



PROJETAR 2003

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

A FALTA DE REFLEXÃO E CRÍTICA VISTA COMO UM OBSTÁCULO AO ENSINO DE ARQUITETURA E A FORMAÇÃO DE UM ALUNO CRÍTICO E DIFERENCIADO

**TONIAL, Marcelo Sedrez Terres (1); CORRÊA, Lidiane Gonçalves (2);
MACADAR, Andrea (3); KROEFF, Luiza(4)**

- (1) Mestrando em arquitetura pelo programa de pesquisa e pós-graduação em Arquitetura (PROPAR) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e-mail: sedrezterres@bol.com.br
End. Rua Germano Petersen Júnior 471/404 – CEP. 90540-140 – Porto Alegre-RS
- (2) Mestranda em arquitetura pelo programa de pesquisa e pós-graduação em Arquitetura (PROPAR) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e-mail: lidianecorrea@ig.com.br
- (3) Mestranda em arquitetura pelo programa de pesquisa e pós-graduação em Arquitetura (PROPAR) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e-mail: amacadar@terra.com.br
- (4) Mestranda em arquitetura pelo programa de pesquisa e pós-graduação em Arquitetura (PROPAR) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e-mail: kroeff@terra.com.br

RESUMO

Um dos principais obstáculos para o ensino de arquitetura, no ponto de vista do grupo e objeto deste trabalho, refere-se à falta de reflexão e crítica do professor visto como um detentor de todo conhecimento que, deste modo, impõe seu método de trabalho de maneira autoritária. Conclui-se que as Universidades devem por parte do seu corpo docente viabilizar a formação de um aluno com espírito crítico, que seja capaz de desenvolver sua própria autonomia para solucionar os problemas colocados, recusando a repetição e a reprodução de verdades dogmáticas e tratadistas e desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Palavras-chave

Ensino / Reflexão / Crítica;

ABSTRACT

Concerning the point of view of the group and object studied in this work, one of the most important obstacle for architecture teaching is the lack of Professor's reflexive thought and critic as an expert who knows every trues and imposes methods authoritarily. As a conclusion Universities must provide and assure the development of a critical spirit student, capable of solving requested problems automously, rejecting repetition and reproduction of dogmatic truths in a way to fully develop cognitive capacities.

Keywords

Teaching / Reflection / Critic;

”A melhor justificativa para o uso das estruturas lógicas no ensino do projeto arquitetônico é de converter inocência em capacidade” (Elvan Silva, 1985, p.30)

”Não entendemos a disciplina arquitetônica como um campo separado da metodologia ou das técnicas operativas, mas como um conjunto de conhecimentos expressados por uma determinada estrutura político-social; neste sentido, o estudo de seus conteúdos não pode prescindir da análise das instituições que os sustentam, dos âmbitos técnico-produtivos em que são utilizados e operam, nem dos pressupostos teóricos a que fazem referência” (Battisti, 1980, p. 15)

INTRODUÇÃO

Circunscrevendo e conceituando o contexto do problema

Um ensino de arquitetura com pretensão tratadista e disciplinar é um ensino pragmático. Preocupa-se essencialmente com a transmissão de informações, regras de composição do projeto, relativas às suas tipologias específicas e as matérias de apoio técnico. A orientação principal dessa visão de ensino obsoleta é o exercício profissional. Sua fonte de inspiração são os modelos organizacionais, ou os padrões de projeto, provenientes da prática profissional da arquitetura. Tudo indica que as disciplinas universitárias afins da arquitetura, como as artes, as técnicas ou as ciências sociais, desempenham um papel secundário nesse tipo de ensino. Elas são consideradas, respectivamente, meio de treinamento da capacidade de desenho e fonte de informação para elaboração de programas.

Arquitetura é muito mais do que uma resposta original a problemas programáticos e estruturais, visa transformar e adaptar o conhecimento adquirido nas diferentes situações e problemas de projeto. Todo projeto se fundamenta na premissa inicial que existe uma atividade humana para qual um espaço precisa ser criado a fim de possibilitar que aquela atividade seja exercida em condições de conforto e de segurança. O arquiteto ao se deparar com um projeto precisa ir além do propósito imediato que defina qual estratégia ou tema de projeto a seguir, precisa considerar como de igual importância as outras dimensões da arquitetura, tais como a dimensão cultural, a social e a individual.

As variações curriculares são necessárias para que o curso mantenha-se sempre atual, inserido numa realidade regional e global capaz de responder a uma expectativa e a uma demanda, mantendo seus futuros profissionais na vanguarda dos acontecimentos. A consciência da rapidez das modificações da sociedade contemporânea, onde o conhecimento, as técnicas e os instrumentos entram em rápido estágio de obsolescência, exige um pensar, um analisar constante e a conseqüente reformulação e adequação dos currículos.

