



PROJETAR 2003

I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA
NATAL DE 07 A 10 DE OUTUBRO, RN/BRASIL. PPGAU-UFRN



CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO PARA O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA

CARVALHO, Ramon Silva (1); RHEINGANTZ, Paulo Afonso (2)

(1) Arquiteto, mestrando em arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – e-mail: ramonarq@bol.com.br

(2) Prof. Dr., Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – e-mail: par@ufrj.br

Resumo

Este texto refere-se ao trabalho final da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Projeto de Arquitetura, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ), e tem como tema a pós-graduação e a formação do professor de projeto de arquitetura. Diante das atuais exigências de capacitação do corpo docente das universidades e de uma conseqüente ampliação no número de cursos de Mestrado e Doutorado em Arquitetura no Brasil, questiona-se: quem deve ser o professor/mestre em projeto de arquitetura? Analisar qual é o perfil do professor de projeto e quais os instrumentos necessários para capacitá-lo são os objetivos deste trabalho, que tem como base teórica os escritos de Paulo Freire, Rubem Alves, Boaventura de Souza Santos e de professores de arquitetura pesquisadores do assunto. As análises seguintes poderão fazer-nos refletir que a pós-graduação “strictu sensu” é um importante instrumento na busca pelo aumento da qualidade dos cursos de graduação em arquitetura, formando professores realmente capacitados para produzir conhecimento.

Palavras-chave

Ensino de projeto; pós-graduação; formação do arquiteto

ABSTRACT

This paper aims the post-graduation course and the training of 'architecture design' professors. Facing the current demands of raising competence in the teaching staff at universities and a consequent improvement in the number of Masters and Doctorate Architecture courses in Brazil, a question lies upon us: who is the teacher/professor in architecture design? Analysing the profile of design teachers and the necessary tools to enable their work are the objectives of this paper, which is based on the writings of Paulo Freire, Rubem Alves, Boaventura de Souza Santos and some other architecture professors that gather the researches. The following analysis make us reflect on strictu-sensu post-graduation as an important instrument in the search for the quality of undergraduate students, in architecture faculties, and also of teachers, when constructing their knowledge.

Key-words

Design teaching; Post-graduation; Architecture training.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A exigência de capacitação para a contratação de docentes pelas universidades brasileiras fez com que o perfil dos professores do ensino superior mudasse significativamente. Percebemos agora, em todas as áreas do conhecimento, uma gradual substituição dos professores que simplesmente levavam a sua prática profissional para a sala de aula por um corpo docente composto de professores/pesquisadores em regime de dedicação exclusiva.

No entanto, existem questionamentos quanto ao incentivo à capacitação e à conseqüente desconsideração da prática de mercado pelo professor de Projeto de Arquitetura (PA): é a antiga tensão entre os docentes “teóricos” e “práticos”. Enquanto os primeiros “acham um absurdo que os práticos tragam seus escritórios para dentro dos ateliês, os últimos criticam os teóricos ao afirmarem que a arquitetura não pode ser ensinada por aqueles que não possuem uma ampla experiência na elaboração de projetos” (SPORTELLI, s.d.).

Na verdade, o que entendemos que deva ser colocado em questão são as atribuições desejáveis ao professor de projeto de arquitetura. Ele deve *conhecer* – ter conhecimento dos processos sociais –, *saber* – ter domínio da teoria e das técnicas arquitetônicas –, *ou saber-fazer* – dominar por completo as práticas projetuais (CORDIVIOLA, 2001). A resposta a estas questões influi diretamente na prática pedagógica e na formação dos alunos, já que estes, em sua maioria, apropriam-se dos métodos de projetos apresentados pelos professores (ou de uma fusão deles). Portanto, esta mesma pergunta deve ser repetida quando pensamos na formação do estudante de arquitetura: ele deve *conhecer, saber ou saber-fazer arquitetura?*

Segundo Dutton (1991), o problema é que os professores vêem o desenvolvimento teórico e prático da arquitetura como sendo mais importante que o desenvolvimento da própria educação em arquitetura. Seriam necessárias mais discussões envolvendo o currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo, a formação do conhecimento e as práticas pedagógicas, enfocando-se, principalmente, a relação destas questões com os processos políticos e culturais da sociedade.

