

IDEIAS ESPARSAS SOBRE UM TEMA DO SEMINÁRIO INOVAÇÕES NO ENSINO DE PROJETO OU ATITUDE INOVADORA?

IDEAS DISPERSAS SOBRE UM TEMA DEL SEMINARIO

¿INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL PROYECTO O ACTITUD INNOVADORA?

SCATTERED IDEAS ON A THEME OF THE SEMINAR

INNOVATIONS IN TEACHING PROJECT OR INNOVATIVE ATTITUDE?

Eixo Temático 01: procedimentos projetuais inovadores.

Vânia Hemb Magalhães Andrade

Doutor em Arquitetura e Urbanismo Universidade Federal da Bahia / Professor Associado (aposentado)
da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia

Resumo: O texto coloca algumas questões ligadas à criatividade e aos aspectos pedagógicos do projeto em arquitetura e urbanismo, relacionando-os aos conceitos de novo/velho e de complexidade.

Palavras chave: criatividade, pedagogia do projeto, complexidade

Resumen: El texto pone algunos temas de la creatividad y los aspectos educativos del proyecto de arquitectura y urbanismo en relación con los conceptos de nuevo/viejo y de complejidad.

Palabras-clave: creatividad, pedagogía del proyecto, complejidad

Abstract: This paper brings some issues regarding creativity and educational aspects of the project in architecture and urbanism, relating to the concepts of new/old and complexity.

Key words: creativity, pedagogical project, complexity

IDEIAS ESPARSAS SOBRE UM TEMA DO SEMINÁRIO

INOVAÇÕES NO ENSINO DE PROJETO OU ATITUDE INOVADORA?

Nos tempos atuais – ou, quem sabe isto faça parte da história da humanidade como uma benção ou uma maldição – estamos condenados a inovar, seja pela necessidade de manter ou ampliar o consumo, seja apenas pela valorização do conceito de novo em detrimento do velho. Ou ainda, como um reflexo, a par das questões consumistas, da própria evolução tecnológica onde o novo suplanta o anterior supostamente com maiores vantagens no seu desempenho. É preciso lembrar, no entanto, que na ciência, na arte e também na arquitetura as inovações acontecem progressivamente: o novo, por si só, raramente traz uma mudança de paradigmas, e isto só costuma acontecer a partir de um caminho anteriormente trilhado.

Enfim, em arquitetura, esta discussão do novo/velho é longa e antiga (não superada) e não se inscreve no momento em foco - o processo de projetar e o seu ensino. Aí também sempre há questões em aberto e há perguntas que não envelhecem. Algumas correspondem a dúvidas pessoais:

A inovação, o novo no ensino é sempre motivador de melhores resultados, tanto em termos de qualidade do produto como em termos de aprendizado ?

O que realmente vem a ser novo e de onde surgem as novas idéias?

A criatividade - essa qualidade desde tanto tempo tão amplamente estudada – da qual se diz, com razão que pode ser aprendida e/ou desenvolvida, ainda é objeto de especulação e de indagações quanto à sua natureza e quanto a qual ou quais os caminhos que melhor levam a comportamentos e resultados criativos. O termo desenvolvida não implica um potencial inicial? Esse potencial seria indispensável?

Também, muitas vezes são vazias as discussões sobre o que é criatividade – é o novo? É o velho transfigurado? Ser criativo não seria articular bem condicionantes e variáveis de forma a obter resultados concretos de qualidade?

As inovações no ensino envolvem sempre atitudes inovadoras ?

São muitas as perguntas – são questões que se sobrepõem ao tempo e são ainda válidas até porque, no formular questões, no perguntar, está uma especificidade humana. A interrogação é o fundamento do diálogo – quem pergunta reconhece sua precariedade - como diz Paulo Leminski, “reconhece sua condição humana feita de carências, lacunas, incompletudes”. E as respostas estão sempre a surgir, diversas, modificando-se conforme a diversidade e a multiplicidade dos diferentes contextos.

