



**SEMINÁRIO  
ENSINO  
ARQUITETURA  
E URBANISMO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro)

---

Se52 Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo ( 2007 : São Paulo)  
Anais do Seminário Ensino Arquitetura e Urbanismo / São Paulo : FAUUSP, 2007.  
151 pp.

ISBN: 85-88126-61-9

1. Arquitetura (Estudo e Ensino) 2. Arquitetura (Pesquisa) I. Título

CDD – 720.63

---

Serviço de Biblioteca e Informação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP

**ANAIS SEMINÁRIO ENSINO  
ARQUITETURA E URBANISMO**

**15 e 16 de maio de 2007  
FAU-USP**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
REITORA - PROF<sup>ª</sup>. DRA. SUELY VILELA  
VICE-REITOR - PROF. DR. FRANCO MARIA LAJOLO

**FACULDADE DE ARQUITETURA E  
URBANISMO**  
DIRETOR - PROF. DR. SYLVIO BARROS SAWAYA  
VICE-DIRETOR - PROF. DR. MARCELO DE ANDRADE  
ROMERO

**COMISSÃO DE GRADUAÇÃO**  
PRESIDENTE - PROF. DR. PAULO CÉSAR XAVIER

**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
CHEFE - PROF. DR. PAULO JULIO V. BRUNA  
VICE-CHEFE - PROF<sup>ª</sup>. DRA. REBECA SCHERER

**DEPARTAMENTO DE PROJETO**  
CHEFE - PROF<sup>ª</sup>. DRA. HELIANA COMIN VARGAS  
VICE-CHEFE - PROF. DR. SILVIO SOARES MACEDO

**DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA**  
CHEFE - PROF<sup>ª</sup>. DRA. SUELI RAMOS SCHIFFER  
VICE-CHEFE - PROF. DR. KHALED GHOUBAR

**ORGANIZAÇÃO DAS MESAS DO SEMINÁRIO,  
CAPTAÇÃO DE IMAGEM E SOM E INFRAESTRUTURA**  
PROF<sup>ª</sup>. DRA. HELIANA COMIN VARGAS  
AMÁLIA CRISTÓVÃO DOS SANTOS  
DANIEL NOBRE  
PAULO KIYOSHI ABREU MIYADA  
PEDRO STUCCHI VANNUCCHI  
PRISCYLA GOMES  
RAFAEL BORGES PEREIRA  
ENEIDA MORAES DE PAULA  
FATIMA APARECIDA VIEIRA DE MORAIS  
IONE BEATRIZ BANHEZA  
LEO CHAHAD ANDRE  
LILIAN APARECIDA DUCCI E SILVA  
MARIA EZILDA APARECIDA GRATIERI  
ROGERIO GASPERINI PEREIRA  
SHIRLEI GONÇALVES

**ORGANIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO**  
PROF<sup>ª</sup>. DRA. HELIANA COMIN VARGAS  
DANIEL NOBRE  
PAULO KIYOSHI ABREU MIYADA  
PRISCYLA GOMES

**CAPA E PROJETO GRÁFICO**  
DANIEL NOBRE  
PAULO KIYOSHI ABREU MIYADA  
PRISCYLA GOMES

**PRODUÇÃO GRÁFICA**  
LABORATÓRIO DE PROGRAMAÇÃO GRÁFICA  
FAUUSP | SUPERVISÃO GERAL  
JOSÉ TADEU DE AZEVEDO MAIA

**DISTRIBUIÇÃO**  
DEPARTAMENTO DE PROJETO FAUUSP  
E GRÊMIO DOS ESTUDANTES FAUUSP

HELIANA COMIN VARGAS

## **APRESENTAÇÃO**

Como mais uma etapa das contínuas discussões sobre educação em Arquitetura e Urbanismo que permeiam, por princípio, as atividades de ensino na FAUUSP, este trabalho, que reúne textos, falas e questionamentos sobre a formação do arquiteto urbanista, buscou, como uma das etapas deste processo, registrar esta inquietude que se coloca como uma busca constante por aperfeiçoamentos.

O seminário, do qual este trabalho se origina e que também o diferencia tendo provocado e estimulado um amplo envolvimento do seu corpo docente e discente, foi resultado de uma construção conjunta possível de ser verificada pela composição de seus textos e na organização das diversas atividades.

A grande contribuição desta discussão, ora apresentada, que além dos textos de origem inclui relatos que destacam as principais idéias da fala dos seus expositores e debatedores, encontra-se, fundamentalmente, na possibilidade gerada para a comunicação de idéias que, ao permitir que divergências sejam explicitadas, que conceitos sejam melhor elaborados e que alguns consensos possam ser identificados, lapidem o olhar sobre seu principal objeto, a educação em arquitetura e urbanismo.



# ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	3
RELATOS DE ENSINO	9
CHAMADA DOS TRABALHOS	11
O QUESTIONAMENTO DA DISCIPLINARIDADE DO ATELIÊ COMO FUNDAMENTO PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO MINORU NARUTO	13
CINCO PONTOS SOBRE O PROJETAR EM UMA FACULDADE DE ARQUITETURA PAULO KIYOSHI ABREU MIYADA	22
DISCIPLINA E CONHECIMENTO EULER SANDEVILLE JUNIOR	27
FUNDAMENTOS EULER SANDEVILLE JUNIOR	39
O ENSINO E A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ARQUITETO ANA LÚCIA DUARTE LANNA; MARIA LÚCIA C. GITAHY; JOSÉ TAVARES C. DE LIRA	45
PROJETO E INTENÇÃO RODRIGO QUEIROZ	49
RELATO DA MESA 1 VERA M. PALLAMIN; RAFAEL BORGES PEREIRA	53
‘O MESTRE IGNORANTE’ VERA M. PALLAMIN	55
ATELIÊ DE PROJETOS - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS FÁBIO MARIZ GONÇALVES; SILVIO SOARES MACEDO	61
O ENSINO: SOBRE A COMPLEXIDADE E O ATO DE PROJETAR RAFAEL A. C. PERRONE	64
ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARQUITETURA E URBANISMO: MOTIVAÇÃO, REPERTÓRIO E PRÁTICA HELIANA COMIN VARGAS	72
RELATO DA MESA 2 RODRIGO QUEIROZ; DANIEL NOBRE	80

<b>DO OUTRO LADO DO PROJETO: REFLEXÕES PARA O DESENHO DA HISTÓRIA</b>	<b>85</b>
JOSÉ TAVARES C. DE LIRA	
<b>TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA ARQUITETURA E URBANISMO</b>	<b>98</b>
RICARDO A. PAIVA	
<b>DIÁLOGOS PERMANENTES DE ARQUITETURA</b>	<b>101</b>
MÔNICA JUNQUEIRA DE CAMARGO	
<b>O ARQUITETO E URBANISTA E O PROJETO</b>	<b>106</b>
MARIA LUCIA REFINETTI MARTINS	
<b>ENSINO DE ARQUITETURA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA. POR QUÊ? COMO?</b>	<b>107</b>
PAULO CÉSAR XAVIER PEREIRA	
<b>RELATO DA MESA 3</b>	<b>109</b>
KHALED GHOUBAR; PRISCYLA GOMES	
<b>REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO NA FAU-USP/ TÓPICOS PARA DISCUSSÃO</b>	<b>112</b>
FRANCISCO SEGNINI JR.	
<b>PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FAU-USP</b>	<b>118</b>
IVAN BERNARDELLI; NATASHA D. FERRARI; MINA W. HUGERTH	
<b>SETE REQUISITOS PARA O BINÔMIO “ENSINO/APRENDIZAGEM”</b>	<b>128</b>
KHALED GHOUBAR	
<b>ESTUDO PRELIMINAR DE REORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES</b>	<b>137</b>
ÁLVARO PUNTONI; ANTONIO CARLOS BAROSSJ; HELENA AYOUB SILVA; MILTON BRAGA	
<b>ENSINO DE PROJETO E O PROJETO DE ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO</b>	<b>140</b>
LUÍS ANTÔNIO JORGE	
<b>RELATO DA MESA 4</b>	<b>144</b>
MARIA LÚCIA REFINETTI MARTINS; PEDRO STUCCHI VANNUCCHI	







## RELATOS DE ENSINO

No mês que antecedeu ao Seminário aconteceram três relatos/debates que objetivavam inserir o processo proposto de reestruturação do ensino dentro da história da FAUUSP e dos outros cursos de Arquitetura no Brasil. Foi uma oportunidade de aumentar a abrangência das questões e variáveis a serem incorporadas pelas discussões do Seminário e propostas decorrentes.

Os relatos realizados foram:

### 16.04

**OS FÓRUMS DE ENSINO | O caráter político do contínuo debate de ensino**

JÚLIO KATINSKI;  
EDGAR DENTE;  
MINORU NARUTO

### 23.04

**AS NORMAS BRASILEIRAS E O CURSO | As regras que os limitam vs. a realidade que nos limita**

ANTONIO CARLOS BAROSSI;  
FRANCISCO SEGNINI JR.

### 07.05

**PARA QUÊ? PARA QUEM? | Faculdade de arquitetura na Universidade Pública**

ANÁLIA AMORIM;  
MONICA JUNQUEIRA;  
NABIL BONDUKI



## **CHAMADA DOS TRABALHOS**

Dando continuidade às discussões sobre reestruturação curricular da FAUUSP, anunciamos a chamada de trabalhos para participação no SEMINÁRIO ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO, a ser realizado nos dias 15 e 16 de maio de 2007, com o propósito de promover o aprofundamento conceitual sobre o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo e apontar diretrizes e caminhos para instruir uma possível reestruturação curricular da FAUUSP.

Os dois temas a serem desenvolvidos durante o seminário são resultantes das diversas discussões conceituais e da problemática identificada durante os diversos debates ocorridos nos dois últimos anos, no âmbito do AUP, embora com uma visão ampliada para o âmbito da FAU. Neste sentido, a ementa sobre a temática do seminário assume a forma de uma proposta inicial (tese) que aborda, à sua maneira, os elementos que deverão ser discutidos e que os trabalhos apresentados e debates deles decorrentes poderão aprofundar, negar ou contestar.

Esta divisão temática tem um caráter organizacional, pois, no processo de ensino-aprendizado em Arquitetura e Urbanismo, a fundamentação básica e a investigação não podem ser pensadas isoladamente. Uma nutre a outra, como instâncias críticas recíprocas: a questão da fundamentação se mantém como indagação constante e campo de definição sempre aberto ao conhecimento produzido na etapa posterior. Uma escola em movimento constante, como é o processo do conhecimento.

### **BLOCOS TEMÁTICOS**

Os trabalhos encaminhados deverão incluir-se dentro das seguintes temáticas:

#### **1.O campo do conhecimento em arquitetura e urbanismo**

Caracteriza-se pelos conteúdos fundamentais a serem transmitidos, suficientes para apresentar o campo de conhecimento da arquitetura e do urbanismo e da sua prática profissional.

Deve-se ressaltar que o que se entende por campo do conhecimento em arquitetura e urbanismo não se restringe aos aspectos conceituais e teóricos, mas inclui também as práticas de projeto, de linguagem e de representação. Sendo assim, é vital distinguir, nesse momento, os conteúdos que se podem enunciar de forma objetiva,

na medida em que este conhecimento encontra-se organizado de maneira sistemática e precisa, em um determinado momento; dos conteúdos de natureza predominantemente qualitativa, cujo enunciado não pressupõe e, muito menos, garante quaisquer resultados.

Neste bloco também se propõe abordar o “como” se constrói o conhecimento nos termos da arquitetura e do urbanismo, evitando-se assim, tratar do conteúdo de forma isolada da sua transmissão.

## 2. Proposição e investigação em arquitetura e urbanismo

Dentro deste bloco temático, a atividade propositiva, investigativa e experimental no processo de construção do conhecimento em arquitetura e urbanismo deve ser pensada pela transmissão do conhecimento realizada nos Estúdios ou Ateliês e conduzida pela investigação.

Trata-se de um fazer-reflexivo, cerne da atividade de projeto, colocado em primeiro plano na formação do aluno de arquitetura. Este fazer-reflexivo distingue-se qualitativamente do fazer-eficiente e de busca de resultados que reproduz as práticas gerais da “sociedade profissional”, cada vez mais dirigidas por uma lógica de mercado, esvaziada da possibilidade de um pensamento alternativo que contemple outros modos de vida. Este fazer-reflexivo, que assume o pensar novos programas, novas questões e a arquitetura dele resultante, adquire uma dimensão propositiva construída experimentalmente, através da investigação projetual autônoma, reflexiva e criativa. Isto é, fundamentalmente crítica ao status quo da própria arquitetura e movida pela liberdade que caracteriza aquele que pensa, como diria Nietzsche (Humano, demasiado humano, p.157), *“de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra.”*

MINORU NARUTO

## **O QUESTIONAMENTO DA DISCIPLINARIDADE DO ATELIÊ COMO FUNDAMENTO PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO**

### **1. Como poderia e deveria ser a formação do arquiteto?**

O aprendizado de arquitetura como aprendizado de projeto

A prática mostra que falar de ensino / aprendizagem de arquitetura é falar de ensino / aprendizagem da atividade distintiva da arquitetura que é o projeto<sup>1</sup>.

### **Aprendizagem possível**

Ao invés de tarefas programadas pelas disciplinas, que afastam os alunos de um real aprendizado de projeto e da própria realidade social e profissional, o ateliê deve e pode resgatar a vocação original com que foi concebido e implantado nas escolas de arquitetura: a preparação para a dimensão prática da arquitetura. Preparar para a prática significa proporcionar aos alunos a vivência de situações reais dessa prática, isto é, elaborar projetos para a solução de problemas concretos. Ou, no mínimo, elaborar projetos em situações as mais próximas da realidade, o que hoje acontece em casos apenas excepcionais.

Em uma escola de arquitetura, o projeto se refere, naturalmente, a seu objeto – o espaço, num amplo espectro de manifestações, sintetizado no dizer de Artigas: quando digo arquitetura, digo arquitetura e urbanismo. Disso se trata o projeto de arquitetura e disso trata as atividades de um ateliê.

Entretanto, se entendermos o termo projeto num sentido mais generoso, que diga respeito a qualquer forma de aplicação de habilidades e conhecimentos<sup>2</sup> que concorra para o projeto de arquitetura, as atividades do ateliê também deverá contemplar áreas teórico-críticas e técnicas, naquelas vertentes que não ocupam exclusivamente de transmissão de conhecimentos disciplinares em “salas de aula”. De fato, o ateliê poderá ser importante espaço para as atividades de produção de conhecimentos – isto é, de pesquisa: não só ateliê de “projeto” (de arquitetura), por que não ateliê de crítica, ou de estrutura, como já há na prática o ateliê de conforto ambiental, por exemplo?

Dentro dessa concepção de ateliê, seria possível exercitar os alunos por meio

1. Projeto como o “resultado ideal” prefigurável que instaura um trajeto rumo a um “resultado concreto”, nem sempre coincidente com o resultado desejado, no sentido de Marx. Nesse sentido, uma vontade contraposta à inércia do real.

2. Arquitetura não seria um conhecimento em si, mas “aplicação de conhecimentos” (Barreto).

de problemas concretos, cuidando naturalmente que sejam de interesse acadêmico e prioritariamente de interesse social, como parte ou não de pesquisas e projetos desenvolvidos por professores, em parceria com o poder público e mesmo (com as devidas salvaguardas) com entidades e instituições privadas, individualmente ou em equipe, em laboratórios ou não <sup>3</sup>.

Outras atividades hoje consideradas “extra-curriculares” poderão ser acolhidas e proporcionar créditos, desde que estejam alinhadas com os objetivos do ateliê. Como exemplo, a participação em concursos de arquitetura, desenvolvimento de pesquisas e projetos ou participação em pesquisas e projetos de professores e de laboratórios – institucionais ou das associações estudantis.

Tanto quanto as atividades tarefas prescritas pelas disciplinas atuais, essas atividades terão espaços físicos e acadêmicos próprios. Terão formalizados tanto os créditos correspondentes ao tempo dedicado – os quais, por suposto, deverão ser flexíveis para se adequar às necessidades de cada atividade –, quanto a assessoria de professores, técnicos, infra-estrutura de apoio (serviços, laboratórios).

Por outro lado, as atividades – mais diretamente, o número de trabalhos a serem desenvolvidos concomitantemente – deverão ser programadas de acordo com a disponibilidade real de tempo dos alunos. O principal: a efetiva possibilidade de opção, pelos alunos, por assuntos de interesse e a liberação daquelas atividades tarefas.

A premissa dessa alternativa para o funcionamento do ateliê é que a aprendizagem de projeto constitui, na sua essência, a aprendizagem de solução de problemas, entendendo-se que resolver problemas é antes identificá-los e construí-los e não a aplicação de soluções modelares a problemas modelo dados. O que hoje acontece é que as disciplinas exigem a solução de problemas apresentados na forma de “programas”, sem o processo de sua construção, condição básica para a exercitação da solução de qualquer problema <sup>4</sup>.

Por outro lado, o projeto também é tomada de decisão e sua exercitação consequente pressupõe a existência de um mínimo de concretude nos problemas assumidos. Por essa razão, os problemas abstratos apresentados através dos “programas” das disciplinas não atendem aos fins de treinamento de decisão por parte dos alunos.

A idéia básica, pois, é treinar os alunos a construir problemas para resolvê-los dentro de um contexto pelo menos mais próximo do real, em vez de acumular treinamento pouco eficaz e enciclopédico em solução de problemas abstratos pré-estabelecidos.

No entanto, é importante assinalar que esse proposta de aprendizagem não é original, menos ainda, nova. O fato é que a própria história da profissão e da formação do arquiteto sempre foi marcada pela consciência da necessidade de uma formação que tinha como contraparte do aprendizado teórico a exercitação da prática profissional.

Foi exatamente essa consciência que constituiu o ponto de partida e motivação das reformulações mais significativas implantadas nas escolas independentes de arqui-

3. São práticas absolutamente factíveis, pois mesmo na FAUUSP registram-se algumas experiências muito bem sucedidas, principalmente em “disciplinas” organizadas a partir de laboratórios de pesquisa como o Labhab, ou o Labhab dos alunos.

4. Esse procedimento decorre da crença de que a aprendizagem de projeto exige o treinamento do aluno na solução de um elenco de problemas modelares, os quais, como modelos, tipos, representariam os problemas que o futuro arquiteto deveria resolver profissionalmente. São, nessa medida, problemas dados, cujas soluções são também modelares e, portanto, soluções dadas. É uma visão estática e idealizada – abstrata – da realidade e do papel do projeto nos processos de transformação dessa realidade.



tutura desde seu surgimento na década de 40.

## 2. O que já se pretendeu, o que se fez?

Como as demais escolas de arquitetura, a FAUUSP sempre se preocupou e se ocupou de melhorar seu ensino<sup>5</sup>. Apenas sete anos após sua criação, em 1955, sua grade curricular foi modificada, sem que se arrefecesse o ímpeto pela busca de uma reforma mais radical, em sintonia com o intenso movimento nacional – organizado pelos IABs, escolas, profissionais, estudantes, professores – por um ensino que consolidasse a crescente demanda e o alto prestígio alcançado pela arquitetura brasileira. A primeira grande reforma da FAUUSP, também do país, teve lugar em 1962. Outras tentativas se sucederam e entre estas vale destacar a reestruturação implantada pelo Fórum de 1978 e a do Departamento de Projeto de 1997. Aquela como o grande equívoco coletivo com conseqüências desastrosas e esta como uma oportunidade desperdiçada. Uma proposta pontual também merece ser lembrada como exemplo, talvez do único exemplo de sucesso nesse percurso de muitos fracassos – a criação das teses de graduação em 1968.

### Reforma de 62

A grande reforma pioneira da FAUUSP, implantada em 1962, culminava a luta pela radical reforma do ensino de arquitetura da década anterior e “*cumpria decisões das diversas reuniões e congressos sob temas do ensino de Arquitetura organizados dentro do IAB*” (Artigas).

Segundo Marlene Yurgel, a nova estrutura de ensino dessa escola era integrada por “*Departamentos; Biblioteca<sup>6</sup>; laboratório de Artes Gráficas e de Fotografia; Oficina de Modelos; Museum [...]*”, sendo que o Museum tinha a finalidade de “*gerenciar as atividades extra-curriculares que o GFAU já vinha organizando desde da década anterior, bem como os laboratórios e oficinas*”<sup>7</sup>.

Aos departamentos cabiam, segundo Cintra do Prado, a coordenação do grupo de matérias do currículo a que correspondiam – as antigas ou as que foram criadas com a reforma. Foram, desse modo, organizados os departamentos de Ciência Aplicada, de Construção, de História e de Projeto<sup>8</sup>.

Entretanto, a estratégia central da Reforma de 62 era o **ateliê**<sup>9</sup>, que, no formato “centralizado”, deveria constituir, segundo Miguel Pereira, “*linha mestra e ponto de síntese de todos os conhecimentos transmitidos*” (grifo nosso). Prevalencia até então, o sistema de cátedras isoladas que sedimentou, segundo Cerqueira Cezar, “*um ensino atomizante, de alto padrão teórico mas exclusivamente analítico, sem a indispensável integração dos conhecimentos recebidos através da aplicação prática*”<sup>10</sup>.

O novo ateliê viria, assim, respaldar institucionalmente a necessidade de “afirma-

5. “[...] a organização do ensino foi, e continua a ser, assunto de preocupação constante das administrações, dos professores, dos estudantes, dos arquitetos já diplomados”, falava o Prof. Cintra do Prado aos calouros de 1964.

6. Nova forma de inserção da biblioteca existente no projeto didático.

7. A FAUUSP contava ainda com o CPEU – Centro de Pesquisa de Estudos Urbanísticos, que tinha como objetivo, subsidiar as atividades do ateliê com “*elementos para a compreensão das condições nacionais*” (Faggin). Por outro lado, o Museum e o GFAU foram extintos em 1964 pelo Golpe Militar

8. Portaria RUSP nº 122.

9. A implantação do ateliê nas novas escolas autônomas de arquitetura foi uma das reivindicações centrais dos movimentos dos arquitetos e estudantes da segunda metade da década de 50.

10. Ou, segundo Darcy Ribeiro, cada professor catedrático se isolava “*em seu pequeno e, na maioria das vezes, decorativo laboratório, alguns deles dando aulas para dois ou três alunos*”.

ção profissional”, face à valorização da arquitetura e de seu instrumento – o projeto – na sociedade brasileira da época: em vez da formação de “meio-arquiteto” em escolas que não passavam de justaposição das tradições formativas das “belas-artes” e das “politécnicas” (Miguel Pereira), uma formação específica do arquiteto agora inserido em um novo contexto profissional (Roberto de Cerqueira Cezar). A reconceitualização e a valorização do ateliê como instância estruturadora do ensino de arquitetura aparecia como a mais importante estratégia para uma radical transformação do ensino de arquitetura frente à necessidade de uma formação prática conforme exigia o novo contexto social e profissional.

Esse ateliê seria, nas palavras de Cintra Prado seria:

*“[...] único, para todos os alunos da Faculdade; e nele, a prática escolar se processa ciclicamente, por série de aulas que, para o mesmo tema de trabalho, se estendem por dias consecutivos. [...] (com) a vantagem de estabelecer contacto diário entre alunos e professores de todos os anos, o que redundava em constantes troca de idéias, amplas e improvisadas, representando repetidas ocasiões para real progresso em conhecimentos. Os programas anuais dos projetos, a desenvolver ali, obedecem a um plano de conjunto para todas as séries do Curso. Assim, a complexidade crescente dos temas vai sendo inserida e vencida naturalmente, no processo do atelier. Os alunos de uma série acompanham, de certo modo, o trabalho dos alunos de outras séries, para diante e para trás, beneficiando-se de arte, todos os que realmente estudam e trabalham.”*

Um importante detalhe a observar na proposta de 62 é que o ateliê foi implantado na forma de um departamento – o Departamento de Projeto – entendido este como “uma área reservada a atividades de ‘atelier’, laboratórios e oficinas” (Flávio Motta).