Para tal entendimento é necessário ter em mente que o Ser Humano, agente envolvido na relação professor-aluno, é dotado de individualidade, identidade, liberdade, desejo, vontade, é um todo integrado. Caracteriza-se, também, por ser responsável por si mesmo e pelo mundo, capaz de pensar e agir, de conhecer, que interroga e responde: capaz de transformar e transformar-se, aperfeiçoar e aperfeiçoar-se.

É necessário que se tenha muito claro quem é o arquiteto e qual o seu papel na sociedade. Vemos o arquiteto como um generalista apto a resolver contradições potenciais entre requerimentos da

arquitetura, respondendo às necessidades de abrigo da sociedade e dos indivíduos, quanto aos seus aspectos sociais, culturais, ambientais, éticos e estéticos.

Busca-se a formação de um cidadão que através de sua atuação profissional promova a qualidade de vida do homem e da cidade, que é concretizada através da organização do espaço físico, envolvendo um processo criativo capaz de reunir os aspectos formais, espaciais, funcionais, estéticos, tecnológicos, de conforto e da preservação do ambiente natural e construído, considerando os fatores sociais, econômicos e culturais do lugar e da comunidade.

A visão contextualista adquirida ao longo da formação do arquiteto contribuirá para que este se torne um profissional consciente das questões sociais, econômicas, culturais e permitirá que exerça funções e atividades em vários setores como: profissional liberal, entidades públicas e privadas; elaboração de projetos e execução no âmbito de arquitetura e todas as suas especialidades.

A QUESTÃO DA CRÍTICA ARQUITETÔNICA

Em relação à crítica de arquitetura, é importante ao mesmo tempo entender para que ela serve e os limites da sua atuação. Josep Maria Montaner, em livro recente, trata do assunto com razoável profundidade. Nele chama atenção para o importante papel cultural que a crítica desempenha e para o fato de que é caracterizado pela emissão de juízos, e para tanto é obrigada a uma relação muito próxima com a teoria, estética e a história, chegando a afirmar que toda atividade crítica necessita da base de uma teoria da qual possa deduzir os juízos que sustentam interpretações. Entretanto, o crítico precisa ter muito cuidado para que os juízos emitidos o sejam de modo a não parecerem parciais e definitivos. O papel da crítica deve centrar-se em revelar o sentido formal da obra no marco histórico em que acontece, como passo prévio ao juízo estético propriamente dito por parte do usuário.

O termo “crítica” tem uma acepção vulgar e duas acepções principais, terminologicamente corretas. A acepção vulgar é a de procura e/ou enunciado de defeitos. Das significações corretas, a primeira diz respeito à atividade intelectual de análise de obras artísticas, em diversos campos, atividade esta caracterizada pela emissão de juízo valorativo sobre aspectos da realização. Via de regra, é difundida através dos meios de comunicação, principalmente em periódicos impressos. Um comentarista, presumivelmente conhecedor de uma modalidade artística, fala sobre as qualidades e defeitos encontrados em filmes, peças de teatro, concertos, obras literárias, etc. A crítica de obras arquitetônicas nunca foi muito popular, mesmo entre arquitetos no Brasil, pois o modernismo era, entre sessenta e vinte anos atrás, uma causa, um apostolado acima de apreciação analítica. A segunda acepção é a que se refere àquela atividade intelectual, de natureza filosófica, que se ocupa da sistematização dos critérios de juízos sobre os acertos e erros dos enunciados; não se ocupa de obras isoladas, mas de doutrinas, sistemas de idéias, etc. A crítica é no fundo o exame de valor.

Assim o discurso teórico ou filosófico é a forma mais adequada de crítica, que é o procedimento do intelecto que leva a verificar todas as asserções antes de admiti-las como válidas e que não permite afirmar nada que não se possa demonstrar.

Os juízos de valor, no campo da arquitetura, poderão ser dessistematizados, quando expressos exclusivamente a partir da experiência prático-sensível, como a que caracteriza o usuário do objeto arquitetônico, ou o observador leigo; ou poderão ser sistematizados, quando revelarem

relação com uma elaboração teórica, isto é, suscitados pela reflexão. Nas condições ideais, não se pode realizar ensino da arquitetura sem o exercício crítico, mesmo que se opere numa forma imperfeita, nas condições previstas pela necessária avaliação dos trabalhos acadêmicos.

O PENSAMENTO REFLEXIVO APLICADO NA ARQUITETURA

Consiste no ato de refletir, o retorno do pensamento sobre si mesmo, tendo em vista examinar mais profundamente uma idéia, uma situação, um problema. As reflexões procuram elaborar uma concepção de aprendizagem mais adequada às especificidades da arquitetura.

