

INVOLUÍMOS? ENSINO DE PROJETO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE ARQUITETURA.

LEITE, CARLOS.

Professor-doutor. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie

www.stuchileite.com

carlos@stuchileite.com

Palavras-chave: Ensino, projeto, arquitetura.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de projeto de arquitetura no Brasil não vai bem. Num país que soube inserir-se entre as principais potências da arquitetura mundial com obras de excelência e com a construção de uma escola nacional, é surpreendente o panorama do ensino atual. A argumentação baseia-se em seis pontos críticos: massificação das escolas, burocratização no ensino de arquitetura, homogeneização das escolas e suas posturas, falta de espaço para a experimentação e investigação no ensino de projeto, falta de rigor e falta de inovação. As boas exceções são discutidas ao final do trabalho, assim como algumas possibilidades de reversão do quadro. O trabalho é ilustrado por dois projetos de TFG.

O ensino de arquitetura no Brasil não vai bem. Particularmente o ensino de projeto, em qualquer escala, do edifício à cidade. Num país que soube inserir-se entre as principais potências da arquitetura mundial com obras de excelência e com a construção de uma escola nacional, é surpreendente o panorama do ensino atual.

Minha argumentação sustenta-se em seis questões essenciais:

2. MASSIFICAÇÃO

Vive-se uma massificação impressionante na educação superior do país e o ensino de arquitetura infelizmente não é exceção. Massificação com mediocrização. 197 escolas cuja qualidade média é baixa. Uma falácia da pseudo democratização do ensino superior cuja face real é a transformação do ensino em negócio de alta e fácil lucratividade. Abrem-se escolas, faculdades e universidades como se abrem padarias no Brasil de hoje. Há que se discutir urgentemente este modelo que vem sendo adotado no país. À título de especulação: a prestigiosa Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) possui em seus vários campi quase meio milhão de estudantes. A Universidade da Califórnia, terceira melhor universidade pública do mundo, possui mais de 220 mil alunos em seus 10 campi. Se a questão é de atender demanda crescente, não

seria mais interessante as boas e mais tradicionais escolas de arquitetura (públicas e privadas) oferecerem mais vagas ao invés delas serem ofertadas por estas escolas ordinárias que se espalham pelo país?

3. BUROCRATIZAÇÃO

Há uma burocratização dispersiva do ensino de arquitetura que leva perigosamente à ignorância. Excesso de normas e regras que culminam num sistema que se pauta, essencialmente, por uma postura meramente tarefaira cujo sintoma maior é o excesso de disciplinas onde, literalmente, mais tem sido menos. O tão comentado currículo mínimo é mínimo mesmo na maioria das escolas e leva ao excesso burocrático. Nas melhores escolas do mundo um termo (ou semestre letivo) possui 4 ou 5 disciplinas. Por aqui se tem 10, 13 disciplinas. Resultado: tarefaísmo com pouco conteúdo e alunos dispersos. O segredo por lá: os studios (ateliers de projeto) recebem professores de diferentes conteúdos e enfoques, não apenas o professor “de projeto”. Visite-se, por exemplo, um studio na Universidade Columbia e se encontrará com frequência no debate (e embate) com os alunos, Steven Holl (professor de projeto, responsável pelo studio) e Kenneth Frampton (professor de história) ou Richard Plunz (desenho urbano). Obviamente, não estou pregando a eliminação de disciplinas teórico-expositivas. Apenas alertando para o excesso de compartimentação e lembrando que conteúdos teóricos e práticos podem e devem andar juntos.

4. HOMOGENEIZAÇÃO

Quase não se construiu no Brasil modelos diferenciados de escolas de arquitetura. Diferentemente dos países com forte tradição de ensino de arquitetura, por aqui as escolas homogeneizam-se. Num país continental e rico em diversidade isso é totalmente contrário a emergência de riqueza cultural e educacional. Pouquíssimas escolas possuem alguma identidade própria forte, diferenciada, ligada ao seu contexto, tradição de pensamento e cultura locais, de currículos diferenciados e específicos.