Na tentativa de responder às indagações expostas anteriormente e de definir o papel da pós-graduação na formação do professor de projeto de arquitetura, é conveniente que façamos uma análise das políticas educacionais adotadas nos cursos de mestrado e doutorado em arquitetura no Brasil, dos atuais problemas no ensino de projeto de arquitetura, do perfil do estudante de pós-graduação em arquitetura e das características desejáveis ao professor de PA.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A despeito das crises por que passam as universidades¹, e em especial as brasileiras, os órgãos de fomento à pesquisa² estabelecem normas rígidas para a avaliação da produção docente. Teoricamente, os cursos de pós-graduação *strictu sensu* têm a incumbência de formar profissionais habilitados a trabalhar com ensino e pesquisa. Porém, constatamos que, devido à maior valorização dada à pesquisa, através de incentivo à produção acadêmica por meios de publicações de artigos científicos, participação e organização de seminários e congressos, os cursos de mestrado e doutorado têm dado maior ênfase à formação de pesquisadores.

Mesmo com a exigência de capacitação para a contratação de docentes para as universidades, por meio dos cursos de pós-graduação, estes últimos destinam pouco tempo a uma real preparação para a formação de professores. Em geral, nos cursos de mestrado e doutorado não

¹ Segundo Boaventura de Souza Santos (1997), a universidade passa por três crises: a crise de hegemonia (pois não há um consenso sobre a concepção de universidade), a crise de legitimidade (relacionada à posição dos grupos desprivilegiados) e a crise institucional (relativa à avaliação do desempenho da universidade). A respeito deste assunto, ver *Pela Mão de Alice*, Santos (1997).

² Consideramos aqui principalmente CAPES e CNPq.

existem muitas disciplinas relacionadas à didática e/ou à discussão de práticas pedagógicas. Como constata Reschilian (1999, p.1)

[...] do ponto de vista pedagógico e filosófico, não se verifica na estrutura desses cursos, situações de estudo e vivências que percebam todo o universo que contém as formas de construção do conhecimento, bem como o exercício de técnicas, atitudes e reflexões sobre a prática docente.

Assim como a própria política de incentivo à formação de docentes é contraditória, nos cursos de pós-graduação em arquitetura também existem dúvidas e discussões a respeito desta capacitação. Visto que o projeto é ponto central do ensino na graduação e que, portanto, a qualificação de professores para esta disciplina torna-se imprescindível, ficam então as perguntas (já recorrentes em outros trabalhos): “Como formar Mestres em Projeto? O ensino de pós-graduação em arquitetura tem dado conta desta tarefa?” (VELOSO e ELALI, 2002, p.1). “Quanto temos refletido sobre o significado de nosso papel na educação de agentes sociais que cada vez mais necessitarão atuar de forma ética e comprometida com a sobrevivência do planeta?” (RESCHILIAN, 1999, p.1). Para responder a estas questões começaremos por diagnosticar os problemas do ensino de P.A., já detectados por outros autores.

BREVE DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS NO ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA NO BRASIL

*“Nada existe sem experiências anteriores.
Não se inventa a arquitetura toda a manhã”.³
“Invenção é uma nova combinação daquelas
imagens que foram previamente reunidas e
depositadas na memória: nada vem do nada.
O arquiteto que não armazena materiais
Não pode produzir nenhuma combinação”.⁴*

Nos cursos de Arquitetura e Urbanismo observa-se que as disciplinas seqüenciais de projeto de arquitetura são consideradas o ponto central na formação do arquiteto (DUTTON, 1991). A prática pedagógica utilizada na referida disciplina, iniciada na *Ecole Des Baux-Arts* francesa e baseada no ensino de projeto em ateliês⁵, predomina até hoje em grande parte das escolas de arquitetura. Nos chamados *ateliês de projeto* o professor orienta os estudantes a desenvolverem projetos arquitetônicos relacionados a temas dados e, em geral, faz com que eles reproduzam o que ele considera como uma boa arquitetura, para, posteriormente, avaliá-los em cima disto. É o que Corona-Martinez (1986, p. 92) coloca como “correção magistral, ... que consiste de umas poucas palavras supostamente inesquecíveis que se deixam cair sobre o trabalho de um estudante anônimo”.

O certo é que “[...] os problemas relacionados ao ensino de nossa profissão continuam basicamente os mesmos há décadas e, apesar de há muito diagnosticados, ainda não conseguimos equacioná-los convenientemente” (RUFINONI, s/d, p.1). Diversos professores e/ou pesquisadores já evidenciaram os pontos falhos da prática de ensino de projeto em ateliês, como Dutton (1991); Salama (1997); Comas (1986), Corona-Martinez (1986 e 2000) e Silva (1986), entre outros. Destacamos como principais problemas:

³ VARAS (apud. MAHFUZ, 1986, p.48).

⁴ LETHABY (apud. MAHFUZ, 1986.48)

⁵ Segundo Salama (1997), a *Ecole Des Baux-Arts* foi a pioneira na prática do ensino de projeto em ateliê.