A necessidade do novo, no entanto, não pode fazer esquecer, ao analisar ou ao propor coisas “novas”, que apenas a contraposição do que se está propondo ou fazendo ao que anteriormente se fez, não garante sua qualidade ou até seu caráter de novo. Também no ensino/aprendizado, formas novas se inscrevem nas praticas existentes nem sempre para uma negação, mas para uma evolução criativa e amadurecida. Uma idéia nova precisa envolver algum tipo de valor, precisa “desautomatizar”. Este é o ponto a avaliar.

É visível a preocupação com a permanência de princípios modernos no ensino das escolas de arquitetura brasileiras, fruto, provavelmente, do período de formação da maioria dos professores e consequência do caráter marcante deste movimento em determinado período. Certamente, ciclos de tempo e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais aconteceram depois disso. Novas formas de ver a arquitetura e o urbano se impuseram. A tecnologia se desenvolveu em vários campos e se inseriu fortemente na representação e na concepção do projeto. A sociedade urbana cresceu em complexidade e aos anteriores aspectos socioculturais a que arquitetura deveria atender somaram-se as questões de preservação do meio ambiente e a auto sustentação. Antropologicamente, os enormes avanços nas comunicações mudaram comportamentos. Avanços e problemas decorrentes destas mudanças precisam ser compreendidos para uma formação consciente.

Ao estabelecer pontes entre os diversos saberes, unindo linguagens diferentes, o conhecimento contribui para a criação de um enfoque menos fragmentado e orientado para a ética e para a sustentabilidade. Mais do que nunca, o ensino pede um enfoque transdisciplinar. O que ocorre, no entanto, em muitos cursos no país, são tímidas ações de integração realizadas e há apenas indícios de uma busca pela transdisciplinaridade inerente ao exercício da arquitetura, inerente ao projetar e inerente ao espírito de uma universidade. O avanço tem sido lento.

Sem dúvida, inovações no campo tecnológico tem resposta (ou deveriam ter) no fazer arquitetura, pois tais avanços constroem possibilidades para as soluções arquitetônicas e trazem mudanças no processo de projeto, podendo inclusive motivar novos conceitos. Mas há questões que permanecem, na sua essência, na concepção do espaço arquitetural: a compreensão do contexto (físico, social, histórico, cultural), a construção do conceito, a necessidade de um conhecimento diversificado, a conexão entre seus vários domínios, a atenção à dimensão estética. E, com importância, a imersão no presente: a consciência crítica do momento e do fazer arquitetônico.

Também na didática e na pedagogia do projeto há que atender às mudanças sociais, aos avanços da tecnologia da representação e da concepção projetual – mas os princípios pedagógicos mais básicos remontam aos gregos e o primeiro tratado envolvendo a sistematização destes princípios data do século XVII. A Didática Magna ainda é válida e a defesa da “educação para todos” continua necessária. Sem falar em Paulo Freire e sua pedagogia voltada ao social e à valorização do indivíduo, cuja obra, completa pela circunstância da finitude da vida, continua sendo recriada. São princípios fundamentais que permanecem e se atualizam no ritmo do tempo e das mudanças sócio culturais. Conceitos velho/novo, certo/errado, bonito/feio etc coexistem. Diz Paulo Leminski que, “ao que tudo indica, a civilização é processo inclusivo e não excludente. Certas coisas parecem brigar quando estão apenas se somando”. A soma talvez seja uma operação dúbia: simples na forma operacional mas com resultados que podem ser paradoxais.