O objetivo da obra de Piaget é a identificação de uma abstração “transportadora”, ele quer distinguir uma abstração reflexionante da abstração apoiada sobre objetos, procedente de ações ou operações do sujeito, e transferindo a um plano superior o que foi tirado de um nível inferior de atividade, do que advém diferenças que levam necessariamente ao patamar de chegada a composições novas e generalizadoras.

Para o ensino de arquitetura, especificamente, as “conclusões gerais” da obra são particularmente interessantes, porque a “criação de novidades”, enquanto tema de epistemologia, praticamente ausente na maioria dos autores mais usados no meio acadêmico brasileiro, aparece detalhada de modo tal, que abre uma brecha no modo de ensinar “tradicional” dos ateliês de arquitetura apontando muitas possibilidades de melhorá-lo.

A abstração refletida opera no nível do pensamento. É uma “reflexão sobre a reflexão”, ou o próprio pensamento reflexivo, responsável pela construção temática retroativa ou prospectiva com respeito às ações e conceptualizações que o sujeito já elaborou. No caso da arquitetura, é sob esse regime que se pode falar na “teoria da arquitetura”, que na maioria dos currículos configura um elenco de disciplinas. A história da arquitetura é o modo de extrair conceitos a partir da observação sistemática, o que ainda é um procedimento “pseudo-empírico”. A história não opera nunca sozinha, sempre está orientada por enfoques teóricos, conscientizados ou não, que a constrói como objeto e constrói seus objetos. Mas na teoria da arquitetura predominam as abstrações refletidas: pela organização e proposição de novos conceitos, em relação ou confronto com sua atualização na vida prática.

A abstração refletida é uma das estações mais importantes da aprendizagem. Especialmente da aprendizagem de projeto. A reorganização das idéias, que é implicada pela abstração refletida, é o que vai possibilitar as interpretações e avaliações dos problemas de projeto, abrindo possibilidades para outros sentidos que podem ser atribuídos às edificações e organizando novas referências para a crítica das elaborações, esboços e propostas iniciais para um projeto.

No campo da arquitetura devido a mudança nos modos de entender os procedimentos de ensinar e aprender torna-se urgente a prática pedagógica nesses campos do conhecimento, pois ainda existem falsas premissas nos processos da inteligência e da concepção, revestindo-os de conceitos-tabu, tais como “gênio”, “talento”, “intuição” ou até mesmo “criatividade”, que aparecem como formas sem gênese e sem que se possa interferir sobre elas. Isso, no campo da arquitetura acoberta uma insuficiência pedagógica tamanha, que faz com que a avaliação de trabalhos e a crítica da produção arquitetônica não tenham valor pedagógico algum, servindo apenas para confirmar a hierarquização de competências culturais extra-acadêmicas, que reforçam as desigualdades precedentes que já estão estabilizadas, de certo modo, no campo profissional.

Para a arquitetura, a abstração reflexionante possibilita demonstrar que os processos de projeto são coordenações de operações, que um edifício, quando pronto, é o resultado dessas coordenações. E mais, que essas operações aparecem na forma de decisões e escolhas entre um leque de opções, mesmo que não totalmente conscientizadas.

Concluí-se que quanto ao assunto da abstração reflexionante, há necessidade da interferência do professor no processo. Nenhuma abstração acontece espontaneamente, a interferência do professor funciona como uma espécie de tradução. O professor precisa transitar por dois mundos: o da arquitetura e o do campo de significações dos alunos. Devem trabalhar seus pensamentos no sentido mais amplo do ato de refletir, assim como conhecer melhor todas as outras correntes de pensamento. Necessitam, por sua vez, estudar todos os caminhos factíveis pertinentes ao tema de sua disciplina, podendo assim expor com maior amplitude o seu conhecimento para os alunos. Finalmente, tal trabalho será positivamente reconhecido e enriquecedor para ambas as partes. O aluno por sua vez deve receber informações de uma maneira reflexiva e não passiva, pode até criticar sempre que munido de informações pertinentes ao tema em questão.

O PROJETO ARQUITETÔNICO E SUA DIDÁTICA

A palavra projeto, objeto principal de estudo e trabalho do arquiteto, possui dois sentidos relacionados entre si, embora o uso comum quase sempre os confunda. De um lado, projeto sugere a exteriorização de alguma forma de registro, eventualmente um desenho capaz de tornar aparente e inteligível uma intencionalidade. De outro, aponta para uma interiorização criativa que possibilita ações ainda não realizadas, contidas em uma auto-reflexão opaca à observação externa. Ambos significados associam o caráter transitório do projeto apenas pensado com sua fixação em um suporte material.

Deste modo, o projeto é um documento, que com emprego de técnicas de representação mais ou menos convencionais materializa o resultado do processo de concepção de um artefato. Executada ou não a obra projetada, o projeto não perde sua validade documental, uma vez que atualmente o projeto existe independente do objeto materializado e serve de informações acerca deste objeto.

