

EM BUSCA DA AUTONOMIA: a percepção do trabalho final de graduação em arquitetura e urbanismo pelos formandos

MARQUES, RICARDO BARROS (1); ELALI, GLEICE AZAMBUJA (2)

(1) Arquiteto, Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UFRN), docente em AU do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Estácio do Ceará. e-mail: rbmarques33@gmail.com

(2) Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGAU/UFRN). e-mail: gleiceae@gmail.com

Palavras-Chave: Trabalho final de graduação (TFG); Processo projetual; Autonomia projetual do estudante.

Resumo

Esse artigo apresenta parte de uma pesquisa relativa à afirmação do graduando como “sujeito” do processo projetual. Ele discute como os estudantes percebem o Trabalho Final de Graduação (TFG) desenvolvido no último semestre dos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros, etapa final para a obtenção do título de arquiteto-urbanista no país. O trabalho recorreu à observação de sessões de orientação, entrevistas e aplicação de questionários a professores e estudantes. Participaram dez duplas orientador/orientando de duas instituições de ensino superior: 05 da Universidade Federal do Ceará e 05 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os resultados mostram o TFG como um momento temido pelos alunos, cujas principais situações-problema são: dificuldade na escolha do tema; superdimensionamento do processo; inseguranças técnicas; relação com o orientador (sobretudo em posturas excessivamente paternalistas ou críticas). Conclui-se que, para promover a esperada autonomia discente, o processo de elaboração do TFG precisa ser revisto, especialmente quanto à grande carga de expectativas e ao reconhecimento do papel dos diferentes agentes nele envolvidos.

SEARCH FOR AUTONOMY: the students' perception of the Undergraduate Final Project in the Architecture and Urbanism Course

Keywords: Undergraduate final project; Design process; Students' project autonomy.

Abstract

This paper presents part of a survey about the student as "subject" of the design process. It discusses how students perceive the Undergraduate Final Project (UFP) developed in the last semester of Brazilian courses in architecture and urbanism, the final step for obtaining the title of architect-planner in the country. The research gathered observation of counseling sessions,

interviews and questionnaires (teachers and students). The participants were ten teacher/student pairs from two universities: 05 of the Federal University of Ceará and 05 of the Federal University of Rio Grande do Norte. The results show the UFP as a moment dreaded by students, whose main problem situations are: difficulty in choosing a theme; over-sizing of the process; technical insecurities; relationship with professor (especially in postures excessively patronizing or critic). We concluded that in order to promote the student autonomy expected in the UFP, the process leading up to it needs to be revised, particularly the heavy expectations and the recognition of the roles of the different actors involved in it.

BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA: la percepción de los estudiantes sobre lo Trabajo Final de lo Curso de Arquitectura y Urbanismo

Palabras-Clave: Trabajo final de graduación; Proceso de diseño; Autonomía proyectual del estudiante.

Resumen

Este artículo presenta una parte de una encuesta sobre el alumno como "sujeto" del proceso de diseño. Los autores analizan cómo los estudiantes perciben el Trabajo Final de Curso (TFC), desarrollado en el último semestre de los cursos brasileños de arquitectura y el urbanismo, que es el paso final para la obtención del título de arquitecto-urbanista en el país. El trabajo hizo la observación de las sesiones de consejería, entrevistas y cuestionarios a profesores y estudiantes. Participaron des pares mentor/estudiante de dos universidades: 05 de la Universidad Federal de Ceará y 05 de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Los resultados muestran que el TFC es un momento temido por los estudiantes, cuyas principales situaciones problemáticas son: dificultad en la elección del tema; el sobredimensionamiento del proceso; inseguridades técnicas; relación con el supervisor (sobre todo en las posturas excesivamente paternalistas o críticas). Se concluye que, para promover la autonomía de los estudiantes, el proceso de preparación del TFC debe ser revisado, sobre todo la pesada carga de expectativas y el reconocimiento del papel de los diferentes actores involucrados en ella.

INTRODUÇÃO

Parte de uma pesquisa mais ampla que investigou a afirmação do estudante como “sujeito” do processo projetual (MARQUES, 2010), esse artigo focaliza como o estudante percebe o momento final do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU), no qual precisa elaborar o chamado Trabalho Final de Graduação (TFG), exigência para início de sua vida profissional como arquiteto e urbanista.

Nos CAUs brasileiros, o TFG é a ocasião em que o graduando experimenta maior autonomia, pois precisa:

- (i) condensar/integrar parte dos conteúdos apreendidos no curso;
- (ii) demonstrar sua capacidade para realizar um trabalho consistente;
- (iii) fazer escolhas e responsabilizar-se por elas perante uma banca, o que significa a necessidade de assumir-se como *sujeito autônomo* no contexto do processo projetual.