É por isso importante tomar consciência de que o processo de projeto envolve uma pluralidade de fatores que sofrem mudanças, de que o ensino se tem desenvolvido através do tempo de maneiras diferentes e muitas delas coexistem ainda hoje, tudo isso compondo uma parcela da complexidade atual. Mas é igualmente importante compreender que

a marca mesma da humanização reside essencialmente no comportamento aprendido – todas suas realizações derivam do processo de aquisição, acúmulo e desenvolvimento da experiência que uma geração passa a outra através da educação e da história, ou seja, da cultura. (...) sem alguma tradição, não pode haver prática edificatória, nem o conhecimento respectivo." (SILVA, 1986)

Nesse sentido, entender a herança do modernismo ainda presente nas escolas, com seus princípios e suas regras bem definidos faz parte da história do ensino no Brasil e da sua cultura arquitetônica. Tais princípios também nunca impediram, durante seu período áureo e mesmo depois disso, o desenvolvimento de comportamentos, indivíduos e soluções criativas. Dificuldades e limitações por vezes estimulam a criatividade e superar restrições também é incentivo para o surgimento de mudanças. O que realmente assusta é o descaso a que se encontra relegada a educação brasileira que se reflete na formação dos atores principais do processo de ensino aprendizagem – professores e alunos. Assusta também o apego a regras rígidas advindas de qualquer movimento, teoria, metodologia ou ideologia. Não pode existir uma cristalização de métodos de projetar até porque, processos criativos devem se abertos. Somente sistemas abertos permitem o aporte e o desenvolvimento da contribuição individual no processo pedagógico do projeto, englobando vivências e experiências anteriores. Isso, em um sistema que prioriza o aluno.

Mais do nunca vivemos um tempo complexo. Talvez por isso mesmo, mais do que nunca ressaltam as diferenças de modos de pensar, criando um mosaico de coexistências extremamente complexo. São conceitos diversos, correspondendo a tempos diversos que se somam ou se superpõem em um só tempo, conformando a diversidade de pensamento, a multiplicidade e a complexidade atual. Ao mesmo tempo, nessa sociedade, os valores individualistas são supervalorizados e a educação é considerada um investimento pessoal.

Tal complexidade se reflete em toda a vivência social e, principalmente, tem implicações no exercício das profissões humanísticas que, por força de seu caráter precisam confrontar o “outro” com todas as ambivalências, contradições e incoerências da condição humana. Arquitetos, arquitetos-professores, encontram-se nesse campo, enfrentando a complexidade do conjunto de situações e conteúdos do fazer arquitetura, sem esquecer que esta constroi objetos que se impõem à percepção como cenário urbano e como espaços internos vivenciados cotidianamente.

Por isso, fazer arquitetura é uma prática complexa – parte da compreensão dos condicionantes da realidade e incorpora as posturas críticas e reflexivas sobre essa mesma realidade, implica conhecimentos específicos quanto ao fazer e implica conhecimentos sobre uma multiplicidade de fatores em jogo nesse tornar-se objeto de uso e linguagem. Implica não só projetar para o futuro, como enfrentar inevitavelmente as respostas do futuro. Daí uma parte de incerteza, porque, a partir da problematização de uma situação de tempo e espaço, o projeto em arquitetura formula uma hipótese cuja verificação somente acontece no tempo. Sua validade só pode ser comprovada pela vivência posterior.

O projeto de arquitetura, quando construído e inserido nas mais diferenciadas preexistências, implica inevitavelmente em mudança – transformação. Ao concretizar-se nesta preexistência e ao transformá-la, torna-se nova preexistência a qual novamente são atribuídos significados. É todo um lugar que se transforma. No entanto, ao lado dos aspectos sociais, ideológicos e conceituais, existe um caráter eminentemente pessoal porque, ainda que embasado num contexto social, projeto é ato de criação que se manifesta na escolha – do lugar, das formas, dos materiais e dos significados que se pretende a arquitetura construída venha a comunicar. “(...) não é um objeto isolado, é uma construção que não se via e deve-se ver. A obra não precisava ser como é, mas essa é a grande virtude da arquitetura” (ROCHA, 2012). Então, ao desejo inicial gerador da mudança soma-se o sentido mais coletivo da vivência. Ressalta nesse processo a importância da crítica e da imersão na realidade visto a responsabilidade dos arquitetos situar-se além da arquitetura em si mesma, envolvendo uma ação política. Por tudo isso o projetar em

arquitetura se encontra duplamente envolvido na ideia de complexidade - uma forma de pensar que nos faz refletir sobre nossa cultura e nosso modo de fazer, ensinar e aprender arquitetura.