O ato de projetar implica na aceitação consciente ou inconsciente do dilema da escolha, assumida livremente entre um universo possível de necessidades motivadoras e oportunidades de ação. Aceitar um projeto exige o reconhecimento tanto das potencialidades como das limitações, para isso é fundamental sustentar, embasar o projeto, afim de fundamentá-lo e torná-lo suscetível à crítica.

Existem claramente dois tipos distintos de questões ligadas ao problema do ensino de projetar em arquitetura dentro dos ateliês, ou seja, qual o tipo de conhecimento pode ser transmitido aos estudantes de arquitetura. São duas posições bem extremas, de um lado estão os chamados tratadistas, que delimitam o fazer arquitetônico a métodos e normas rígidas. Por outro lado, encontram-se os que afirmam não ser possível ensinar a arquitetura, já que projetar seria fruto de algum tipo de dom nato de cada indivíduo.

Embora radicais, essas duas posições enfatizam dois aspectos bastante importantes do processo de aprendizado de projeto arquitetônico, o lado objetivo e a importância do lado subjetivo. Por isso seria necessário mesclar estas duas posições, partindo o projeto de uma imagem conceitual, que forma o princípio básico em torno do qual o todo é organizado pelas partes por meio de

métodos e técnicas de composição, assim é possível a expressão satisfatória de uma intenção conceitual. É importante existir um equilíbrio, uma sintonia desses dois pontos de vista, tornando necessário encontrar as linguagens, os métodos, as concepções de arquiteturas e as estratégias fundamentais articuladas nos projetos por meio da história e da teoria da arquitetura, além é claro, do imprescindível lado doutrinário da abordagem arquitetônica, este bem mais subjetivo e de competência da crítica, relativo a juízo de valores atribuídos às obras. Este equilíbrio de extremos desmistifica que os edifícios gerados provêm de uma instância acessível a poucos, que são fruto do gênio guiado apenas por uma inspiração qualquer. Ao contrário, mostra que os projetos emanam da interpretação da tradição e das condições concretas existentes, da disciplina e da clareza de intenções com que visam a tarefa da arquitetura, da pesquisa e análise de problemas semelhantes, com experiências vividas, com o saber transmitido pelo professor em sala de aula e com os contextos sociais e políticos em que as obras se inserem. Se o projeto é concebido como um processo puramente tecnológico, metodológico e científico, o resultado fatalmente será uma arquitetura formalista e sem estética. Por outro lado, se é exclusivamente a expressão de um dom artístico do indivíduo, facilmente pode cair no ridículo, apenas uma obra de arte qualquer, sem subsídios que a sustentem enquanto arquitetura de qualidade.

A criação expressa por arquitetos pode ser definida como uma atividade que se baseia em grande parte na interpretação e adaptação de exemplos precedentes. Isto é, não parte do nada nem da consideração exclusiva de aspectos estruturais e programáticos. Não se pode generalizar o trabalho do arquiteto a análise de precedentes, seria uma simplificação exagerada da complexidade da arquitetura em geral, mas o uso de precedentes com certeza tem um papel importantíssimo no âmbito da composição arquitetônica. Analogia é o instrumento principal usado na interpretação e adaptação de precedentes em arquitetura. Analogias não só existem dentro da disciplina chamada arquitetura, mas são também a essência do seu significado. Analogia é, entre outras definições, uma correspondência entre duas coisas ou situações, ou ainda, um processo de pensamento a partir de casos paralelos. É necessário enfatizar que uma analogia não implica identidade total, mas sim comparações com situações semelhantes e também que é através do processo analógico que na arquitetura cria-se o novo a partir do existente.

A TEORIA ALIADA À PRÁTICA PARA FORMAÇÃO DA CRÍTICA REFLEXIVA

“É indispensável que o aluno prepare-se para adotar uma atitude direcional frente à sua tarefa e aos recursos de que dispõe para realizá-la. Isto só será possível na medida em que o aluno esteja capacitado para conceituar cada aspecto do processo em que se insere, situando-se corretamente na sua qualidade enquanto arquiteto.” (Graeff, 1961, vol.10)

No intuito de fornecer bases para uma crítica reflexiva das práticas pedagógicas vigentes nos cursos de arquitetura, visamos esclarecer o fenômeno da valorização dos discursos teóricos na disciplina, reconstruindo a trajetória da noção de teoria e seu papel perante a prática e o reflexo desta tensão no ensino da arquitetura. Essa trajetória é sistematizada em três momentos: a idéia de teoria relacionada à filosofia clássica, as profundas transformações na estrutura do pensamento ocidental com o desenvolvimento da ciência moderna, a crítica e a revisão do projeto moderno com seu primado científico e tecnológico nos estudos contemporâneos sobre definições e mapeamento da teoria, seja em filosofia ou mais especificamente em arquitetura. Destas últimas referências, considerando principalmente o “Elogio da Teoria” de Gadamer, esboçam-se algumas

conclusões acerca do papel da teoria da arquitetura em sua unidade com a prática, mas além de uma metodologia aplicada a projeto.

