último item, o da tripla

determinação da arquitetura, uma vez que ele traz embutido uma crítica ao funcionalismo estéril promovido nas últimas décadas pelos epígonos do movimento moderno na arquitetura. Com essa crítica pretende-se retomar na arquitetura as dimensões artística e tecnológica, de há muito negligenciadas, e, incorporá-las às importantes discussões teóricas realizadas principalmente nos anos 70: discussões que enfatizaram a sua dimensão social (2). A estratégia encontrada para a tradução dessa crítica numa operação pedagógica foi a de conferir ao primeiro ano do curso a incumbência de introduzir a arquitetura como fenômeno de linguagem. Os aspectos construtivos e sócio-econômicos, embora compareçam já no 1º ano, surgem com mais plenitude nos anos seguintes, mas de forma dosada, harmonizando-se com o aspecto já referido. Com esta abordagem consegue-se fugir da convencionalidade equivocada de outras linhas do ensino de arquitetura que a apresentam como um programa de funções que progride de uma suposta simplicidade - freqüentemente uma residência unifamiliar -, até a complexidade funcional de um aeroporto, hospital ou conjunto habitacional. É precisamente este um dos pontos mais problemáticos do nosso ensino de arquitetura: a redução da complexidade do objeto arquitetônico à sua dimensão funcional. Apoiado numa compreensão diversa, o curso busca o desvelamento do objeto arquitetônico através de leituras laterais, sucessivas, capazes de registrar o trinômio que o constitui.

Enfatizar o aspecto relativo a linguagem logo no primeiro ano, aprofundando-o precisamente no segundo semestre do curso, significa, então, a retomada de uma posição que reconhece na arquitetura um corpus teórico/prático que é específico da arquitetura enquanto disciplina. Apresentar essa dimensão e,

(2) Referimo-nos sobretudo a produção que encampa os trabalhos de Sérgio Ferro, Paulo Bicca, chegando até ao engajamento, seguido de produção teórica e prática, dos arquitetos ligados ao planejamento urbano.

dentro dela, destacar o aspecto estético combinadamente com as dimensões sociais e construtivas, implica também em não retrocedermos àquela posição acrítica já citada, que insiste em confundir arquitetura com a disciplina de Projeto, e esta com a absorção irrestrita de um elenco consagrado de técnicas projetuais.

Apresentado o elenco de preocupações, bem como os outros elementos que norteiam o nosso curso, volta-se à mesma pergunta do início, agora visando respondê-la integralmente: qual o objeto temático destinado a esse primeiro ano do curso - agora no seu segundo semestre - mais compatível com as formulações teóricas e práticas?

A opção pela "modernidade"

Optou-se pela "modernidade" e, dentro dela, as "vanguardas". Como justificativa primeira dessa opção, a possibilidade de escapar-se da cilada da visão cronológica: viés historicista que pretende nos persuadir da idéia de que o presente é o resultado inelutável de um passado progressivo e linear. Depois, porque, operando com ela, enfrenta-se um universo riquíssimo, composto de dimensões dispare, contrastantes, abrangendo um espectro que varia da filosofia, atravessa as artes e chega até os problemas econômicos. Tudo isto com a vantagem de que a configuração que essas dimensões assumiram com a "modernidade" permanecem em parte inexplicáveis, além de serem um valioso insumo para a compreensão do próprio momento histórico em que se vive.

Mas, em nome do rigor, devem ser apontados quais são, especificamente, os aspectos abordados. Afinal, sob o rótulo "modernidade" encontra-se enfeixado uma série de manifestações, tantas quantos os campos que compõem a vida social. Portanto, com uma mínima aproximação desse campo problemático, encontra-se uma miríade de problemas que se relacionam com os entendimentos

Diversos que a sua manifestação sofre. Deles destaca-se a discordância quanto a periodização e quanto aos elementos estruturantes e nodais.

Sob esse ponto, houve uma filiação à corrente em história social mais próxima a Benjamin, Veyne, Le Goff, Thompson, Argan, entre outros autores, locais e estrangeiros, que vinculam a modernidade à nova sensibilidade desencadeada pela revolução industrial, promotora, no dizer de M. Bresciani, de um "desenraizamento expresso na perda de identidade social e de formas de orientação multisseculares" e que estava encarnada nas "máquinas, multidões e cidades: o persistente trinômio do progresso, do fascínio, e do medo" (3). Some-se a isto, o abandono do passado, como fonte de respostas para todos esses problemas que, naquele momento, eram extraordinariamente novos.