5. FALTA DE INVESTIGAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Praticamente não há espaço para a experimentação. Investigação como fonte de construção do saber arquitetônico, inovação, especulação conseqüente de idéias, pesquisa em projeto/projeto como pesquisa, enfim, são posturas desincentivadas, de modo geral. “Design thinking” ainda é incipiente em nossas escolas. Não há escola por aqui que se pautem como investigativas, diferentemente dos maiores centros internacionais onde sempre há “a” escola onde investigar é a pauta essencial, até para contrapor-se às demais, de postura mais técnica ou tradicional. A excelência do ensino em Londres dá-se por haver uma tradicional Bartlett School of Architecture (University College of London) e uma experimental Architectural Association (AA). Assim como em Nova Iorque se tem a Universidade Columbia e a Cooper Union. Em Los Angeles se tem a UCLA

(University of California, Los Angeles) e a SCI-Arch (Southern California Institute of Architecture). Na Holanda, a TU Delft e o Berlage Institute. Para cada escola mais tradicional, completa, pautada pelo rigor da técnica, há uma escola especulativa, experimental. Aqui criou-se um falso dilema entre ambas e quase eliminou-se o segundo enfoque, mais investigativo. Ficamos mancos.

6. FALTA DE RIGOR

Falta de rigor. Como tanta coisa no Brasil, há uma carência de postura ética pautada pelo rigor e seriedade no ensino, seja por parte dos gestores institucionais, dos professores ou dos alunos. Modo geral, impera ainda no Brasil o preconceito às avessas, onde o aluno ou professor sério, estudioso e dedicado é visto como “nerd” ou “cdf”.ⁱ O oposto do que se encontra nas melhores escolas do mundo, onde este acadêmico é invejado por colegas, admirado pelos professores e alunos e premiado pela instituição. Meritocracia, lá fora, é bem vinda. Vale para os melhores alunos que recebem prêmios por isso, vale para os melhores professores, que são valorizados e disputados pelas melhores escolas. Vale para as melhores escolas que são mais concorridas e recebem mais verbas para ensino e pesquisa. Para isso há critérios objetivos e transparentes baseados em mérito. Não há medo de rankings e avaliações sistemáticas e de resultados amplamente publicizados. Isso na Europa, Japão, Canadá, Austrália e EUA, onde as escolas (em todos os níveis, inclusive graduação) são ranqueadas anualmente e estas informações, publicas. Lugar comum: *“Em Harvard a moeda corrente são suas notas. Pouco importa seu pedigree. Para compensar esse recém-adquirido sentimento de inferioridade, você acaba estudando o tempo todo”*.ⁱⁱ Visitam-se as bibliotecas e boas livrarias nestes países e se folheiam as publicações com as avaliações das escolas e seus rankings. Sem medo de tornar público quem é, ou está, melhor que quem. É parte intrínseca do rigor que imputa qualidade ao sistema. É democrático perante a sociedade que, ao final das contas, paga pelo ensino (direta ou indiretamente).

7. FALTA DE INOVAÇÃO E ATUALIZAÇÃO

Novos enfoques e olhar abrangente. As escolas deveriam ser sempre organismos vivos que se atualizam, mantêm-se minimamente flexíveis e permeáveis à inter e multidisciplinariedade, além de novas demandas. Dois exemplos recentes: enfoques sobre a produção imobiliária (Real State programs, como se tem em tantas escolas no mundo) e sustentabilidade na arquitetura e urbanismo (Green Design programs). No primeiro caso, ao manter-se, ainda, preconceituosamente distante do mercado, as escolas de arquitetura deixam de pautá-lo - em São Paulo, surpreendentemente, há um programa de, literalmente “Real State”, em universidade pública, porém não na arquitetura e sim na Escola Politécnica da USP. No segundo caso, as escolas ainda estão tímidas em abraçar o tema com profundidade a amplitude, deixando-o para cursos de capacitação em certificação verde ao invés de enriquecerem o assunto como ele merece. Trata-se, afinal e inclusive, de oportunidade rica de revalorização do profissional arquiteto

e urbanista na sociedade contemporânea: desenvolvimento sustentável, à sério, é o maior desafio do planeta no Século 21 e a nossa profissão pode fazer muita diferença no cenário.

8. EXCEÇÕES

Exceções. Como sempre, servem para confirmar a regra geral e, óbvio, são muito bem vindas. Novamente, não há mistério. As poucas escolas que conseguem fugir do panorama geral têm história, pertencem às raízes do ensino de arquitetura no Brasil. O pioneirismo - pela história e pela presença dos grandes mestres - das escolas carioca e paulista fizeram emergir instituições de ótima exceção nestas cidades: UFRJ (derivada da pioneira Escola Nacional de Belas-Artes, 1945), FAU-Mackenzie (1947), FAU-USP (1948). A sabedoria em construir uma tradição própria com inovação e rigor no ensino e pesquisa tem construído a boa reputação de UFRGS, USP-São Carlos, UnB, UFSC, UFPR, UFMG, UFV, UFRN, UFBA, PUC-PR, PUC-RS e PUC-MG para citarmos algumas evidências, dentre públicas e privadas.