Nessa empreitada o aluno conta com um professor-orientador, em geral livremente escolhido dentre os membros do corpo docente da instituição de ensino superior (IES) em que estuda. A orientação é aqui entendida como contato direto docente-discente através de uma “reflexão que conduz intelectualmente o indivíduo” e da “mudança ou ajustamento de associações, conexões e disposições individuais” (CUNHA, 2007, P. 564). A função do orientador é acompanhar todo o desenvolvimento da atividade, assessorando o estudante-projetista na tomada de decisões inerentes ao processo projetual, indicando fontes de pesquisa e/ou atividades essenciais ao desenvolvimento do trabalho.

Precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incertezas, mas isso é justamente o que não sabemos. (Pownes, 1971 *apud* Schön, 2000, p. 20)

No enfrentamento das várias situações que emergem no processo de elaboração do TFG, é esperado que o aluno mostre-se capaz de reconhecer problemas, delimitá-los e se posicionar diante deles, uma autonomia que é conquistada no desenvolvimento de suas relações como os elementos de construção/elaboração da proposta e no contato com o professor orientador.

MÉTODO

Na busca das informações pretendidas optou-se pelo uso de multimétodos ou triangulação metodológica (SOMMER e SOMMER, 2002; GUNTHER, ELALI e PINHEIRO, 2008), recorrendo a:

- Observação da relação docente-discente em duas seções de orientação individual;
- Entrevista não-estruturada com os participantes logo após o término das seções de observação, visando elucidar algumas das situações observadas e ampliar a compreensão no processo;
- Aplicação de 03 questionários com cada participante (início, meio e final do semestre letivo 2008.2), visando explorar as bases metodológicas do trabalho realizado, os problemas para seu desenvolvimento e a relação professor-aluno estabelecida nas duplas.

Participaram do trabalho dez duplas orientador/orientando vinculadas ao TFG de duas instituições de Ensino Superior federais: 05 da Universidade Federal do Ceará e 05 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foram analisados apenas projetos de arquitetura defendidos no semestre 2008.2.

Esse *paper* focaliza, especificamente, o modo como os estudantes percebem o processo de elaboração do TFG, procurando detectar os problemas que (i) surgem com maior freqüência nos grupos e (ii) aparentam influenciar mais decisivamente a autonomia estudantil.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Independentemente da instituição analisada, do enfoque que é dado ao TFG e até mesmo da aparente maturidade (quanto à idade e desempenho acadêmico anterior) dos estudantes envolvidos, a pesquisa (MARQUES, 2010), evidenciou cinco principais problemas ligados à produção do trabalho final de graduação nos dois cursos analisados, e que provavelmente se repetem em outras instituições:

- Compreensão do TFG como mito;
- Dificuldade para escolher o tema;
- Pouca consciência dos métodos a empregar;
- Paternalismo acadêmico ou crítica excessiva;
- Desconhecimento do papel dos agentes envolvidos no processo.

O mito do TFG

Diz respeito à excessiva valorização do TFG como uma última experiência acadêmica e situação “quase profissional”, correspondendo ao risco do super-dimensionamento da atividade. Isso impede que o estudante consiga se posicionar de modo aberto e livre diante das situações-problemas apresentadas, gera muita expectativa e algum medo com relação ao sucesso na realização do trabalho e a produção de artefatos arquitetônicos com pouco significado social (ou sem significado), impedindo a definição de metas compatíveis com o tempo e os recursos disponíveis.

As expectativas relativas ao TFG são continuamente ponto de pauta nas conversas dos alunos de final de curso, entre si ou com professores e profissionais, sendo fundamental que os CAUs procurem elucidar o que é esse trabalho, a fim de evitarem certos equívocos que atrapalham sua elaboração.

Nesse sentido, o Art. 6º da Resolução nº 6 do MEC/CNE/2006, discorre sobre a interpenetrabilidade entre os núcleos de conhecimento que caracterizam as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em AU, não sendo mencionado que a validade de uma obra (ou, conseqüentemente, do produto do TFG), esteja condicionada à “escala” da intervenção, a sua implantação, instrumentação ou características do programa. Ao contrário, qualquer iniciativa ligada aos trabalhos desenvolvidos pelos arquitetos e urbanistas é passível de tornar-se tema para a atuação profissional e, logo, para um TFG.