Por que muitas vezes separamos a competência teórica da prática? O que torna essa separação necessária? Seria possível simplesmente assumir que se trata de uma tradição em que as atividades no campo da arquitetura se dividiam claramente entre a construção de edifícios e a teoria de projetos de arquitetura. No entanto, é evidente que todo projeto, tanto quanto a crítica ou a especulação conceitual, envolve, ao mesmo tempo, operações criativas e reprodutivas, sínteses e análises arquitetônicas. Dá-se uma importância cada vez maior ao chamado “conceito”.

Evidencia-se também que toda obra de arquitetura moderna ou contemporânea de alguma relevância inclui, em sua conformação, uma reflexão de suas problemáticas, ou seja, uma reflexão que outrora caberia à teoria e não à própria obra.

Na prática diária dos ateliês de projeto, o que se observa é a dificuldade do aluno de colocar em prática os conhecimentos teóricos que fundamentarão seu projeto, isto se dá, não só pela dificuldade de materializar determinada intenção, uma vez que o projeto arquitetônico não se realiza no conceito e sim na imagem, mas também pela falta de reflexão e crítica por parte do professor, onde este deveria mostrar a gama de conhecimentos e possibilidades de projetar, a fim de motivar o aluno a desenvolver seu próprio método. Mais do que ensinar os alunos a projetar de uma determinada maneira, o objetivo do professor deve ser a criação e o refinamento de um espírito crítico do aluno. No entanto o que se observa como obstáculo para a formação deste aluno crítico, é que a maneira como estão organizados os currículos das escolas de arquitetura e sua organização departamental, teoria, história, técnica e prática de projeto parecem ser conhecimentos autônomos. Isto está errado, pois todos estes campos de conhecimentos são inerentes ao projeto e precisam estar interrelacionados.

As teorias têm que encontrar uma aplicabilidade na prática. A prática, por sua vez, tem que ser alimentada por alguma teoria que a fundamente. Portanto acreditamos que os subsídios teóricos acerca do projeto são inseparáveis da sua instrumentalização propriamente dita. Critica-se muito a organização do ensino institucional e a existência de inúmeras e diferenciadas disciplinas que operam como se fossem de conhecimentos independentes de teoria, técnica e prática projetual. Mas não podemos negligenciar o fato de que a preparação para o exercício dessa atividade requer a aquisição tanto de conhecimento quanto de habilidades, do lado objetivo e do lado subjetivo da arquitetura, e que isso só se dá, dentro de bases eficientes, quando se conta com um programa organizado e se dispõe de pessoal docente especializado em cada campo específico. Deste modo, torna-se inevitável a divisão em áreas de conhecimento que objetiva não dividir o conhecimento em si, mas organizar sua transmissão. A caracterização do ensino em competências práticas e teóricas torna-se então inevitável. Porém não se pode forçar uma divisão rígida destas duas competências, elas precisam estar aliadas, pois existe uma diferença entre aprender arquitetura e fazer arquitetura, em outras palavras, é fundamental aprender arquitetura por meio da história, teoria e análises para aprender a fazer arquitetura, onde entram além dos métodos as esferas subjetiva, cognitiva e operativa de saber fazer as coisas corretas (ser eficaz) e não fazer corretamente as coisas (ser eficiente) e cair no ridículo. É fundamental ser eficientes nas partes e saber como essas se organizam para ser eficaz no todo.

A ARQUITETURA VISTA COMO UM CONHECIMENTO APLICATIVO E MULTIDISCIPLINAR

O ensino de projeto de arquitetura tem absorvido muitos profissionais, que eventualmente e essa atividade se dedicaram, como professores colaboradores ou substitutos, nas disciplinas curriculares dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo ou com dedicação continuada, definindo sua vida profissional majoritariamente no ensino. O crescimento do número de escolas de arquitetura tem ampliado o número de profissionais que têm vivido e experiência de ensino, e parece cada vez mais importante que essas experiências possam ser divulgadas e incrementadas, tanto como troca entre os que têm a perspectiva e o desejo de ampliar sua capacitação como professor voltado a um novo modelo, crítico e reflexivo rumo a formação de um aluno também crítico e diferenciado, quanto como contribuição aqueles que desejam visitar os ateliês de projeto, agora como professores, colocando em prática os novos modelos de ensino defendidos neste texto, que visem a autonomia do aluno crítico. Com isso, essa intenção de comunicação e troca, apresenta um conjunto de idéias que mais reflete as inquietações de um professor sobre seu mundo de trabalho e como formará este novo perfil de egresso do que um apanhado sobre perspectivas e paradigmas do ensino de projeto.