9. PERIGO

Assim, vivemos hoje uma situação perigosa. Escolas de arquitetura que estão mais para fabricas de expedir diplomas do que para formar pensadores de construir cidades e edifícios.

E, note-se, (a) a situação já foi alertada antes e (b) incorpora graduação e pós-graduação, conforme Edson Mahfuz mostra: *“O objetivo do ensino em qualquer universidade, especialmente as públicas, não deveria ser a mera obtenção de títulos, mas a formação de uma profissão. O ensino de arquitetura sempre teve esse objetivo, durante o tempo em que era exclusivo das universidades públicas. Nada contra as universidades privadas, mas é um fato que nos últimos vinte anos o número de escolas de arquitetura saltou de pouco mais de trinta para mais de cento e trinta. Na grande maioria dessas escolas o ensino de arquitetura tem se afastado da formação profissional e cada vez mais visa a mera concessão de títulos. As escolas públicas não ficaram imunes a esse vírus e até a pós-graduação se viu afetada, pois a exigência feita pelo MEC de que os professores universitários devam ter pelo menos grau de mestre detonou uma verdadeira corrida à titulação”* (MAHFUZ, 2002)

10. O MUNDO

Meu argumento geral é de que isso não se reproduz mundo afora.

O Brasil tem 197 escolas de arquitetura e urbanismo e população de 190 milhões de habitantes. Aproximando-se: 1 escola para cada 970 mil habitantes.

Vamos às situações em alguns países de produção arquitetônica, e acadêmica, consagrada:

EUA: 96 escolas e população de 310 milhões de habitantes. 1 escola para cada 3,2 milhões de habitantes.

Canadá: 11 escolas e população de 34,3 milhões de habitantes. 1 escola para cada 3,1 milhões de habitantes.ⁱⁱⁱ

França: 22 escolas e população de 65,4 milhões de habitantes. 1 escola para cada 2,9 milhões de habitantes.

Espanha: 29 escolas e população de 46,1 milhões de habitantes. 1 escola para cada 1,6 milhões de habitantes.

Reino Unido: 43 escolas e população de 60,9 milhões de habitantes. 1 escola para cada 1,4 milhões de habitantes.

À massificação do ensino no Brasil alia-se outro fator agravante: a ausência de exame de ordem.

Nos EUA, Canadá e Reino Unido – para ficar em países em que já trabalhei – o exame de ordem não apenas existe, como é rigorosíssimo. Nos EUA, o futuro arquiteto estuda, em média, seis anos em período integral (essa balela de estágio enquanto se estuda é outro vício pernóstico nosso), para posteriormente ser trainee na práxis (mercado ou setor público) e, então, submeter-se ao exame de ordem: exaustivo, realizado em vários dias de provas e com média de reprovação de 70%.

Resumo da ópera: não é fácil e nem para qualquer um tornar-se um arquiteto ou urbanista nestes países. Exige muito estudo, seriedade, rigor. Suor, lágrimas e paixão. A recompensa? Reconhecimento da sociedade. A profissão é valorizada, porque não é mediocrizada.

11. FUTURO

Ruth Verde Zein, que, como tantos outros colegas – todos, com muito maior sapiência que eu - estuda as questões sempre difíceis e complexas acerca do ensino de projeto em arquitetura, suas formas e conteúdos, joga boa luz no tema: *“A universidade, e dentro dela o curso de arquitetura, não existe apenas para “treinar” os estudantes para que saibam responder de maneira prática determinadas demandas concretas, mesmo que paradigmáticas (ou seja, com um certo grau de generalidade); mas igualmente para prepará-los para a produção de conhecimentos novos, seja sabendo responder casos não paradigmáticos e situações inusitadas, seja sabendo exercitar, também criativamente, os cada vez mais amplos domínios da disciplina arquitetônica - que embora ainda esteja, e sempre estará, centrada no projeto, não se limita absolutamente a ele”* (ZEIN, 2003, p. 83).