Em relação às vanguardas modernas utilizou-se de Giulio Argan que as apresenta como um elenco de proposições elaboradas em resposta às condições específicas assumidas pelo problema urbanístico no imediato pós Primeira Guerra. Assim, o acelerado desenvolvimento industrial, o aumento das populações urbanas, o peso específico assumido pelas massas trabalhadoras e a tendência ao aumento e a diversificação interna dos quadros técnicos dirigentes são elementos que compõem o quadro de mudanças qualitativas e quantitativas, em que a estrutura das cidades já não responde às exigências sociais (4). O recorte de Argan é de suma importância, pela excelência com que ele o desdobra para o âmbito das artes plásticas e da arquitetura. Talvez esteja aí a sua maior contribuição: uma análise requintada

(3) BRESCIANI, M. S. Metrôpoles: As Faces do Monstro Urbano. in Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, v.5 no 8/9, 1984/5.

(4) ARGAN, G. C. El Arte Moderno - 1770-1970. Valência, Fernando Torres Editor, 1976.

da produção plástica-arquitetônica enriquecida por uma visão essencializante do panorama político-econômico e, por outro lado, pelas principais correntes filosóficas de então.

E justamente no campo da filosofia que o termo "modernidade" assume outras características. A periodização mais clássica costuma situá-la por volta dos séculos XVII, referenciando-se na descoberta da subjetividade por Descartes; Bacon e a idéia do conhecimento como síntese entre observação, experimentação e razão teórica; a mecânica de Galileu e as idéias de Thomas Hobbes sobre o direito natural e direito civil. Um outro marco frequentemente citado para designar a modernidade é a irrupção do "criticismo" por Kant, já no século XVIII, e o seu propósito de colocar a razão em um tribunal. Para o cruzamento das disciplinas de História, Projeto e Desenho, esta abordagem, como já se verifica, interessa bem de perto, posto que ela inaugura uma posição meta-teórica. De fato, essa inflexão radical promovida por Kant, obrigando a razão a pensar-se, averiguando os seus limites e investigando o seu próprio mecanismo, assemelha-se ao mesmo movimento que, mais tarde, particularmente na pintura e na literatura, significou o abandono da noção de mimese; da noção que atrelava o processo artístico à mera imitação do mundo, para uma outra noção que deslocava esse processo para si mesmo, pensando a sua própria matéria prima e os procedimentos que a organizam.

Em outras palavras, a modernidade em filosofia, ressalte-se que dentro do recorte efetuado, significou a crise da noção mesma de representação. Ora, sabe-se que no passado mítico acreditava-se na identidade entre a representação e a coisa representada, entre o signo e o objeto. O desenho da coisa valia pela coisa. O seu nome a recriava. A moderna crítica de Kant desvelou a distância entre um polo e outro. A capacidade de representação, maior recurso humano, era, simultaneamente, sua maior limitação. Por ela o homem pretendeu um dia atingir o mundo, conhecê-lo e até ultrapassá-lo. Por ela terminou confinado em si mesmo, prisioneiro das suas idéias, encantado pela sua

própria magia. Ciente do solo cedido em que caminhava, criou a filosofia, artifício capaz de sugerir um caminho seguro de retorno ao mundo. O que no território das palavras derivou na construção do método cartesiano, apoiado na mathesis universalis, do campo das artes plásticas, como demonstrou Panofsky, derivou na construção da perspectiva linear. No primeiro a criação de um método seguro de conhecimento do mundo, no segundo um método seguro de representação do espaço e das coisas. Em ambos os casos, a vertigem da certeza.

Como se viu, Kant foi decisivo para o desmantelamento da idéia de certeza na esfera da representação. No século XIX, nas artes plásticas, Cézanne igualmente inicia a desmontagem da perspectiva linear, levada a termo na alvorada do século XX pelos cubistas.