### **TG de 68**

Outra proposta, introduzida no ensino de arquitetura pela FAUUSP, foi o trabalho de conclusão da graduação em 1968 com o nome de “Tese de graduação” pelos professores João Batista Vilanova Artigas e Paulo Mendes da Rocha. Caracterizava-se por ser trabalho individual com tema de livre escolha do aluno. Apesar de não ter sido a primeira experiência no país, pois o “trabalho-tese já era uma experiência consagrada” na FAUFRGS (Miguel Pereira), foi a partir da TG de São Paulo que a prática se disseminou por todas as escolas brasileiras.

Tanto em aqui como em Porto Alegre, o significado maior dessa proposta foi de abrir a possibilidade para uma efetiva aproximação com a realidade da profissão, além de poder realizar uma síntese final do curso e a transição entre a escola e a vida prática. Nessa medida, os problemas assumidos pelas TG eram “equacionados e estudados” com alto senso de responsabilidade (Miguel Pereira).

### **Fórum de 78**

A série de sucessivas modificações implementadas após 62 – como o Fórum de 68 e as de 74, a FAUUSP não conseguiu evitar a emergência de uma situação que comprometia seu ensino, descrita em 1976 como sendo de “fragmentação e parcelização” do conhecimento da arquitetura, de “atomização das disciplinas” em territórios estanques que monopolizavam conteúdos parcelares exclusivos. Nesse contexto o ensino exigia do aluno uma carga insuportável de trabalhos desconexos e um “escamoteamento da realidade”. Aproximação à realidade profissional e social pela articulação dos conteú-

dos fragmentários e a redução do número de trabalhos foram os motes para a realização do fórum.

A proposta, aprovada pelo Fórum e implantada em 1980, consistia unicamente na integração disciplinar: diversas disciplinas seriam integradas através da adoção de um único tema, para a realização de um único trabalho “integrado”. Para tanto, e para melhor integrar – isto é, para assegurar maior articulação de conteúdos entre um número maior de disciplinas e, assim, também reduzir o número de trabalhos dos alunos, foi decidido dividir aquelas disciplinas com pouca segmentação <sup>11</sup>.

Entretanto, o que a prática mostrou é que as disciplinas “integradas”, na sua maioria, não abriram mão de seus conteúdos específicos. No ateliê, ou seja, no Departamento de Projeto, salvo algumas exceções, o número de trabalhos passaram de 3 de antes da reforma para 5, sem contar com o trabalho “integrado”. Mais grave foi que não se superou a fragmentação e a estanqueidade das disciplinas e de seus conteúdos. A reestruturação e sua integração constituíram um inegável fracasso no sentido de que agravaram o problema que propuseram resolver.

### **Reestruturação do Departamento de Projeto de 1997**

Apesar da flagrante gravidade da situação e apesar de algumas tímidas tentativas, os alunos foram obrigados a conviver com o problema criado pelo Fórum de 78, por quase duas décadas. Somente em 1997, o Departamento de Projeto aprovou uma nova mudança, após um desgastante processo iniciado em 1992. A chamada Reestruturação de 97 se baseou em três diretrizes principais: a) reafirmação da arquitetura como o eixo condutor das atividades do departamento; b) racionalização dos recursos acadêmicos, inclusive redução do número de disciplinas <sup>12</sup>; c) aproximação à realidade e à prática da profissão.

A proposta aprovada contemplava efetivamente essas diretrizes.

a) O total de horas-atividades conjunto das disciplinas obrigatórias de Projeto e Planejamento teve um aumento de 33,33%. A participação desses conteúdos no total de atividades-aula do departamento passou a ser de 70% (51,21% anteriores, aumento de 36,69%) se somadas todas suas obrigatórias e optativas e de 50% (39,02% anteriores, aumento de 28,13%) sem as optativas.

b) As 41 disciplinas herdadas do Fórum de 78 foram reduzidas para 21 (redução de 48,78%), mais 2 de TGI (depois TFG e atual TC). Este número é maior que o do período anterior àquele fórum (era de 20), mas significou uma redução no número médio de disciplinas de 5,12 para 2,33 (54,47%). Foi melhorada a relação aluno/professor, mesmo com a onda de aposentadoria verificada após 1988 e mesmo com a política de contenção do custos da USP que reduziu drasticamente o quadro docente do departamento: 45:1 para 35:1 (menos 22,22%).

c) Mais do que o aumento na participação na carga total de horas-atividades do departamento, as optativas foram concebidas com algumas características inéditas: a possibilidade aberta formalmente para a livre associação de professores e especialistas, livre proposição de temas e problemáticas (inclusive pelos alunos e interessados) e para

11. O número de disciplinas do curso aumentou de 65 para 94 (44,6%), sendo que só no Departamento de Projeto as 20 disciplinas anteriores passaram para 41 (105%). Nos outros departamentos, os número passou de 50 para 58 (16%).

12. A recém criada CGFAU, Comissão de Graduação, havia, inclusive, determinado a redução de 25% no número de disciplinas da Unidade.

a livre adesão dos alunos criava as condições iniciais para uma aproximação efetiva à realidade profissional e social, antiga e constante reivindicação presente na eclosão de todos os movimentos de reforma das escolas de arquitetura na sua história de pouco mais de 50 anos. Essa forma de trabalho de ateliê – que contrastava flagrantemente com a abordagem anterior, na qual era o conteúdo pré-estabelecido das disciplinas que determinava tanto a escolha quanto a solução dos problemas a trabalhar – conseguiria reproduzir no ateliê as condições reais do trabalho do arquiteto, aproximando, portanto, o aluno da realidade prática da profissão. Essa aproximação seria mediada por contatos diretos e convênios com estudiosos, professores, dirigentes, consultores e técnicos, ativistas de instituições e entidades públicas e privadas.

Entretanto o que a prática da reestruturação mostrou é que essas possibilidades foram muito pouco exploradas. Com exceção de algumas poucas experiências<sup>13</sup>, a maioria das atividades do ateliê mantiveram a forma tradicional de disciplinas, que não tinham como assumir problemáticas reais caracterizadas por sua natural multidimensionalidade e complexidade, muito além de seus limitados conteúdos parcelares pré-estabelecidos.

### 3. Por que tantos insucessos?

O balanço que pode e deve se fazer das três reformas comentadas – que, aliás, sítetizam paradigmaticamente o encaminhamento básico da maioria das tentativas da FAUUSP e das demais escolas – é que pouquíssimas experiências tiveram êxito na prática, como comprova a sucessão ininterrupta de reformulações de que se tem notícia, em muitas escolas e muitas em uma mesma escola, mesmo considerando as inevitáveis mudanças determinadas pela própria dinâmica da profissão e da própria sociedade<sup>14</sup>.

Em termos concretos, o que resultou desse percurso de reformulações foi a degradação geral do aprendizado de projeto, isto é, das atividades do ateliê, saudado por ocasião de sua introdução no ensino de arquitetura como a solução para a preparação do arquiteto para as novas possibilidades e necessidades da sociedade do pós-guerra.

### Incompreensões conceituais: a disciplinaridade e a estrutura do poder disciplinar

Uma hipótese a ser lançada para o insucesso dessas inúmeras e desgastantes tentativas de melhoria do ensino / aprendizagem de arquitetura / projeto é a de que há um núcleo de incompreensões com relação à questão colocada. Dentre essas, parece ganhar importância decisiva o não aprofundamento de alguns conceitos, em especial o da disciplinaridade, que rege a organização de todo o ensino, superior em particular.

Com efeito, a universidade brasileira tem na disciplina e na sua extensão administrativa – o departamento –, a diretriz básica da estruturação de suas atividades acadêmicas, o ensino, a pesquisa, a extensão de serviço à sociedade.

Por exemplo, o regimento da USP estabelece que “*a unidade de ensino é a disciplina*” e que a disciplina é “*um conjunto sistematizado de conhecimentos afins*”. Por sua vez, as disciplinas são ministradas pelo departamento, conceituado estatutariamente como “*a menor fração da estrutura universitária para os efeitos de organização didático-*

13. AUP 0547 – “Ambiente construído e desenvolvimento sustentável – moradia social” (Prof<sup>as</sup> Ermínia Maricato, Maria Lucia Refinetti Martins), AUP 0539 – “Planejamento de áreas especiais: favelas e cortiços” (Prof<sup>s</sup>. Antônio Cláudio Moreira, Maria Cristina da Silva Leme), disciplina de Paisagismo da Prof<sup>a</sup> Catharina Pinheiro, entre outras.

14. O seminário para o qual está se preparando este texto constitui oportuno exemplo.

*científica e administrativa*”, o que significa constituir a instância-meio para a realização dos fins da universidade – “*promover e desenvolver todas as formas de conhecimento, por meio do ensino e da pesquisa*”; “*estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa*”; *ministrar o ensino superior [...]*”.

Assim, a universidade opera por meio de uma estrutura disciplinar e o próprio termo “disciplina”, aceito acriticamente por toda a comunidade acadêmica, encerra um significado preciso que influencia, se não determina, diretamente, a atividade que nela desenvolve os professores, os estudantes e os funcionários. A universidade, sua estrutura, suas atividades são incondicionalmente marcadas pela visão, pela lógica e pelo poder disciplinar: enfim, pela **disciplinaridade**.

#### 4. Disciplinaridade e poder disciplinar

A disciplinaridade e o poder disciplinar, conceito este desenvolvido por Michel Foucault, tem na escola seu locus por excelência. Nela esses conceitos se realizam de maneira mais característica. Segundo Irecê Rego Beltrão<sup>15</sup>, na escola, o poder disciplinar organizou “[...] *técnicas e mecanismos que visam dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa, dos grandes coletivos que ela abriga e administra.*” Para tanto, distribuiu os indivíduos e suas atividades no espaço e no tempo.

O espaço da escola é segmentado “[...] *estabelecendo um lugar para cada indivíduo, professor ou aluno, e garantindo a existência de um indivíduo em cada lugar – a cada um corresponde uma cadeira e uma mesa em uma sala [...]*”.

A segmentação do espaço, ou o “quadriculamento” também é um meio para que cada indivíduo desenvolva uma atividade (“tenha uma função”) com o objetivo de produzir um resultado, o qual, na escola, se traduz como sendo as aprendizagens. A combinação dessas distribuições permite o controle das ações de todos os indivíduos

“[...] (alunos e professores, especialistas, funcionários), *constatando sua presença, sua aplicação, a qualidade do seu trabalho, comparando os indivíduos entre si, classificando-os segundo sua habilidade e seu conhecimento, sempre uns em relação com os outros*” além de controlar “[...] *sua circulação dentro do espaço-escola [...] modo de combater o fugidivo (o que pode se esconder e escapar do controle), de evitar o improdutivo (o que não realiza o esperado), de impedir a formação do coletivo [...] vigiando as condutas individuais, observá-las, avaliá-las, aprová-las ou condená-las, por palavras, gestos ou por atitudes*”.

Outra característica importante é a distribuição temporal que seqüencia as atividades:

“[...] *os alunos são classificados pelo resultado de cada tarefa e de cada prova em cada matéria ou disciplina, de semana em semana, de bimestre em bimestre, de ano em ano, de grau em grau. [...] os assuntos são ordenados segundo uma ordem crescente de dificuldades, o mesmo acontecendo com as disciplinas que compõem a ‘grade’ curricular de cada grau e cada curso.*”

Por outro lado, esse tempo escolar se submete a uma “utilização disciplinar-exaustiva”. Aqui “*busca-se não mais uma duração em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado, uma formação que caibam numa duração*”, num contexto em que “*uma organização temporal interna [...] se pensa mais eficiente e mais rápida quanto mais é repartida*”.

15. Cf.: “Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios”. São Paulo, Imaginário, 2000. (Ver Anexo)

Dentro desse tempo disciplinar se organizam diversas estratégias:

- “*dividir a duração de um ensino e de uma aprendizagem em etapas sucessivas; cada uma delas deve chegar a um fim ou a um resultado como condição de passagem à etapa seguinte [...]*”

- organizar estas etapas de ensino e aprendizagem segundo um esquema analítico, isto é, ordená-las das mais simples às mais complexas;

- estabelecer para cada etapa de ensino e aprendizagem um término, marcado por uma prova. Esta tem uma tríplice função: indica se o indivíduo atingiu o nível esperado; assegura que a aprendizagem do indivíduo está conforme com a dos outros; registra as diferenças de capacidades entre os indivíduos;

- “*prescrever a cada indivíduo, de acordo com o seu nível, os exercício que lhe convêm. Os exercícios comuns diferenciam os indivíduos; a partir dessa diferença propõem-se os exercícios específicos [...]*”

Dessa maneira, a distribuição espacial insere os indivíduos num “quadro”, numa “grade”; a distribuição espacial num “programa”. É dessa forma que o poder disciplinar adentra os indivíduos pelo exercício, por um lado capacitando-os ao máximo “*pela sujeição [...] ao exercício pelo uso do exercício como prática de sujeição*” e, ao mesmo tempo, tornando-o dócil e útil.

“*A disciplina torna-se, então, a técnica de transformar as forças isoladas em uma força coletiva capaz de por em funcionamento uma máquina eficiente. [...] (fabricando), a partir do poder que exerce sobre os corpos, uma individualidade multidimensional: enquadrada, programada, adestrada e utilmente combinada, através da construção de quadros, da prescrição de programas, da imposição de exercícios e da instituição de regulamentos.*”

*Assim, a escola, máquina disciplinar de engrenagens cuidadosamente articuladas, se estrutura e funciona graças às suas coerções permanentes, aos seus treinamentos progressivos e à sua docilização automatizada. [...]*

*Produto da disciplina, o indivíduo constitui-se em objeto e, ao mesmo tempo, instrumento do exercício do poder que utiliza, para essa produção, mecanismos da vigilância, da punição e do exame estrategicamente associados.”*

## 5. O que fazer?

### **Incompatibilidade entre a atividade e a estrutura no ateliê**

Em resumo, o que Beltrão nos mostra, grandemente baseada em Foucault é que a disciplinaridade e o poder disciplinar da escola “*efetua [...] a normalização dos indivíduos*”. Se, nessa medida, é inegável que a escola de arquitetura também normaliza os profissionais, capacitando-os e tornando-os dóceis para os propósitos da sociedade, não se pode deixar de lhe reconhecer uma característica específica que a incompatibiliza com sua própria estrutura – disciplinar –, estrutura que é determinada pelo poder disciplinar.

Essa incompatibilidade é configurada pelas características distintivas da atividade de que esse profissional irá desenvolver na prática e para a sociedade: o projeto.

Com efeito, como princípio, o projeto é, por um lado, sempre um ato de negação do presente, um ato que é exatamente a não sujeição e a não docilidade e, por outro lado, um ato de síntese, ou melhor, um ato que trata de forma inteira seu objeto de trabalho, seu problema, quando não a reconstituição dessa inteireza, exatamente o oposto

do princípio e necessidade de segmentar e de fragmentar da disciplinaridade.

O exercício de projeção do futuro arquiteto, portanto, não pode prescindir dessa sua característica intrínseca e, nessa medida, exige um espaço onde haja a real possibilidade de preservar a inteireza do problema a resolver. Uma vez que esse exercício só será conseqüente na medida mesmo da concretude do problema assumido e que essa concretude se traduz na complexidade e se constitui como unidade e inteireza, desde logo se revela impossível desenvolver tal exercício dentro da tradicional estrutura disciplinar, ou seja, num âmbito que é, por definição, parcelar e pré-determinado de uma disciplina ou mesmo de mais de uma disciplina<sup>16</sup>, justapostas ou articuladas (horizontalmente, verticalmente) na forma de inter, pluri ou multidisciplinaridade, de ateliês “verticais” ou de “UIDs” – Unidades interdepartamentais, mas que sempre pressupõem uma segmentação disciplinar.

Em resumo, o ateliê que se organizou disciplinarmente – e o ateliê de 62 assim o fez quando se inseriu na estrutura acadêmica como departamento (extensão administrativa da disciplina) – é incompatível com a exercitação da atividade de projeto, como comprova o histórico das reformas da FAUUSP.

### **Ateliê não disciplinar**

Se o exposto acima fizer sentido, parece que não será difícil encaminhar essa questão até hoje irresolvida e cuja superação foi uma das razões e motivações, da própria a criação e das tentativas sucessivas de reformulações do ensino das modernas escolas de arquitetura: garantia de liberdade de organização das atividades – basicamente, livre proposição dos problemas, livre associação dos professores e alunos; a superação da disciplinaridade na organização das atividades do ateliê, pela eliminação das disciplinas – “unidades de ensino” – com seus conteúdos, temas e problemas parcelares e pré-estabelecidos; organização das atividades a partir de problemas concretos ou, ao menos, mais próximos da realidade; criação de uma organização flexível (créditos, tempos e espaços) e infra-estrutura acadêmica (a indispensável preparação prévia dos alunos para a atividade projetual do ateliê “livre”, assessoria dos professores e técnicos, relacionamento com a sociedade) compatíveis com a especificidade de cada problema assumido.

Exemplos há, na própria FAUUSP<sup>17</sup>. Ou na história, como nos ateliês originais das primeiras escolas profissionais, a Beaux Arts e mesmo a Academia Francesa, sua antecessora.

16. Âmbito e conteúdos fragmentários e pré-determinados a que não podem renunciar sob pena de auto-extinção.

17. Ver nota 12 e toda a experiência das TGs, depois TFG e hoje TCs.

PAULO KIYOSHI ABREU MIYADA

## CINCO PONTOS SOBRE O PROJETAR EM UMA FACULDADE DE ARQUITETURA

[1]

A formulação de modelos de ensino de cursos de arquitetura, assim como sua reformulação, depende, como processo, de seu atrelamento a diretrizes claras para a formação do profissional, correspondentes a um horizonte de sua atuação. Nesse sentido, é sintomático que hoje as mais duras críticas à *fau-usp* não sejam específicas ao seu programa, mas questionem a possibilidade do curso e de seus alunos e professores em atuar criticamente e contribuir para a solução dos problemas atuais da cidade e da profissão<sup>1</sup>.

Na origem dessas críticas se encontram dois grandes impasses do ensino de arquitetura, impasses cuja negação imediata parece resultar na contradição das diretrizes centrais da faculdade de arquitetura enquanto parte da universidade pública.

O primeiro impasse, o ‘distanciamento’ da *fau-usp* ao seu objeto real, quer dizer, a incapacidade da faculdade (como ensino, pesquisa e extensão) em desenvolver proposições aprofundadas sobre a cidade, o modo de construção de seus edifícios, sua configuração espacial, seu crescimento e esvaziamento, as dinâmicas sociais e políticas das quais é causa e consequência... *ou então* a anulação da faculdade como espaço de proposição sobre as questões da arquitetura, sua abstenção enquanto lugar de engajamento consequente, responsável e crítico sobre o real. Ainda que essa seja uma deficiência frequentemente criticada, sua reversão **não pode** simplesmente ser alcançada por uma reforma que, digamos, estabeleça que todo ensino, pesquisa e extensão deva estar aplicado ou ser passível de aplicação imediata sobre demandas e carências sociais, sob risco de vincularmos a faculdade à prestação de serviços assistencialistas ou sujeitarmos seu conteúdo a interesses de mercado imediatista.

O segundo impasse, a ‘ineficiência’ da atividade projetual e investigativa da *fau-usp* enquanto formação crítica de profissionais engajados e partícipes nos espaços de produção e discussão das cidades brasileiras. Aqui também **não cabe** a simples adequação às demandas externas - a simples atualização do currículo às exigências profissionais do mercado e do Estado -, uma vez que esse impasse deriva, sobretudo, da inexistência contemporânea de uma prática profissional crítica transformadora, seja

1. Destaco-as aqui como as ‘mais duras críticas’ por serem as mais claramente formuladas não apenas em discussões específicas sobre ensino, mas também em disciplinas e debates entre estudantes.



pela inaptidão ou desinteresse dos profissionais ativos, pela diluição da compreensão social do significado da profissão do arquiteto e da própria arquitetura, ou mesmo pelo desinteresse que o projeto arquitetônico tem no atual modo de produção e consumo da cidade e da cultura<sup>2</sup>.

Se tais impasses não podem ser simplesmente resolvidos pela defesa de seu contrário – a substituição do ‘distanciamento ineficiente’ pela ‘aproximação eficaz’ – a possibilidade de sua superação depende de uma transformação cotidiana da faculdade que os encare diretamente: não como limites inertes ou desculpas para a inação, mas como problemas centrais da arquitetura enquanto aprendizado e profissão. A prática que defendo como possível é o avanço sobre a impossibilidade atual de problematização da realidade pelo projeto através da investigação, problematização e proposição conseqüentes e continuadas que mobilizem a infra-estrutura e o ambiente universitários para inaugurar e percorrer outras modalidades de projeto arquitetônico sobre a cidade, em outras palavras: o projeto de arquitetura dentro da universidade pública como atividade meio e fim de proposição diante dos impasses da arquitetura, propondo inclusive qual (quais) arquitetura pode e deve ser realizada.

O objetivo desse texto é especular sobre o espaço e as condições em que essa prática poderia acontecer, caso haja o compromisso da escola em enfrentar proposivamente os impasses da arquitetura atual.

[2]

Sem negar o eixo de organização da fau-usp, que atribui à atividade prática nos estúdios a oportunidade e a responsabilidade de proposição sobre os problemas da arquitetura e da cidade, considero que sua prática atual não tem potencial de superação dos impasses discutidos acima, o que se percebe tanto pela ausência de posicionamento claro durante a prática de projeto diante desses impasses (manifestação do próprio distanciamento), como pela carência de projetos que partam da problematização de uma questão da realidade e avancem sua investigação e proposição até alcançarem uma resposta coerente a ela (manifestação da própria ineficiência)<sup>3</sup>.

As seguintes considerações podem ser feitas sobre as condições em que a atividade de projeto dentro dos estúdios da fau-usp se organiza e as condições necessárias para o caráter de ensino prático que acredito necessário para o enfrentamento dos impasses discutidos:

**Sobre o caráter do aprendizado-prático;** A atividade de projeto pode ser organizada, enquanto programa, condução e avaliação, como um instrumento que conduz o aluno a um ‘conhecer-na-ação’ de um conjunto previamente determinado de habilidades, conhecimentos e valores ou como um espaço em que o aluno se compromete, através da participação na definição de um problema, a empregar todas as habilidades e conhecimentos que tem e que pode acessar em uma ‘reflexão-na-ação’ iniciada na eleição do problema e que objetiva sua solução. Em outras palavras, as atividades de projetos podem continuar sendo conduzidas como exercícios disciplinares, prestando-

2. Entenda-se aqui o projeto arquitetônico como processo completo que trabalha sempre com um problema íntegro e com sua transformação pela própria construção do projeto, e não com a formulação subdividida do objeto edificado ou do espaço urbano em sub-projetos.

3. Evidente que a situação da fau-usp apresenta inúmeras exceções positivas dentro desse quadro, as quais superam os impasses descritos aqui, são elas que em verdade explicitam as possibilidades de prática que temos como referência.

se à transmissão de conteúdos do professor ao aluno, *ou então* podem ser elaboradas como espaços para definição e desenvolvimento de questões relevantes à faculdade, nos quais os estudantes instituem processos de investigação e proposição, empregando e desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos sem, no entanto, delimitarem quais campos do conhecimento serão mobilizados no desenvolvimento do problema. Ambas as alternativas fazem parte do aprendizado de arquitetura, porém é pela atividade de projeto como ‘reflexão-na-ação’ que o aprendizado mais amplo de tomada de decisões a partir da totalidade do projeto pode ser desenvolvido, que o interesse e envolvimento de professores e alunos pode ser retomado e que alternativas aos impasses da profissão podem ser desenvolvidas.