Escolha do tema

Bastante vinculada às razões pessoais, a escolha do tema é importante na construção da maturidade do aluno, e para ela contribuem sua experiência e *background*. As dificuldades nesse campo constituem reflexo do fato do aluno não reconhecer seus próprios interesses ou negá-los, também relacionando-se à afetividade direcionada ao objeto e a sua compreensão (“paixão” pelo assunto) e/ou ao desejo do autor por prestígio pessoal (projetos ousados “chamam a atenção”) em confronto com o envolvimento com trabalhos mais simples.

Embora na vida profissional os arquitetos não escolham o tema de seus projetos, que são frutos de demandas do mercado/cliente, essa regra não se aplica ao TFG, quando, ao contrário, a construção da autonomia do formando começa a evidenciar-se a partir de sua capacidade de analisar a realidade na qual irá intervir, avaliando-a e se posicionando diante dela por meio de ações adequadas.

Provavelmente o problema assumiria menores proporções se o alunado experimentasse mais situações de escolha durante o curso, que geralmente apresenta poucas ocasiões que explorem essa condição.

Foi muito difícil escolher o tema. Tudo ficou a nossa disposição, mas eu não sabia como fazer a escolha certa. Nas disciplinas de projeto o professor sempre chegava com o tema fechado, aliás, a gente até sabia antes, nos comentários dos colegas. “Esse semestre vai ter escola!” “Agora é a vez de fazer um hospital.” (...) Claro que a gente aprende a fazer as escolhas dentro do projeto, prá resolver o partido... mas resolver o tema é outra coisa (depoimento de estudante).

Considerando essa falta de treinamento, ao se depararem com um amplo leque de opções os estudantes tornam-se ansiosos e estressados, pois qualquer projeto pode ser realizado, porém precisa ser adequadamente justificado. O enfrentamento desse impasse pode acontecer de modo amadurecido (pesando causas e conseqüências na hora de escolher) ou conduzir à *Hipomania* (BOUTINET, 2002), ou seja, à insistência por propor (mega) empreendimentos, considerados “faraônicos” diante da realidade local e cultural, como se sua proposta precisasse ser concebida sob os holofotes de uma “Obra-prima”.

Por outro lado, a superestimação do processo de escolha do tema, geralmente vinculada a artefatos de grande impacto, foi comentada por docentes.

Para mim, um projeto de TFG tem que ser grandioso; tem que ser majestoso!” (depoimento de professor).

Note-se, nesse trecho, a mensagem inadequada presente em uma afirmativa na qual a palavra “majestoso”, derivada de majestade, indica “elevação, excelência, magnificência” (CUNHA, 2007, p. 490) e a palavra “grandioso”, derivada de grande, significa “vasto, desmedido, numeroso” (Id., 2007, p. 393).

O resultado de tal equívoco torna-se evidente nos casos em que o formando se perde entre problemas excessivamente complexos, não dominando muitos dos requisitos a serem preenchidos naquele tipo de projeto. Em várias situações esse impasse é expressa através de um conjunto de imagens graficamente bem “idealizadas”, mas com pouco respaldo técnico ou consistência crítica que as sustente como proposta arquitetônica ou urbanística.

Nesse mesmo sentido, outro ponto observado como problemático, e que indica uma questão maior a ser discutida nos CAUs brasileiros, é o valor social do tema, mencionada nos TFGs e durante as orientações. Verifica-se certo anacronismo quanto ao termo empregado, uma vez que

todo objeto construído tem uma significação social (qualquer que seja). Uma tendência nesse campo é a associação entre função social da arquitetura e assistência social ou projetos sociais promovidos pelo estado. Falando sobre a escolha de seu tema, uma estudante mostrou nitidamente esse equívoco:

No começo pensei em fazer o projeto de um resort, um hotel de praia voltado para receber turistas. Mas depois vi que esse tema não tem significado social, ninguém iria ter uma mudança de vida por causa disso. Então mudei e resolvi projetar um centro social, mas demorei um tempo pra entender isso. (depoimento de estudante)

Desse tipo de entendimento surgem desdobramentos que influenciam o processo de elaboração dos TFGs: (i) busca de um trabalho/obra que não tenha sido apresentada em outros semestres; (ii) escolha de mega-programas que possam impressionar àqueles que irão analisar o trabalho; (iii) aumento do nível de insegurança dos estudantes.

Para reduzir tal equívoco, é importante esclarecer que a realização de uma obra ou projeto com excelência e qualidade não está relacionada apenas com a escala do objeto, sua complexidade ou a classe social que se dirige; mais do que isso, a relevância de uma proposta arquitetônica está diretamente relacionada à capacidade do projetista resolver adequadamente o projeto a partir das condições e conhecimentos que detém.