Em uma visão muito geral, a atividade de projeto em arquitetura envolve duas grandes áreas: conhecimento e criação, inegavelmente imbricados e inseridos na realidade.

Parece não restar dúvidas quanto ao fato de que entramos na esfera da cognição pela porta da percepção e assim, é possível dizer que nosso conhecimento do mundo exterior depende dos nossos modos de percepção e de uma estrutura mental com um enorme e complexo sistema de conexões neurais. Mas os modos de percepção do mundo a que temos acesso, visto serem influenciados fortemente pela cultura e pelo próprio conhecimento tecnológico, têm mudado em qualidade – consequentemente, nosso conhecimento, nossa percepção e nossas inferências mentais (nosso pensamento sobre o mundo) não nos dizem propriamente o que o mundo é, mas aquilo que pode ser percebido, em determinado momento. (BRONOWSKI, 1997 p.8).

Se do ponto de vista da compreensão das variáveis que compõem o contexto do momento o que se constrói é uma tradução/reconstrução em que a cultura, ao lado do individual, é determinante, do ponto de vista da criação a escolha pessoal tende a dominar o processo. Considerar o projeto como criação, como um processo de pensamento conduzido por uma intenção e um desejo, situa sua concepção em processos mentais ainda pouco compreendidos, principalmente na área da arquitetura. Sabe-se, no entanto, que o cérebro humano trabalha com imagens – percebidas, memorizadas, rememoradas, transformadas, com as quais se constroem histórias sem palavras, só posteriormente verbalizadas. Da mesma forma, projetar é conceber uma história que articula imagens, no caso, espaciais, em um processo que envolve conhecimento, memória, sensibilidade. As imagens falam as histórias se reinventam.

Essa definição mais ampla de projeto como processo mental não retira nem modifica seu caráter de hipótese construída para resolução de um problema posto nem diminui sua natureza de criação, em que arte e conhecimento se entrecruzam. Projeto implica informação e conhecimento contidos em áreas diversas, compondo um corpo de conteúdos cognoscíveis, ensináveis e de possível aprendizado. Este conhecimento abre perspectivas e possibilidades,

mas não envolve todo o processo. O conhecimento é base para a criação, mas não é suficiente para uma arquitetura que se quer portadora de mudanças no campo sócio cultural e estético. A esfera da decisão projetual, no plano interno ao indivíduo, fica condicionada por sua biologia e sua história e, sem nenhuma dúvida, por sua capacidade sensível e criativa, sem esquecer que como ato de vontade, assim como o aprendizado, implica em interesse e curiosidade pela profissão como se refere Miralles:

El impulso muy personal que me ha hecho avanzar (...) era el deseo de aprender la profesión. Por eso esta arquitectura, que aunque luego tiene resultados muy concretos, yo diría que una de las cualidades principales que a mí me parece tener es que está basada en la curiosidad, en el descubrir otros proyectos, en el descubrir ideas que uno ha sido capaz de pensar. Es un trabajo fundamentalmente curioso (...) me ha interesado más por la curiosidad y por la intuición que por lo sistemático. Yo creo por eso que método, la palabra, tiene otras connotaciones. (MIRALLES, s.d.)

Uma abordagem pedagógica do projeto envolve, portanto, basicamente dois campos: conhecimentos específicos e desenvolvimento da criatividade, em atividades coletivas que, na verdade, não funcionam como tal, mas como um somatório de individualidades. Sem dúvida, uma atividade inserida no campo da complexidade, onde as simplificações não são permitidas e onde o estímulo à curiosidade e ao conhecimento se torna fundamental. Com tudo isso, o desenho da ação pedagógica precisa estar voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e do comportamento criativo, valorizando a contribuição individual e priorizando traçar percursos antes que objetos específicos. Um processo de aprendizado e um processo de projetar inseridos no momento presente, dentro das suas contradições e das suas dificuldades.