**Sobre o caráter do engajamento de professores e alunos;** hoje, as tardes nos estúdios são divididas entre disciplinas, todas semestrais, responsáveis por conteúdos específicos mais ou menos definidos e mais ou menos explícitos e o parâmetro de distribuição e definição dessas disciplinas é a estrutura sub-departamental dos grupos de disciplinas, estrutura de poder em que cada célula é dotada de considerável autonomia didática. Simplificando essa equação, pode-se dizer que os horizontes, recortes, conteúdos e objetivos das práticas de projeto dentro da fau-usp são definições a priori, anteriores à prática dos estúdios e correspondentes a uma estrutura de poder que refletem os movimentos e embates acumulados ao longo da história acadêmica da faculdade. Para a atividade de projeto que proponho, é fundamental que a definição dos problemas a serem abordados seja também parte do trabalho coletivo dentro dos estúdios<sup>4</sup> e que professores e alunos possam se organizar em torno de problemas livremente, de acordo com seu interesse em se comprometer com uma ou outra questão entre os problemas levantados. Isso implicaria na possibilidade de atualização constante do modo como a faculdade aborda seus objetos de estudo e na potencialização dessas abordagens como linhas de proposição claramente comprometidas com problemas concretos.

**Sobre o lugar da prática dentro do curso;** a atual vinculação exclusiva dos estúdios aos professores do departamento de projeto é incompatível com o caráter da atividade de projeto que proponho. Primeiro porque em alguns casos poderá se prescindir da especialização do professor sobre o tema específico em que se desenvolve cada atividade de projeto; segundo porque também o desenvolvimento das disciplinas teóricas pode apontar para a necessidade de engajamento prático e investigativo sobre problemas concretos, levando professores e alunos, independentemente de seu departamento de origem, à proposição de atividades de projetual em estúdio; terceiro porque os professores vinculados ao departamento de projeto poderiam também desenvolver conteúdos que considerem imprescindíveis e disciplinares em disciplinas não-projetuais.

[3]

Se as atividades de projeto organizadas nas disciplinas dos GDs do departamento de projeto não possibilitam hoje o aprendizado pela prática segundo os parâmetros indicados acima, em que espaço isso é possível? Possivelmente nas disciplinas optativas, no trabalho final de graduação (TFG), nos laboratórios, nos grupos de extensão, nas atividades extra-curriculares, nos estágios.

4. Não apenas pelos alunos, fique claro; não se descarta a responsabilidade e importância do professor também na indicação e desenvolvimento de problemas.

As disciplinas optativas poderiam mesmo cumprir esse papel, sua formulação dentro da estrutura departamental atual permite isso e de fato existem diversas experiências entre optativas que poderiam ilustrar ou ao menos alimentar o modelo que estamos procurando definir, no entanto sua atual vinculação sistemática às separações entre os grupos de disciplina, somada ao isolamento entre a maioria dos exercícios reflete o esmagamento do potencial das optativas, última prioridade na distribuição do tempo dos professores (sobrecarregados por disciplinas obrigatórias e/ou mais envolvidos com as aulas e orientações em pós-graduação).

O TFG cumpre quase todos os parâmetros discutidos (a liberdade e o compromisso de vinculação a um problema, a composição do método como parte da composição do problema, a síntese de conhecimentos provenientes de diferentes campos disciplinares, a pesquisa de novos conhecimentos direcionada pela reflexão-na-ação do projeto, a possibilidade de exploração de campos de ação ainda não incorporados à estrutura disciplinar da faculdade); no entanto, tem lugar tardio, solitário e isolado no curso, o que acarreta na diluição desses potenciais, como se nota pela dificuldade dos estudantes em definir problemas e pela recorrente adoção de “problemas-tipo” em TFGs da fau.

Os laboratórios, grupos de extensão, atividades extra-curriculares e até os estágios podem promover esse tipo de investigação. Aqui a questão está na impossibilidade em constituir uma faculdade e uma universidade em torno dessas atividades, que, como nossa experiência indica, dificilmente convergem a um espaço de discussão comum, espaço de publicização dos procedimentos realizados e dos resultados alcançados e eventual formulação de novos problemas a serem enfrentados.

Dessa visada sobre os espaços de proposição existentes, sugerem-se algumas conclusões: o tempo para essas atividades não pode ser residual; o aprendizado do aluno pela liberdade e responsabilidade de eleição de problemas e de métodos demanda seu amadurecimento; para que essas atividades constituam de fato uma faculdade elas dependem não apenas da continuidade de um espaço adequado de projeto, mas da existência de um espaço qualificado de discussão.

[4]

Cabe discutir o significado desse espaço qualificado de discussão. Antes de tudo, trata-se de uma expectativa para a faculdade que antecede mesmo a especulação sobre o caráter da atividade de projeto: que exista um espaço de discussão continuada entre as diversas atividades de ensino-pesquisa-extensão em curso, com o objetivo de facilitar intersecções e garantir que a orientação geral da faculdade esteja em constante discussão, aprofundada e refutada constantemente pelas suas práticas; soma-se a isso a necessidade implícita na idéia de problematizar a atividade prática da faculdade a partir da análise crítica da realidade: de que exista um contato constante com o real e que as hipóteses de intervenção sobre ele possam ser discutidas coletivamente, e que suas verificações e transformações reabasteçam uma base comum de informação.

Dada a dificuldade contemporânea em estabelecer qualquer espaço de discussão comum, sobretudo quando essa discussão depende da disponibilidade dos partícipes em expor ao debate suas próprias práticas, parece difícil apostar em uma proposição que dependa da criação simultânea de iniciativas para a investigação e proposição nos estúdios e de uma esfera de debate coletiva e ampla sobre os temas da arquitetura. O

que parece mais verossímil é que a própria formulação dos problemas constitua esferas de discussão tangentes entre si e que o desenvolvimento dos trabalhos possa subdividir ou combinar esses problemas em novas pautas a serem trabalhadas.

Mais objetivamente, os problemas abordados constituiriam uma espécie de estúdio – um coletivo de professores e alunos agrupados no desenvolvimento de um ou mais projetos sobre uma mesma problemática – que tem continuidade enquanto houver possibilidade de avanço sobre sua investigação: os trabalhos desenvolvidos dentro dele são continuamente concluídos, retomados ou substituídos, não necessariamente segundo a modulação semestral do tempo. O processo, necessariamente coletivo e público, de estabelecimento, transformação e encerramento desses estúdios seria então a base comum para a qualificação do espaço de discussão necessário para a própria existência desse modelo.

[5]

No entanto, propor hoje que decidamos quais três, quatro, cinco ou mesmo dez campos de investigação a fau-usp começará a trabalhar pode ser um estratagema equivocado. Parece evidente que a estrutura departamental e disciplinar que organiza nossa atividade prática iria inviabilizar maiores possibilidades de engajamento coletivo pela postura instintiva dos professores de cada área em formular ‘estúdios’ nos quais coubessem as idiosincrasias de suas disciplinas<sup>5</sup> inalteradas. Nada mudaria, portanto, exceto pela possibilidade de livre montagem do curso pelo aluno entre os vários grupos de disciplinas, então divididos em vários estúdios.

A estratégia oposta seria a de evitar esse fórum inicial de definição de campos de investigação e trabalhar inicialmente com projetos de duração limitada, propostos por professores e alunos livremente e também com livre adesão de alunos, de forma que muitas iniciativas e trabalhos originalmente pensados em paralelo à estrutura da faculdade pudessem ser incorporados ao estúdio e então houvesse o teste de sua compatibilidade no uso do mesmo espaço e sua capacidade de publicização de procedimentos e produtos. Porém é bom lembrar que existe ao menos um grave risco que inviabilizaria essa proposição no caso da tentativa de a implementarmos: a possibilidade de que a abertura do espaço hoje segmentado pela estrutura disciplinar dos estúdios acabe se revelando como uma abertura de espaço para uma demanda não existente e que isso resulte em um espaço vazio e desarticulado.

Assim, concluo esse texto com uma terceira opção de implementação dessa atividade projetual desejada, que procura evitar os riscos expostos acima e poderia ser experimentada desde já, sobreposta a estrutura da faculdade: a proposição por professores e alunos de problemas da cidade e da profissão a serem enfrentados na forma de **forças-tarefa transversais à estrutura do curso**, estúdios não disciplinares com liberdade para a livre adesão de estudantes e professores<sup>6</sup> de todos os anos e departamentos, em que mais de uma problematização do tema pode se desenvolver em paralelo e em velocidades diferentes e que produzam um volume de proposições passíveis de discussão com o restante da faculdade e com a comunidade não universitária a quem esse produto possa interessar.

5. Por ‘idiosincrasias de suas disciplinas’ entendo: método, ideologia, objeto, rigor, instrumentos e referências.

6. Que contabilizam as horas investidas no trabalho como créditos-aula.

EULER SANDEVILLE JR

## DISCIPLINA E CONHECIMENTO

Resumo: Este texto tece considerações sobre a natureza das relações de poder que possam representar as disciplinas internas ao campo disciplinar da arquitetura e sobre a problemática distinção pensar-fazer, sobre insatisfação com o presente, sobre afetividade e liberdade para sugerir um entendimento do que seja conhecimento.

### LIBERDADE

“Ai que prazer  
não cumprir um dever.  
Ter um livro para ler  
e não o fazer!  
Ler é maçada,  
estudar é nada.

“O sol doira sem literatura.  
O rio corre bem ou mal,  
sem edição original.  
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal  
como tem tempo, não tem pressa...

“Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

“Quanto melhor é quando há bruma.  
Esperar por D. Sebastião,  
Quer venha ou não!

“Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.

“E mais do que isto  
É Jesus Cristo,  
Que não sabia nada de finanças,  
Nem consta que tivesse biblioteca... “

Fernando Pessoa

Trata-se de um texto enraizado nestes anos, meses e semanas, vivenciado imensamente. Cada palavra e frase foi pensada, embora possam ser melhoradas, explicitadas, e devam ser revistas. E a resposta? Bem, antes dela deve-se estabelecer o princípio que a animará, e todo princípio é uma escolha. Tanto quanto toda escolha se faz a partir de princípios praticados, senão procurados, mais do que nomeados. Que sedução o presente: herança e um estado prenhe de um futuro que mudará.

Permaneci horas sentado na frente deste micro escrevendo. Mais horas ainda em reuniões, tentando ler os textos falados. Desejos de todos os tipos percorrendo invisíveis o momento, alçando seus vôos muito além das salas e ateliês em que nos encontramos. E por algum acidente, ali estavam, aguardando seu próprio tempo e aguardando o que poderiam trazer desses mundos existenciais a cada momento. Desejos de mudança. Desejos de retorno. De permanência. De poder. De indiferença. De existência. Pensamentos repetitivos, em sua busca de afirmação e comunicação. Brechas, difíceis de crer. É nossa forma de avançar?

## **SOBRE DISCIPLINA E PODER**

### **a. arquitetura**

Uma das dificuldades iniciais é que temos utilizado várias vezes alguns termos recorrentes, com significados diversos e intercambiantes. Destaco três em particular: *disciplina*, *projeto* e *atelier*. Isso torna os discursos por vezes fugidios para consensos ou dificuldades de crítica, já que se revelam enraizados nessas imprecisões, transitando significados que correspondem a nossas práticas. Também poderíamos reconhecer o mesmo quanto à palavra *arquitetura*. Porém, resolvemos dotar-lhe de um campo no qual nos parece válida, para suportar a discussão que segue:

*“O meu conceito de arquitetura está na união e colaboração das artes, de modo que cada coisa esteja subordinada às outras e com essas em plena harmonia e, quando uso essa palavra, esse será o significado, não um mais restrito. É uma concepção ampla, porque abraça o inteiro ambiente da vida humana: não podemos nos subtrair da arquitetura enquanto somos parte da civilização, pois que representa o conjunto de modificações sobre a superfície terrestre, em vista das necessidades humanas. Nem podemos confiar nossos interesses a uma elite de homens preparados, pedindo a eles que investiguem, descubram e criem o ambiente destinado a nos hospedar, para depois nos admirarmos perante a obra pronta, apreendendo-a como coisa acabada. Isso cabe a nós mesmos; a cada um de nós cabe empenhar-se no controle e na proteção da orientação justa da paisagem terrestre, cada um com seu espírito e suas mãos, na parte que lhe cabe, para evitar que deixemos a nossos filhos um tesouro menor do que aquele que nos foi deixado por nossos pais”* (William Morris, conferência no London Institution, 1881<sup>1</sup>).

### **b. disciplina**

Com relação aos conteúdos disciplinares, há pelo menos três modos pelo qual “disciplina” vem sendo discutida entre nós. O enfoque mais freqüente entende *disciplina* em oposição a *atelier*, vinculada aos atuais grupos de disciplina, correspondendo em linhas gerais a segmentações e especializações no mercado, e que na FAU acabaram constituindo um corpo fragmentado e desarticulado. A crítica principal seria ter-se

1. Citado por Magnoli (1987a:01), no italiano, a partir de verbete de Leonardo Benevolo na Enciclopedia del Novecento vol I (1976) e em português em Magnoli 1994a (entre outros).

transformado a abordagem do objeto arquitetônico - que se supõe sintética e de alguma totalidade - em uma abordagem a partir da fragmentação disciplinar.

Essa demanda, no meu entendimento, é parcialmente válida. É válida na medida em que de fato é necessária uma aproximação maior entre as sub-áreas específicas da arquitetura e do urbanismo, e que não se pode descartar totalmente a abordagem do projeto a partir de um recorte temático ou programático, sem que com isso se perca sua condição de síntese. Por outro lado, proclama e se enraíza em um falso problema em relação ao atelier como prática versus aula de conteúdo, bem como um falso problema liberdade-aprendizado.

Sua finalidade no questionamento das *disciplinas* acaba sendo uma afirmação radical do campo disciplinar da arquitetura, inclusive de uma forma específica de pensar arquitetura, onde os modelos que a suportam são pouco explicitados e debatidos, o que quase equivale a dizer que se tornam naturais. Questionando as **soluções prontas** dos exercícios tradicionais, não apresenta garantias de não estar veiculando fortemente uma **idéia pronta de arquitetura e de projeto**.

Um outro enfoque possível ultrapassa a discussão sobre *disciplina* mencionada acima, na qual foi entendida basicamente enquanto unidade didático-pedagógica da escola. Trata-se agora de discutir a própria arquitetura como campo disciplinar, no concerto ou no arranjo do conhecimento na sociedade moderna, e na sua Universidade, apenas à especialização não apenas do conhecimento, mas das práticas profissionais. Esse outro caminho de discussão da *disciplinaridade* sugere implicações bem diversas, e está pouco amadurecida entre nós. Sua maior consequência seria discutir como se dá a relação desse campo específico no âmbito da universidade, como os programas de ensino interpretam, praticam e se relacionam, com quais necessidades sociais e de conhecimento estabelecem vínculos. Nesse caso, no limite, seria a constituição mesma da arquitetura como área de conhecimento e prática, dotada de um corpo próprio, o que a **constituiria como estrutura de poder**.

Uma terceira possibilidade é simplesmente reconhecer na *disciplina* uma unidade didático-pedagógica a ser criada de uma forma ou outra no percurso do aluno, de modo que mesmo os ateliês livres são alguma forma de fragmentar a organização de conteúdos. A noção de livre, nesse caso, parece se impor sobre a prática disciplinar, o que de fato não ocorre já que o argumento se assenta em uma dicotomia prático-teórico e que sua prática visa exatamente estabelecer a arquitetura como um campo disciplinar autônomo. O que acaba sempre expresso na forma de uma grade (nome sugestivo, para uma proposta de libertação).

### c. atelier e projeto

Com relação ao *atelier*, além do já apontado acima, entende-se ora como uma prática específica do ensino de arquitetura, ora como o lugar em que se dá essa “prática”, frequentemente confundindo e criando uma interdependência entre elas. A discussão ainda é aquela apontada nos parágrafos anteriores, polarizando entre um corpo de conhecimentos a ser transmitindo versus uma forma voluntária e auto-suficiente de aprendizado, que se daria pelo ambiente e pelo estímulo proporcionado, assumindo vários matizes possíveis entre esses dois extremos. Na verdade, pouco se tem aprofundado a reflexão sobre essa dimensão, e sempre desvinculada de uma experimentação, o que recomendaria pensar melhor esses pressupostos do debate.

O *projeto*, de igual modo, completa essa tríade, confundindo-se ora com a própria arquitetura, um saber-fazer específico, ora com a prática do *atelier* como etapa de construção determinante desse saber, ora com o projeto específico de edificação e suas demandas de inserção no lote e na cidade. Uma outra forma de discutir o projeto, mas que converge para o que foi dito anteriormente, é considerá-lo como intencionalidade, numa oposição entre destino e desígnio, entre existente e por existir, estabelecendo um campo possível de utopia, de realização, e ao mesmo tempo de construção de um objeto. Porém, essas certezas, em um campo de incertezas, podem ser questionadas.

#### d. campo disciplinar

Há que reconhecer que a arquitetura não é formada de muitas disciplinas, e sim que reivindica para sua constituição um campo disciplinar. Trata-se de uma diferença notável, e deve ser notada. E como todo campo disciplinar, está associado a práticas de mercado e corporativas, do que a academia não é, nem será nunca, o observador crítico ou isento. Não se trata de advogar uma cínica ou inconsciente adesão a esse mercado, mas de reconhecer por quais mediações ela se dá, mesmo quando se propõe independente e quando se define a Escola como formação e o mercado como prática. Uma reprodução ampliada das questões anteriores, muitas vezes levando à limitação da escola como espaço experimental e de práticas, e a um distanciamento do exercício profissional do campo para o qual se forma e das responsabilidades que deveria implicar.

A construção desse campo disciplinar, entretanto, recorre à contribuição de muitos outros campos disciplinares, selecionados e reorganizados para seus fins (o que não é uma característica só da arquitetura). O que caracteriza o campo da arquitetura não é o projeto, como tanto se diz (ou o plano, ou a gestão), é a *transformação do espaço*, e o desejo maior ou menor de organizar, intervir ou redirecionar essa transformação. Daí, muitas de suas contradições e esperanças. **Só a partir da crítica a essa condição se poderia discutir os instrumentos dessa transformação ou construção do espaço, e os saberes necessários.** Apesar de que poucos arquitetos discordariam de que o espaço é a matéria da arquitetura, há uma concepção do *projeto* como o diferencial do arquiteto para a ação no espaço. Nosso questionamento não implica em negar essa dimensão, mas em negar que seja a única forma de ação arquitetônica no espaço.

De modo que qualquer crítica nesses termos, no plano exclusivo das disciplinas em que se subdivide a arquitetura, mesmo que tentando reintegrá-las, tende a tornar no fim mais autônomo este campo, pois visa estabelecer um discurso unitário que sustenta como independente o âmago do campo disciplinar. Ou seja, aceitar a divisão disciplinar interna na arquitetura ou procurar reintegrá-la no *atelier*, nada mais faz do que reafirmar uma autonomia disciplinar (a do campo) e só faz sentido internamente à disputa ideológica dentro desse campo, deixando intocada a divisão de saberes na qual a arquitetura reivindica ser campo (autônomo, próprio) na sociedade e na universidade. Faz parecer que o problema é uma questão de constituição interna, de arranjo, de distribuição, de síntese. Uma crítica radical atingiria os fundamentos mesmo da disciplinaridade do conhecimento, o que não pode ser feito internamente à arquitetura.

Do ponto de vista do poder, não se pode negar que a departamentalização, e a “comissionalização” das representações de iguais (pares) e chefias, é uma forma progressiva de educação do educador e do aluno. E de nada adianta retomar a suas origens, pois o que vemos hoje é uma transformação radical dos dados iniciais dessa reforma, e



não o que se deu então. Ou seja, incorporou-se e estabeleceu-se um sistema dinâmico, para além de suas **normas e arranjos formais**. Mas os objetivos hoje não são como a 40 anos atrás, pois as estruturas, mesmo que pareçam inertes, vão sendo resignificadas pelas práticas, no tempo. E os objetivos que lhe deram origem também não permaneceram inertes, reorganizaram-se lentamente no decorrer de quase meio século de mudanças diuturnas. De modo que, se é necessário retornar ao entendimento do passado, o que será sempre alguma interpretação a se discutir, é fundamental também entender a que esse arranjo satisfaz hoje, a que pretendeu satisfazer, o que seleciona esse retorno ao passado, em relação com o que se busca restabelecer hoje. De modo que seu significado, ousar dizer, não é o mesmo, e portanto de nada adianta repetir os mesmos clichês, que só levarão à afirmação do que já não se rompeu anteriormente.

É nos arranjos e nas práticas (arranjos sem práticas não existem, não existem! Quais são as práticas atuais?), que se deve buscar reconhecer as estruturas de poder. Seja uma expressão de como se arranjam as relações e seja também o suporte desses arranjos, é para as práticas que devemos voltar os olhos. E não aceitar sua simplificação, seu aprisionamento em esquemas ideológicos reducionistas, por mais motivadores que sejam, pois jamais trarão a liberdade, seja o que for isso. Se as fragmentações do cotidiano nos fazem nos perdermos em jogos como legos, as racionalizações estruturais nos fazem nos perder no vácuo das palavras.

Esses arranjos institucionais (há quem diga, não sem motivos, que a Universidade pública não é mais uma Instituição, mas apenas uma organização) são *estru(conjun)turas* que circunscrevem e equilibram o exercício e a disputa do poder na instituição. Mas isso é pouco, senão quase nada. Neste sentido, tanto os arranjos, quanto a sua crítica, aproximam-se muito da distração, da competição do jogo. Todo jogo tem regras, e sabemos quais as nossas, sobretudo as que não se escrevem, como dizia Lang: “*Eles estão jogando o jogo deles/ o jogo de não jogar o jogo / se lhes mostrar que os vejo tais quais estão / jogando o jogo de não jogar o jogo/ quebrarei as regras de seu jogo/ e receberei a sua punição/ o que, pois, devo fazer?! jogar o jogo de não jogar o jogo*” (citação livre, por memória).

Apesar de lúdico para seus participantes, que se declaram irremediavelmente enfatuados e inocentes (“*eu não quero, mas consinto*”, com esse cargo, essa função, essa disciplina, esse trabalho,...), tem a gravidade de aí se inscreverem destinos, possibilidades e limites. De modo que um processo, que tem como justificativa a racionalidade e autonomia do desenvolvimento acadêmico, ao não diferenciá-lo em sua prática, acaba por isolar sua contribuição humana em seus muros de justificação, e a fazer do desenvolvimento acadêmico algo parcialmente estranho ao envolvimento humano. O que se desdobra tanto internamente à Universidade, quanto em sua relação com a sociedade na qual se estabelece.

As disputas entre campos de saberes e ideológicos não se dão apenas internamente à escola, e as *disciplinas* enquanto estruturas de ensino representam parcialmente esse campo de exercício do poder. Todo saber tende a ser, em nosso caso, corporativo, mas a natureza essencial da disputa de poder transcende tanto quanto respeita essas estruturas corporativas. Não se trata só de corporação, amamos o nome e a idéia que abriga, Arquitetura, a despeito de todas as evidências que nos cercam, porque somos o que sabemos (aprendemos) e o que fazemos, e não um conceito abstrato de ser. A crítica do que somos é trágica. **No caso da arquitetura, não se pode remeter todas**

as críticas ao desempenho de sua produção à dimensão de ignorância ou incapacidade de compreendê-la, uma vez que essas críticas retratam experiências de vida concretas em relação às práticas e valores que sustentamos. Experiências de vida que se dão no espaço, na matéria sobre o qual alegamos algum saber. Teríamos que retomar o nosso próprio processo crítico em relação ao que seja esse saber, suas relações com os processos de transformação do espaço, e nossa pretensão de saber-fazer algo quanto a isso.

#### e. especialização

Além disso, não é um movimento peculiar da arquitetura questionar a especialização (o que lhe é peculiar é conceber-se interdisciplinar a si mesma). É uma condição contemporânea! Repito, questionar a fragmentação disciplinar é uma condição contemporânea. De modo que sua crítica precisa ser colocada em um campo sensível. As disciplinas, como estruturas e conteúdos, expressam um arranjo social sem dúvida, mas um arranjo que por toda parte está mudando, de modo que seu questionamento pode não estar mais significando apenas *opor-se*, mas *levar-se*. A situação não é simples, neste momento em que começa a haver também uma revalorização do saber disciplinar. Os dois processos sobrepõem-se, imagino que pelo enraizamento institucional-normativo do arranjo e pela eficácia que traz em certas áreas. E por que não considerar que a transposição dos campos disciplinares, concomitante a seu reforço, é também disputa por mercado?