Uma questão pertinente que se deve colocar é que a arquitetura é uma disciplina aplicada, trata-se de uma área de conhecimento universitário, mas de conhecimento sobre algo, não legitimamente uma logia, o arquiteto não é um cientista. Mas conhecimento aplicado a algo, com vistas a gerar, conceber algo, essa sua natureza aplicada deve ser diferenciada de uma tecnologia metodológica e cartorial, pois a arquitetura também requer para si o lado subjetivo, de crítica e reflexão, que faz do arquiteto também um humanista. Também sua natureza aplicada deve ser diferenciada daquela área que intitulamos ciências sociais aplicadas, pois a arquitetura também requer para si o estatuto da aplicação poética, que faz também do arquiteto um artista. Resulta disso, que a arquitetura é uma das áreas universitárias de maior potencial articulador da multidisciplinaridade, que pode requerer para si o estatuto simultâneo de um modo de pensar e de um modo de fazer a universidade. Daí conseqüentemente surge o principal questionamento deste texto: Será que com toda esta gama de conhecimentos e possibilidades a serem seguidos, o modelo hierárquico tradicional do professor detentor do conhecimento e mero transmissor do seu método de trabalho não precisaria ser questionado, repensado e modificado?

Uma das maiores dificuldades encontradas nos cursos de arquitetura, e talvez nos cursos superiores em geral, é a interação entre as diferentes disciplinas. Durante a realização de seus estudos, o aluno vai elaborando naturalmente a síntese entre os diversos campos que envolvem a arquitetura (criação, técnica, conforto, relação edifício-cidade, etc.). No entanto, cada vez está mais claro que cabe ao educador, ou ao curso como um todo, despertar, proporcionar meios concretos e eficientes para que essa síntese se realize de maneira mais completa e sistemática. É com a idéia de viabilização de instrumentos de ensino que busque a formação de um profissional integral e crítico, onde deve ser incentivada a sua auto-estima e assim possibilitar uma dinamização do ambiente acadêmico e uma conseqüente melhoria da qualidade discente e docente. Devemos também constituir um espaço permanente de debates, uma plataforma de manifestações, de desejos e inquietações, onde as informações extra curso podem ser trazidas para um ambiente mais restrito e íntimo que incentive uma assimilação criteriosa.

O conceito de arquitetura como área de aplicação, dá sentido a uma outra observação acerca da elaboração de métodos de ensino e de projeção no ateliê de projeto, a aplicação implica problematização. Aplicação de conhecimentos implica problematização dos conhecimentos que

são detidos pelo aplicador. Uma determinada aplicação, por exemplo uma obra realizada, adquire especificidade como informação e haverá chances de essas novas informações gerarem conhecimento novo. À medida que o projeto de formação do arquiteto, que envolve no mínimo diretrizes e atividades de ensino, pesquisa e extensão se orientar por problemas e situações em que há a necessidade e a possibilidade de intervir para modificá-las, todo o corpo de conhecimentos até então detido pelo estudante e por seus professores, considerado hábil para ser utilizado em sua solução, estará a prova, inclusive o conhecimento que permite o reconhecimento e a caracterização do que seja a situação problema. Esse é fundamental para que se tenha a área de aplicação gerando e despertando novos conhecimentos, e o primeiro deles, e o mais revelador, diz respeito a propriedade com que este grupo aplica os conhecimentos que detém. Daí que, para a área de aplicação, a criação de referências críticas e reflexivas acerca do que seja seu corpo de conhecimentos deveria ocorrer junto, aliado à inclusão de qualquer informação ao repertório já detido.

O USO DE METODOLOGIAS ADEQUADAS PARA FORMAÇÃO DO ALUNO CRÍTICO

Métodos totalizantes de projeto geraram imensa frustração acerca da geração e aplicação de métodos projetuais, de modo geral. Existe, sem dúvida, carga pejorativa na pretensão de trabalhar metodologias, sobretudo se estas se aproximam demasiadamente da área sagrada da concepção, da definição do partido arquitetônico. Tolera-se o desenvolvimento e a aplicação de metodologias em áreas auxiliares ao projeto, que gerem informações úteis como insumo para agregarem-se ao projeto. Porém, o sucesso de um projeto de arquitetônico independe de uma fórmula ou um método específico, trata-se de algo subjetivo. No aprendizado, o estudante com o espírito crítico descobre, com ou sem assistência, uma maneira de encarar seu problema como se fosse um problema que já encontrou antes. De fato o caminho a seguir é o do aprendizado como de alguém que aprende as palavras, juntamente com exemplos concretos de como funcionam na prática; a natureza e as palavras são aprendidas simultaneamente, desse processo resulta um conhecimento que se aprende fazendo. Assim, cabe ao professor despertar o interesse do aluno em descobrir seu próprio potencial e torná-lo capaz de enfrentar os diferentes problemas a serem solucionados nos seus projetos, desmistificando assim que os edifícios gerados não provêm de uma instância acessível a poucos, não são fruto do gênio guiado apenas pela inspiração.