Fica então a pergunta sobre como melhor ensinar/orientar/aprender nesse contexto ou como enfrentar as questões da complexidade no meio pedagógico. O texto de Perrenoud traz à superfície alguns pontos:

A complexidade impõe-se primeiro como a impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se perdem as distinções e as clarezas, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos. (...) A complexidade não é a complicação. O complicado pode reduzir-se a um princípio simples... – a complexidade é feita da irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados; (...) pensar em complexidade significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, especialmente do mundo social. Significa também

verificar quais são nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação. (PERRENOUD, 2001 p.30)

Ou seja, a complexidade constitui a natureza das coisas, do pensamento e da ação – não é possível fugir disso. No âmbito da educação surgem contradições "entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença", cada uma delas operando em diversos níveis do sistema educativo em seu conjunto. (PERRENOUD, 2001)

Evidentemente, é na sala de aula que se desenvolve a ação pedagógica mais importante e, no caso do ensino/aprendizagem em arquitetura, isso acontece com mais intensidade na prática do projeto, na atividade mais próxima ao futuro exercício da profissão. Como decorrência, é aí também que se mostram mais as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, em parte originados no próprio sistema educacional, em parte na falta de formação pedagógica do corpo docente. Essa ausência de formação específica para o ensino vem sendo pressentida desde muitas décadas, mas continuamos sendo arquitetos que ensinam procurando acertar a partir da vontade e da intuição.

As experiências mais acertadas do ponto de vista do processo de aprendizagem tem sido pontuais, as dificuldades apontadas tornando difícil estendê-las. Se no aprendizado o fator individual interfere, isso também acontece ao nível docente. Então, dentre essa complexidade, como agir nesse espaço de formação profissional onde a atividade de criação é predominante, o que traz o caráter individual, mas também é necessário o aprendizado do trabalho conjunto e a conjugação dos diferentes saberes. Não é um espaço de transmissão de conhecimentos específicos, é espaço de orientação de uma prática que é simultaneamente individual e coletiva. Espaço denominado no mais vezes atelier – espaço de trabalho, espaço de criação, espaço de formação do ofício.

Resumidamente, cabe à atividade no atelier simular a prática e criar massa crítica. Nesse sentido, ressaltam em importância as palavras de Miralles:

(...) por eso yo quiero que la gente que aprende conmigo sea consciente del momento en que están y no de qué Arquitectura tiene que hacer. Tienen que ser conscientes del momento en que están y

de las posibilidades que hay a su alcance y tener una cierta conciencia crítica de lo que hacen. Yo creo que ésta es la mejor manera de acercarse a la profesión antes que pensar que una cierta referencia estilística les puede dar el camino de entrada. (MIRALLES, s.d.)

A atividade no atelier incorpora outros fatores que não aqueles puramente cognitivos. É espaço que exercita a tradução do conceito construído sobre a compreensão das variáveis em uma resposta espacial. Envolve posicionamento, escolha e decisão. É fase de criação e talvez aí, mais acentuadamente, as representações prévias advindas da experiência pessoal anterior podem entrar em controvérsia com as diretrizes e ideias gerais postas. Nessa prática de atelier, sem dúvida nenhuma há um necessário e indispensável planejamento, mas o exercício da didática se inscreve nos termos colocados por Perrenoud:

(...) nessas situações, o raciocínio é condicional e o funcionamento por rotinas ou adaptações das regras ao contexto são pouco pertinentes. (...) as tomadas de decisão ocorrem em contextos de urgência, de incerteza e, às vezes, de risco. (...) pensamos em situações pouco habituais para as quais não foram previstos procedimentos ou eles não podem ser aplicados sem controle. (PERRENOUD, 2001)

Este agir na urgência e na incerteza de maneira nenhuma objetiva superar o despreparo. Necessariamente o professor precisa ter domínio dos conteúdos cognitivos e do exercício do projeto, no entanto, não é relevante uma forte estrutura discursiva que tem como base o texto do saber, importa sim, sua disponibilidade e sua capacidade para considerar as dúvidas e as soluções propostas pelos alunos na construção da crítica e da abertura para outras proposições. Nesse sentido, o trabalho de orientação ganharia muito se os professores, a par de serem arquitetos, tivessem sua formação enriquecida por saberes das ciências sociais, da psicologia da aprendizagem, da abordagem psicossociológica das relações dos grupos, da antropologia e da sociologia.