Do ponto de vista da distribuição do poder, internamente, seu moto não são as *disciplinas*, mas a disputa ideológica e a disputa por posições nessa estrutura que conecta, em um primeiro momento, as distribuições (de todo tipo) internamente, e logo, externamente à FAU e à Universidade. De modo que o exercício do poder não pode ser mascarado contra uma rebeldia disciplinar, pois ela ainda permanece disciplinar, já que visa consolidar o específico da Arquitetura.

E também porque os arranjos de poder têm outra natureza. Buscam um equilíbrio, ou o controle, se possível, nas estruturas existentes, daí sua resistência à sua mudança, especialmente quando atingem a capacidade de mover-se nessa estrutura. Mas como não está nas estruturas em si a natureza do poder, mudar as estruturas não mudará o arranjo de poder, levará apenas à sua reorganização. Caso leve à mudança de mãos, ainda trata-se de uma disputa pelo poder. Em si, isso pode ser tanto ganho quanto perda, já que o foco não enfrenta uma postulação explícita, mas simbólica. Seria mais proveitoso então discutir os limites, obrigações, legitimações, controles da disputa e do exercício do poder. O resto é abstração ou pretexto, ainda que pareça imediato e objetivo, factual, fácil de ser definido.

#### PENSAR E FAZER

Neste sentido, há uma série de categorias de representação da realidade que dão suporte aos confrontos ideológicos e políticos (quando não partidários), internos à arquitetura, que se alinham com as questões sociais mais amplas nas quais necessariamente esse campo existe. Essas categorias governam o campo de debates possível, que não é só teórico de modo algum, mas ideológico, normativo institucional, cultural e outros “als” e “ismos”. Uma sociedade que não pode mais ser “vista” sob as óticas excludentes das ideologias nacionais, internacionalistas, localistas, nem disciplinares,

nem das visões estruturais que planam sobre o particular pensando-se determinantes do acontecimento, embora também não possa ser “vista” sem essas categorias. Mas o que sabemos sobre isso?

Em que outras categorias vamos desdobrando nosso conhecimento-posicionamento estético, artístico, técnico, prospectivo? Político? Quais as implicações de sua inserção em um quadro institucional onde a artificiosa separação pensar-fazer nada mais é do que uma ilusão, um divertimento (ou melhor, distração), para, grosso modo, dividir no que é oportuno a cada etapa da vida mais do que do conhecimento? Aliás, quando se pode falar de conhecimento?

São fácies do mesmo pensar e fazer. Nossos olhos, em uma sociedade de produtos, de aqui-agora, de coisas prontas, voltam-se para o projeto (produto), quando o importante é a natureza do projeto, o modo como se projeta (processo) e o modo como se executa e se mantém ou transforma-se (processo). O percurso é mais importante do que o produto, no processo de conhecimento, e o produto mais importante do que o conhecimento, no mercado (e devemos reconhecer que o *mercado* reorganiza-se constantemente, transformando em oportunidades de negócios o que até pouco era *improdutivo*). Não haveria que discutir melhor isso? Porém, idealizamos tudo “dentro” da escola (o lugar para isso), sejam produtos, sejam processos traduzidos em estruturas de ensino, sejam dificuldades, sejam expectativas, simulamos os problemas e suas soluções.

Em conseqüência, “aplicamos” tudo “lá fora” (o lugar para isso), uma divisão curiosa que faz lembrar o que é lícito à intimidade (mesmo em algum coletivo) e o que é conveniente (freqüentemente útil) ao público; e aqui conveniente quer dizer acordado, e útil quer dizer ganho. De modo que o público deixa de ser coletivo, para tornar-se uma oportunidade de apropriação para a realização do individual, entendido não como subjetividade e intersubjetividade, o que seria rico, mas como um ganho “para-si”. O coletivo, para além de nossas falas rigorosas e apaixonadas, trata-se na nossa prática **mais do amontoado do que do coletivo. Essa tem sido a prática: fragmentar e amontoar. Mas discutimos só o fragmentar e propomos uma outra forma de amontoar. Não seria então, também, apenas uma outra forma, outra maneira, de isolar?**

## AFETIVIDADE

Como proceder? Em primeiro, uma crítica dos pressupostos. Em segundo, a transparência de razões e processos, ou não se rompe esse círculo que retorna à própria origem, que define a própria natureza. A menos que o que importa seja ganhar, vencer a polêmica seja a meta, aí tudo bem, deixa “pra lá”, não haverá mudança. Em terceiro, diminuir a distância artificiosa entre idéia e experiência, entre trabalho e proveito, entre cotidiano e estrutura, entre desejo e ação.

*“Não é uma meta a que põe fim à busca. A meta está na própria busca, é nela que cresce o amor por aquilo que procuramos”* (Maldonato)

Se é assim, não é na idéia que está a transformação, nem o produto é seu resultado inequívoco, sendo ridículo o esforço de estabilizá-los. É na ação, na realização da busca que está a possibilidade de transformação. Claro que não se trata de uma busca cega, impensada, ainda que jamais poderá estar pronta. E claro está que se trata de uma oposição a uma busca que jamais se realiza, senão enquanto busca abstrata, como busca da busca, como insatisfação da insatisfação. É na ação, no trabalho, e no prazer, que se dá

a busca. Antes de definirmos novas e velhas estruturas, não seria melhor experimentar, criá-las em processo?

Não se aprende primeiro para depois compreender, nem se exercita primeiro para depois aprender. O conhecimento se dá apenas no âmbito de alguma prática e a prática só é possível sobre algum conhecimento. Não há paradoxo: pensar teoria como conhecimento e a prática como exercitação ou aplicação, e essas como oposições, é que inventa a dificuldade do ovo e da galinha. O conhecimento é uma prática. A prática é conhecimento.

A questão é: “o que é a teoria?”, que é uma tentativa de explicação e previsão de fenômenos. O que é só teoria é abstração, o que é só prática idem, pelas mesmas razões. Daí separar conceitual, operativa e espacialmente teoria e prática na formação, ao invés de reconhecê-las imbricadas em todo o processo e em suas diversas estratégias, é irreal. É não discutir bem qual prática suporta a teoria e qual teoria aninha-se na prática. E daí dizer que aula teórica é *cuspitiva*, e que aula prática é *rabiscante*, é totalmente inócuo, e chegará onde já chegou. Daí a nomeação esquisita de aula prática (de exercícios) e de aula teórica (de explicações) não discute o conhecimento, que não se transmite e, mesmo quando se adestra, tem sua dimensão criativa.

O saber não se dá aí. Ignora totalmente essas constituições, constituindo-se por entre elas e se for necessário apesar delas. Imaginar que o desenho é a síntese é não fazer a crítica de sua constituição. É não perceber que não há nada mais complexo do que a palavra, e que a palavra é tão complexa quanto o desenho ou qualquer outra forma de expressão que nosso corpo anima, convida e possibilita, mesmo com instrumentos que criamos. No entanto, há palavras totalmente vazias, sobretudo nos memoriais, e desenhos vazios nas pranchetas. Há aulas e ateliês cheios de gente que estão vazios. Porque, como qualquer coisa, podem sempre **tornar-se automáticos**: “*e a irreflexão - a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias - parece ser uma das principais características de nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo.*” (Hanah Arendt).

A transformação arriscaria, não está em refletir sobre o que estamos fazendo, colocando-nos para além desse fazer, em suspensão a esse fazer, para redefinir o fazer e implementá-lo em um novo desenho a seguir. Isso é linear, é ainda a busca de uma solução dada a priori. Aquele refletir em suspensão do fazer acaba constituindo uma prática de reflexão sobre si mesma, tal como seria a universidade pensar-se um lugar de crítica da sociedade, e não como um lugar social, que não lhe é independente, mas que, indo ao termo, é esse social.

A transformação não está nas palavras nem nas estruturas e grades que desenhavam. Está em não suspender a prática para refletir, mas em refletir fazendo, o que implicaria fazer refletindo. Não investigar essas dimensões, é condenar-se ao obsoleto que parece inovação, ao que nasce perene (um **recém-nascido-velho**). A busca não pode ser, por outro lado, um processo circular infinito. Morin utiliza então a metáfora da espiral para superar e aproveitar essa circularidade, quando ela não é autodigestiva e autocomplacente. As dificuldades não param com essa diferenciação, começam:

“*Queremos saber, mas sabemos que não podemos saber tudo. Queremos ter, mas sabemos que não podemos possuir nada realmente. Queremos amar, mas sabemos que é impossível possuir o que amamos.*” (Maldonato).

Não podemos saber tudo, o que se pensa, se escreve, se decide a portas fechadas. Tal saber não será, portanto, a base única da ação, já que de fato também não se pode dizer que não saibamos nada (independente de serem esses saberes verdades ou não). Não podemos ter de fato o que possuímos senão sendo possuídos (não desenvolverei a complexidade ambígua desse possuir), cruel contradição que não traz os desafios relevantes. Se quisermos dotar algo de algum sentido, há que amá-lo. Mas falar em amar, para além da esfera privada da afetividade, muitas vezes é visto de forma pejorativa, piegas.

Por que?

Desejar amar é um passo. Não possuir é o que mantém vivo o amor, outra cruel contradição (veja Rougemont, Morin, Fromm, etc.). No entanto, sempre haveremos de abraçar o que dele alcançamos (abraçar no japonês = apertar contra o peito, com intimidade). Logramos (do Aurélio: gozar, fruir, desfrutar, alcançar um resultado, mas também enganar com astúcia)? Logo, deixando a ternura pela voracidade, logo esquecendo amar, para contê-lo em nosso mundo. Logo o amor se torna fantasma, assombração de um presente, que ao se aproximar revela-se quimera, posse, só e exclusivamente meu. Pior, se amamos (ou desejamos apaixonadamente) uma idéia, de pessoa, de mundo, de relação, de curso, a busca dessa idéia é sua cilada e sua tragédia. Não será, ao menos em parte, esse desafeto o que permite a suspensão do que se faz para o que se pensa?

Sem entender a distinção entre amor e paixão pela durabilidade (absurdo recorrente), há que reconhecer que o amor traz a possibilidade da tragédia e da esperança, e que sem paixão, e amor, não se terá satisfação no presente. Eis outra questão, a separação entre amor e paixão, entre idéia e ação, é sempre uma divisão inverossímil, como aquela entre tempo (passado-presente-futuro) e espaço (aqui-ali-lá); é a distinção absurda entre hoje e amanhã tornada linear, seqüencial e progressiva.

É o pensamento primário do passado-presente como insatisfação: *The Sheltering Sky*, de Bertolucci, sempre visto na polarização turista-viajante, mas que vejo como esse distanciamento da satisfação, sempre *onde-quando* não se está (*quando* onde se está, está a única realização possível), e do futuro como satisfação. Ou seja, remete-se a satisfação a uma dupla impossibilidade de existir, ao que se perdeu em um passado fantasiado e num devir transcendente. Paradoxo, total impossibilidade, muito familiar a arquitetos. Mas o futuro é tecido com as lembranças do presente.

O *aqui-agora*, esse momento em que tempo e espaço se encontram como que por milagre em nossa cultura, e por isso mesmo fugidio, poderia ser também um longo aqui-agora (Sevcencko). Mas porque falar dessas coisas no cotidiano da universidade? Não é prático, nem teórico, nem conveniente, nem útil. Nem público? Ah, vamos mal, de opacidade em opacidade, falando da transparência. Sem afetividade não há conhecimento que mereça o nome, e conhecimento é a experiência de ser no mundo, com outros.

O que fazer? A busca infundável é apenas um retorno ao que se perdeu. Sabe-se lá onde? Sabe-se lá quando? E se a resposta certa é a própria morte de sua utilidade? O que fazer se as visões visionárias, em sua insatisfação com o presente, plasmam um futuro impossível e arbitrário? Se as utopias, que dão a dimensão da insatisfação com o mundo estabelecido, supondo sua transformação em uma única direção, como resposta, tornam-se autoritárias? O que fazer?

## LIBERDADE

Certa vez, ainda aluno de arquitetura, li um poema sobre a liberdade. Entendi ao pé-da-letra, o que é um contra-senso para um poema, e para um poeta. Parecia-me liberdade não fazer, se assim o quisesse. O acúmulo do que se produziu seria opressão; encontrava-me na obrigação de contradizê-lo.

Anos depois, o mesmo poema me desafia e seduz de outro modo. Tendo um livro para ler, não porque me foi imposto por outrem, mas porque meu processo pessoal o chamava no amontoado de coisas que se pode saber, à revelia de tudo decido não o ler, não ser escravo de minha própria vontade de conhecer, de dialogar com os mitos que me cercam. Porém, a mesma possibilidade anterior também se poderia colocar, e não precisando ler, decido sobre o que fazer.

Após concluir meu doutorado, passei alguns anos sem ler, mas depois de vagar pelo mundo, por “Brasis”, ler me ajudou novamente a pensar esse mundo. Hoje diria que há liberdade em não fazer, mas também em fazer. O sol que “*doira sem literatura*”, ilumina a literatura que o doura... E é assim que decidi reler Fernando Pessoa, embriagando-me de sua liberdade, como dizia Baudelaire - “*Embriagai-vos sempre*”:

*“Deve-se estar sempre embriagado. Nada mais importa. Para que o horrível fardo do tempo não vos pese sobre os ombros e vos faça pender para a terra. Deveis embriagar-vos sem cessar. Mas de quê? De vinho, de poesia ou de virtude à vossa escolha. Mas embriagai-vos!*

*E se em dia, nos degraus de um palácio, na erva verde de uma valeta, na solidão baça do vosso quarto, acordardes, já sóbrios, perguntai ao vento, à onda, à estrela, à ave, ao relógio, a tudo o que foge, a tudo o que geme, a tudo o que rola, a tudo o que canta, a tudo o que fala, perguntai: “Que horas são?”. E o vento, a onda, a estrela, a ave, o relógio, responder-vos-ão: «São horas de vos embriagardes!».*

*Para que não sejais os escravos martirizados do tempo, embriagai-vos sem cessar. De vinho, de poesia ou de virtude. À vossa escolha.”*

Charles Baudelaire (Enivrez-vous, em *Petites Poèmes en Prose*, de 1862)

Mas não haveria uma cilada, a nos dobrar com o peso desses autores, propondo uma razoabilidade e um acordo que de fato não há em seu convite? Não haveria uma falta de escolha nesse embriagar-se, para quem não deseja o vinho, mas poderia amar a poesia, a cultura, ou a virtude? Qual a distância entre embriagar-se de vinho e de virtude? Onde está a liberdade? Em embriagar-se ou não? Cabe a quem lhe dizer? Por que aceitar os termos do problema como fatos? Há a possibilidade de discordar, de conhecer, confrontar, mas também usufruir. Há muitas formas de aprender. Há muitas formas de liberdade, inclusive a de pensando ser livre, repetir o comando dado sem saber se está a fazê-lo...

Cabe o quê, a uma escola?

## SATISFAÇÃO

Há insatisfação que só pode realizar-se pela sua perpetuação enquanto tal. Sua finalidade não é buscar satisfação, mas é satisfazer-se na própria condição, a única que permite externar-se permanentemente como tal. Desejamos uma crítica? Que seja radical, operante. Que não seja superficial, satisfeita com a perpetuação simbólica de sua insatisfação. Que seja explícita, transparente em todo o processo, garantindo o acesso de todos os interlocutores. **E que esses interlocutores busquem uma razão para além**

### de si mesmos.

Qual a forma? Há algo antes que deve animá-la? Com o que a animaremos? Com o que já sabemos e com o que já temos feito? Será perda de tempo, nem a concluiremos e já estaremos insatisfeitos, pois já estávamos antes (recém-nascidos-velhos). É necessário não se divertir apenas com a insatisfação do discurso, mas com **o trabalho de buscar satisfação realizando**.

Que conseqüências isso poderia ter para o desenho de uma experiência acadêmica? É possível um rumo? Com o que, de bom grado, gastaremos nossas energias, embriagaremos (ou não) nossa existência? O que seria um resultado aceitável e *satisfatório*? Como não cair em um lugar comum?

A chave não está na coisa que se idealiza em busca, mas no que fazer com a coisa em sua longa e difícil construção. A chave não está no caminho, mas em como esse caminho permite outros modos de caminhar, outros caminhos, o caminho dos outros e os seus (e chegaríamos a caminhos nossos caminhando com outros).

A chave está em que seu caminho permita que outros caminhos existam para além do seu, pois um dia, possivelmente, precisará deles para que sua imaginação alcance o mundo e não só a si mesma.

Reside em nossa *Condição Humana* e até onde sabemos única (Arendt), a natureza e a esperança de nossa luta na dimensão humana. Não porque não haja transcendência, mas porque só podemos realizar o que é sublime no que existe, na contradição de sua perda iminente, no risco de amarmos mais seu fantasma do que sua realidade.

De onde levantaria duas hipóteses sobre nossas necessidades de transformação e sobre o por que tantas tentativas parecem não dar certo:

1. “tudo está errado” = vontade inconcessável de controle e expressão com exclusividade de uma idéia ou desejo difuso sobre todas as outras idéias e ações.

2. circularidade infinita de um processo = o que parece meio é um modo de ser de seus participantes, onde o que parece fim, desejo de mudança, é apenas a preservação desse desejo indefinidamente, sua única forma de expressão e razão.

3. tenta-se definir o futuro (em alguma estrutura) para depois realizá-lo, praticá-lo a partir de um ponto em que não existe mas existirá pois foi pré-definido, preservando-se sem perceber, assim, o que está adormecido no presente

A solução não estaria nas grades, que podem sim ser importantes, mas não podem, por sua própria natureza arbitrária e normativa, atingir a condição de solução, a certeza de uma resposta. A resposta normativa do que seja o ensino de arquitetura é indiretamente uma resposta normativa do que seja arquitetura. O amontoar não gera associações. As associações seriam formas de experimentação, de divergência, e não um amontoado que não explicita seus fundamentos, suas hegemonias, as contradições entre as diversas possibilidades que qualquer campo de conhecimento implica. O amontoado é uma afirmação radical de individualismo e indiferença, que se assenta no desconhecimento. O amontoado é homogêneo, é a privatização do público, é a simulação do coletivo. O coletivo, ao contrário, assumindo as diferenças, mas interagindo-as, se estabelece na heterogeneidade, estabelece uma esfera pública. É na divergência de possibilidades, mas na discussão de seus desenvolvimentos e de sua sedução, na limitação e responsabilização de suas práticas, no conhecimento de outras possibilidades por vezes conflitantes, na inter-ação, que reside uma esperança, uma possibilidade de liberdade.

### Poema da Necessidade

*“É preciso casar João,  
é preciso suportar Antônio,  
é preciso odiar Melquíades,  
é preciso substituir nós todos.*

*“É preciso salvar o país,  
é preciso crer em Deus,  
é preciso pagar as dívidas,  
é preciso comprar um rádio,  
é preciso esquecer fulana.*

*“É preciso estudar volapuque,  
é preciso estar sempre bêbado,  
é preciso ler Baudelaire,  
é preciso colher as flores  
de que rezam velhos autores.*

*“É preciso viver com os homens,  
é preciso não assassiná-los,  
é preciso ter mãos pálidas  
e anunciar o FIM DO MUNDO.”*

Carlos Drummond de Andrade

### BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Poemas. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959
- ARENDR, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2004 (1958)
- BAUDELAIRE, Charles. Pequenos poemas em prosa. São Paulo: Record, 2006
- FROMM, Erich. A arte de amar. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1995
- MAGNOLI, Miranda Martinelli. Memorial de Titulação. São Paulo: FAU-USP, 1987a
- MAGNOLI, Miranda Martinelli. Paisagem pesquisa sobre o desenho do espaço. In Paisagem e Ambiente, Ensaios. São Paulo, USP (1986), 1994a, 2º ed.
- MALDONATO, Mauro. Raízes errantes. Trad.: Roberta Barni. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Tradução Edgar de Assis carvalho, 7a ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005
- MORIN, Edgar. O método. 1. A natureza da Natureza. Trad.: Maria Gabriela de Bragança. Portugal, Edições Europa-América, 1997 [1977].
- PESSOA, Fernando. Obra Poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995
- ROUGEMONT, Denis de. O amor e o Ocidente. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988. (primeira edição 1938)
- SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI. No loop da montanha-russa. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.



## EULER SANDEVILLE JR

# FUNDAMENTOS

Resumo: O texto apresenta a necessidade de relacionar domínio de repertório e de ferramentas ao processo de propor ações no espaço, definindo uma ênfase inicial que até o final do segundo ano tenha completado um ciclo básico. Não concebe esse percurso dependente da divisão em Departamentos. Propõe ainda que se assuma como parte de ciclo básico um processo de entendimento e proposição fundado na experiência direta com os conflitos e demandas de produção desse espaço, a partir de prioridades sociais. Não contradiz a existência de saberes e domínios técnicos específicos e no âmbito da arquitetura e do urbanismo e de sua formação, necessários a lhe garantir uma inserção social conseqüente.

“Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer nada ser nada.  
À parte, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Álvaro de Campos

Mais importante do que uma forma, ou uma idéia, ou visão, é a partir delas como poderemos realizar outras formas, visões, idéias. Como o seu percurso, um dia, chegará a ser outro. E deixará ser outro. Mais ainda, como caminhar com outros, sem perder e sem tirar a liberdade. O que inclui como transformar, e como superar as heranças recebidas, respeitando que em sua gênese buscavam caminhos de transformação e não de inércia (toda transformação é, entretanto, também preservação de algo, aspecto este menos discutido). Como transformar, sendo arrojados, mas sem eliminar a experiência acumulada, sem sermos nostálgicos de um tempo que passou, sem sermos ingênuos perante os desafios que se colocam? Este texto pressupõe a discussão sugerida em “Disciplina e Conhecimento”, trabalho que encaminhei como contribuição ao Seminário Ensino/Aprendizagem.

Haveria muito que pensar sobre conteúdos. Muito de onde partir para circunscrevê-los. Comecei por pensar que coerência pode organizá-los, que exigências se colocam no início do aprendizado, do ponto de vista do que a escola deveria oferecer coerentemente ao aluno. Antes de pensar as temáticas que os caracterizam como conteúdos, ou as estruturas e estratégias que os distribuem, pensei qual princípio deveria organizá-los. Trabalhei mais a partir de conteúdos, do que de atribuições que se repartem nos departamentos, procurando responder à indagação da chamada do Seminário

rio: “*Caracteriza-se pelos conteúdos fundamentais a serem transmitidos, suficientes para apresentar o campo de conhecimento da arquitetura e do urbanismo e da sua prática profissional*”, no que se refere aos estágios iniciais (considerados aqui como primeiro e segundo anos).

A primeira questão deve ser quem são os alunos que aqui ingressam e ao percurso que estabelecem. Pergunta muito ampla e sem possibilidade de boa resposta, e que varia de ano a ano. Qual a natureza dessa variação? Sabemos nada sobre isso. E uma pergunta um pouco menos difícil de estabelecer: o que sabe ao entrar aqui, em relação aos exercícios que realizará, aos conteúdos e processos de aprendizagem e de criação a que será exposto? Creio que deveríamos realizar uma abordagem sistemática do aluno ingressante e seu acompanhamento durante o curso, de duas formas. Uma, através de questionários a serem tabulados. Tenho aplicado esse sistema algumas vezes na pós-graduação e na graduação, com resultados interessantes. O avanço seria poder acompanhar a dinâmica dessa caracterização da FAU.

O mesmo procedimento permitiria ainda um acompanhamento de cada aluno ao longo do curso, e contribuir para avaliação do curso. Em paralelo a esse processo, um registro dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno seria importante. Uma segunda forma seria um agrupamento em grupos de interesses, em discussão com professores diversos, ao longo do curso. Diferiria de uma monitoria tradicional (devemos observar o sistema de tutoria da Faculdade de Medicina, com acompanhamento de alunos e tutores por psicólogo), na medida em que valorizaria a pluralidade de opções e opiniões. Trata-se não tanto de conduzir o aluno, mas de pensar os percursos do curso.