Os estudos de caso são um recurso fundamental para o ensino de projeto arquitetônico. Em tese, podem-se estudar casos (determinados edifícios, determinadas frações urbanas, determinados espaços construídos, etc.) sem a intenção de sua aplicação imediata no processo de projetar. O caso relaciona-se diretamente a diversos aspectos do problema histórico, técnico, de linguagem, de uso, de conforto ambiental, etc., do espaço construído, e os métodos que desenvolvemos para estudar casos ainda são predominantemente descritivos e analíticos. Como descrição e análise, os estudos de caso são geradores das referências empíricas melhor habilitadas à geração de parâmetros físico funcionais, a serem aplicados na programação arquitetônica, no dimensionamento de espaços e elementos da construção.

Essa questão específica de método representa uma das mais importantes articulações para as teorias de projeto, pois a interpretação da proposta de projeto nessa realidade imediata e não apenas o seu estudo quantitativo, a descrição do espaço construído em termos funcionais e como um objeto físico, é exercício equivalente ao que ocorre no processo de concepção da própria

proposta. É descabido pensar que o intérprete, ou seja, o crítico projete ao interpretar, ou que reconstrua a mente do projetista, no momento em que concebeu a solução: o caminho do estudo de caso é o inverso do de projetar, mas ambos os processos tem em comum tanto a análise quanto a síntese compreensiva do espaço construído. O estudo de caso como exercício de interpretação teria como objetivo encontrar o que se pode chamar do lado conceitual, o subjetivo do projeto, em outras palavras, investigar o conjunto de princípios de arquitetura que foram empregados na concepção de uma obra existente.

Existe uma tendência de referência pejorativa por parte dos professores tradicionais, metodologistas e cartoriais a este lado conceitual, subjetivo inerente a concepção. Existe porque há soluções arquitetônicas inexplicáveis pelo uso de metodologias formais e explicitadoras de alguma solução compositiva e formal que as gere. Tanto o processo conceitual é misterioso, quanto também é misterioso o processo crítico e doutrinal da arquitetura, de avaliação e julgamento das obras existentes. Daí a fundamental importância desta nova necessidade de criação de um novo tipo de aluno: crítico e reflexivo sobre sua prática acadêmica.

O que se revela é a necessidade de se tomar o dispositivo criativo como parte essencial de metodologias que apoiem a projeção e que estructurem as situações de ensino nos ateliês acadêmicos. Andar até o limite do que pode ser explicado e ponderado como processo criativo orientado, estimulado e condicionado em termos permite ao estudante a exploração do experimento de projeto, estimulando o desenvolvimento de atitude crítica e reflexiva com relação ao que lhe é informado, que possa capacitá-lo a desenvolver visões alternativas de uma mesma abordagem e estar aberto a revoluções de abordagem que opere com um mínimo domínio sobre sua atitude inovadora. É um princípio paradoxal dessa forma de abordar a questão do método, de que não há vantagem objetiva em eliminar a subjetividade na concepção arquitetônica. Ao contrário, a subjetividade deve ser debatida, estimulada, expressa, conhecida, familiarizada, o que não consiste com sua objetivação.

Na experiência de ensino, a metodologia de projetar é pensada como instrumental que estimule a ocorrência de concepções tão criativas quanto explicáveis, que facultem a construção de argumentos sobre o projeto que possa ser, estes sim objetivados e de argumentos de projeto que trabalhem essa ambigüidade presente no fato de que cada decisão projetual abre possibilidades, novas indefinições. Por outro lado, cabe salientar que metodologia não é projeto, no sentido de que metodologias de projetar são meios para se atingir uma determinada finalidade; o controle do processo de resolução do problema de projeto. E por esse controle não significa, como pode ser entendido ordinariamente, a contenção da criatividade, mas sua catalisação e instrumentalização.

A didática do ensino de projeto deve também partir do dado individual, construindo, a partir da experiência do estudante, a ponte para o reconhecimento das outras experiências, e do espaço que há no mundo, que possibilita ao estudante lançar projetar. Existe a necessidade desse momento em que ocorre o reconhecimento de si, de seu potencial, de sua capacidade despertada pelo professor.