Quanto à criatividade, esta está diretamente conectada ao conhecimento e aos processos mentais de escolha e tomada de decisões – ou seja, os processos criativos se enriquecem pela informação, pela liberdade de pensar sem objetivos rigidamente estabelecidos, pela ampliação de repertórios imagéticos, usados consciente e inconscientemente, pela ampliação das referências de arquitetura e cidade.

Ser criativo é considerar uma multiplicidade de fatores, usar o pensamento divergente, tanto no número de associações e possibilidades de solução, quanto na espécie e na qualidade das associações: usar o diferente, ou usar o “familiar como estranho” e o “estranho como familiar”, apropriando algo para outra finalidade, de início considerada até inverossímil ou impraticável. Existe, portanto a necessidade de um conhecimento diversificador e uma postura aberta a ler nas linhas e principalmente nas entrelinhas do contexto, aberta a fazer conexões entre os diferentes domínios e a construir novas soluções pela reinterpretação e rearticulação de elementos em novos significados. Isso confirma a importância da ampliação do vocabulário espacial, quase um repertório de imagens que consciente ou inconscientemente serão conjugadas na concepção do espaço. O criativo não está somente no novo – pode ser o antigo que se renova ou é possível até considerar que “a verdadeira novidade está naquilo que não envelhece, apesar do tempo”. (BARBERY, 2008, p106) Assim o vocabulário espacial se amplia, pois se o mundo físico é finito, as possibilidades de articulação das ideias e das sensações espaciais não têm limites. A imaginação criativa não tem limites. E, em qualquer fase do fazer arquitetura se exige criatividade, desde a leitura crítica dos aspectos da realidade às etapas de problematização e de construção do conceito; da tradução deste conceito em diretriz projetual, concretizada na obra construída.

Assim, aceitando o pressuposto que arquitetura é ato de criação parece necessário um conhecimento mínimo sobre o fenômeno da criatividade para o enfrentamento da questão no ensino aprendizagem, independentemente de métodos de projeção, que são variados. O método de projeto visa o produto, as questões de desenvolvimento da criatividade estão voltadas principalmente para o aprendizado. Interessam muito os processos de pensamento, visto o arquiteto ser “alguém que desenha com a cabeça e constrói com ideias”. Na origem do pensamento na arquitetura deve estar a possibilidade de construir essas ideias, exigindo um substrato teórico, crítico e tecnológico adequado.

Considerando projeto como processo mental e o fato de que o cérebro humano trabalha com imagens compondo uma história imagética tanto na leitura de uma situação real quanto na construção de uma situação imaginada, confirmam-se práticas e comportamentos milenares como o exercício da

observação atenta, os exercícios de desenvolvimento da memória espacial, a ampliação do repertório de situações espaciais – imagens de espaços e lugares significantes vivenciados. São, portanto, válidas todas as práticas que trabalham o desenvolvimento da percepção, não somente a visual porque, embora a visão predomine no campo da relação com o mundo, no contato entre pessoas a audição se faz importante e a arquitetura, como envolvente das atividades do ser humano, deveria considerar a polissemia.

As experiências que se colocam como novas são igualmente válidas e deveriam ser avaliadas quanto à sua contribuição aos processos imaginativos e ao desenvolvimento de comportamentos criativos. Os resultados em termos de produto seriam consequência e não objetivo. Na arquitetura – conteúdos são simbólicos, utilitários, trabalham sensações, provocam emoções – a percepção destes efeitos ou situações exige um estar atento e aberto a ver e sentir. Desenvolver o processo criativo interior é ato volitivo, e assim com o aprender, decorre de um posicionamento pessoal, da curiosidade pela profissão e pelo mundo que nos cerca.