Com relação aos conteúdos, organização disciplinar e grade curricular, atentando para as considerações conceituais diversas sobre essa questão, parece-me necessário um ciclo inicial. Há pouca divergência expressa sobre o trabalho de Conclusão como um trabalho de síntese proposto pelo aluno, o que significa que podemos pensar que com poucas exceções, parece haver um consenso sobre um ciclo inicial e final do curso, a ser discutido e desenvolvido a partir de diretrizes e experiências já em curso.

Com relação aos conteúdos disciplinares, há três modos pelo menos pelo qual “disciplina” vem sendo discutida entre nós. O enfoque mais freqüente entende disciplina em oposição a atelier, vinculada aos atuais grupos de disciplina, correspondendo em linhas gerais a segmentações e especializações no mercado. Essa abordagem parte no meu entendimento de um falso problema em relação ao atelier versus aula de conteúdo e de um falso problema liberdade-aprendizado, e busca uma afirmação radical do campo disciplinar da arquitetura, inclusive de uma forma específica de pensar arquitetura, onde os modelos que a suportam são pouco explicitados e debatidos. Questionando as soluções prontas dos exercícios tradicionais, não apresenta garantias de não estar veiculando fortemente uma idéia pronta de arquitetura. Um outro enfoque discute a arquitetura como campo disciplinar, com implicações diversas, e pouco amadurecido entre nós. Sua maior implicação seria discutir como se dá a relação desse campo no âmbito da universidade e como os programas de ensino interpretam, praticam e se relacionam com quais necessidades sociais e de conhecimento. Uma terceira possibilidade é simplesmente reconhecer na disciplina uma unidade a ser criada de uma forma ou outra no percurso do aluno, de modo que mesmo os ateliês livres são alguma forma de fragmentar a organização de conteúdos, o que tem se expresso sempre na forma de uma grade (nome sugestivo, para uma proposta de libertação).

Em outro trabalho enviado ao seminário questiono essa forma de discutir a disciplinaridade na arquitetura, em especial a dicotomia aula expositiva - aula prática e teoria e prática<sup>1</sup>. Nesta comunicação, pretendendo indicar encaminhamentos, diria que necessitamos de todas essas formas, e que todas elas podem ser organizadas de modo diverso dos atuais. Essa discussão demandaria um artigo à parte e vou me restringir à organização que vejo necessária nos momentos iniciais do curso, estabelecendo uma correspondência entre conteúdo, domínio de técnicas e métodos, informação, crítica e experiência.

Sobre isso, que poderíamos chamar de fundamentos iniciais, podemos sugerir alguns pontos. Primeiro, é necessário que o aluno desenvolva uma série de habilidades de raciocínio, de representação, de linguagem, de domínio de ferramentas. Creio que, em parte, tais questões são aproximadas pela disciplina integrada do primeiro ano, se pudéssemos pensá-la integrada também com história e tecnologia. Falta fornecer ao aluno, no decorrer do primeiro ano, um conhecimento um pouco mais acurado do que seja o urbano em nosso país (ainda que partindo de sua experiência pessoal prévia), seus processos, suas lógicas, e formas de sua representação cartográfica e quantitativa, que pressupõe muito mais do que mera informação, pressupõe capacidade de analisar, discriminar, interpretar. Assim, o que em nossa escola se convencionou chamar de disciplina e atelier deveriam ser aproximados, imbricados um no outro ao longo do primeiro ano.

Em um segundo momento, ainda no primeiro ano (no segundo semestre?), esses fundamentos devem valorizar, ancorados em um desenvolvimento contínuo da capacidade de interpretação, a dimensão propositiva, que é uma capacidade para interpretar, tomar decisão, investigar e executar. Trata-se de construir o problema de conhecimento, aproximando a experiência e conhecimento prévios do aluno, conteúdos e exercícios necessários para o enfrentamento dos problemas. O que falta hoje, supondo que alguns aspectos já tenham sido elaborados na disciplina de Fundamentos? Falta ter obtido uma base mínima para construção de repertório sobre cidade, edifício, paisagem. Essa base é um arcabouço inicial que permita ao aluno buscar e ampliar o repertório, não apenas como forma ou modelo, mas como significação.

Falta também uma base técnica, com a mesma perspectiva, em pelo menos dois campos: o da estabilidade das construções e o do suporte à vida urbana (infra-estrutura). Faltam também ferramentas de representação técnica do espaço existente e desejado, que se expressa no domínio de códigos de desenho e de programas de desenho e informação. Particularmente, não creio que um ano seja suficiente para desenvolver a contento esse programa, devendo expandir-se, com diferenças importantes de abordagem, pelo segundo ano do curso, de modo que no terceiro semestre se apresente de forma integrada especificidades de conhecimento, método e proposição no âmbito da arquitetura de forma que compreenda as contribuições e inter-relações das Áreas de Conhecimento, e no quarto semestre ensaie uma ação efetiva para além da escola, aplicando, descobrindo na indagação de um problema complexo, a articulação de seus conhecimentos, reinvenção dos métodos etc..

Com isso, podemos definir um conjunto de conteúdos que o aluno necessita ter

1. Disponibilizarei em meu site um relato da década de 90 em que propunha a aula de Teoria e História como um laboratório, mostrando que o caráter de experimentação nada tem a ver com a dicotomia atelier-sala de aula representada fortemente no espaço da FAU, mas com a postura e a natureza investigativa ou não das práticas que ocorrem.

acesso e elaborar com certa autonomia ao final de seu primeiro e segundo anos, e que são a base para uma complexidade crescente em suas representações e proposições nos anos seguintes. Colocam-se questões como, do ponto de vista da ferramenta técnica, se no primeiro ano domina programas gráficos necessários à elaboração de imagens e construção de objetos (como um edifício ou uma praça, por exemplo), no segundo precisaria dominar sistemas de informação geográfica. Se considerarmos que isso é assim, os conteúdos de projeto deveriam contar com apoio (e não penso em departamentos fim e meio...) no segundo ano de ferramentas e arcabouço teórico-metodológico-sensível compatível com as problemáticas a serem enfrentadas. Significaria também que esse novo projeto de escola exige arranjos que são também de atualização tecnológica e de instalações, sem o que a escola fica distanciada das práticas que hoje estão gerando novas relações de produção e sociabilidade, colocando-se, portanto, a reboque desses processos.

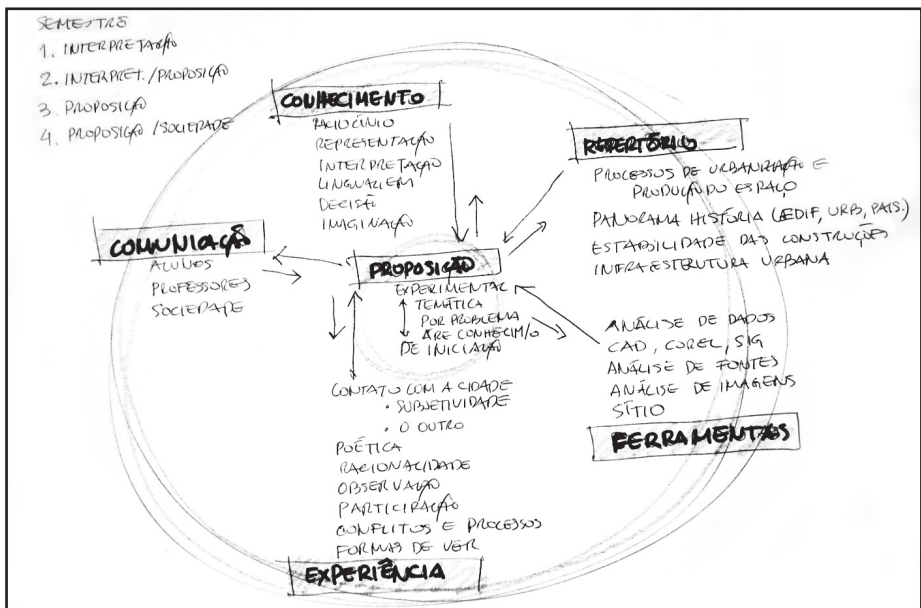


figura 1: croquis mostrando no ciclo básico (primeiro e segundo anos) a articulação de conhecimentos e habilitações nos 4 semestres iniciais do curso, em complexidade crescente dos desafios a serem enfrentados até a ação propositiva em situações concretas de conflito na produção do espaço, já no 4 semestre. A itemização interpretação - projeto - sociedade no canto direito deve ser entendida como ênfase, e não como foco em si mesma, já que seria impensável propor sem interpretar. No 4º semestre refere-se ao enfrentamento de problemas e demandas concretas, com grau de dificuldade compatível ao estágio do aluno que estiver nesse semestre.

Isso é tudo? Claro que não. O que de essencial falta então nessa preocupação com fundamentos? A experiência, que segundo dizem, é a mãe da invenção. Como podemos conceber um curso de formação de arquitetos e urbanistas que entenda a experiência apenas como simulação dela própria? A experiência não pode ficar restrita nesse jardim lúdico que se torna a universidade, de uma solidão social que não se percebe na agitação das oportunidades, seja do ponto de vista do amadurecimento para a vida adulta que ocorre em paralelo nesse período, seja do ponto de vista da inserção dessa experiência acadêmica na sociedade, entendida em sociedade a construção de seu espaço.

O trabalho desde o início com situações concretas e contraditórias da realidade, em graus e desafios que podem ser crescentes, é tão essencial à formação de um profissional quanto sua capacidade de fantasiar e imaginar, de dominar tecnologias e construir, de analisar e interpretar, e assim por diante. A discussão da inserção social da experiência de ensino não pode se dar apenas a portas fechadas na aula de aula, como não deve se dar apenas na ausência de portas do atelier. É no espaço social com suas contradições que está a construção da experiência, do conhecimento, da capacidade de atuação na realidade, de crítica conseqüente.

É em um processo desse tipo que se cria um ambiente favorável e desafiador para que o aluno assuma uma diferença importante em relação ao treinamento anterior a seu ingresso na universidade, devendo alunos e professores terem uma relação criativa e dinâmica com o processo de aprendizagem. O que não é garantido por estruturas mais rígidas ou mais desorganizadas, mas por posturas que se constroem nesse processo, e não fora dele. É de um princípio, ou princípios ancorados em práticas, que se deve discutir a organização dos conteúdos e das práticas de ensino, e são mais que isso, habilidades, capacidades a serem construídas de forma complexa, não linear, particularizada ainda que no âmbito de um corpo de conhecimentos, que diga-se de passagem, não está estabilizado e muito menos poderia estar acabado. O processo de ensino/aprendizagem é, para professor e aluno, um processo de construção (reconstrução) de corpos de conhecimento e campos de atuação, de invenção permanente do campo e do processo de relação com ele. Mas seguramente, não é um processo que ignora esse campo, nem sua instabilidade, nem a natureza processual e criativa do que chamamos conhecimento e experiência.

Dito de outra forma, propõe-se como parte dos fundamentos iniciais do ensino da arquitetura, a cidade real como espaço de experimentação e aplicação empírica do ensino, para aproximar e confrontar o conhecimento produzido na Universidade do cotidiano e das contradições do processo de construção do espaço urbano. Este sim, espaço urbano e cidade, agora postulado como o espaço e lugar efetivo de aprendizagem, produção de conhecimento e formação do arquiteto e urbanista. Há um questionamento nessa formulação, que se coloca em contradição com a experiência de ensino fundada na simulação lúdica reclusa no atelier e na produção de conhecimento centrada no gabinete (seja ele o atelier, a biblioteca, a sala de aula ou do laboratório). Não no sentido de recusá-los, mas de reconhecer limites e riscos do que pode proporcionar, desenvolvendo-os nessa perspectiva de superação crescente. **São necessárias outras motivações para o ensino, sobretudo no âmbito de uma universidade pública. Trata-se, evidentemente, de um questionamento da inserção social da Universidade, e de suas práticas. Não porque esta esteja fora da realidade como por vezes se diz (o que obviamente é uma assertiva insustentável), mas porque a realidade do que se faz aqui “dentro”, distancia-se da realidade dramática e das urgências em que se inscreve tão alheia.**

Recortaria como prioridade a construção de uma abordagem que ultrapasse a dicotomia aula teórica-aula prática, ambas isoladas (senão autônomas) de uma experiência com a realidade à qual remetem. Ao se estabelecer fundamentos, pensa-se uma coerência entre conteúdos e habilidades e os exercícios propositivos. Por exemplo, hoje, no segundo ano, o aluno chega com um repertório bastante rudimentar sobre as questões urbanas e a história do urbanismo, sem muito domínio do cad e nenhum domínio

de sistemas de informação e de instrumental teórico-crítico para análise de dados, que seriam necessários ao problema que deve enfrentar.

O esquema apresentado acima, após seu detalhamento, permitiria propor quais conteúdos o aluno deve ter dominado minimamente para enfrentar os desafios subsequentes. Já no 4º semestre, em que pese inserções anteriores introdutórias, esse aluno poderia enfrentar um contato mais participante dos conflitos de produção do espaço, com um atelier (ou disciplina) de síntese propositiva a partir de demanda real. Portanto, já a partir desse momento, se poderia assumir a cidade como espaço privilegiado de formação do arquiteto e urbanista. Ou seja, assumir um processo socialmente comprometido com as enormes urgências de profissionais que operem em processos participativos de projeto, planejamento e gestão. O que não se pode oferecer, a não ser com enormes distorções e fantasias, apenas em sala de aula ou atelier. O contato constante com a produção do espaço, em suas contradições, e em graus crescentes de complexidade, poderiam ser imensamente transformadores dos saberes atuais e do modo como pensamos formar o arquiteto.

Os dois ou três anos subsequentes (terceiro, quarto e quinto anos, no caso de se estender o Trabalho de Conclusão a um sexto ano), permaneceriam abertos e fortemente experimentais, mas contando com uma base crítica inclusive na experimentação de métodos de trabalho criativos e construídos no processo de construção de problemas, na discussão de um repertório diversificado, no contato com uma diversidade de experiências e vivências, que tornaria a busca de solução de problemas um exercício efetivo de arquitetura e urbanismo, de opção e compromisso do aluno, em um processo contínuo, para além de qualquer grade legível ou não, mas não para além de um projeto de curso. Nesse espaço se colocaria também a possibilidade de aprofundamento em determinadas áreas de especialização no âmbito da arquitetura, que constituem sim saberes socialmente necessários ao arquiteto. Iludir sobre isso é retroceder a arquitetura a um *self-made*, a uma dimensão discursiva e estetizante, que pouco tem a ver com o que hoje se apresenta como constituição de um campo consistente e fundamental entre os demais saberes e práticas que se jogam na construção do espaço humano.

Reafirmo meu entendimento de que a “solução” (ou sua busca) não estaria nas grades, que são sim importantes e necessárias, mas não podem, por sua própria natureza arbitrária, atingir a condição de solução, a certeza de uma resposta normativa. A resposta normativa do que seja o ensino de arquitetura é indiretamente uma resposta normativa do que seja arquitetura. As associações seriam formas de experimentação, de divergência, e não um amontoado que não explicita seus fundamentos, suas hegemonias, as contradições entre as diversas possibilidades que qualquer campo de conhecimento implica. É na divergência de possibilidades, mas na discussão de seus desenvolvimentos e sua sedução, na limitação e responsabilização de suas práticas, no conhecimento de outras possibilidades por vezes conflitantes, que reside a esperança, a possibilidade de liberdade.

Cabe o quê, a uma escola?

ANA LÚCIA DUARTE LANNA  
MARIA LÚCIA CAIRA GITAHY  
JOSÉ TAVARES CORREA DE LIRA

## **O ENSINO E A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ARQUITETO**

Desde o século XV, no mundo ocidental, a escola vem se constituindo como local de produção e transmissão de um conhecimento específico e que se contrapõe àquele resultante do aprender fazer. Este longo processo de transformação da produção e transmissão do conhecimento da aprendizagem para a escola integra a construção do homem moderno – a capacidade crítica, o lugar da razão, a abstração e o pensamento científico, etc. A emergência do arquiteto e da arquitetura como campos específicos de produção do conhecimento e do real também integram esta grande transformação que é a constituição da civilização e da cultura ocidental moderna.

No caso específico da Universidade esta construção da instituição escola, assumiu uma relação constitutiva entre reflexão crítica e produção do conhecimento. Portanto ensinar é uma atitude que demanda procedimentos e conhecimentos diversos e não redutíveis, ainda que relacionados, ao fazer/agir profissional e que impõe a troca intelectual entre diversos campos e áreas do conhecimento.

A USP integra esta perspectiva de produção do conhecimento ao assumir e reafirmar desde sua formação a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Gostaríamos então de problematizar, reafirmando os largos recortes acima enunciados, as diversas relações entre ensino e pesquisa.

[1]

A pesquisa desenvolvida pelo docente como parte de sua atribuição profissional/contratual que resulta em novos conhecimentos, eventualmente em novos objetos, e que se concretizam seja na produção científica de seu autor seja nos novos conteúdos agregados às disciplinas oferecidas, notadamente nas dos programas de pós-graduação e, nas de graduação (sobretudo nas optativas). Podemos mencionar as optativas de habitação popular paulistana, e Formação social do espaço urbano.

[2]

A pesquisa desenvolvida pelo corpo discente, através dos programas institucionais de pesquisa, orientadas por professor doutor e que valorizam o atributo “acadêmico” à trajetória escolar do estudante. Há um pressuposto que este aluno ao realizar sua pesquisa de Iniciação Científica e continuar a fazê-lo nos programas de pós-graduação

tem um perfil que o aproxima da história, da crítica e futuramente da sala de aula como professor. A contrapartida é que em geral este estudante não teria vocação para ser arquiteto e exercer adequadamente a prática profissional. Esta compreensão estreita da produção científica resulta em problemas da compreensão da articulação entre ensino e pesquisa. Do ponto de vista dos alunos e do ensino interessa-nos sobretudo como esta postura dificulta o desenvolvimento da compreensão das características específicas e formadoras das disciplinas e do currículo escolar, ou seja, da formação no âmbito da Universidade. Nunca é demais destacar o lugar único que a universidade assume como lugar de produção do conhecimento e desenvolvimento de uma cultura crítica que supõe a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

[3]

A pesquisa como definidora dos procedimentos de transmissão do conhecimento que ocorrem durante a formação escolar. E é este aspecto que gostaríamos de discutir mais detalhadamente neste seminário. Nesta perspectiva a pesquisa ultrapassa a produção do conhecimento realizada através de projetos específicos, do tema de investigação do professor e ganha estatuto pedagógico. É por isso que podemos, apesar de especialistas em determinados temas, oferecer disciplinas e orientações muito mais abrangentes do que a especialização levaria a supor. O que estamos aqui sugerindo é que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, na tradição acima enunciada, deve se traduzir nos seguintes pressupostos:

- reafirmação de procedimentos específicos de transmissão do conhecimento diversos do aprender fazendo ou da observação do fazer exemplar.

- a construção de repertórios e amplo conjunto de informações sobre os temas integrantes da formação do arquiteto urbanista é diversa da formação mesma deste profissional. A informação é pré-condição do conhecimento, mas não pode se confundir ou sobrepor-se ao que efetivamente importa que é a produção do conhecimento. A reafirmação da centralidade do conhecimento significa a defesa da crítica e da reflexão.-a sala de aula (o ateliê, aulas práticas e teóricas) deve de forma permanente viabilizar a formação deste profissional. Portanto as aulas, nas suas diversas naturezas e especificidades, devem conter a intenção formadora: explicitar o campo do conhecimento onde se inserem, explicitar os conteúdos e pontos de partida (os recortes) dos autores analisados, justificar as premissas/partidos assumidos pelos projetos. Portanto o que significa conhecer um projeto, fazer um projeto, analisar um projeto? Os procedimentos da pesquisa (definição do objeto, sua inserção no tempo e no espaço, suas características específicas, - suas aproximações com outras propostas e projetos semelhantes - a especificidade; seu distanciamento de propostas semelhantes -a transformação - ; a relação com o debate e as formas de apropriação social e cultural, as condições de produção, etc), são essenciais e parece-nos fornecerem os caminhos para estes percursos de formação realizados no âmbito do ensino. Sem atender a estas perguntas estaremos apenas repassando repertórios, essenciais, mas não suficientes para a formação do arquiteto e do urbanista. Sem estas relações a sala de aula tende a se reduzir ao processo de aprendizagem (aprender fazendo ou aprender observando) e nesta perspectiva ela tenderá a estar cada vez mais desatualizada, esvaziada, reforçando a sensação de obsolescência do espaço escolar.

Portanto assumir a responsabilidade pela formação do arquiteto/urbanista em



uma perspectiva universitária é reforçar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa revelando-a na construção dos procedimentos que viabilizam a transmissão do conhecimento. Só assim a arquitetura e o urbanismo podem se reafirmar na contemporaneidade como campo profissional. Caso contrário ficamos na esfera do artista solitário produzindo com maior ou menor brilho a sua leitura, seu desenho, seu projeto do real.

RODRIGO QUEIROZ

## PROJETO E INTENÇÃO

Lucio Costa define arquitetura como “(...) *construção concebida com o propósito de organizar e ordenar plasticamente os espaços e os volumes decorrentes, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica, de um determinado programa e de uma determinada intenção.*” (COSTA, 2002:21, grifo nosso)

Na sintética definição de Lucio Costa, arquitetura é consequência do arranjo de cinco condicionantes que se entrelaçam: o tempo, o lugar, a técnica, o programa e a intenção.

Prefiro me deter àquela condicionante intrínseca ao exercício crítico do arquiteto na atividade de projeto: a intenção.

Vejamos algumas definições para a palavra intenção:

Segundo Husserl, intenção é a “*atitude ou ato da consciência que dá um sentido aos dados da percepção, da imaginação ou da memória*” (Husserl apud HOUAISS, 2001:1631, grifo nosso)

Para a filosofia, intenção é a “(...) *aplicação do espírito a um objeto do conhecimento, ou o próprio objeto do pensamento ao qual o espírito se aplica.*” (idem)

A literatura define intenção como um “(...) *conjunto de violações, desejos, projetos, veleidades, aspirações etc., que leva o (indivíduo) a produzir uma obra.*” (idem)

Ao analisarmos as diversas definições para a palavra intenção, observamos que a escolha de Lucio Costa é absolutamente precisa. Em uma única palavra, Lucio Costa aponta aquele fator que define a relevância da ação do arquiteto e da prática de projeto.

Como essa intenção – tão bem colocada por Lucio Costa – é discutida e inserida nas disciplinas de projeto de arquitetura na FAUUSP?

Minha breve exposição não tem o objetivo de responder essa pergunta. Prefiro lançar algumas hipóteses para o ensino de projeto e para as atividades em atelier, no sentido de promover a intenção como condição para a reflexão no campo da arquitetura.

No limiar da subjetividade do bom e do ruim, do certo e do errado - juízos que devem ser considerados - nós professores, por vezes, somos filtros entre a percepção do aluno e o problema a ser enfrentado. Nesse instante, os diferentes personagens pre-

sentes no jogo ensino-aprendizagem assimilam a idéia de **projeto como desejo de uma realidade futura**, como uma **projeção consequência da prospecção**, que produz conhecimento, não apenas na mera elaboração do projeto, mas a partir da experiência da **pesquisa em projeto** que deve ser compreendida como **instrumento para o projeto em si**.

Parte-se de um objeto de estudo, de um problema, e o processo de desenvolvimento de projeto indica um possível método onde **ensaios lançam hipóteses** para o objeto-problema, e caberá ao **senso crítico da pesquisa** contida em cada projeto, indicar a solução, ou as soluções possíveis.

A **prática de projeto** nada tem a ver com a definição de **projeto como atividade prática**. São ações e definições distintas entre si, cujos conteúdos devem passar por uma severa revisão.