A criação arquitetônica possível de ser ensinada é totalmente mediatizada pelo modo de comunicação, é um princípio raso o de que o estudante aprende a pensar arquitetura nos termos em que aprende comunicar arquitetura. Essa é outra razão para que as metodologias construídas para o ensino de projeto não se definam como instrumentos de geração de conhecimento. Isso não deve ocorrer por algum tipo de repúdio da ciência, ou porque as nossas metodologias são subcientíficas. Isso ocorre porque as metodologias que interessam ao ensino de projeto têm

objetivos radicalmente poéticos, são dirigidas ao processo criativo. São instrumentos realizadores de instrução, de montagem, de processamento, de explicitação dos conhecimentos aplicados. É fundamental utilizá-los, mas nunca esquecendo que metodologias de projeção arquitetônica nada criam, somente podem auxiliar a transformar, recombinar, relacionar conhecimentos existentes. São de outra natureza as metodologias e as disciplinas que geram o conhecimento que o arquiteto aplica, inclusive o seu conhecimento sobre arquitetura como conhecimento histórico, antropológico, político, econômico.

CONCLUSÃO

Não existe projeto de arquitetura sem representação gráfica, seja ela qual for, o que equivale dizer que a concepção do objeto como imagem mental, não caracteriza a atividade projetual do arquiteto. O ato de projetar estabelece uma ligação dinâmica entre esquemas abstratos e concretização de imagens interdependentes como parte do projeto como um todo. Daí a necessidade de métodos que despertem a formação de um espírito crítico no aluno para que o mesmo se sinta capaz de literalmente colocar suas idéias no papel.

Plano, slides, modelos tridimensionais, revistas, ocasionalmente textos, definem uma vasta produção documental que monopoliza a atenção do estudante de arquitetura. A documentação intermedia o relacionamento professor-aluno, porém o instrutor precisa saber a maneira certa de dentre os vários métodos e abordagens de projeto catalisar o potencial de cada aluno a fim de construir à maneira peculiar de cada estudante o conhecimento necessário execução de seus projetos. Para isto é necessário trabalhar com a curiosidade dos alunos, com isto a quantidade de exemplos, conteúdos e conseqüentemente ensinamentos aumenta muito, pois é orientado o desdobramento dos vários caminhos a serem percorridos. A organização no trabalho que aposta na autonomia e na competência dos alunos rompe com a hierarquia tradicional da sala de aula, daí a necessidade da formação de um pensamento crítico e reflexivo do professor para assim incrementar o potencial de cada aluno.

Justamente isso que se observa como um obstáculo no dia a dia do ensino de projeto, onde o professor, por falta de um espírito crítico e reflexivo de sua atividade como mestre, faz do uso de repetidos monólogos a imposição de seu método de trabalho. Isto com certeza acaba prejudicando os alunos que por muitas vezes recorrem a métodos alternativos, a fim de desenvolver sua própria capacidade e potencial para projetar. Com isso muitas vezes são penalizados pelos professores porque divergiram do método quase que autoritário ensinado em aula, mesmo que tenham conseguido bons resultados.

A capacidade crítica deve sim existir no professor, principalmente a autocrítica de saber ser imparcial quanto aos diferentes métodos de abordagens de projeto, e esta capacidade quando buscada e mantida com seriedade, qualifica cada vez mais o trabalho do professor. Este processo de formação de um espírito crítico e reflexivo exige um professor que tenha humildade para reconhecer que sua figura não é mais de um tutor, detentor de todo conhecimento, mas sim de um colaborador da organização da autonomia dos alunos, não repetindo ou reproduzindo informações, mas sim desenvolvendo seu próprio método com conhecimento da realidade e dos conteúdos de sua disciplina e que acredite verdadeiramente que pode se desenvolver com seus alunos e colegas. Isso pressupõe que o professor procure reencontrar-se com sua própria capacidade de aprender e sobretudo, que, mantendo seus princípios próprios, seja capaz de ser crítico aos seus posicionamentos mais pontuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

BATTISTI, Emílio. **Arquitectura, ideología y ciencia: teoría y práctica en la disciplina del proyecto**. Madrid: H. Blume Ediciones, 1980.

TEDESCHI, Enrico. **Teoría de la arquitectura**. — Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

MAHFUZ, Edson da Cunha. **O Clássico, o Poético e o Erótico e outros ensaios**. — Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. A formação do repertório para o projeto arquitetônico: algumas implicações didáticas. In: COMAS, Carlos Eduardo. (org.) **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação**. — São Paulo: Projeto, 1986.

GOUVEIA, Luiz Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; GOROVITZ, Matheus. **Contribuição ao Ensino de Arquitetura e Urbanismo**. — Brasília: INEP, 1999.

SILVA, Elvan. **Uma introdução ao projeto arquitetônico - 2.** ed. rev. amp.— Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.