Consciência das possibilidades metodológicas

Diz respeito à existência de um embasamento que auxilie a definição de posturas sistemáticas para abordagem do problema em estudo e do projeto arquitetônico em si, cuja falta ou compreensão limitada impede o entendimento/domínio do processo.

Como sistematização de um processo de aquisição de conhecimentos, o método foi diretamente relacionado à pesquisa, e valorizado em termos de entendimento/utilização. Quanto ao método projetual, em geral os depoimentos e atividades dos estudantes se apoiaram em estudos de referência e detalhamento do funcionamento do objeto a propor.

Independentemente das posições pessoais e do resultado final obtido, o alunado apontou a definição do partido como um “ponto crucial do processo de projeto, fundamental à elaboração do TFG”, indicando que seu surgimento liga-se ao amadurecimento da relação técnica/forma (esta última uma das maiores dificuldades vivenciadas pelo alunado - provavelmente não apenas como característica do TFG, mas cristalizada nele).

Grandes críticas foram feitas em relação ao embasamento teórico-conceitual do projeto, aspecto em que os estudantes demonstraram pouco conhecimento específico, sobretudo quanto às possibilidades de atuação. Corroborando Marques e Loureiro (2009), os alunos participantes demonstraram ter mais familiaridade com o entendimento da história do problema abordado

(educação, saúde, esportes, cultura) do que com o seu significado em termos de AU e, muito menos, com a teoria arquitetônica que alicerça a produção de edifícios naquela área.

No campo específico da elaboração da proposta do prédio, também pode ser considerado método o modo como as questões de conforto ambiental, estrutura e projetos complementares são tratadas, em geral como aspectos a considerar após a definição do partido e mesmo do estudo preliminar, e não como um elemento ativo no processo projetual.

Esse tipo de preocupação tem reflexo direto nos cursos de graduação em AU, especialmente quanto à busca de um ensino com bases epistemológicas mais consistentes e à integração de saberes arquitetônicos teóricos e práticos, tendo como base pesquisa, estudos programáticos, análise detalhada do lugar e de suas demandas, elementos que, ao assumirem lugares importantes para a formação discente, proporcionariam uma construção mais sólida da sua almejada autonomia/maturidade (RHEINGANTZ, 2003).

Relação orientador-orientando

De modo geral, os problemas nesse campo surgiram quando o processo mostrou-se excessivamente direcionado pelo professor, que demonstrava paternalismo ou criticismo excessivos. No primeiro caso o docente assumia a tarefa de solucionar os problemas apresentados, gerando dependência do aluno em relação a essa tutoria, e até bloqueando-o no tocante a outras decisões. No segundo caso, o excesso de críticas com relação à produção, pode traduzir-se em inibição (dificuldade do aluno apresentar suas idéias com “medo” da reação docente).

Nas dez duplas estudadas, a relação entre professor e aluno durante o TFG assemelhou-se parcialmente ao processo de “reflexão-na-ação” (ou “conhecer-na-ação”, como também traduzido) e ao modelo “vitória/derrota” explicitados por Schön (2000), exigindo uma crescente confiança entre as partes, de modo que o papel de cada agente (docente e discente) e seu relacionamento mostraram-se especialmente importantes para a construção do processo, mesmo que em algumas situações isso fizesse emergirem inseguranças, sobretudo quando se estabelecia uma postura de competição entre docente e discente, com vantagem para o professor devido a sua condição e posição.

Durante a orientação também foi comum que o professor desenhasse, mostrasse possibilidades, questionasse ações e confrontasse a solução adotada pelo estudante com novas soluções. Nesse momento verificaram-se três problemas relacionados ao paternalismo acadêmico: (i) relações de Vitória/Derrota (SCHÖN, 2000); (ii) condição de dependência, na qual a produção de

soluções dependa das ações do professor e (iii) solução fruto do desenho/entendimento do professor, e não de questionamentos do aluno.

Impõe-se, ainda, discutir a questão da “autoria”, não do artefato em si, mas do processo que o gerou, uma vez que diante de sua insegurança o aluno recorre ao professor, através de questionamentos e da explicitação de dificuldades, tais como “não consigo resolver (...)” ou “ficou assim, mas a solução não agrada” ou, ainda “é o que consegui, mas sei que não está legal”. Em tais momentos o professor entrava no processo, alertando o estudante no sentido de observar o produto apresentado (soluções apresentadas naquele momento), questionando sua adequação ao problema e ponderando sobre condições a serem melhor analisadas/interpretadas.