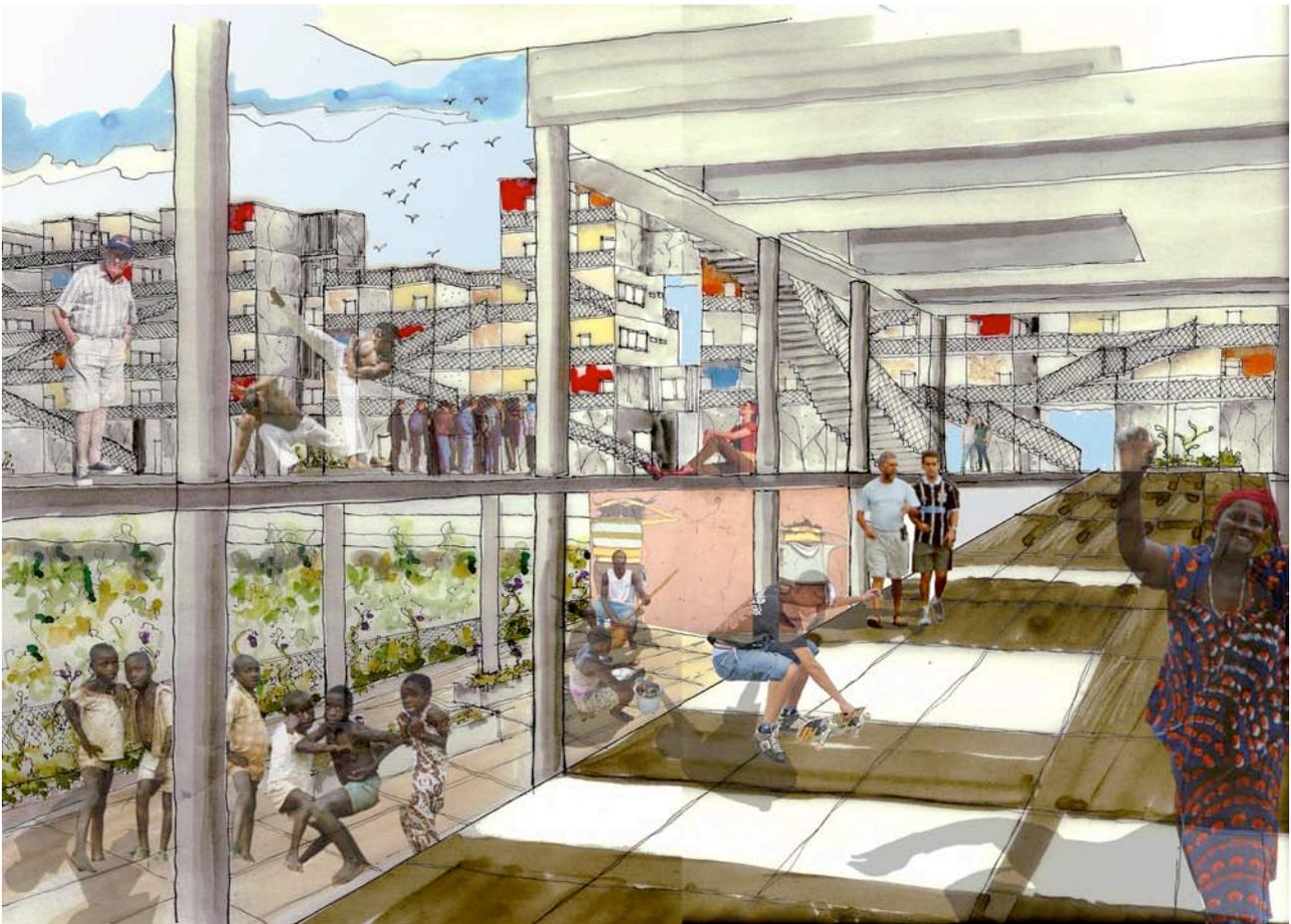
Não construiremos maior qualidade no ensino de arquitetura e urbanismo sem debater todos os temas com transparência e sem pusilanimidade. O professor Francisco Lauande deu mostra auspiciosa: *“A educação deve ser encarada como assunto de segurança nacional. A universidade deve fomentar a pesquisa e servir para a formação de cidadãos pensantes. Ela não pode se prestar somente ao papel de uma mera indústria cujo sentido da existência seja limitado à “democratização” do diploma...Definitivamente, a cultura do “se dar bem” ou a do “jeitinho” não condiz com uma sociedade que – em tempos de “mensalão” e dólar na cueca – se mostra sedenta por mais ética e que está cansada de presenciar o futuro do país sendo apoucado pelo sentido de coletividade subordinado ao lado mais obscuro do individualismo”* (LAUANDE, 2005).