A prática de projeto abarca conteúdos e competências que extrapolam o restrito significado de projeto como atividade prática.

É sabido por todos, que a atividade de projeto é um **exercício intelectual** cujo resultado é **consequência de uma prática**. Porém, trata-se de uma prática que não se encerra em si mesma, é alicerçada pelo **conhecimento** que deve estruturar aquilo que chamamos de **crítica** que, por sua vez, legitimará a intenção.

Para Argan (1991:25), “Projeto é desenho, o traço que traduz o dado empírico em fato intelectual.”

- Qual a dimensão do entendimento da arquitetura como “fato intelectual” dentro das atividades de atelier da FAUUSP?

- Qual o **instrumental crítico** do professor de projeto?

- Como a crítica arquitetônica deve se estabelecer no atelier?

- Até que ponto a **subjetividade arbitrária** que emerge do gesto arquitetônico deve ser respeitada como tal?

A postura de neutralidade e abstenção sobre as insipientes licenças poéticas presentes nos projetos, na pior das hipóteses, resulta no infalível crivo que adjetiva a idéia como “interessante”.

Para Mies van der Rohe (apud MAHFUZ, 2005:41), “*o objetivo do arquiteto não é fazer arquitetura interessante, mas sim boa arquitetura.*”.

A subjetividade do juízo que se debruça sobre essas licenças poéticas e as julga “interessantes” poderia alicerçar-se em outros condicionantes como: **identidade, autenticidade e consistência**, para assim, desenvolver uma cultura de debate e discussão que explore o sentido do **caráter** na arquitetura.

Essa discussão não deve se limitar a eventos isolados ou desenvolver-se interna as disciplinas de teoria e história, mas deve integrar o conteúdo da disciplina de projeto e, consequentemente, deve estar presente no atelier que corporifica a prática de projeto.

O instrumental para a **produção de conhecimento em projeto de arquitetura** deve, obrigatoriamente, abarcar o conhecimento teórico.

No instante em que a teoria e a crítica são alijadas do processo de desenvolvimento de projeto, incorremos no fatal erro da **arbitrariedade**.

Segundo Edson Mahfuz (2002: grifo nosso): “*afastar ao máximo a ameaça da arbitrariedade é essencial para se obter uma arquitetura autêntica. (...) um modo de controlar a arbitrariedade é fundamentar as decisões projetuais sobre as condições intrínsecas e específicas de cada problema arquitetônico: programa, técnica e lugar.*”

Talvez, uma medida para se evitar a arbitrariedade seja a incorporação de conteúdos de história, teoria e crítica nas atividades de atelier, através da elaboração de exposições pontuais que balizariam a produção do aluno.

A atividade de atelier deve ser compreendida como uma **prática consciente**, não apenas do papel social do arquiteto, mas do papel da **arquitetura como fato cultural**. Portanto, a discussão teórica, a contextualização cultural e histórica, associadas a análise crítica de exemplares consistentes, seriam de suma importância para fundamentar a atividade de projeto.

Elvan Silva (2005: grifo nosso) chama de “(...) **projetualidade** o “cimento” que une todos os elementos significativos do ensino de projeto arquitetônico que, originalmente, podem apresentar configurações que sugerem desconexão. Mas cumpre entender que, se o ensino de projeto arquitetônico pode parecer um território privativo dos docentes das disciplinas específicas, o ensino da **projetualidade é da competência e responsabilidade de todo o corpo docente da instituição.**”

Corroboro com o ponto de vista do Prof. Elvan Silva. Projeto é quase como o “in-finitivo” da ação do arquiteto. O raciocínio da **projetualidade** deve estar presente nas demais competências acadêmicas da instituição de ensino. É certo que uma aula sobre a teoria ou história da arquitetura instrumentaliza a atividade de projeto, mas não ensina projeto. Portanto, o atelier de projetos deve abarcar esses conteúdos como recursos – não apenas para o projeto de arquitetura – mas para a **produção de conhecimento em projeto de arquitetura**.

Essa intensa de reflexão - que deveria estar presente nos ateliês - é um instrumento fundamental para que possamos retomar uma atividade que compreenda arquitetura como linguagem, como expressão.

A arquitetura brasileira só legitimou sua intenção quando amalgamou **rigor e liberdade**. Qual o nosso legado? O rigor que silencia, ou a liberdade que, segundo Le Corbusier, *move o espírito*?

Certamente, os dois. A mera liberdade, desprovida do rigor, perde-se na subjetividade. O rigor estrito, excetuado da liberdade sinaliza para uma homogeneização muda.

Para contextualizar a dialética entre o rigor e a liberdade, prefiro lembrar da pesquisa do artista suprematista Kazimir Malevich que, na intenção de encontrar o máximo de tensão com o mínimo de meios, pintou o célebre quadro branco sobre branco em 1918. Qual seria o passo seguinte de Malevich? Como o artista daria continuidade a uma pesquisa que havia produzido uma peça que, enquanto linguagem, havia esgotado seu raciocínio? Malevich defrontou-se com um problema existencial: ou revia o sentido intelectual de sua pesquisa, ou condenaria o branco sobre branco a fatal condição de modelo à ser redesenhado exaustivamente. Malevich não teve dúvidas: debruçou-se sobre a figuração.

A consciência de Malevich é algo, no mínimo, impressionante: o artista realiza uma pesquisa completa sobre a estética construtivista (e por conseqüência, sobre a arte moderna - da figuração à abstração e da abstração à figuração) em uma época em que artistas como Piet Mondrian experimentavam suas primeiras incursões no abstracionismo.

A experiência de Malevich comprova que a liberdade não é inerente à linguagem, mas também é um traço do comportamento do artista.

Poderia a atividade de atelier de projetos reconstruir um ideário balizado pelo rigor e pelo compromisso com a liberdade?

Creio que sim. Mas, para que a atividade de ateliê sintetize toda a tensão intelectual que envolve a prática de projeto, deve estar instrumentalizada com os conteúdos críticos pertinentes. Sendo assim, faz-se necessária uma atitude que transcenda o entendimento do projeto como mera prática e que assimile um raciocínio que estabeleça umnexo entre ação e intenção.

As idéias lançadas nessa breve exposição se desdobrarão em dois projetos:

- Disciplina optativa de projeto de edificações para o segundo semestre de 2007. Tal disciplina contará com professores dos departamentos de Projeto e História e abordará como tema a transferência da sede do MAC-USP para o edifício do DETRAN no Parque Ibirapuera.

- Proposta de comunicação para o III Projetar: Seminário sobre ensino de projeto – Porto Alegre, 22 a 26 de outubro de 2007.

### **Referências Bibliográficas:**

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

COSTA, Lucio. *Arquitetura*. Rio de Janeiro: José Olympo, 2002

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

LEONÍDIO, Otávio. Teoria e prática do ensino de projeto: um breve comentário. <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp358.asp>, março, 2006

MAHFUZ, Edson da Cunha. *Arquiteturas Silenciosas*, in AU n.137. pp.38-45, 2005

\_\_\_\_\_. *O Clássico, o Poético e o Erótico*. Porto Alegre: Editora das Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis, 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto de arquitetura e sua inserção na pós-graduação. [http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq022/arq022\\_03.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq022/arq022_03.asp) março 2002

MALARD, Maria Lucia (org.). *Cinco textos sobre arquitetura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

\_\_\_\_\_. *As aparências em arquitetura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

MONTANER, Josep Maria. *A modernidade superada: arquitetura, arte e pensamento do século XX*. Barcelona: GG, 2001.

SILVA, Elvan. *Natal em Outubro: uma pauta para a investigação teórica no domínio do projeto arquitetônico*. [http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045\\_03.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045_03.asp) fevereiro, 2004

ZEIN, Ruth Verde. *O lugar da crítica: ensaios oportunos de arquitetura*. Porto Alegre: Editora das Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis, 2001.

VERA M. PALLAMIN  
RAFAEL BORGES PEREIRA

## **RELATO DA MESA 1**

Coordenador: Prof. Paulo César Xavier Pereira

Relatores: Profa. Vera M. Pallamin, graduando Rafael Borges Pereira

Apresentações: Prof. Minoru Naruto, Paulo Kiyoshi, Abreu Miyada (estudante), Prof. Euler Sandeville Junior, Profa. Anna Lúcia Duarte Lanna, Prof. Rodrigo Queiroz

### **Sínteses dos principais aspectos:**

Prof. Minoru Naruto | O questionamento da disciplinaridade do ateliê como fundamento para a discussão da formação do arquiteto.

Nesta apresentação, enfatizou-se a necessidade de se reformular a estrutura de ensino no ateliê. Há incompatibilidade entre a atividade de ateliê e sua forma de organização com ‘disciplinas’, as quais, historicamente, estão baseadas na segmentação espacial e temporal das atividades. Não coloca uma crítica à disciplinaridade por princípio, mas a definição dos espaços de transmissão do conhecimento, onde estes são devidos. Caracteristicamente, as disciplinas trabalham com conteúdos parcelares e pré-estabelecidos. Porém, nenhum problema de arquitetura enquadra-se bem neste parcelamento. É preciso se alterar o foco do estudo, enfrentando-se ‘problemas reais’, não decupados. Isso envolve um distanciamento da estrutura ‘disciplinar’, buscando-se um aprendizado que exija o exercício de tomada de decisões projetuais frente a ‘problemas reais’.

Estudante Paulo K. Abreu Miyada | Cinco pontos sobre o projetar em uma faculdade de Arquitetura

Comentou-se sobre a necessidade de se reformular a estrutura de ensino e a possibilidade do curso de arquitetura atuar criticamente diante dos problemas da cidade. Nota-se, na condição atual, um distanciamento da faculdade em relação às cidades brasileiras e às discussões que ocorrem nestes núcleos urbanos. Ao mesmo tempo, enquanto exercício acadêmico, para que a atividade de projeto usufrua da sua potência de questionamento do real, ela deve ser entendida como investigação e experimentação, de modo que sua finalidade não seja previamente delimitada de modo estrito, que seu fim não seja de antemão rigidamente estipulado. A estrutura departamental da FAU e seus respectivos grupos de disciplinas são um agravante para o projeto como exercício

de produção do conhecimento, pois os horizontes da prática projetual são definidos a priori e, freqüentemente, reforçando especificidades. Há uma fragmentação entre alunos, professores, graduação e pós-graduação. É preciso que a faculdade se organize em torno de um espaço de discussão qualificado, de forma menos burocratizada, não por 'disciplinas', mas por 'estúdios' elaborados de acordo com os problemas a serem encarados, livremente propostos e articulados por alunos e professores.

Prof. Euler Sandeville Junior | Disciplina e conhecimento: fundamentos

Esta fala estruturou-se em torno dos seguintes tópicos: 1) A questão do poder – os termos 'ateliê', 'disciplina' e 'projeto' possuem significados bem diferentes. Indaga-se: onde está o exercício do poder na escola; ele é exercido apenas de cima para baixo? As relações estabelecidas dentro da universidade estão também articuladas ideologicamente com outras instâncias da sociedade; 2) A fragmentação das áreas de conhecimento – como isso afeta a arquitetura e os discursos sobre o ateliê; 3) O que é projeto – neste inclui-se o desejo de futuro, mas também o legado histórico. Pode-se dizer que arquitetura é projeto? O projeto é instrumento da arquitetura, mas a essência desta está além do projeto; 4) Relação escola – vida – o processo de educação por vezes é também um processo de desafeição com as coisas. No ensino vêem-se práticas de fragmentar problemas e também de 'amontoá-los', sem que se estabeleçam devidamente suas diferenças e articulações. 5) A experimentação - a principal pauta é que o processo de ensino seja experimentação na cidade e da cidade. É preciso enfrentar o embate por problemas verdadeiros e buscar uma faculdade mais experimental e mais perto da cidade real. 6) Não existe um caminho só – deve-se fugir da solução única; é necessário aceitar que existem divergências e definir espaços para essas divergências.

Profa. Ana Lúcia Duarte Lanna | O ensino e a pesquisa na formação do arquiteto

Argumentou-se sobre a necessidade de se problematizar a relação entre a prática profissional e a formação profissional em uma universidade pública. Não se trata de dotar o aluno com habilidades de resolução técnica, mas sim da produção do conhecimento pautado na relação entre ensino e pesquisa, o que se distingue da idéia de 'aprender-fazendo'. O objetivo da universidade é associar reflexão crítica e produção do conhecimento, construir uma capacidade crítica (o especialista difere do intelectual). Há distintos planos de pesquisa: aquela que é desenvolvida pelo docente, aquela realizada pelo aluno (em trabalhos de iniciação científica e laboratórios de pesquisa) e aquela pensada no processo escolar como um todo, como estatuto pedagógico. Defendeu-se a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Prof. Rodrigo Queiroz | Projeto e Intenção

Tratou-se da intenção do projeto como condição para se refletir no campo da arquitetura e sobre a atividade crítica do arquiteto. Afirmou-se a necessidade de se contextualizar a dialética entre rigor e liberdade, e afastar a ameaça de arbitrariedade que se delineia sempre que a teoria e a crítica são afastadas do projeto. É preciso apoiar as decisões a serem tomadas em projeto sobre condições específicas a cada problema de arquitetura, contemplando o programa, a técnica, o tempo e o lugar. Os exercícios didáticos a serem desenvolvidos no ateliê devem dar o devido relevo ao papel da arquitetura como fato cultural e ao papel social do arquiteto. O ensino da 'projetualidade' em arquitetura é de responsabilidade de todo o corpo docente da faculdade.

**Debate:**

A abrangência do debate que se seguiu às falas pode ser depreendida com base nos seguintes tópicos, ali presentes:

- . o ato de projetar tomado como uma ‘habilidade’, como ‘aplicação’ de conhecimentos é uma idéia redutora em relação à sua amplitude;
- . a incompatibilidade entre o ato de projetar e a disciplinaridade;
- . a produção de projetos associa-se à produção de conhecimento, sob a relação ensino-pesquisa;
- . é preciso definitivamente se superar o entendimento da história como ‘auxiliar’ ao projeto
  - a história não deve ser ‘instrumentalizada’;
- . o projeto de arquitetura deve ser entendido não como ‘solução’ de problemas, mas como ‘enfrentamento’ de problemas reais, resultando numa proposta espacial de cunho cultural e político.
- . evitar-se o desenvolvimento, no ensino, de uma visada estritamente pragmática;
- . a produção do conhecimento e a crítica têm sido fetichizadas – o que é ser crítico, hoje? É inegável que a arquitetura e a cultura estão em crise, atualmente;
- . é preciso aprender a ‘construir o problema’ arquitetônico; apenas trabalhando-se com problemas concretos prepara-se o aluno para o entendimento de projeto como ‘enfrentamento’ - cultural, social – de problemas.
- . haveria duas concepções antagônicas do aprendizado de projeto, dentro do departamento: uma ancorada em níveis crescentes de complexidade; outra, pautada na prática projetual, experimentação;
- . falta reinterpretar quais são as urgências sociais;
- . é fundamental construir divergências, construir multiplicidades.



VERA M. PALLAMIN

## 'O MESTRE IGNORANTE'

Resumo: Propõe-se pensar alguns aspectos significativos sobre ensino e aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo a partir do comentário do livro 'O Mestre Ignorante' (1987), do filósofo Jacques Rancière.

Nesta reunião voltada para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo, abre-se uma oportunidade relevante para um comentário sobre o livro '*O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*', escrito pelo filósofo Jacques Rancière, em 1987<sup>1</sup>. Trata-se de uma obra que é feita do entrelaçamento de filosofia, educação e política, cuja dissonância já aparece em seu próprio título: o que é isto que o mestre ignora? Para as respostas rápidas: não se trata de um chamado à humildade, numa versão atualizada do 'sei que nada sei' – dito num tom quase religioso -, nem de se remeter à dificuldade ou impossibilidade de apreensão 'pari passu' das crescentes e múltiplas ramificações epistêmicas envolvidas na ação profissional, atualmente. Em que termos, então, essa escrita reflete sobre a relação entre ignorância e emancipação intelectual, a qual diz respeito a todos nós, sem exceção?

Embora a questão filosófica implicada no livro refira-se à educação e à aprendizagem de modo abrangente, creio que ela pode ser proveitosamente debatida em relação a alguns aspectos específicos do ensino superior de arquitetura, que é o que nos interessa neste encontro.

O livro nos conta a aventura intelectual do francês Joseph Jacotot, professor de Retórica, Línguas Antigas, Matemática e Direito, nascido em 1770. Após a revolução de 1789 e com a restauração da monarquia, ele foi exilado nos Países Baixos, onde passou a lecionar, no início do século XIX. Sem conhecer o holandês e com a tarefa de ensinar francês, ele estabeleceu um 'elo comum' com seus alunos utilizando o livro intitulado 'Telêmaco', que fora publicado em Bruxelas, numa edição bilíngüe de 1699. Esta obra, da autoria de François de Salignac de La Nothe, também chamado Fénelon, conta as aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses, o herói grego.

Por meio de um intérprete, Jacotot solicitou aos jovens alunos que aprendessem o texto francês, apoiando-se na tradução. Ao chegarem na metade do livro primeiro,

1. Publicação original: 'Lê Maître Ignorant', Librairie Arthème Fayard, 1987. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, 2ª. Ed.

“mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo”<sup>2</sup>. Assim preparados, ele pediu-lhes, em seguida, que escrevessem *em francês* o que pensavam sobre o texto. Tendo em vista a total ausência de suas explicações prévias sobre a língua, Jacotot ficou esperando por erros grosseiros ou até pela impotência de seus alunos. O resultado, no entanto, foi absolutamente surpreendente: eles se saíram notavelmente bem diante desta difícil tarefa. Essa experiência provocou uma revolução no pensamento de Jacotot sobre o ato de ensinar, já que seus alunos tinham aprendido sem que ele lhes tivesse dado nenhuma explicação sobre a língua e seus fundamentos. Este fato é de importância capital: eles por si mesmos “*havia buscado as palavras francesas que correspondiam àquelas que conheciam e aprendido a combiná-las para fazer frases, cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas à medida em que avançavam na leitura do livro (...)*”<sup>3</sup>.

O que passou a ser elaborado por Jacotot, a partir desta experiência, foi uma maneira completamente provocadora quanto ao pensamento pedagógico tradicional e à lógica do que ele denominou como o ‘sistema explicador’. Este sistema supõe a relação de uma inteligência que sabe – o mestre – e a inteligência do aluno, que ‘depende’ de suas explicações. A explicação, nos diz Rancière, “*divide o mundo em dois, entre os sábios e os ignorantes, os maduros e os imaturos, os capazes e os incapazes*”<sup>4</sup>. A lógica deste pensamento pedagógico tradicional pauta-se numa relação de desigualdade, de superioridade e inferioridade. O explicador, nestes termos, institui o ‘incapaz’ na medida em que lhe **interrompe o movimento da razão e sua confiança em si mesmo**.

Este modo, para Jacotot, reduz-se a um verdadeiro método de ‘embrutecimento’, e seus avanços, sempre pautados na manutenção do princípio da desigualdade, preocupam-se em esmerar mais e mais as explicações, numa progressão que é infinita. O embrutecedor, ele diz, é “*esclarecido e de boa fé*”, e lhe parece óbvia e indubitável a necessidade de suas explicações. Seu aluno irá pouco a pouco ‘entendê-lo’ e mais tarde poderá, este também, converter-se em mais um explicador.

“*No esquema tradicional pedagógico (...) desenvolve-se pouco a pouco a inteligência e, depois, o indivíduo pouco a pouco se emancipa, se libera, etc. [Inversamente,] A idéia de Jacotot é que a emancipação precede sempre a aprendizagem. A emancipação é a decisão simplesmente de que se é um igual. Na base de toda aprendizagem intelectual há a decisão de que se é um igual, que se pode saber porque se é um igual. O essencial é a tomada de consciência da igualdade de todas as inteligências.*”<sup>5</sup>

Contrapondo-se ao sistema explicador, Jacotot desenvolveu uma prática de ensino pautada na idéia não de duas Inteligências, mas de uma só, e da Vontade como motor dessa Inteligência. A vontade é a ação segundo um movimento próprio, é o fazer por necessidade interna, é o que ‘empurra’ à frente a inteligência, essa habilidade em relacionar, observar, comparar, calcular, fazer e dizer como se fez. Neste olhar de Jacotot, o ser humano é uma vontade munida de inteligência. E o oposto disto, o idiotismo, será entendido por ele não como uma ausência de capacidade, mas como ‘sonolência da vontade’, sono da inteligência atenta.

“*Toda a prática do Ensino Universal [nos diz Rancière] se resume na questão: o que*

2. Idem, p.18

3. Idem, p.20

4. Idem, p.24

5. Entretien avec Jacques Rancière. In; <http://multitudes.samizdat.net/Entretien-avec-Jacques-Ranciere.html>. Grifo acrescido.

*pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno. O pai poderá emancipar seu filho, se começar por se conhecer a si próprio, isto é, por examinar os atos intelectuais de que é o sujeito, por observar a maneira como utiliza, nesses atos, seu poder de ser pensante.*<sup>6</sup>

O pressuposto da desigualdade tem alimentado modos de ensino, até hoje, que se baseiam na idéia de cada um no seu lugar, com sua inteligência própria. Estes modos confirmam as incapacidades no momento mesmo que pretendem reduzi-las. Contrariamente, afirma Rancière, a instrução pode significar o oposto:

“[pode] *forçar uma capacidade que se ignora ou nega a se reconhecer e desenvolver todas as conseqüências deste reconhecimento*”. O primeiro ato se chama embrutecimento, o segundo emancipação.<sup>7</sup>

Respondendo à pergunta feita inicialmente neste texto, o ‘Mestre Ignorante’ ignora a distribuição de superioridades, e estabelece sua experiência pedagógica no plano da igualdade das inteligências, incluindo a sua. Neste pensamento filosófico, educacional e político trabalhado por Rancière a partir de Jacotot, **a igualdade não é um efeito ‘produzido’, mas sim o ponto de partida, o pressuposto de nossas atividades, o princípio fundante a ser atualizado em todos os campos de nossa ação social e política. Este é o pilar central desta argumentação.** O Mestre Ignorante exerce não um saber que se impõe diante da ignorância do outro, mas que aciona no outro a vontade do saber, de verificar a própria inteligência. É neste sentido que ele ‘força’ uma capacidade a se reconhecer. Neste processo, a vontade é a mola propulsora do trajeto da emancipação intelectual do aluno, um trajeto praticamente sem fim. É preciso, portanto, ressaltar que nas palavras de Rancière, **“nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade”.** **Há uma lógica de aplicação da inteligência na manutenção das razões da desigualdade, e uma outra lógica, alimentada na verificação constante do pressuposto da igualdade, lógica esta que tem conseqüências diretas em relação à emancipação, tomada em termos mais abrangentes. Há uma analogia direta entre a emancipação intelectual e a ação política, entendida como prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. Aqui situa-se a questão filosófica envolvida no ensino que nos é fundamental.** Como coloca Rancière,

*“Hobbes fez um poema mais atento do que Rousseau: o mal social não vem do primeiro que pensou em dizer “Isso me pertence”; ele vem do primeiro que pensou em dizer: “Não és igual a mim”. A desigualdade não é a conseqüência de nada, ela é uma paixão primitiva; ou mais exatamente, ela não tem outra causa, a não ser a igualdade. A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela [a igualdade] requer (...)”*<sup>8</sup>

Assim opondo-se ao ‘método do embrutecimento’ Jacotot praticou o que chamou de ‘método da vontade’<sup>9</sup>. Paradoxalmente, nos diz Rancière, seu método é o mais velho de todos, já que não há alguém que não tenha aprendido algo por si mesmo. Cada um de nós, neste momento, pode rememorar algo que aprendeu sem que ninguém tenha lhe ‘explicado’ nada, e como isto assim aprendido age ou agiu, muitas vezes, como matriz para a aprendizagem de muitas outras coisas. O aprendizado da língua materna é

6. O Mestre Ignorante, pgs. 60-1. Grifo acrescentado.

7. Jacques Rancière. Sur “Le Maître Ignorant” (2). In: [http://multitudes,samizdat.net/Sur-le-Maitre-ignorant-2.html](http://multitudes.samizdat.net/Sur-le-Maitre-ignorant-2.html)

8. O Mestre Ignorante, pg.110. Grifo acrescentado.

9. Idem, pg. 30.

o melhor exemplo do axioma desta inteligência igualitária em ação. Jacotot quer justamente empregar este modo para instruir: “*todos praticam este método, mas ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica*”, afirma Rancière<sup>10</sup>.