Ensino baseado na intuição e na criação

Segundo Salama (1997), grande número de professores entendem a arquitetura como uma *arte de fazer*, e não como um *processo de fazer*, e para isso argumentam que a criatividade é definida em termos de criar, inventar e manipular configurações formais: a criatividade é definida como talento e intuição. Porém, “esta prática acadêmica considera que a atividade projetual, em lugar de ser ensinada, é apreendida através da prática. O conhecimento prévio, a motivação dos alunos e sua reflexão coletiva são desconsiderados” (RHEINGANTZ & RHEINGANTZ 1998, p.118). Isto porque “na concepção convencional, a criatividade é um fenômeno psicológico vago e misterioso, derivado de categorias como inspiração, talento ou intuição, fatores que, como sabemos, não são codificáveis nem, *ipso facto*, ensináveis” (SILVA, 1986, p.28).

Contenção à crítica da arquitetura

O direcionamento da prática arquitetônica ao mercado de trabalho e sua conseqüente submissão às forças dominantes da sociedade fizeram com que a crítica de arquitetônica chegasse a ficar quase extinta. Segundo Rufinoni (s/d, p.1)

O estudante é induzido a seguir padrões, paradigmas considerados ideais, podando as possibilidades de descoberta e de formação de uma postura crítica que só se fortalece no real embate do aluno com as incompatibilidades de suas proposições e a conseqüente busca, agora fundamentada, de outros caminhos.

O reflexo desta falta de crítica resulta em uma baixa qualidade da produção arquitetônica, que, em sua maioria, atende somente às exigências mercadológicas e/ ou de promoção pessoal.

Hierarquia

Em uma estrutura hierárquica não há diálogo. Por mais que o professor tente pregar a neutralidade de seu discurso, não existe diálogo quando há submissão. De um modo geral, o ateliê de projeto é estruturado em relações verticais, onde o professor fala de modo a legitimar seu poder e os alunos orientam seus trabalhos de forma a agradá-lo. Assim, o ensino é baseado na experiência do professor e faz com que os estudantes fiquem dependentes dele e tentando conectar seus problemas com as expectativas do professor (DUTTON, 1991).

Competição

A competição alimenta a crença de que as idéias são únicas, inquestionáveis, e que devem ser guardadas secretamente. Não há espaço para o trabalho em equipe, pois se acredita que as boas idéias não podem partir de pessoas “menos qualificadas” ou que os outros vão “roubar” suas idéias (DUTTON, 1991).

Teoria exposta x teoria aplicada

É comum observarmos professores que pregam uma teoria, mas que na prática não a utilizam. Existem também aqueles que enfatizam a prática sem teorizar – são os adeptos do ensino operacional do tipo quanto mais praticar, melhor para o aluno. Contudo, muitos ainda acreditam que sua maneira de ensinar seja inquestionável ou até mesmo infalível.

Profissionalização do ensino

Nas disciplinas de Projeto de Arquitetura, a predominância de *arquitetos que dão aulas*, ou seja, arquitetos que desenvolvem paralelamente as atividades de ensino e de projeto, acabam por transformar o ateliê em uma extensão do seu escritório. Isto faz com que os estudantes limitem-se a apreender (ou a aprender) os métodos de projeto utilizados por determinados professores, ao passo que poderiam estar experimentando diversas práticas projetuais para que, posteriormente, pudessem identificar-se mais com uma ou outra, ou até mesmo criar o seu próprio método de trabalho baseado em uma miscigenação daqueles que viu.

Poucas noções dos aspectos políticos e econômicos

Considerando que possivelmente a faculdade venha a ser última chance dos alunos serem criativos, muitos professores desconsideram os aspectos políticos, econômicos e de ética, aos quais estamos submetidos, e priorizam o lado criativo dos alunos (SALAMA, 1997, p. 60). A investigação do problema é pouco abordada: dá-se maior ênfase ao problema inicial e ao resultado final. Segundo Rufinoni (s/d, p.2), “o conceito de bom projeto se distancia cada vez mais do processo e da pesquisa para firmar-se enquanto obra acabada, hermética, delimitando a atividade do arquiteto a de um mero criador de monumentos”.

Subjetividade das avaliações

Em pesquisa realizada na cidade de Belo Horizonte, a arquiteta Cláudia Maria Arcipreste constatou que os alunos consideram os critérios utilizados na avaliação das disciplinas de PA totalmente ligados ao gosto pessoal do avaliador. Se, por um lado, os professores tentam negar esta condição com discursos de neutralidade do processo avaliativo, em outras ocasiões assumem claramente a posição do julgamento por comparação e da valorização dos trabalhos por determinados aspectos que consideram mais relevantes (criatividade, estética, originalidade, adequação às suas idéias, entre outros). Assim, distinguem os alunos mais talentosos e mais privilegiados culturalmente daqueles que, pela suas condições culturais ou mesmo por alguma dificuldade de aprendizado, apresentam trabalhos com resultados finais não condizentes com o gosto do professor. Os *piores alunos* são penalizados, então, pelo fato do professor achar que são casos mais difíceis de resolver ou até mesmo por serem da opinião de que somente quem já tem um talento nato é que pode ser bem sucedido (ARCIPRESTE, s/d).