Em geral os estudantes se mostraram mais seguros e eficientes nos casos em que: (i) foram capazes de adotar uma abordagem sistemática para o processo de elaboração do seu TFG, e (ii) se reconheceram como agente ativo do processo, tomando decisões e adotando abordagens/soluções consideradas condizentes com os problemas. Nesse sentido, a noção de responsabilidade mostra-se subordinada aos imperativos do contexto e da atividade desenvolvida, os quais podem causar insegurança, refletindo-se em desvios patológicos que perturbam o processo (BOUTINET, 2002), tais como o *narcisismo* e a *utopia*, entre outros.

Desconhecimento do papel dos agentes envolvidos no processo

O bom desenvolvimento de um TFG se baseia na troca cognitiva e afetiva entre professor e aluno, o que deixa as relações professor-aluno especialmente evidentes, pois, mesmo que o processo esteja subordinado à avaliação e à consideração de quem orienta, é imprescindível manter em foco no fato do aluno ser o autor do projeto (ou sujeito do processo), recaindo sobre ele a responsabilidade de decidir e conceber o artefato arquitetônico em questão. Segundo Schon (2000), sob essas condições (como em outras disciplinas), para desenvolver-se de modo adequado o processo de orientação precisa ter como base:

- Construção do diálogo e suspensão das zonas de incertezas, cujo principal alicerce é a (crescente) confiança do estudante na análise que o professor faz do trabalho apresentado e que é essencial para a construção da proposta;
- Reconhecimento, pelo docente, das zonas de incertezas como campo de trabalho e de desenvolvimento do discente, afastando-se ao máximo de atitudes paternalistas ou excessivamente críticas;

- Aceitação, por ambos, da bilateralidade do processo de orientação;
- Reconhecimento, por ambos, de que o discente é o sujeito do processo projetual, e que o professor é um agente da construção/formação dessa condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada tem cunho exploratório, não pretendendo esgotar o tema, mas sim evidenciar elementos capazes de agregar e construir conhecimentos a respeito da situação vivenciada

Considerando que projetar é uma conduta antecipatória de uma ação indeterminada, sobre a qual pesam as “escolhas que esse ator efetua, a experiência que interioriza no seio de uma prática, os prazos que estabelece, a maneira como formula suas expectativas e gera suas aspirações, bem como seus êxitos e seus fracassos” (BOUTINET, 2002, p. 19), é fundamental que as escolas invistam em seu esclarecimento, e na redução do estresse a que o estudante é submetido durante o processo de elaboração do seu TFG como primeira atividade projetual autônoma, mesmo que assessorada pela presença de um orientador.

Os cinco problemas identificados no texto (compreensão do TFG como mito; dificuldade na escolha do tema; pouca consciência dos métodos; paternalismo acadêmico ou crítica excessiva; desconhecimento do papel dos agentes envolvidos no processo) são indicativos das principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes nessa etapa da vida acadêmica, devendo ser enfrentados pelas escolas.

O entendimento desses problemas é uma tentativa de enriquecer as discussões na área, apontando para a importância de se dar condições do estudante para se desenvolver plenamente como um sujeito autônomo. Além disso, é fundamental assinalar a necessidade de, nos cursos de graduação em AU brasileiros, se compreender e delimitar uma cultura de projeto com base na qual os docentes e os discentes se tornem mais conscientes de seus (diferentes, porém complementares) papéis.

REFERÊNCIAS

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, A. G. ET AL. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon Ed. Digital, 2007

GÜNTHER, H ; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. Q. . **A abordagem multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: características, definições e implicações**. In: PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (Org.). Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, v. 1, p. 369-380.

MARQUES, R. B. **A relação professor-aluno e a afirmação do discente como sujeito do processo projetual: um estudo exploratório sobre a produção do Trabalho Final de Graduação em AU na UFC e na UFRN**. Dissertação de Mestrado. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU). 2010.

MARQUES, S.; LOUREIRO, C.. Projeto Final. Síndrome das cavernas: muito blá blá blá, alguma história e nenhuma teoria. In: IV PROJETAR. **Anais do....** Rio de Janeiro. 2009, p. 1-4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (MEC/CNE). **Resolução nº 6 de 02 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em arquitetura e Urbanismo e dá outras providência. Brasília, DF, 03 fev 2006. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org.br>>.

RHEINGANTZ, P. A.. *Arquitetura da autonomia; bases pedagógicas para a renovação do atelier de projeto de arquitetura*. In: LARA, F.; MARQUES, S. (org.). **Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 108-129.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOMMER, B.; SOMMER, R.. **A practical guide to behavioral research: tools and techniques**. New York: Oxford, 2002.