Os procedimentos didáticos praticados por Jacotot orbitam em torno dos núcleos das seguintes perguntas: ‘*O que vêes? O que pensas disso? O que fazes com isso?*’ Evidentemente tal prática não traz em seu bojo nenhuma desautorização da ciência. Ao colocar a igualdade em primeiro plano, ela trata da atitude moral e política fundante na instrução de qualquer coisa a qualquer um. O Mestre Ignorante não é necessariamente ‘um professor’, mas pode ser qualquer pessoa que exerça este princípio da igualdade das inteligências. Na escola, sobretudo naquela do ensino superior, este método não significa o abandono da relação mestre-aluno, nem a adoção de um vínculo ‘frouxo’ entre eles, pelo qual, em nome de sua própria liberdade, o aluno tornar-se-ia um pequeno tirano. Trata-se, antes, da nítida rearticulação desta relação no sentido da emancipação daquele que aprende. Para tanto, o **Mestre Ignorante verificará se o aluno buscou**, ponderará sobre o que este **descobriu**, de modo que o aluno mostre que estudou com atenção, uma exigência que, para aquele que aprende, é infundável. **O trabalho árduo está praticamente todo do lado do aluno**. É muito importante que isso seja compreendido. **O mestre verifica ‘se’ o estudante está investigando continuamente, ou se sua vontade está adormecida...**<sup>11</sup>

No ensino de arquitetura esta ação é crucial. A dimensão da auto-pedagogia no campo do ensino de arquitetura deve ser entendida não como fragilização ou desmembramento de conteúdos, mas sim como movimento de investigação, isto é, aprendizagem como ação de busca; em síntese: **‘projeto como pesquisa, sempre**. Este aspecto é essencial aos estudantes de arquitetura, desde o início de sua formação: há enorme proximidade entre os verbos projetar e pesquisar. Para um aluno da graduação desta escola a palavra pesquisa pode lhe parecer corriqueira, pois a todo momento ouve-se a expressão ‘ensino e pesquisa’. No entanto, a conjugação do verbo pesquisar significa a entrada num novo domínio, em que se lida com as indeterminações do projeto. Ter um exercício de projeto pela frente significa, antes de mais nada, encarar um exercício de busca, cuja intensidade será dada, para utilizar as referências que temos visto até aqui, pelo movimento próprio da vontade de cada aluno. É neste momento que entra em ação a autopedagogia de que falam Jacotot e Rancière, que é capaz de produzir uma reviravolta nos resultados esperados. A conjugação de ambos os verbos – projetar e pesquisar - deveria ser feita em conjunto durante todos os anos da graduação: eu projeto / eu procuro / eu pesquiso. A própria noção de pesquisa iria pouco a pouco se aprimorando, saindo do estrito ‘levantamento de dados’ com o qual, quase inevitavelmente será confundida no começo, para ir se tornando um campo de articulação de preceitos, um patamar do qual se consegue visualizar limites, impasses, contradições e possibilidades do objeto estudado.

Um segundo aspecto a ser compreendido pelos alunos é que **projeto não se ‘explicita’**, no sentido anteriormente mencionado deste termo. Não há metodologia, por mais apurada que seja, que dê conta, sem restos, da concepção projetual ou do ensinar projeto. E não há como escapar desta angústia, pela própria natureza do ato de projetar. Isto que inicialmente, para o aluno, parece ser o mesmo que enfrentar um mar aberto

10. Idem, p. 36..

11. Idem, p.57.

sem bússola, vai gradualmente mudando de conotação, à medida mesma de sua imersão no mundo da arquitetura, este mundo no qual ele esteve envolvido desde sempre, como leigo, e que passará a reaprender a vê-lo, como arquiteto. No entanto, embora não seja possível ‘explicar’ como projetar, **‘aprende-se’ projeto**, uma afirmação que não é tão óbvia assim, neste contexto. Mais que isso, podemos dizer, sem grande margem de erro, que cada arquiteto acaba configurando o ‘seu’ modo de projetar. Muito do aprendizado da linguagem do projeto - **enquanto raciocínio** - depende desta autopedagogia de que nos fala Jacotot, que foi exercida por seus alunos ao se aproximarem de uma língua que desconheciam totalmente. Como vimos, a entrada neste domínio foi feita de tradução e contra-tradução do não sabido para as significações conhecidas, refazendo continuamente os pontos de passagem entre um e outro. Houve uma instrução por eles ‘conquistada’ e não a eles ‘concedida’. Esta analogia pode ser útil para introduzir o movimento compreensivo dos estudantes de arquitetura, projeto após projeto, quanto ao espaço e seus sentidos.

A arquitetura hoje é menos definida por um conjunto de métodos e objetos que lhe seriam específicos, e muito mais por uma transversalidade de domínios que permitem pensar e atuar sobre o espaço e os objetos que nele definem mútuas relações e modos de identificação. Diante disto, ao vermos estudantes no final do curso que, apesar de ‘entenderem’ a linguagem do projeto, não a ‘possuem’ (o que é uma forma de subordinação), ou outros que demonstram enorme dificuldade teórica em definir ou mesmo expressar seu trabalho final de graduação, não há como evitar se pensar o quanto de ‘embrutecimento’ - no sentido dito anteriormente - ainda praticamos nesta escola. Nunca conseguiremos apontar com o dedo o motivo exato deste processo, pois todos nós, docentes e discentes, estamos aí envolvidos. Cabe lembrar, contudo, que para os alunos de Jacotot, a saída foi dada pelo modo com **que os alunos se relacionaram com o saber que lhes foi apresentado**. Que fique claro: foram eles que se emanciparam - de modo surpreendente, como visto - e não o professor que os emancipou. A posição deste foi a de assumir a universalidade da igualdade das inteligências (não a dos saberes), recusando a lógica do superior-inferior<sup>12</sup>. **Cabe destacar, contudo, que o passo fundamental da emancipação intelectual foi dado pelos próprios alunos, refazendo os limites de sua autodeterminação**, o que, como vimos, acabou transformando decisivamente a maneira com que o professor passou a atuar a partir de então.

Estes dois autores, o filósofo e o professor, colocam na ordem do dia a exigência de pensarmos sobre a maneira pela qual temos exercido as prerrogativas da desigualdade em nossos papéis de docentes e alunos, e como a temos alimentado em nossas práticas. Isso toca em dois extremos: por um lado, a aura do especialista e seu ‘campo de força’ e ‘empoderamento’ e, por outro, a idéia de que se deve partir ‘da realidade do aluno’, a qual ninguém, de fato, conhece de antemão melhor que ele mesmo.

O processo de emancipação intelectual, repito, é o caminho do exercício de autodeterminação no pensar, da autonomia do sujeito intelectual, uma via sempre pessoal que percorre um relevo escarpado. Como sabemos, ninguém se emancipa de uma vez para sempre. Trata-se de um movimento sem fim - tanto para professores quanto para alunos - e que se depara continuamente com novos atritos e rugosidades, ligados a situações e enfrentamentos cada vez mais complexos. Há, contudo, os que decretam para si mesmos terem atingido ‘o saber’, e abandonando a busca, descansam suas certezas à

sombra da sonolência ou distração da vontade.

Conforme adverte Rancière, “*a atualidade [de Jacotot] é lembrar que a hora é sempre essa, que a hora da emancipação é agora, que sempre há a possibilidade de afirmar uma razão que não é a razão dominante, uma lógica de pensamento que não é a lógica da desigualdade.*”<sup>13</sup>

Esta emancipação de que nos fala o filósofo não tem a ver com uma ou outra doutrina, mas sim com o modo com o qual se lida com o saber, neste verificando-se toda a potência da vontade e da capacidade intelectual. Um trabalho de cada um e para o qual não há substitutos, “[pois] *jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa.*”<sup>14</sup>.

13. Idem, p 9.

14. Idem, p. 142.

FÁBIO MARIZ GONÇALVES  
SILVIO SOARES MACEDO

## ATELIÊ DE PROJETOS - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Ocupando parte importante do espaço físico da FAUUSP e parte fundamental da grade curricular os ateliês de projeto são um dos maiores problemas pedagógicos da nossa faculdade. O desenvolvimento de atividades didáticas efetivas e eficientes que ofereçam a oportunidade de aprendizado aos alunos nos espaços dos ateliês é um desafio que muitas disciplinas não têm atingido.

Este insucesso tem sido explicado pelas características do espaço (excessivamente dispersivo e barulhento) ou pela dificuldade de organização de trabalhos com tantos alunos (pela desproporção entre número de professores e alunos). Aceitando que estes problemas não serão resolvidos com facilidade ou em curto prazo resta-nos buscar meios de trabalho que superem as dificuldades e atinjam os objetivos.

O objetivo fundamental das disciplinas é desenvolver a **competência profissional**<sup>1</sup> no aluno. Esta competência<sup>2</sup> associada a habilidades<sup>3</sup> específicas devem contribuir para que o aluno tenha:

- capacidade crítica contínua e fundamentada;
- capacidade de enfrentamento de demandas;
- capacidade de organização de trabalhos complexos (nos prazos estipulados);
- capacidade de trabalho em equipe;
- capacidade de diálogo e expressão (escrita, oral e gráfica);
- capacidade de aprendizado contínuo (formal e informal);
- capacidade de avaliação de processos e produtos.

O ateliê de projetos é o “espaço” de trabalho coletivo e contínuo (podendo desenvolver-se nos “ateliês” ou em salas de aula). Para o ensino de projeto deve-se criar as condições de funcionamento do ateliê como laboratório de pesquisa e discussão coletiva de questões comuns, reproduzindo situações da prática profissional.

O trabalho no ateliê deve ser permanente, independente do atendimento do pro-

1. “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. In: Res. CEB/CNE nº.4/99. Documenta 463:14.

2. “As competências são as modalidades estruturais da inteligência, as ações e operações utilizadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. In: Portaria INEP/MEC, nº.19, de 01/03/01 - DOU nº. de 06/03/01 - ENEN.

3.. “As habilidades decorrentes das competências adquiridas referem-se ao plano imediato do “saber fazer””. In: Portaria INEP/MEC, nº.19, de 01/03/01 - DOU nº. de 06/03/01 - ENEN

fessor, pretende-se criar as condições para o desenvolvimento assistido dos trabalhos.

Como estratégias para o envolvimento individual e dos grupos no desenvolvimento do trabalho coletivo é necessário cuidar dos seguintes aspectos:

### **TEMAS**

Para que o ateliê funcione é fundamental que o tema:

- seja o mesmo para toda a turma;
- tenha diferentes graus de aproximação da realidade;
- adeque-se ao nível de entendimento da turma;
- permita especulações, rupturas e o debate de utopias;
- tenha relevância e permita envolvimento com coletividades.

### **ARTICULAÇÃO**

Para que o ateliê funcione é fundamental que os diferentes alunos e equipes envolvidas tenham oportunidades de troca de informações e experiências estabelecendo um clima de solidariedade, cooperação e competitividade.

Estes procedimentos contribuem para a superação de dificuldades e problemas comuns como: obtenção de bases (pesquisa); entendimento das questões propostas; entendimento dos problemas relativos a escala, dimensão e representação; obtenção de repertório e superação de arquétipos.

### **TÉCNICAS**

Para que o ateliê funcione algumas técnicas e estratégias didáticas podem contribuir:

- visitas a campo;
- simulação teatral;
- simulação por modelos e maquetes rudimentares;
- levantamento comparado da realidade (com juízo de valor);
- seminários diários;
- debate oportuno de temas coletivos;
- exercícios gramaticais (previstos e oportunos);
- aulas expositivas (previstas e oportunas);
- apresentações formais de trabalhos (representadas ou não);
- improvisação como atitude para desenvolvimento rápido/criando situações de tensão, expectativa, quebra de padrões e clichês.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Para que o ateliê funcione é fundamental que as avaliações sejam anunciadas previamente, estabelecendo claramente os critérios, prazos e produtos. Existem contanto alguns cuidados a tomar e discutir:

- exercícios rápidos ao início do curso (avaliação de repertório e conceitos);
- avaliação de processos ou de produtos;
- provas e testes (avaliação da assimilação de conceitos);
- avaliação em grupo ou individual (soluções para o ensino de massa);
- mostrar ao aluno sua evolução;
- seminários (mudos ou participativos).



## PROCEDIMENTOS PESSOAIS DO DOCENTE

Para que o curso chegue a bom termo é fundamental que os docentes assumam uma rígida postura ética com os alunos e com os colegas:

- seguindo o programa estabelecido;
- avaliando constante e francamente os processos e os produtos;
- permitindo de modo flexível :
  - inserções;
  - adiamentos (entregas, aulas e atividades);
  - supressão (produtos, aulas e atividades);
- cuidando da avaliação do momento oportuno para o aproveitamento dos conteúdos (ao longo da semana, do mês, do semestre ou do curso);
  - cuidando da avaliação do tempo necessário para o enfrentamento das demandas (ao longo da semana, do mês ou do semestre);
  - cuidando para passar os comentários e análises do modo mais coletivo possível (evitando repetir-se desnecessariamente);
  - cuidando atentamente das dificuldades individuais e específicas intervindo nos grupos de modo diferenciado;
  - cuidando de manter o espaço para diálogo (não temer o aluno);
  - cuidando de manutenção da autoridade.

RAFAEL ANTONIO CUNHA PERRONE

## **O ENSINO: SOBRE A COMPLEXIDADE E O ATO DE PROJETAR**

Há muitos anos atrás, quando iniciante na atividade de ensino, lembro-me de um fato curioso que pode ajudar a compreender algumas questões que envolvem o ensino do projeto de arquitetura na atualidade.

Num seminário sobre a profissão do arquiteto, realizado em 1969 no Curso Anglo Latino, um grupo de professores, entre eles eu, convidamos o arquiteto Luis Saia para uma das palestras.

Sua apresentação foi clara e objetiva, centrando-se em duas grandes abordagens: a primeira enfocava a necessidade de uma formação generalista para os arquitetos, em comparação com a dos engenheiros; a segunda, abordava a tese “Da Arquitetura”<sup>1</sup> que apresentara num concurso de ingresso para esta faculdade, em 1957.

Para Saia, a distinção entre o construtor e o arquiteto recairia em duas atitudes projetuais diferentes: na primeira, o objeto do projeto deveria ser “isolado” de outros fatores, na segunda ele deveria ser ampliado ou acrescido de outros fatores que lhe seriam pertinentes. Para exemplificar referiu-se a um hipotético caso no qual fosse solicitada a construção de uma ponte ligando dois lados de uma cidade.

De um modo simplificado, Saia disse que para o construtor bastariam os pontos a serem interligados, os possíveis locais disponíveis para os apoios, a largura das pistas de rolamento e mais alguns dados técnicos. Assim, seriam possíveis as determinações construtivas e estaria definido o projeto.

De um modo distinto, o arquiteto antes de “lançar” o seu projeto, teria de acrescentar mais fatores para poder defini-lo, teria que fazer muitas perguntas: qual a finalidade da ponte? Quem a utilizaria? Que impactos traria a ligação dos dois pontos? Qual a forma que a ponte teria de modo que, ao invés de obstruir a paisagem, pudesse ser um elemento adequado e belo? Que técnicas poderiam ser utilizadas?... E assim por diante.

A solução arquitetônica de um projeto envolveria, portanto, a construção de um “tornar complexo” o problema a ser solucionado.

Para a fundamentação de sua tese sobre a arquitetura, contou-nos que tinha estruturado os atributos da criação arquitetônica sobre alguns elementos conceituais que seriam: tese, programa, organização do espaço, esquema construtivo, resultado plástico

1. Saia, Luis. Da Arquitetura. Tese apresentada para provimento da cadeira “teoria da arquitetura” da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo. São Paulo, S.N., 1957.

e partido. Explicou seu entendimento destes elementos e as suas relações com a história e a cultura de nossa sociedade.

Como era evidente, apresentou suas idéias de forma didática para que aqueles jovens estudantes pudessem compreender suas explicações e tirar proveito delas.

De sua palestra dois conceitos e atitudes ficaram marcados em minha mente. Um deles relativo ao problema da “complexidade” do ato projetual. Compreendi, pelo exemplo da ponte que a complexidade não está só no objeto a ser projetado, mas principalmente, na capacidade de arguí-lo, de modo que o projeto e sua conseqüente obra sejam aptos a responder com precisão ao que se necessita deles.

O segundo conceito resultou de sua postura peculiar de intransigência diante de uma indagação realizada na ocasião. O fato surgiu quando, após apresentar todos os argumentos para fundamentação de sua visão da arquitetura, um estudante perguntou-lhe o que ele achava da relação “forma x função”. Mostrando-se surpreendido com a pergunta, Saia declarou que não iria respondê-la, pois havia passado mais de duas horas explicando que, em sua concepção, a arquitetura devia ser compreendida por outra ótica, não fazendo sentido a sua discussão dentro daquela polaridade reducionista.

Compreendi que esta atitude de Saia visava informar o estudante que a formação de conceitos não deveria derivar de apenas de seu umbigo, de seu limitado repertório ou de nossa pouca capacidade de aprender.

Uma ampla visão de mundo deve ser construída pela agregação de novas perspectivas e não pela precipitada opinião decorrente dos conhecimentos e crenças que temos. Uma visão crítica e criativa nasce de olhos e ouvidos abertos para uma necessária imersão nas proposições decorrentes de outras concepções e outras interpretações.

No ensino da arquitetura, estas confusões são constantes e é claro que atrapalham, pois nascem da descaracterização e desorganização do corpo de conhecimentos necessários à atividade projetual.

Foi nesse sentido que tive a oportunidade de debater a noção de “complexidade” e ensino de projeto a partir de uma determinada noção de “prática” colocada por ocasião de um Encontro de nosso Departamento de Projeto.

A idéia de ensino que estava sendo debatida baseava-se numa afirmação apresentada pelo arquiteto e filósofo Carlos “Cacá” Brandão durante a sua arguição na banca de doutorado do arquiteto Antonio Carlos Barossi, realizada nesta escola. Tal afirmação estabelecia que para o ensino de arquitetura não haveria um crescendo de dificuldades seqüenciais ou graduais. Nas suas palavras, comentando as proposições de ensino na Escola de Arquitetura da UFMG dizia que ele poderia se estruturar adotando a imagem de uma “bolha de complexidade”:

*“Em minha escola estamos tentando, aos poucos, trabalhar – com muitas dificuldades, inseguranças e limitações – a idéia de que a complexidade e a totalidade estão presentes desde o início; técnica, estética e funcionalidade têm de ser trabalhadas, conjuntamente, sempre desde o início do curso. Não haveria, portanto, uma progressão linear e seqüencial de abordagens do menos ao mais complexo, mas uma expansão da “bolha da complexidade”, acreditando-se que o aprendizado de projeto se faz por acúmulo de experiência.”*<sup>2</sup>.

Esta afirmação pode constituir um princípio pelo qual as atividades de ensino de

2. Trecho da arguição da tese do Arquiteto Antonio Carlos Barossi, realizado pelo Prof. Dr. Carlos Antônio Leite Brandão, em 17/11/2005. Gentilmente cedida pelo doutorando.

projeto não possuíam hierarquia, nem possíveis etapas ou percursos, nem metodologias diversas que pudessem ser conhecidas e cotejadas. Esse mesmo princípio, sugerido no texto, poderia valer para as disciplinas teórico-históricas e as de tecnologia.

Para a maior parte dos professores a interpretação desta postura concorria para que o ensino fosse entendido enquanto aprendizagem realizada por meio de atividades práticas, tendo, por pressuposto que aprender a projetar “se faz fazendo”.

As possíveis evidências destas afirmações devem ser muito debatidas, para não se tornarem lugares comuns, aos quais parecem ter incorrido várias experiências bem pouco sucedidas na formação dos arquitetos.

A prática, por si só, não constitui aprendizado, nem nas atividades mais afeitas ao ensino entendido como “treinamento”. O treinamento pressupõe uma única maneira de operar, uma repetição contínua de rituais e ações visando o aprimoramento de uma atividade, numa só direção. Assim, pode-se aprender digitação com um bom manual e um conjunto de exercícios repetitivos que visem à fixação, à memorização e ao aperfeiçoamento dela enquanto prática. Nesse sentido, a prática como eixo de ensino só pode existir em disciplinas ou atividades que não exijam nenhum tipo de questionamento de suas operações.

Num outro sentido, o ensino pela prática pode ocorrer naquelas disciplinas em que a teoria está tão solidificada que só basta aplicá-la. A prática, aí, também comparece como meio de memorização, fixação e aperfeiçoamento. Um professor de matemática pode explicar a teoria da trigonometria e os alunos podem aplicá-la em uma série de exercícios de respostas pré-definidas com o objetivo de ampliar a compreensão da teoria.

No ensino de projeto, esta prática pode ocorrer no caso de seu entendimento acadêmico ou padronizado. Nesta visão, os alunos praticam a realização de desenhos de acordo com modelos e métodos pré-estabelecidos. Suas respostas, se não são únicas, devem ser parecidas e a avaliação de cada proposição é vista como mais “certa”, tanto quanto mais próxima dos modelos fixados pela “Teoria”. O aluno aprende pelo acúmulo de experiência realizado pela prática, mas não aprende para constituir novas práticas.

O ensino de projeto na Escola de Belas Artes, conforme nos retratou Chafee, em seu trabalho “*The teaching of Architecture at the Ecole des Beaux Arts*”, realizava-se nos ateliês dos Mestres:

*“Um aluno da Academia de Arquitetura aprendia a projetar fora dela, ou seja no “atelier”, oficina ou estúdio de seu mestre. (Dentre as mudanças que o Renascimento tinha trazido, a oficina não estava mais no canteiro, mas tinha se transformado no estúdio, no ateliê, correspondentemente o desenho tinha se tornado a primeira habilidade a ser aprendida pelo estudante de arquitetura). A prancheta de desenho do aluno estava no ateliê, não na “École”. Na academia as lições eram na maior parte conferências, o que era ensinado era matéria comunicável por palavras.”<sup>3</sup>.*

Os ateliês não eram os escritórios onde os mestres realizavam suas atividades profissionais. Eram, por assim dizer, escolas de prática projetual destinadas a formarem os alunos para os concursos e premiações da “École”. Havia, portanto uma clara separação das atividades de ensino/aprendizagem entre a teoria e a prática, pois a prática era entendida como uma aplicação da teoria realizada inclusive fora dos muros da escola.

3. Chafee, R. *The teaching of Architecture at the Ecole des Beaux-Arts*. In Drexler, A. *The Architecture Of the Ecole des Beaux-Arts* New York, MoMa, 1977 pp. 61-110

A concepção moderna do ensino de arquitetura, sobretudo a da FAUUSP, estrutura as atividades de ensino num conjunto de formação tripartite (história/ tecnologia/projeto) onde as atividades de projeto não se caracterizam como uma “prática”, mas como uma atividade de síntese propositiva, peculiar à formação do arquiteto. Daí, não por xenofobia, mas numa atitude crítica ao sentido em que o ensino de projeto era entendido enquanto prática de “atelier”, o nome deste ambiente, no prédio desta faculdade foi trocado pelo de Estúdio.

A prática de ateliê, via Belas Artes, como foi visto, estava vinculada a uma separação entre teoria e prática. Os “ateliers” dos mestres eram locais de transmissão de práticas, quase sempre entendidas como exercícios de aplicação de “teorias” e temas determinados no contexto da “École”, para serem julgados pelos seus próprios membros.

Daí segue como corolário, que por detrás das práticas de ateliê, estão quase sempre subentendidos princípios, modos de operar, temáticas, critérios de avaliação vinculados ou a modelos inquestionáveis ou a algum conjunto de “verdades” que guiam as decisões sobre o que deve ser praticado.