O que é fundamental para o campo do ensino de projeto na arquitetura é estar consciente de que existe a necessidade de uma interdisciplinaridade visto os diferentes conhecimentos serem fundamentais para o ato criativo; de que é preciso pensar a arquitetura como processo no tempo e fruição no individual e no coletivo, implicando decisões cujo resultado extrapola a própria arquitetura; considerar o saber e o saber fazer igualmente fundamentais; estar consciente da importância do respeito ao outro, no propósito mesmo do espaço da arquitetura e no espaço didático do atelier, onde a ênfase deve estar no aprender e não no ensinar.

Então, quanto à responsabilidade que se coloca ao professor, caberia perguntar sobre quais caminhos, quais princípios, quais valores, devem ser atendidos na sua prática, buscando resposta em algumas ideias que não perderam sua validade no desenrolar do tempo:

O reconhecimento da complexidade do “objeto” arquitetônico ou urbanístico, suas várias perspectivas e seus vários parceiros (...) em suma, conceber a construção do saber como um ato político, norteando suas ações privilegiadamente em benefício social.

A indissociação do saber técnico e da invenção artística, (...) de tal maneira que arquitetura e urbanismo se revelem os mais velhos saberes ecológicos da história da humanidade, como forma precisa da construção da morada do homem, ou seja, de seu "ethos natural".

A harmonização dos interesses sociais e das aspirações culturais com as metas de desenvolvimento econômico e tecnológico, superando a restrita visão do mundo tomada sob o signo da eficácia e da utilidade. Respeitando a história, assim a cultura e o saber fazer do cidadão.

O apelo a outros conhecimentos, exercitando a interdisciplinaridade, a transdução dos conhecimentos em jogo.

(...) que essa competência seja advinda, no mais das vezes, de uma elaboração teórica que leve em conta o engajamento humano, a realidade viva, singular, experimentada e desejada pelos sujeitos ou cidadãos nela concernidos. De tal maneira que a própria invenção e produção do conhecimento e, por consequência, o ensino da arquitetura e do urbanismo não se façam privilegiadamente ou quase só através de processos conceituais abstratos ou idealmente construídos. Mas se façam, de preferência, a partir da realidade de tal espaço-tempo, de tal cultura, considerando até mesmo as soluções "ingenuamente" encontradas pelo povo para problemas tais como moradia ou espaço coletivo. (...) tornando, assim, ocasião efetiva de participação de todos os parceiros necessária e de direito envolvidos. (CORREA, 1993)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vânia Hemb Magalhães. **Construindo relações na interface do projeto em arquitetura**. 2004. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BARBERY, Muriel. **A elegância do ouriço**. Trad. Rosa Franco de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BODEN, Margaret A.. **Dimensões da criatividade**. Trad. Pedro Theobald. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar**. Trad. Arthur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Arte & Comunicação; 21)
- BRONOWSKI, Jacob. **As origens do conhecimento e da imaginação**. Trad. Maria Julieta de Alcântara Carreira Penteado. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- COMENIUS. **Didática magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORREA, José de Anchieta. **Ética: a responsabilidade técnica e social do arquiteto**. Texto da palestra proferida no VI Congresso da ABEA, Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura. Salvador, 05 de outubro de 1993. (não publicado)
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente; Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e L. Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios críticos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

MIRALLES, Henrique. **La arquitectura como sentimiento.** Entrevista concedida a Fredy Massad e Alicia G. Yeste. Barcelona, s.d..

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

SILVA, Elvan. **A busca da excelência na formação do arquiteto e urbanista.** Texto apresentado ao XI Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura. ABEA, Salvador, out. 1993. Não publicado.

SIZA, Álvaro. **Imaginar a evidência.** Trad. Soares da Costa. Lisboa: Edições 70, 1998.

ROCHA, Paulo Mendes da.. **América, natureza e cidade.** São Paulo: Estação Liberdade, 2012.