Interdisciplinaridade

Na maioria das escolas de arquitetura as disciplinas de projeto são (ou deveriam ser) embasadas por outras disciplinas que as complementam. No entanto, como constata Sportelli, ao analisar o ensino de arquitetura:

Outro grave problema do ensino universitário é a falta de relacionamento interdisciplinar cujas conseqüências, não só atingem aos bons professores que, constantemente, se vêm obrigados a desviarem-se de seus temas para ensinarem noções básicas de competência de outras disciplinas como, também, aos alunos que se perdem na falta de uma seqüência coerente no seu aprendizado (SPORTELLI, s/d. p.2).

Seria muito benéfico ao ensino de PA se as disciplinas complementares realmente fornecessem ferramentas úteis aos estudantes para a elaboração de seus projetos. No entanto, parece-nos uma utopia afirmar que⁶:

Obviamente, as exigências crescentes incorporam os saberes e conhecimentos específicos que os estudantes vão acumulando ao longo do seu curso na vertente de disciplinas teóricas. E esta incorporação se dá tanto na análise prévia das condicionantes da hipótese projetual quanto no processo de avaliação da hipótese (CORDIVIOLA, 2001, p.3).

Na verdade, o que acontece na maioria dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é que os professores das chamadas *disciplinas complementares* (que muitas vezes são opcionais) não conseguem trabalhar adequadamente seus conteúdos que, muitas vezes, são de fundamental importância para a formação do arquiteto. Seja por desinteresse dos estudantes e/ou do professor, o certo é que, se não ocorre a assimilação do conteúdo, também não é possível haver a sua interação com as disciplinas de PA.

⁶ O professor Alberto Rafael Cordiviola faz este comentário ao descrever o ensino de projeto de arquitetura na Universidade Federal da Bahia – UFBA (CORDIVIOLA, 2001).

Portanto, é complicado falarmos em interdisciplinaridade nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, pois, em sua maioria, a atenção dos alunos está predominantemente voltada para as disciplinas de projeto, deixando de lado as outras disciplinas, que em geral são cursadas apenas por obrigação.

A simples exposição de alguns dos problemas encontrados nos ateliês de projeto possibilita-nos dizer que algo deva ser modificado no ensino desta disciplina. É evidente que sempre surgirão opiniões divergentes para a resolução de cada problema aqui exposto, mas não hesitaríamos ao dizer que grande parte destes problemas é recorrente em muitos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Colocados os pontos críticos, a nossa questão agora é: quem começará, e quando começarão, as mudanças necessárias? Certamente, os arquitetos que estão se capacitando nos cursos de mestrado e doutorado são os mais fortes “candidatos” a encarar este desafio. Portanto, é importante analisarmos o perfil do estudante de pós-graduação em arquitetura e as características desejáveis a um professor.

O PERFIL DO ESTUDANTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

A já citada exigência de capacitação vem modificando bastante o perfil do professor de PA. Hoje não se espera mais *arquitetos que dão aulas* e que se preocupam somente com a formação do estudante para o mercado de trabalho, mas sim professores de arquitetura preocupados com a produção do conhecimento e com uma formação mais ampla, em que o futuro arquiteto possa enfrentar diversos tipos de problemas.

Entretanto, a notada desconsideração à formação de professores na pós-graduação não contribui para que sejam formados os **mestres** e **doutores** em projeto de arquitetura. Não há, nestes níveis de capacitação, espaço suficiente para que o ensino de projeto seja colocado em questão. Mesmo com o interesse de um bom número de estudantes de pós-graduação em estudar diretamente o projeto de arquitetura, o foco de estudo acaba desviado para outros temas entendidos como mais científicos, fazendo com que os eles percam uma excelente oportunidade de discussão e, conseqüentemente, de capacitar-se para ensinar (ELALI e VELOSO, 2002).

A partir do momento em que é questionada a função da graduação na capacitação do aluno para a elaboração de projetos arquitetônicos, coloca-se também em pauta a formação dos futuros professores de PA, pois estes últimos são frutos de uma formação agora criticada e considerada falha, baseada na prática de ateliê. Podemos considerar que estamos então diante de um círculo vicioso: há falhas no ensino de P.A. porque o professor não foi suficientemente preparado para ensinar; mas o professor não é suficientemente capacitado na pós-graduação para trabalhar com projeto porque se considera que isto deve ser função da graduação. Ora, se existe a necessidade de preparar o aluno da graduação para trabalhar criticamente no desenvolvimento de projetos, existe também a necessidade da qualificação de docentes para exercer tal função.