Há alguns anos uma ex-aluna minha, regressando de Montreal, relatou-me curiosa que, recém-chegada à cidade e apresentando-se arquiteta e urbanista com suas feições de uma jovem de 23 anos, todos se espantavam: “arquiteta, e urbanista, já formada, e com essa carinha de menina? Quantos anos se estuda estas profissões no Brasil?”

Mas nossos alunos são surpreendentes, ainda bem. Apesar de todos os problemas e limitações do sistema, sempre emergem alguns alunos investigativos, genuinamente descontentes com a mesmice e o trefismo do sistema. Sabem que se formarem arquitetos-urbanistas é muito mais que passar nas dezenas de disciplinas com as notas mínimas ou aprender a detalhar objetos arquitetônicos. Apaixonados pelo estudo da arquitetura, dedicados e estudiosos. Que buscam no território de nossas problemáticas cidades inquietações que determinam pesquisa no projeto e constroem durante alguns meses nos ateliers - através de discussão coletiva de projeto, com professores e alunos juntos e não “fazendo atendimento de projeto” (como se o professor fosse médico) – perguntas interessantes. E destas questões saem projetos como pesquisa.

Tenho certeza de que de algumas de nossas escolas ainda emergem, vez por outra, e apesar do sistema, tais alunos.

As imagens que ilustram este artigo são de dois deles. Seus trabalhos refletem uma busca bonita por uma arquitetura na cidade, onde os limites entre arquitetura e urbanismo são fluidos e cujo mote maior é questionar e propor concretamente, como designers, possibilidades de refazer trechos complexos e de enorme exclusão social da metrópole.



Figuras 1 e 2. O trabalho lança alternativas para a habitação em áreas periféricas e de ambientes que deveriam ser protegidos, porém, recorrentemente se veem ocupados por favelas. A reconfiguração de fundo de várzea em área de favela na zona Norte de São Paulo aponta para possibilidades de

resgate das águas, de novas conexões e de um novo morar, para além de soluções paliativas.

Autora: Marcela Riani



Figuras 3 e 4. O projeto aponta uma sugestão para a desterritorialização advinda da implantação dos linhões de alta tensão, construídos nas cidades como infraestruturas meramente técnicas e sem urbanidade. A área estudada foi o Jaguaré, zona Oeste de São Paulo, e a sugestão de ativamento do território, um equipamento público em múltiplas cotas. Autor: Gustavo Delonero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAUANDE, Francisco. *O exame de ordem para arquitetos. Uma contribuição importante para o ensino da arquitetura*. Drops Vitruvius, 012.03. Ano 06, ago 2005,

<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/06.012/1658> (acessado em 05/06/2011).

MAHFUZ, Edson da Cunha. *O projeto de arquitetura e sua inserção na pós-graduação*. Arqtextos Vitruvius, 022.03. Ano 02, mar 2002, <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/02.022/800> (acessado em 05/06/2011).

ZEIN, Ruth Verde. *A Síntese não é ponto de chegada, mas de partida*. In: LARA, F.; MARQUES, S. (org). *Projetar/Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVC Editora. 2003, p. 81-84.

Notas

ⁱ Sugiro que se assista ao depoimento “Reforma de Valores” do economista Fabio Barbosa, presidente do Grupo Santander, mais um da excelente série de vídeos TED^X: “...o sujeito que estuda é solapado, a expressão do ‘cdf’ é trazer para baixo aquele que está lá em cima, para ver se deixam-se todos medíocres...uma inversão de valores do que ocorre lá fora...” (<http://www.tedxsaopaulo.com.br/fabio-barbosa/>).

ⁱⁱ Gustavo Romano, brasileiro que realizou o mestrado em direito na Universidade de Harvard, em depoimento à Folha de S. Paulo, 16/09/2010: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/799474-depoimento-em-harvard-voce-e-so-um-grao-de-areia-em-boa-companhia.shtml>

ⁱⁱⁱ Números extraídos dos institutos/colégios de arquitetura destes países. Nem todos são muito claros relativamente ao número exato de escola creditadas pelos respectivos órgãos de regulamentação educacional. No caso de países como EUA, Canadá e Reino Unido, estou indicando os programas que mais se aproximariam as nossas escolas, ou seja, os M.Arch e não os B.Arch.