Abolindo a idéia de uma representação unívoca, verdadeira, ideal da perspectiva linear; descobrindo a sua falência, as artes plásticas descobrem-se e se auto-entronizam como tema (comentando Cézanne, Merleau-Ponty dirá que ele pinta a pintura). A questão deixa de ser o objeto representado, exterior, e passa a ser uma discussão que se dá no âmbito da própria pintura. O desenvolvimento posterior dessa discussão conduzirá à abstração. Nesta etapa, a pintura, emancipada da tarefa de representar o mundo, passa a obter um valor de demonstração de um procedimento operativo exemplar, procedimento que por ser calcado em elementos re-elaborados após terem sido retirados da realidade - cores, formas e linhas -, liga-se e renova a experiência da realidade.

E neste patamar que as descobertas verificadas no campo das artes - incluindo aí a arquitetura - e do pensamento filosófico, estreitam suas relações com as emergentes e complexas questões surgidas após a Primeira Guerra. Foi destas relações, matizadas pelas variáveis sócio-político e econômicas mais diversas, por vezes surgidas quase espontaneamente mas, na maioria dos casos, de forma consciente, que surgiram os grupos correntemente chamados de vanguardas modernas.

A eleição das "vanguardas modernas" como tema do 2º semestre, tratado interdisciplinarmente em História, Projeto e Desenho

Apontados os objetivos - interdisciplinaridade; valorização do vínculo entre teoria e prática; apresentação da arquitetura como fenômeno triplamente determinado e a estratégia pedagógica adotada de enfocá-la primordialmente, no primeiro ano, como um problema de linguagem e, dentro desse campo, enfatizar a dimensão artística, e caracterizados os elementos e os problemas que demarcam o nosso objeto temático - as "vanguardas modernas" - pode-se assinalar as lições retiradas desse cruzamento:

- Em primeiro lugar, a já referida lição de método inaugurada pela corrente conhecida como Nova História: preocupada em evitar a vertente factual e linear, ela apresenta a noção de um presente como inventor do passado. Ademais, amplia o documento histórico para além das fontes escritas, chegando até as fontes iconográficas - como a pintura e a arquitetura - e esbarrando na oralidade. Sob esse ponto de vista, as vanguardas modernas constituem um tema verdadeiramente notável. Objeto complexo em si mesmo, ela oferece um panorama multifacetado, portador de todos os problemas que compõe a práxis social, fundamentalmente se forem consideradas as diversas tendências - abrigadas em rótulos distintivos (Construtivismo, Bauhaus, De Stijl, etc.) - cuja manifestação se deu em função de circunstâncias conjunturais específicas. Note-se ainda, o momento de ruptura com o passado e o elenco de proposições e alternativas novas que as vanguardas geraram, o que, face a validade de muitas delas até hoje, desvenda-nos questões atualíssimas e defronta-nos com o sutilíssimo e truncado desenovelamento da história.
- O segundo ganho que se obtém pela eleição do tema das "vanguardas modernas" consiste, por um lado, na retomada de um dos grandes feitos realizados por elas, qual seja o rompimento com a tradição figurativa e seu elenco de soluções formais catalogadas nos grandes receituários arquitetônicos. O abandono

das formas tradicionais significou a passagem da arquitetura para a linguagem da abstração. Vocabulário e sintaxe extraídos diretamente da pintura e cuja mecânica interna aspirava uma homologia com a linguagem da máquina. Retomar as vanguardas significa, portanto, retomar uma época de elaboração e pesquisa da arquitetura como fenômeno de linguagem. Momento especial da história da arquitetura, cuja continuidade foi comprometida pela corrente dos seguidores que, sob o rótulo posterior de "estilo internacional", reduziram o alcance das suas propostas bem como o seu vocabulário formal.

Por outro lado, a apresentação dos procedimentos projetuais das diversas vanguardas, afasta a ilusão de uma via única para a projeção arquitetônica; funciona como efeito de demonstração do ato de criar entendido como resultado do circuito sólido estabelecido entre o pensamento crítico e o gesto e, por último, fecunda o conhecimento histórico por revelar a sua dimensão operativa.

.....

