



O ESPAÇO DOS HOMENS PLENOS: FERNANDO SALINAS, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE ARQUITETURA DO ISPJAE / CUBA E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL

Fábio Fernandes Villela, Doutor em Sociologia pela Unicamp, Professor do Departamento de Educação, IBILCE - UNESP – S. J. Rio Preto – SP - Brasil, E-mail: fvillela@ibilce.unesp.br

1. Introdução

Esta comunicação pretende apresentar algumas reflexões sobre os desafios e as possibilidades da formação omnilateral do ser humano. Este trabalho está vinculado à nossa pesquisa de pós-doutorado onde procuramos sistematizar as práticas pedagógicas originadas da experiência educacional da América Latina, África e Ásia, o chamado “Terceiro Mundo”. No processo de suas lutas pela emancipação, essa região construiu e está construindo uma prática pedagógica original. Conforme aponta Ceceña (2006), trata-se de uma luta para reencontrar ou reinventar sentidos, restabelecer condições de vida e que, “acumulando indignação moral, logra levantar-

se desde suas maiores profundidades em uma marcha histórica, chamando a uma refundação histórica”. Nosso desafio é descobrir as possibilidades de construção de novas hegemonias continentais.

2. A Formação Omnilateral

Acreditamos que uma das questões centrais das relações entre “Educação Trabalho” ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de se formar o homem novo de uma sociedade “para além do capital”¹. Esta é uma questão que implica na formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo, donde se conclui pela importância da educação e da escola como espaço privilegiado, embora não o único, de formação de crianças, jovens, homens e mulheres. Do homem concebido como ser natural e objetivo, que conforme aponta Duarte (1993, p. 49), se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, um mecanismo que assegura a “mediação” entre o indivíduo e a história da humanidade, e que, além disso, “humaniza os sentidos do homem, forma a subjetividade histórica e social”.

Trata-se da formação omnilateral, que, segundo Marx e Engels, compreendem o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois “[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana.” (MARX, 1978, p. 238). Nesse sentido, seguindo as considerações de Duarte (1993), cabe pensar no desenvolvimento da *individualidade para si* como desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, implicando na superação da alienação e da redução das relações entre os homens à troca de mercadorias, e na subordinação de sua propriedade coletiva como “patrimônio social”. Implica ultrapassar a *individualidade em si*, que é de caráter espontâneo, natural, não consciente, envolvendo a apropriação das objetivações genéricas da vida cotidiana.

¹ No sentido apresentado por MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

O “indivíduo para si” pode ser definido como “síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos” (DUARTE, 1993, p. 150). É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, “síntese de múltiplas determinações” que envolvem particularidade e genericidade do indivíduo. Pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações sócio-econômicas, esquecendo-se que a formação do “indivíduo para si”, do “homem omnilateral” é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança.

3. Educação Escolar e Formação Omnilateral

O problema específico de nossa pesquisa é: qual seria a “forma escola” deste homem novo esboçado acima? Segundo nosso ponto de vista, a “forma escola” que melhor corresponderia a um novo projeto de sociedade é aquela que procura assegurar uma “formação omnilateral” às crianças, aos jovens e aos adultos. Seguindo as considerações de Manacorda (1991, p. 95), a educação que correspondente à “formação omnilateral” deve abranger as seguintes dimensões: intelectual, corporal e tecnológica, porque isto corresponde à plenitude do desenvolvimento humano.

Essa “forma escola” inclui-se no rol de possibilidades a serem exploradas nesse processo de formação. Uma questão central, neste sentido, é a educação dos sentidos, com a aprendizagem do cálculo, percepção de espaço e da sua própria individualidade, e a do outro. A importância da educação dos sentidos é destacada por Marx e Engels (1978, p. 230) como mecanismo que favorecerá a percepção da riqueza humana e da multiplicidade de fatores que compõem a realidade humana, cujos sentidos foram roubados com a alienação do trabalho, com a subsunção do trabalho ao capital.

A formação omnilateral pressupõe a “emancipação dos sentidos humanos” que foi raptado pelo processo de “estranhamento”, no sentido apresentado por Mészáros (2006). No que diz respeito aos aspectos estéticos, esse processo afetou profundamente, e continua a afetar, tanto a criação artística como o gozo estético. A educação, segundo Mészáros (2006), possui a tarefa de “emancipar os sentidos e atributos humanos”, pois o homem não se apropria de “sua essência omnilateral como um homem total”, atualmente limitada à esfera da mera utilidade, o que acarreta um extremo empobrecimento dos sentidos humanos.

A questão central sobre as relações entre “escola e formação omnilateral” é: como organizar o ensino-aprendizagem nesta perspectiva? Como deve ser a organização do trabalho pedagógico, no âmbito das relações entre “Educação e Trabalho”, cuja relação ocupa a centralidade das discussões de nossa pesquisa? Para tentar responder a essas indagações escolhemos para investigar a experiência concreta da organização do trabalho pedagógico na Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba, cujo principal expoente foi o arquiteto e pedagogo cubano Fernando Salinas (1930-1992).