Um dos fatores que contribui para o descaso com a formação de professores de arquitetura – e mais especificamente de projeto – tem sido a própria política de pós-graduação do Sistema CAPES, que privilegia a formação de *pesquisadores* em detrimento da formação de *professores*.⁷ Com a consolidação dos programas de pós-graduação e pesquisa em arquitetura e urbanismo, o problema da formação de professores de arquitetura – e mais especificamente de projeto – começa a ser considerado mesmo sem o aval da CAPES, e as primeiras pesquisas e disciplinas específicas começam a ser implantadas. Na UFRJ, por exemplo, a preocupação

⁷ Uma das possíveis causas deste descaso pode estar relacionada com o fato de em diversas áreas tradicionais de pesquisa – talvez as que maior influência exercem na determinação das políticas de pós-graduação no país – o exercício da docência está condicionado a um curso de licenciatura.

com a formação dos professores e com a sistematização de processos de ensino de projeto, a área Teoria e Projeto do PROARQ vêm desenvolvendo desde 1998 a pesquisa “A Construção do Conhecimento no Atelier de Projeto de Arquitetura” e, a partir de 2001, oferece regularmente em seu curso de mestrado a disciplina Teoria e Prática de Ensino de Projeto. O ensino de projeto também foi objeto da dissertação de mestrado de Tanya Argentina Collado, defendida em março de 2003.

Seria um tanto quanto complicado e até mesmo arriscado traçarmos aqui um perfil exato dos estudantes de pós-graduação em arquitetura. No entanto, constatamos que as seleções dos candidatos aos cursos de mestrado e doutorado têm priorizado os estudantes/arquitetos com um perfil mais acadêmico. Estes últimos, porém, apresentam algumas características em comum, entre as quais podemos destacar:

- Carência de uma formação crítica: formado por uma Escola que prioriza a repetição de fórmulas e modelos já consagrados em detrimento da produção do conhecimento, o estudante/arquiteto chega à pós-graduação despreparado para a mudança significativa que encontrará na abordagem dos conteúdos programáticos e na maneira de se conduzir as aulas;

- Falta de embasamento teórico: devido à maior dedicação aos trabalhos de ordem prática durante a graduação, ou até mesmo por falta de uma cultura que incentive o hábito da leitura, o pós-graduando em arquitetura sente-se, muitas vezes, inseguro ao analisar criticamente um texto ou um projeto qualquer. Com certeza, um dos fatores que acentuam esta insegurança é a falta de referenciais teóricos.

- Indecisão quanto aos objetivos profissionais: a indefinição e até mesmo a efetiva diminuição das oportunidades de trabalho para o arquiteto contribuiu bastante para que houvesse uma corrida atrás de qualificação. Porém, existem profissionais que se engajam em um curso de mestrado somente para obterem a titulação, sem, no entanto, terem se imaginado como futuros professores e/ou pesquisadores;

- Falta de conhecimentos de didática: considerando que a formação de professores seria uma das funções da pós-graduação, a abordagem dos conteúdos de didática e de práticas pedagógicas, através da leitura de textos de educadores e da prática de exercícios (como apresentações orais de trabalhos e proposições de atividades para uma turma de projeto) ainda é pouco explorada nestes cursos⁸. Esta situação pode acabar por gerar professores-pesquisadores com alto grau de conhecimento, mas com grandes dificuldades de lidar com os alunos e de cumprir o papel de mediador na produção do conhecimento.

Destacados os problemas no ensino de PA e as considerações a respeito da pós-graduação, assim como a importância destes cursos na formação de professores, surge então a questão: que características deve ter um professor de projeto?

A ALEGRIA DE ENSINAR⁹

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

⁸ Com o objetivo de abordar estas questões, o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou a disciplina *Teoria e Prática do Ensino de Projeto de Arquitetura*, que deu origem a este trabalho. A princípio, é a única no Brasil a ter esta preocupação.

⁹ Título retirado de livro homônimo de Rubem Alves (ALVES, 1994).

Deixando um pouco de lado o viés de pesquisador dado ao professor, trataremos agora da prática docente como um instrumento de produção do conhecimento¹⁰. Seria muita pretensão de nossa parte arriscar a falarmos de educação e de práticas pedagógicas sem citarmos os autores já consagrados, como Paulo Freire, Celso Vasconcelos e Rubem Alves. Mesmo sem direcionar seus estudos diretamente para o ensino de arquitetura, estes pensadores contribuem bastante para esta discussão colocando-nos questões altamente pertinentes ao nosso objeto de estudo: o professor de PA.