A solução de integrar as disciplinas de História, Desenho e Projeto responde adequadamente a todos os quesitos dispostos anteriormente. Como explicitam os programas, embora os tópicos tratados sejam constantes a todas as disciplinas, cada uma delas reserva-se ao tratamento de um aspecto particular das vanguardas modernas. Assim, enquanto Introdução aos Estudos de História da Arte e da Arquitetura II apresenta as vanguardas como uma série de reflexões ocorridas no plano cultural (leia-se aí, essencialmente, a produção no campo da arquitetura e da pintura) desencadeadas a partir de questões postuladas pela conjuntura político-econômica, a disciplina de Desenho II demonstra o repertório gráfico gestado no seio dessa conjuntura - numa palavra, inscreve o desenho na história, revelando o seu compromisso com a teoria, - e, finalmente, Projeto II se detém nos procedimentos específicos a nível de projeto arquitetônico.

criados ou emcampados pelas diversas vanguardas.

Para o andamento satisfatório desse plano interdisciplinar, o semestre conta com o apoio direto da disciplina de Elementos de Linguagem II que, trabalhando com a teoria dos signos e da lógica das linguagens, exercita o raciocínio analógico e faculta as operações intersemióticas de tradução e busca de equivalência entre as diversas linguagens atuantes no campo da arquitetura.

Da mesma forma, Estudos Sócio-Econômicos Aplicados à Arquitetura II, expande o horizonte de leitura da história, não apenas pelo tema - a irrupção e as tentativas de equacionamento do problema urbano do século XIX até o grupo CIAM - como pelo tratamento metodológico. Afinado com a história das mentalidades e, por isso mesmo, detalhando os diversos planos de leitura de um momento histórico, Estudos II é um espaço valioso para a construção de quadros de referência, e para a demonstração da fertilidade do estudo da história.

Finalmente, nesse segundo semestre, são previstas constantes "trocas" e presença simultânea dos diversos professores em salas de aula, além de avaliações conjuntas. Fora das classes, o processo se complementa com a reunião sistemática dos professores para análise e crítica do andamento do curso.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, J.A.G.(coord.), "Classes médias e política no Brasil", Paz e Terra, 1977
- ANAIS, IX Congresso Brasileiro de Arquitetos, IAB/SP, 1976
- APPLE, M., "Ideologia e currículo", SP, Brasiliense, 1982
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R., "L'école capitaliste em France", Paris, Maspero, 1971
- BERGER, M., "Educação e Dependência", SP, Difel, 1978
- BOURDIEU, P., "A economia das trocas simbólicas", SP, Perspectiva, 1974
- _____, e PASSERON, J.C., "A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino", RJ, Francisco Alves, 1975
- BRAVERMAN, H., "Trabalho e capital monopolista", RJ, Zahar, 1977
- CARDOSO, F.H. et al., "Estudos de população: I-São José dos Campos", SP, CEBRAP/Cortez e Moraes, s/d
- CASTELLS, M., "Problemas de investigación en sociología urbana", Buenos Aires, Siglo XXI, 1972
- _____, "La question urbaine", Paris, Maspero, 1975
- _____, "Sociologie de l'espace industriel", Paris, Anthropos, 1975
- COHN, G. (org.), "Comunicação e indústria cultural", SP, CEN/USP, 1971
- CUNHA, L.A., "A Universidade crítica", RJ, Franc.Alves, 1983
- _____, "Educação e desenvolvimento social no Brasil", RJ, Franc.Alves, 1975
- _____, "Uma leitura da teoria da escola capitalista", RJ, Achiamé, 1980
- DREIFUSS, R.A., "1964, a conquista do Estado", RJ, Civ.Bras., 1981
- DURAND, J.C.G., "O arquiteto (estudo introdutório de uma ocupação)", tese FFLCH USP, 1972
- _____, "Educação e hegemonia de classes", RJ, Zahar, 1979
- FERNANDES, A.V. et al., "Prática-investigação: um processo de trabalho em São José dos Campos", trabalho IX Cong.Bras.de Arquitetos, 1976
- FERNANDES, F., "Universidade brasileira: reforma ou revolução", SP, Alfa-Omega, 1975
- FORACCHI, M., "O estudante e a transformação da sociedade brasileira", SP, Ed. Nacional, 1977
- FREITAG, G.B., "Escola, estado e sociologia", SP, Cortez e Moraes, 1979
- GADOTTI, M., "Concepção dialética da educação", mimeo.Unicamp, 1980
- _____, "Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito", SP, Cortez e Moraes, 1980
- GARCIA, P.B., "Educação: modernização ou dependência", RJ, Franc.Ales, 1977
- GARCIA, V. (org.), "Educação brasileira contemporânea", SP, Macgraw Hill, 1976
- GOLDMANN, L., "Ciências humanas e filosofia", SP, Difel, 1970
- _____, "Dialética e cultura", RJ, Paz e Terra, 1979