4. A Prática Pedagógica de Fernando Salinas: A Formação dos Homens Plenos

A incorporação de Fernando Salinas no ensino universitário nos anos 60, segundo Cárdenas (2002), resultou em um fator capital para a expressão de suas idéias em torno da arquitetura na nascente sociedade revolucionária. Tanto na proposta de reformulação do Plano de Estudos² (elaborado com Raúl González Romero), como a fundamentação do projeto vencedor na IV Bienal de São Paulo³, se evidencia uma visão revolucionária da arquitetura que implica um enfoque coletivo dos problemas

² SALINAS, Fernando; GONZÁLEZ, Romero Raúl. Proyecto de reforma de la escuela de arquitectura. Comisión de Reforma Universitaria, La Habana, septiembre 1960.

³ SALINAS, Fernando. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de São Paulo, Brasil. **Espacio**, Vol. 1, n. 1, segunda época, La Habana, octubre 1961, p. 22-23.

para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos. Conforme aponta Cárdenas (2002), o trabalho como relator geral do VII Congresso da União Internacional de Arquitetos, celebrado em La Habana em 1963, será um meio importante a partir do qual se manifesta como vão perfilando-se suas idéias acerca dos fundamentos de uma arquitetura revolucionária.

Conforme nos mostra Cárdenas (2002), os resultados de seu informe como relator lhe serviram de base para um texto primordial: "*La arquitectura revolucionaria del Tercer Mundo*", publicado pela primeira vez em 1966 e reeditado em Cuba e em vários países da América Latina. Este, com outros dois ensaios primordiais que aparecem pela primeira metade dos anos sessenta: "*Raíces políticas de la arquitectura de la Revolución Cubana*" e "*Hacia una arquitectura dialéctica*", conformam uma primeira trilogia na qual aparece diáfana sua posição ante a arquitetura e o caráter revolucionário que esta devia assumir, de acordo com as condições do socialismo em Cuba, mas passível de extensão aos países subdesenvolvidos que se traçavam como meta sair dessa condição.

Dentro deste enfoque, segundo Cárdenas (2002), uma perspectiva pedagógica assume papel chave: "[...] transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura" (SALINAS, 1965). Este é um conceito fundamental que constitui o embrião de um conjunto de reflexões, e permite compreender sua visão acerca do papel da arquitetura dentro da sociedade, colocando-o frente às idéias da utopia tradicional, que imaginava a arquitetura capaz de atuar como geradora de transformações sociais. Outro desdobramento importante do pensamento de Salinas, se expressa na entrevista que realizou em BAYÓN (1977), ampliando sua idéia-chave: "[...] não são as formas arquitetônicas as que transformam ao homem, mas é o homem transformado que vai demandar novos espaços. Novas maneiras de construir, novas formas de viver". E depois agrega: "Muitas vezes os arquitetos acreditam que através de uns conceitos estéticos expressados em obras, através de proporções determinadas, se podem ir criando monumentos que, só pela força de sua presença, contribuem para transformar a vida dos homens. Isso [...] nossa experiência nos demonstra que é falso". Em síntese, Fernando Salinas expressa sua

prática pedagógica da seguinte frase: “Há uma arquitetura decisiva para o futuro, infinitamente mais importante que a arquitetura do cimento, do aço ou do plástico; é a arquitetura do homem, do ser humano, da sociedade” (SALINAS, apud CÁRDENAS, 2002, p. 8).

5. Conclusões

O que transparece na prática pedagógica de Fernando Salinas é a perspectiva guevarista da construção do “homem novo”. Guevara afirmava: “A revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar, dia-a-dia, seu espírito revolucionário.” (GUEVARA, [1965] 1979, p. 638). Guevara enfatiza o papel central do homem na transição socialista. Para além da transformação da base econômica, Guevara ressalta que: “Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, tem que se fazer o homem novo” (GUEVARA, [1965] 1979, p. 631).

A concepção guevarista de “homem novo” salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmo, transformam a sociedade. A contribuição fundamental desses educadores consiste no resgate do horizonte humanista do marxismo. Conforme aponta Lowy (2006, p. 29) os temas centrais da obra marxista de Guevara - a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista do homem novo - são temas que tem o seu fundamento no “humanismo revolucionário”. Por isso precisamos recuperar, mais do que nunca, esse marxismo humanista, antidogmático, ético, pluralista e revolucionário.

6. Referências Bibliográficas

- BAYON, D.; GAPARINI, P. *Entrevista a Fernando Salinas em de la arquitectura en America Latina*. Barcelona: Editorial Blume/UNESCO, 1977. p. 87-105.
- CÁRDENAS, E. Por una teoría para transformar el ambiente. *Arquitectura y Urbanismo*, Vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, pp. 8-15.
- CECEÑA, A. E. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. In: _____. (Org.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais - CLACSO, 2006, p. 13-43.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- GUEVARA, E. C. El socialismo y el hombre en Cuba. In: _____. *Obra revolucionaria*. 8. ed. México: Era, [(1965) 1979]. p. 627-639.
- LOWY, M. *O pensamento de Che Guevara*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.
- MESZÁRÓS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- SALINAS, F. Hacia una arquitectura dialéctica. *Boletín de la Escuela de Arquitectura* n. 3, Universidad de La Habana, La Habana, diciembre de 1965, p. 7-19.