O pensamento de Rubem Alves mostra-nos que, antes de qualquer afinidade com alguma disciplina específica e/ou com certas práticas pedagógicas, o professor deve ter prazer em ensinar, em dizer: “*sou um pastor da alegria*”¹¹.

A verdade é que são raros os estudantes que têm motivação para ir à escola. Não desejam estar lá; só estão lá porque são obrigados. Mas quem (ou o quê) será o responsável por este desinteresse? O aluno, que teórica e tradicionalmente sabe menos e ali está para aprender, ou o professor, que *sabe mais* e está ali para ensinar. Ficamos com a segunda opção, pois é nítida a interferência do professor na alegria dos alunos. Quando ele se recusa a aceitar as colocações dos estudantes e acha que existe somente uma solução – a sua – para determinado problema, os alunos tendem a ser meros repetidores do discurso e das crenças do professor. Assim, não há como conhecer outros caminhos ou como se arriscar por trilhas diferentes (ALVES, 1994).

Corroboramos com as idéias de Celso Vasconcelos, quando sugere que “... o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro, nem é inventado pelo sujeito, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com o mundo (VASCONCELOS, 1999, p.45). Assim, um dos principais objetivos do professor é fazer pensar, propiciar a reflexão crítica em sala de aula, pois só esta poderá assegurar uma aprendizagem efetiva” (VASCONCELOS, op. cit., p.80).

Continuando com as palavras de Celso Vasconcelos: “Quando uma pessoa está sintonizada com a proposta de trabalho, ela abre seus canais de percepção e reflexão, permitindo acontecer interações e assimilação de novos conhecimentos, ocorrendo aprendizagem” (VASCONCELOS, op.cit., p.55). Estas palavras certificam-nos de que quando há uma alegria de ensinar e também uma alegria de aprender, a produção do conhecimento torna-se natural.

É nítida a convergência de idéias dos pensadores da educação quando tratam de questões relativas à prática docente de educadores críticos, progressistas. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*¹², força-nos a refletir sobre algumas das questões indispensáveis a um professor, das quais destacamos:

- Não há docência sem discência. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender. Por isso, a experiência discente do professor é fundamental para a sua prática docente.
- O professor deve saber “pensar certo”. Para isto, não se pode estar demasiado certo de suas certezas. Pensar certo não significa estabelecer o seu pensamento como verdade absoluta, mas sim estar aberto à discussão e à reflexão de suas idéias/conhecimentos.

¹⁰ Segundo Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2001). Por concordar com esta colocação, utilizamos a expressão “produção do conhecimento” durante o texto.

¹¹ Segundo Rubem Alves, esta deveria ser a resposta de um professor ao ser questionado sobre sua profissão (ALVES, 1994, p.12).

¹² O autor deixa claro neste livro que os saberes que julga importantes em relação aos educadores críticos/progressistas, muitas vezes são necessários também a educadores conservadores (FREIRE, 2001, p. 23).

- Ensinar exige pesquisa. Não há como separar estas duas funções. Ao contrário do que estabelece a política do governo¹³, a ordem de atuação não deveria ser pesquisadores-professores (formarmos pesquisadores que *também dão aulas*), mas sim a formação de professores-pesquisadores (professores que necessariamente são pesquisadores e que utilizam suas pesquisas na prática docente para a produção do conhecimento).
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, saberes estes que são socialmente construídos na prática comunitária; Portanto, o professor deve ter em mente que somos seres inacabados. Então, “onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 2001, p.55).
- Ensinar exige criticidade. Segundo Vasconcelos (1999, p.74) “visão crítica não significa falar mal de tudo; ser crítico significa buscar as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais”. Ou seja, entendemos que criticar não significa difamar o trabalho, o projeto e/ou a prática pedagógica de um autor, professor e/ou pesquisador. Um posicionamento crítico deve explicitar o porquê deste posicionamento.
- O trabalho do professor é o trabalho dele com os alunos e não dele consigo mesmo. O educador deve estar atento a seus atos e gestos, pois, por mais insignificante que pareçam para ele, podem ser bastante representativos para o aluno. Todo professor deixa a sua *marca* nos alunos (frio, amoroso, mal amado).
- Ensinar exige apreensão da realidade, pois a prática educativa não é neutra: é política. O professor não deve omitir nem esconder suas posições e convicções (políticas, religiosas, etc).

Se agora comparássemos ponto por ponto do que acabamos de expor com as práticas pedagógicas desejáveis a um professor de PA, certamente constataríamos que tudo o que foi colocado é possível de ser aplicado como uma forma de readequar o ensino de projeto em ateliê.