- SAES, D., "Classe média e sistema político no Brasil", SP, T.A. Queiroz, 1985
- SAVIANI, D., "Educação: do senso comum à consciência filosófica", SP, Cortez/Aut. Ass., 1982
- SARUP, M., "Marxismo e educação", RJ, Zahar, 1980
- SNYDERS, G., "Escola, classe e luta de classes", Lisboa, Moraes, 1977
- _____, "Para onde vão as pedagogias não diretivas", Lisboa, Moraes, 1978
- VÁSQUEZ, A.S., "Filosofia da praxis", RJ, Paz e Terra, 1968
- VEBLEN, T., "A teoria da classe ociosa", SP, Pioneira, 1965
- WARDE, M.J., "Educação estrutura social", SP, Cortez e Moraes, 1977
- ZANETTINI, S., "O ensino de projeto na área de edificação", FAUUSP, 1980

- GRAMSCI, A., "Concepção dialética da história", RJ, Civ.Bras., 1978
- _____, "Os intelectuais e a organização da cultura, RJ, Civ. Bras., 1978
- _____, "Maquiavel, a política e o estado moderno", RJ, Civ. Bras., 1978
- IANNI, O., "O colapso do populismo no Brasil", RJ, Civ.Bras., 1978
- KOSIK, K., "Dialética do concreto", RJ, Paz e Terra, 1979
- KUHNER, M.H., "Teatro em tempo de síntese", RJ, Paz e Terra, 1971
- LEFEBVRE, H., "Du rural à l'urban", Paris, Antropos, 1970
- _____, "La pensée marxiste et la ville", Tournai, Casterman, 1972
- _____, "La revolucion urbana", Madrid, Alianza, 1972
- _____, "La vida cotidiana en el mundo moderno", Madrid, Alianza, 1972
- _____, "Lógica formal, lógica dialética", RJ, Civ. Bras., 1975
- _____, "O direito à cidade", SP, Documentos, 1969
- LEFÉVRE, R.B., "Notas de um estudo sobre objetivos do ensino da arquitetura e meios para atingí-los em trabalho de projeto", FAUUSP, s/d
- LOJKNE, J., "Contribution a une Théorie marxiste de l'urbanisation capitaliste", in Cahiers Internationaux de Sociologie. 19 -vol.LIII, p. 123-146, 1972
- LUKACS, G. e SCHAFF, A., "Sobre o conceito de consciência de classe", Porto, Escorpião, 1973
- MARTINS, C.B., "Ensino pago: um retrato sem retoques", SP, Global, 1981
- MARX, K., "Contribuição para a crítica da economia política", Lisboa, Estampa, 1980
- _____, "O capital", RJ, Civ.Bras., 1971
- _____ e ENGELS, F., "La ideologia alemana", Barcelona, Grijalbo, 1974
- MATOS, O.C.F., "Paris 1968 - As barricadas do desejo", SP, Brasilien se, 1981
- MEC/CEAU, "Programa de pesquisa em arquitetura", Brasília, 1976
- MEC/DAU/CEAU, "Diagnóstico das condições de ensino e pesquisa de arquitetura e urbanismo no Brasil - 1974", Brasília, 1977
- MILLAN, C.B., "O ateliê na formação do arquiteto", FAUUSP, 1962
- MILLS, C.W., "A nova classe média (white collar)", RJ, Zahar, 1969
- MONTENEGRO, E.F.S., "Os caminhos de José: urbanização e transformações culturais em São José", tese IFCH/Unicamp, 1989
- NOTA, C.G.(org), "Brasil em perspectiva", SP, Difel, 1976
- OLIVEIRA, B.A., "O estado autoritário brasileiro e o ensino superior", SP, Cortez/Aut. Ass., 1980
- POULANTZAS, N., "As classes sociais no capitalismo de hoje", RJ, Zahar 1978
- RAPPAPORT, A., "Sobre os métodos e critérios da análise da arquitetura", IAP/SP, s/d
- RIBEIRO, D., "A universidade necessária", RJ, Paz e Terra, 1969