No entanto, em uma breve e genérica análise, concluímos que o professor de P.A. deve preocupar-se em preparar o indivíduo enquanto cidadão pensante, atuante, crítico, ético. Segundo Ruffinoni (s/d, p.2),

O docente, ao invés de ditar paradigmas ou de criar cômodas receitas de projeto, deve incitar o aluno à investigação, à pesquisa e à experimentação, fazendo-o percorrer vários caminhos que permitirão novas reflexões, num contínuo processo de aprendizagem, vivência projetual e, principalmente, amadurecimento pessoal.

Para isso, é preciso que a base do ensino de P.A. seja deslocada do produto final para o processo de projeto, enfatizando a produção do conhecimento durante o andamento do mesmo (RUFFINONI, s/d e RHEINGANTZ & RHEINGANTZ, 1998).

Portanto, o professor deve despir-se dos papéis de autoridade e de *dono da verdade* que lhe tem sido outorgados e colocar-se como um mediador no processo ensino-aprendizagem. Atingirá este objetivo se for humilde, tiver bom senso e acreditar que as mudanças são possíveis (FREIRE, 2001).

¹³ A este respeito, ver item “Políticas educacionais da Pós-Graduação no Brasil”, neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores capacitados para ensinar projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, de modo que possam contribuir para a formação de arquitetos que dominem o processo projetual e que possam atuar de forma crítica e consciente no mercado de trabalho. Esta é, ao nosso ver, uma das missões da pós-graduação em arquitetura. Utopia? Diriam alguns que sim, ao argumentarem que não há como ensinar projeto de arquitetura sem estar inserido no mercado de trabalho e estar diretamente ligado à elaboração e execução de projetos.

No entanto, entendemos como real e necessário o aprendizado das questões de didática e de práticas pedagógicas para o arquiteto que deseja ser professor. Diante da atual exigência de dedicação exclusiva dos docentes à universidade, e de uma conseqüente impossibilidade em conciliar a função de arquiteto e professor, consideramos que a carreira acadêmica deva ser encarada, hoje, como uma profissão equivalente às demais. Ou seja, o professor de arquitetura deve ser um profissional da educação. Se, de formação, ele é arquiteto, nada deveria impedi-lo de exercer sua profissão dentro da própria universidade.

A respeito dos questionamentos ainda existentes sobre a atuação do professor de PA que se dedica totalmente ao ensino e à pesquisa (são constantemente criticados por terem uma prática pedagógica muito *teórica*, pois não estão inseridos na prática profissional – desqualificando preconceituosamente a atividade docente como uma outra modalidade de profissional), levantamos algumas considerações sem a pretensão de que venham a ser encaradas como soluções mágicas para resolver os problemas do ensino de projeto, mas como alternativas que visam uma melhoria deste ensino e uma conseqüente busca por uma melhor formação do arquiteto brasileiro.

1 - A graduação deve considerar a existência dos cursos de mestrado e doutorado em arquitetura e o desejo de alguns estudantes em seguir a carreira acadêmica. A prioridade dada às cadeiras de projeto na formação do arquiteto acaba por desconsiderar o fato de que o arquiteto também deve ser formador de opinião, o que só acontecerá a partir do momento em que lhe for dada oportunidade para tal. Portanto, acreditamos que deva ser dada uma maior importância à leitura de textos relacionados ao projeto na disciplina de PA, pois servirão de base para a formulação de uma crítica arquitetônica.

2 – A sonhada e ainda inatingível interdisciplinaridade é possível de ser alcançada se o projeto for realmente assumido como a atividade principal do curso e que se faça girar em torno dele todas as demais disciplinas, sejam elas de caráter teórico, técnico e/ou prático. Tomando como base o tema de projeto desenvolvido durante o período, os professores das demais disciplinas fariam com que a aplicação dos seus conteúdos estivesse diretamente direcionada ao projeto do aluno. Assim, a aplicação prática das disciplinas complementares seriam melhor compreendidas pelos estudantes.

3 – Aumento da complexidade do processo a ser seguido, e não da complexidade do objeto a ser projetado. A passagem de um tema familiar para um tema desconhecido e a diminuição do grau de restrições do projeto a ser elaborado pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da capacidade de projetar do aluno (CORONA-MARTÍNEZ, 2000, p.75).

4 – Ensinar o aluno a argumentar, pois, de modo geral, nas apresentações são exigidos boa comunicação verbal e poder de persuasão na defesa de suas idéias. No entanto, o que agora lhe é cobrado nunca lhe foi ensinado. A capacidade argumentativa do aluno pode e deve ser estimulada através de exercícios durante a elaboração do projeto.

5 – Os cursos de pós-graduação *strictu sensu* devem alertar aos futuros Mestres e Doutores para a responsabilidade que terão pela frente ao tornarem-se *professores*. Uma maior ênfase deve ser dada às questões do ensino e do comprometimento do futuro docente

com a carreira acadêmica¹⁴. Entendemos que uma pós-graduação em projeto de arquitetura não seja o espaço adequado para o arquiteto/estudante *aprender a fazer* arquitetura, mas para *aprender a ensinar arquitetura* e para *aprender a ter senso crítico*. Para atingir tais objetivos, as práticas pedagógicas das disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado devem priorizar a participação do aluno como um formador de opinião, incentivando-o a expor publicamente suas idéias e a argumentar quando não concordar com as colocações alheias. A *obrigação* de expor e argumentar sobre os saberes que adquiriu contribui bastante para que o pós-graduando possa ser um bom educador, cujas características foram abordadas anteriormente neste trabalho.

6 – A tão comentada *prática profissional* necessária a um professor de PA poderia ser incentivada de outras formas, dentro da própria universidade. Com certeza, muitos professores de projeto gostariam de estar desenvolvendo projetos paralelamente à prática docente, mas, devido às exigências que lhes são impostas, não encontram tempo suficiente para tal. Talvez o incentivo aos projetos de extensão, à participação de professores em concursos (como profissionais de arquitetura, e não como professores) e ao desenvolvimento de projetos arquitetônicos para a própria universidade seriam formas de manter o docente em contato como o projeto e de fazer com que ele possa passar um pouco da *realidade do mercado* para os alunos.

Concluimos, portanto, que uma boa formação dos professores nos cursos de pós-graduação podem refletir direta e significativamente na melhoria da qualidade do ensino de PA e, conseqüentemente, na formação de bons profissionais de arquitetura.

¹⁴ Aqui cabe ressaltar mais uma vez a necessidade de revisão das diretrizes praticadas pelo sistema CAPES, que desconsidera a formação pedagógica de mestres em favor da formação de pesquisadores que não necessariamente serão bons professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. (6 ed.) São Paulo, Ars Poética, 1994

ARCIPRESTE, Cláudia Maria. Significações dos processos avaliativos da aprendizagem na prática pedagógica do projeto de arquitetura. Disponível na Internet no endereço <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1103.htm> (capturado em 03/05/03)

BARRETO, Mônica Martins. Em pauta, a formação do arquiteto. Disponível na Internet no endereço http://www.tecto.com.br/content.asp?contid=17526&cont_id=314&trade=2 (capturado em 03/05/03)

CORDIVIOLA, Alberto Rafael. Notas sobre o saber projetar. Disponível na Internet no endereço <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/bases/texto103.asp>. (capturado em 03/05/03)

CORONA-MARTINEZ, Alfonso. Crise e renovação no ensino do projeto em arquitetura. In: COMAS, Carlos (org.). Projeto Arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação. São Paulo, Projeto, 1986.

CORONA-MARTINEZ, Alfonso. Ensaio sobre o projeto. Brasília, Editora da UNB, 2000.

DUTTON, Thomas A. (editor). Voices in architectural education. Nova York, Bergin e Garvey, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: Ação Cultural para a liberdade e Outros Escritos. (3ª ed.). São Paulo, Paz e Terra, p.9-12.

MAHFUZ, Edson da Cunha. Os conceitos de polifuncionalidade, autonomia e contextualismo e suas conseqüências para o ensino de projeto arquitetônico. In: COMAS, Carlos (org.). Projeto Arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação. São Paulo, Projeto, 1986.

RHEINGANTZ, Paulo; RHEINGANTZ, Ana. O ensino de projeto: espaço de admiração, ambiente de interação. In Anais XV Encontro Nacional sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ENSEA. Campo Grande: ABEA, 1998, p. 115-123.

RESCHILIAN, Paulo Romano. Uma forma alternativa de capacitação docente. Disponível na Internet no endereço www.abea-arquiteto.org.br (capturado em 01/05/03)

RUFINONI, Manoela Rossinetti. Novos e velhos desafios no ensino de projeto arquitetônico. Disponível na Internet no endereço www.cefet.br/edu/sinergia/4p11c.html (capturado em 01/05/03)

SALAMA, Ashraf. New Trends in Architectural Education. Raleigh: Ashraf Salama, 1997.

_____. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

SILVA, Elvan. Sobre a renovação do conceito de projeto arquitetônico e sua didática. In: COMAS, Carlos (org.). Projeto Arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação. São Paulo, Projeto, 1986.

SPORTELLI, Victor. O ensino de arquitetura. Disponível na Internet no endereço <http://www.geocities.com/vsportelli/artigo4.htm> (capturado em 03/05/03)

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo, Libertad, 1999.

VELOSO, Maísa e ELALI, Gleice. Há lugar para o projeto de arquitetura nos estudos de pós-graduação? Disponível na Internet no endereço <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/bases/texto117.asp> (capturado em 03/05/03)