De modo velado e oculto, toda a prática pressupõe conhecimentos, modelos, experiência acumuladas que a tornam viável e aplicável, permitindo saber que “assim fazendo vai dar certo”. A prática, neste contexto, é uma ação referenciada em valores e experiências já fixadas e, portanto, por definição, um ato conservador.

Ora o projeto de arquitetura é, além de uma elaboração gráfica e intelectual, uma constituição de um devir, um lançar para frente. O projeto deve basear-se nas experiências passadas, mas também, deve ser competente para criticá-las e alterá-las, nisto reside sua essência enquanto ação transformadora.

O projeto não é uma prática, o projeto é uma reflexão crítica, analítica e propositiva. Acreditar que o projeto e seu ensino são práticas é desprezar toda a história da arquitetura, pois desta simplificação deriva a conclusão que “Projeto” não produz conhecimento e, portanto, as disciplinas a ele vinculadas não contêm conteúdos.

As outras disciplinas ou áreas do conhecimento promovem teorias interpretativas, fazem reflexões, pesquisas, produzem conhecimentos e o que “Projeto” e suas disciplinas realizam: prática?

Essa é uma das razões pelas quais temos dificuldade de constituir um estatuto epistemológico para nossa disciplina, pois se acreditamos sermos uma prática, não temos produzido, nem ensinamos conhecimento nenhum. Somos aplicadores, somos treinadores, realizamos exercícios para desenvolver capacidades de “desenhar” projetos.

Num tempo não tão distante quando éramos estudantes aqui na FAU, vivíamos com remorsos e culpas, pois realizávamos autocríticas, pois víamo-nos exercendo funções de mando graças à da divisão técnica e social do trabalho. Víamo-nos apenas como um grupo que realizava o trabalho intelectual que comandava todo o trabalho do canteiro. Criticávamos-nos por exercer um trabalho intelectual e agora queremos nos reduzir a um trabalho prático, manual.

Temos de enfrentar esta questão com muita clareza, pois nossa atividade na Universidade deve ser de formar arquitetos e urbanistas, capazes de realizar obras de significativo alcance social e cultural e, para isto, a “complexidade” exigida, em cada programa de ensino e na formação de cada aluno, deve ser cuidadosamente planejada.

A própria noção de complexidade deve ser mais bem compreendida, Gregotti

intenta no último capítulo de “O Território da Arquitetura”<sup>4</sup> realizar uma observação sobre os conceitos de complexidade e complicação para definir as relações entre forma final e estruturação dos objetos arquitetônicos.

Para um melhor entendimento pode-se recorrer à etimologia e ao uso, verificando que “complexo” advém de *complexus* participio passado do verbo *complexi* que significa “cercar, abarcar, compreender”; ao passo que “complicado” origina-se de *complicatus*, que significa “enrolado, confuso, intrincado, obscuro.” Além disso, “complicado” só utilizamos como um adjetivo, ao passo que “complexo” aparece, inclusive, como um substantivo que significa “conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos.”<sup>5</sup> daí a utilização de expressões como “complexo industrial”, “complexo vitamínico” etc.

O conceito de complexidade está contido na possibilidade de interpretação da diversidade como unidade, como as múltiplas relações de um todo coerente. Ao contrário do complicado, o complexo supõe um entendimento sintético e integrado de um objeto ou fenômeno que reúne diversos componentes com relações de interdependência.

Complexo na arquitetura, relaciona-se com a atividade de ‘cercar, abarcar, compreender’ um tema construindo a rica variedade de sua existência enquanto fenômeno para melhor interpretá-lo e projetá-lo em seu devir.

O complexo como procedimento instalado na aprendizagem, nunca deve ser entendido como complicado, pois a síntese propositiva do projeto ocorre, com clareza e de modo simultâneo à compreensão de sua complexidade.

Entende-se, como afirmou o arquiteto Carlos Brandão, que o ensino/aprendizagem de projeto, como sua própria atividade, não é uma progressão linear, nem cumulativa de conhecimentos, práticas ou resoluções. Do mesmo modo, para o arquiteto, o estudo de história ou tecnologia não deve ocorrer de modo cronológico ou agregativo. Entretanto, nada impede que as várias modalidades e, em particular, o ensino de projeto se organizem de modo que os alunos possam ter uma visão clara, precisa e coerente dos conteúdos de sua aprendizagem.

O objetivo do ensino/aprendizagem de projeto deve ser o de ampliar a construção da complexidade sempre presente em cada problema ou tema estudado. Ao mesmo tempo, ou melhor, para este mesmo objetivo deve-se incrementar e estimular capacidade de sintetizar a “solução” dos problemas por meio de proposições gráficas, pois elas são parceiras do entendimento dos problemas e expressão de sua resolução e construção. Assim quanto mais expandida a “bolha de complexidade”, mais necessária a conjugação e o inter-relacionamento entre construção do problema e proposição gráfica.

Todos os campos do conhecimento, dos mais objetivos aos mais interpretativos, dos mais analíticos aos mais sintéticos, dos mais científicos aos mais artísticos, por mais complexos que sejam, têm a sua construção derivada de um conjunto histórico de experimentações, intuições, contemplações, classificações, mensurações, analogias, experimentações, análises, observações empíricas, etc. Estas constituíram o “complexo” estruturado de sua existência. A elaboração de conceitos e a realização de tarefas

4. Gregotti, V. Território da Arquitetura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1975

5. Houais. .Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.

complexas, como as dos filósofos, requerem certos fundamentos, seqüências, exegeses, referencias, estudos temáticos, etc. Seria impensável uma “prática” filosófica substantiva sem a construção desse repertório social, cultural e histórico. O mesmo ocorre com a formação e a “prática” do arquiteto, elas requerem uma ampliação do repertório, um conhecimento das obras referenciais, das proposições realizadas, dos problemas envolvidos, das técnicas construtivas, dos métodos de investigação etc.

A complexidade com que o aluno enxerga um problema requer a ampliação de seu modo de ver e de seu vocabulário. A passagem do “problema” simples para o “complexo” requer a multiplicação das perguntas com as quais o aluno pode construí-lo. .

Esta é, para o ensino de projeto, a relação que Luis Saia sublinhou como essencial ao método do arquiteto - Saber construir a complexidade do problema relativo ao projeto.

Esta ampliação do repertório tem um olhar em duas direções: um para o interior da disciplina outro para o exterior. No olhar para o interior, os alunos são munidos de conhecimentos próprios à disciplina relativos à representação, aos meios de desenho, à leitura de projetos referenciais, aos elementos de gramática visual, conceitos, métodos e princípios de arquitetura etc. No olhar para o exterior, promove-se o interesse dos alunos em observar a cidade, sua constituição espacial, seus edifícios, sua história, as técnicas com que são realizados, sua ocupação pelos homens etc.

Reside nesse duplo olhar a construção da reflexão realizada pelo projeto: a “complexidade” do problema construída pelo olhar exterior e a capacidade instrumentada pelo olhar interior de “desenhar” o projeto como uma reflexão, uma resposta social e uma proposta cultural. Dois momentos de uma mesma atividade.

O conhecimento realizado pelo projeto objetiva uma subjetividade enquanto reflexão que se torna comunicável e inteligível, uma construção intelectual dotada de expressão que, se tornada obra, manifesta-se numa cosmografia inscrita no corpo das edificações, instalando vetores por onde devem circular o ensino/aprendizado de projeto.

A peculiaridade com que tratamos o mundo edificado reside no modo que o registramos, o compreendemos e o imaginamos. Solicitamos a um aluno: “faça um levantamento de um edifício e seu entorno”. Devemos explicar quais objetos, quais fatos, quais elementos devem ser observados. Qual o método de observação, que registros devem ser feitos etc. Devemos situá-lo, orientar a busca para a compreensão do que ele necessita ver no edifício. E se não dissermos quais reflexões que pretendemos fazer a partir do que foi levantado, dificilmente o aluno vai obter as informações necessárias e complementá-las com outras pertinentes ou provocá-las com outras perguntas.

Em todas as disciplinas que constituem o ensino de projeto, a abordagem do espaço construído terá que ser realizada a partir de certos requisitos e métodos. Trata-se de informações teóricas ou metodológicas construídas pelas experiências existentes que nos referenciam a dizer que um levantamento de arquitetura sobre um edifício dado é diferente de um levantamento de um advogado e diverso de um levantamento de um filósofo sobre o mesmo edifício.

Portanto, há especificidades muito claras nos conhecimentos e métodos nas várias disciplinas de projeto que nós ministramos. Nós não ensinamos a fazer prática, nós ensinamos a realizar de reflexões que conduzem à elaboração de projetos ou planos cada vez mais sintonizados com nossas realidades e nossos desejos.

No âmbito do conhecimento tripartite que esteia a estrutura de ensino de nossa faculdade, coube às disciplinas de projeto a tarefa de realizar a “síntese” entre as técnicas e as humanidades. “Síntese” que só ocorrerá quando compreendermos que todas as disciplinas são de projeto. Porque projeto não é uma prática, mas um modo de “ver” o mundo. Esta distorção se revela no próprio Departamento dessa escola, onde são entendidos como professores de Projeto, somente aqueles que pertencem ao grupo de Projeto de Edificação.

Neste sentido, retome-se a noção de “complexidade” porque a maneira de superar a dificuldade de uma “síntese” reside no propósito de que cada conjunto de disciplinas esteja, embora delimitado em algumas especificidades, sempre propício a construir inter-relações com outros conteúdos e métodos de outras disciplinas. Devemos partir de tentativas de síntese aproximando programas e conteúdos para estendê-los à construção da complexidade de cada tema.

A “síntese” não deve ocorrer só pela prática do aluno, deve estar contida nos planos de ensino. A estrutura do curso e suas disciplinas devem estar impregnadas deste propósito.

Por outro lado, a organização destes conteúdos deve ser entendida com certo cuidado, pois mesmo que as disciplinas dos diversos Departamentos e grupos possam ter objetivos projetuais similares e que a complexidade seja a tônica de abordagem comum, devem ser consideradas as peculiaridades de cada uma, não transformando o curso num único e imenso estúdio, muito menos a Faculdade num imenso Departamento de Projeto.

A construção de conhecimentos necessita de momentos de aprofundamentos, acréscimos de outras visões, reflexões específicas, e estes aspectos devem ser tratados de modo a não misturar “forma X função” com “tese, programa, organização do espaço, esquema construtivo, resultado plástico, partido”, como nos fez ver Saia ao não responder a pergunta inadequada do estudante. O debate anárquico e as falsas integrações encobrem as possibilidades de novos entendimentos e facilitam a manutenção de crenças incorporadas às atuais práticas de ensino e aprendizagem.

A idéia de que a liberdade de trabalho seja propícia ao desenvolvimento da criatividade deve ser debatida em relação à constatação de que a liberdade pressupõe opções, escolhas entre alternativas, posições e visões. A “criatividade” em projeto é uma conquista definida pela expansão do repertório e pela construção da complexidade em inquirir o próprio objeto projetual. As atividades de ensino e aprendizagem só estarão conquistando liberdades, enquanto estiverem construindo conhecimentos e habilitando os alunos a erigir seus próprios projetos.

Uma “idéia livre” quase sempre está ancorada num conjunto de pressupostos e crenças que obstam o perfeito conhecimento do projeto e de seu ensino.

Não há invenção na arquitetura, há incorporação de conhecimentos e proposição de novas interpretações das novas realidades ou de utilização de novas tecnologias. Certa vez, visitei com o Prof. Artigas a obra da residência da Elza Berquó, aquela belíssima casa organizada em torno de um pátio. Ele contou-me toda uma história sobre o pátio na arquitetura, a tradição moura, citou alguns exemplos daquela configuração de edifício, fez alguns croquis e mostrou-me como utilizou aquelas referências para conceber aquela morada. Referências que estão presentes, também neste nosso magnífico prédio.



Os projetos, mesmo os mais “inventivos”, são constituídos de referências, contém um repertório instruído pelo passado, são citações desenhadas com poesia e inteligência. Constituem um devir elaborado pela teoria e prática da história dos homens. Uma reflexão sobre o modo como são propostas as relações e definidos os estabelecimentos humanos.

Conforme nos explicou Comas<sup>6</sup> há duas teorias que subjazem no ensino de projeto no marco modernista brasileiro. Uma que, creditada ao determinismo funcional e tecnológico, estabelece que o partido de projeto resulte de uma equação entre programa e construção. Outra que baseada na intuição e na genialidade, vive no aguardo de uma resposta nova e criativa para um problema supostamente novo.

Na prática, para a primeira teoria, a forma só pode “nascer” depois de construída toda a sua determinação, isto corresponde, no ensino, a que o “desenho” deve esperar os dados serem coletados e organizados. Para a segunda teoria, a forma “nasce” intuitivamente e as decisões programáticas e técnicas correm para acudi-la, no ensino, isto corresponde ao entendimento de que o desenho nasce de um “gesto”. Dois modos de “aprender fazendo” que já se mostraram incompetentes e inconsistentes.

O modo como pode ser estabelecido o ensino de projeto de projeto deve estar alicerçado na premissa de que o “aprender fazendo” não é uma prática, é uma reflexão baseada na história dos artefatos arquitetônicos.

O “aprender fazendo” deve estar organizado de forma que um projeto não decorra de uma transposição para o espaço de um programa funcional ou de soluções formais derivadas de novas técnicas construtivas, conforme parte do ideário do movimento moderno acreditou em determinado momento.

O “aprender fazendo” deve contribuir para a “síntese criadora” intrínseca ao ato projetual sem fazer o aluno acreditar que esta tarefa será resultado de um momento de genialidade e invenção como nos fez acreditar parte da história contada nos livros e revistas.

O ensino de projeto deve instalar-se como uma disciplina teórico-prática, onde os temas sejam abordados de modo organizado, onde os conhecimentos sejam transmitidos pelos ensinamentos e construídos no aprendizado. Uma prática e uma teoria que atentem para seus próprios corpos disciplinares, ao mesmo tempo em que se voltam para nossas realidades. Uma prática e uma teoria alicerçadas nos conhecimentos passados e dirigidas à constituição de novos. Um ensino/aprendizagem que saiba lidar com a complexidade e capacitado a realizar novas sínteses que serão nossos projetos.

Na prática, sair do “atelier” e entrar na construção dos “estúdios”.

6. Comas, C. E. Ideologia Modernista e Ensino de Projeto Arquitetônico: Duas Proposições em Conflito. in Comas, C. E. (org) Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação p 33- 45. São Paulo, Projeto, 1986

HELIANA COMIN VARGAS

## **ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARQUITETURA E URBANISMO: MOTIVAÇÃO, REPERTÓRIO E PRÁTICA.**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a importância de trabalhar com a motivação do aluno; de construir um repertório mínimo; e, de desenvolver as suas habilidades para a prática do projeto, como elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem em arquitetura e urbanismo. Tendo como pano de fundo as novas tecnologias educacionais que incorporam estas preocupações, destaca a necessidade de clareza na definição dos objetivos educacionais a serem atingidos. Esta discussão, ao analisar a relação teoria e a prática, e a condição de síntese do projeto de arquitetura e urbanismo pode auxiliar na definição de uma estrutura curricular mais ajustada aos novos tempos.

A complexidade dos diferentes aspectos que envolvem a prática da arquitetura e urbanismo e seu reatamento nas questões do ensino exige uma reflexão sobre algumas questões para que possamos repensar o ensino e sua estrutura curricular.

Com esta intenção, como subsídios para alimentar a discussão sobre a necessidade de formação de repertórios mínimos (conteúdos e habilidades); da introdução gradual de sua complexidade; e, da necessidade de estimular o envolvimento do aluno, destacamos três aspectos que consideramos fundamentais para esta reflexão: o significado do repertório para a prática; o significado do repertório e da prática para a síntese; a motivação do aluno.

### **1. Repertório para a prática**

Em arquitetura, segundo Johnson (1994:8-9) há uma crença antiga de que ela tem dois domínios - prática e disciplina (teoria) - e que elas são concomitantes. A aplicação através de solução define prática e, teoria, como guia, define disciplina. Há um forte paralelo com o conceito de disciplina enquanto aquisição de habilidades, princípios teóricos e treinamento. E, desde que a teoria é a marca da disciplina, uma manifestação do seu poder é a sua capacidade de controlar a prática e a sua produção.

A discussão de vários outros autores, sobre esta divisão, ainda que não centradas no campo do conhecimento da arquitetura e urbanismo, nem sempre esclarecem a questão. Na visão de Jon Lang (1987:14-15. Apud JONHSON, 1994: 3), as teorias bem sucedidas são aquelas que embora simples, têm grande poder de generalização sobre o mundo e de como ele funciona, permitindo prever desenvolvimentos futuros e, desta forma, fornecer diretrizes para a prática. Para Foucault (1977. Apud JOHNSON. 1994:3), teoria não expressa, traduz ou subsidia a aplicação prática: ela é a prática.

Afirma que a teoria não se encarrega de despertar a consciência, mas de dominá-la, lentamente, como forma de controle da atividade, manipulação e condução de pessoas. Para Clarence Lewis (1969. Apud JOHNSON. 1994:4) a definição de teoria como acesso crítico a um campo do conhecimento não admite qualquer aspecto instrumental, apenas os procedimentos do pensar e argumentar. Enquanto para empiristas, como Locke e Hume, as idéias e conceitos podiam ser conhecidos apenas pela experiência, e para racionalistas como Descartes e Leibniz a teoria é advinda do caráter natural e da autoridade dos princípios eternos.

No entanto, tratar o projeto de arquitetura como um problema científico, introduz uma diferente espécie de teoria. Segundo Strasser (1963:8. Apud JOHNSON. 1994:7) esta teoria, antes de tudo, deveria preceder o ato do projetar. Num segundo momento, deveria conduzir diretamente ao ato de construir, da mesma forma que acontece com o processo meramente intuitivo e, então, gerar um produto final. Ou melhor, devem-se produzir projetos mais do que apenas explicações. E, em terceiro lugar, deve ser generalista o suficiente para permitir sua aplicabilidade para infinitas situações individuais e específicas, devendo ainda ser compatível e congruente com a liberdade e a criatividade necessárias para produzir um trabalho de arte.

Para Johnson, (1994:159) em termos usuais, pode-se dizer que o conhecimento prático é “saber como” e o conhecimento teórico é “saber o quê”. A arquitetura utiliza-se de ambos. E o equilíbrio entre ambos depende da confiança na prática do arquiteto, isto é, do seu saber prático (saber como) e do saber teórico, (saber o quê).

O “saber como” se expressa pela demonstração não pela explicação, daí a importância de projetar. Em outras palavras, é o pensamento em ação do fazer e produzir<sup>1</sup>, juntos, que constitui a arquitetura. Para Johnson (1994:19), muitas vezes, esta explicação (discurso) é confundida com teoria. Discurso este que Geoffrey Scott (1924:259-269. Apud JOHNSON. Op. cit. 1994:11.) identificou como “Chatter” (bate-papo), há mais de 70 anos atrás, quando disse que “teoria” (a tentativa de decidir o certo e errado em arquitetura simplesmente em bases intelectuais), era uma das raízes de nossos problemas, *compreensão do que seja produção em arquitetura e ensino do projeto. (acréscimo meu)*. Enquanto discurso, para Johnson (1994:5) a teoria da arquitetura assume o sabor de dogma religioso, porque aqueles que a escrevem fazem-no como uma cartilha doutrinária.

Enquanto discurso, para Johnson (1994:5) a teoria da arquitetura assume o sabor de dogma religioso, porque aqueles que a escrevem fazem-no como uma cartilha doutrinária.

Na arquitetura, os paradigmas são mantidos através do discurso, por repetição, muito mais do que pela argumentação. A arquitetura utiliza-se dos chavões (ditos), aforismos (definição de princípios), axiomas (premissa aceita sem necessidade de demonstração), como forma de disseminar princípios. Para Rowe, (1987. Apud JOHNSON. 1994:28) quando não se oferece argumentação suficiente, as teorias tornam-se frágeis e a prática se enfraquece. A multiplicidade de posicionamentos torna-se, meramente, uma questão de gosto pessoal.

Outra discussão que entra em cena é o fato de a arquitetura não ser aceita como arte pura mas, como arte prática que requer pensamento, pensamento durante o processo. Fato este que induz a existência de uma ligação entre conhecimento tácito e apli-

1. Em inglês, o significado do verbo to make (produzir) e to do (fazer) é mais esclarecedor.

cação prática. Este conhecimento tácito, por sua vez, não pode ser ensinado; é aquele já conhecido ou pensado; não pode ser trabalhado através de regras e teorias. De acordo com Fish (1989:353. Apud. JOHNSON. 1994:160) conhecimento tácito é uma forma intuitiva do conhecimento profissional no sentido que é um artigo misterioso e de fé.

Mas, toda esta discussão de extrema complexidade, e pertinência no âmbito da produção em arquitetura, acrescenta um grau maior de dificuldade quando a preocupação se volta com o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo.

Este conhecimento tácito, no entanto, advém de um repertório construído, pela experiência e estudo sistemático. Rebatido para o ensino pode ser estimulado com a ampliação e diversificação do conhecimento que prepara o campo para as habilidades e a criatividade.

Para se *saber como*, é necessário *saber o quê*. Como este pensamento tácito pode ser desenvolvido e ampliado reporta-se a questão da necessidade de introdução de repertórios<sup>2</sup> mínimos, que não podem ser deixados ao livre arbítrio de alunos e professores, e de precisar o momento e a forma de transmiti-los.

## 2. Repertório e Prática para a síntese

Outra dificuldade do projetar em arquitetura e que sem dúvida rebate-se em mais uma dificuldade no ensino, advém do fato de que, embora o projeto seja o resultado de uma composição de partes, com regras e princípios, ele tem que adquirir o caráter de unidade, enquanto edifício completo, que consiste, por assim dizer, de partes arrumadas em consonância com o todo. É importante lembrar, também, que o todo, por sua vez, é algo mais do que a simples soma das partes.

Unidade, em projeto, significa concepção, processo e manifestação formal (produto). Pode ser compreendida como a capacidade de fazer com que muitas partes, ao assumirem determinadas condições de harmonia, consonância, coesão e concordância, pareçam uma única coisa. A unidade passa, então, a ser tão total nas suas exigências que a multiplicidade torna-se a ela subserviente.

A grande dificuldade, então, tem origem no fato de que a unidade como elemento intrínseco à arquitetura e, por ser uma resolução da multiplicidade, embora buscada à posteriori, tem que ser tentada a priori, exigindo um poder de *síntese* que pressupõe elevados níveis de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. O que reforça, mais uma vez, a necessidade de repertório, capacidade de análise e, desenvolvimento de habilidades para a prática.

Considerando-se que a *síntese* é um dos estágios mais avançados da produção do conhecimento (quadro 1), esta condição do projeto de arquitetura responde por mais uma das suas dificuldades com relação ao ensino.

A palavra *síntese* refere-se a um arranjo de partes num todo complexo. Um procedimento que para arquitetos significa a aplicação de princípios para produzir con-

2. Outro aspecto, destacado por Johnson (1994:279), é a limitação e a forma de como estes repertórios são transferidos ao aluno. A educação em arquitetura, como aulas de arte e humanidades, tem acreditado que a forma adequada é expor aos alunos trabalhos de arquitetos, antigos e atuais. A utilização de livros-textos só acontece secundariamente e, mesmo assim, sem discutir o ponto central da arquitetura enquanto conceitos, temas e práticas. Os estudantes, apenas, tomam conhecimento de uma grande quantidade de problemas que o arquiteto, através do tempo, tentou resolver tendo, frequentemente, diante deles, um número incomensurável de soluções para os mesmos problemas. Soluções que os alunos devem, por sua vez, avaliar por eles mesmos.

seqüências. A análise, por sua vez, é capaz de separar e explicar, ela está a serviço da síntese e pode, depois, compor o discurso do projeto (justificá-lo).

A análise das partes e seus respectivos relacionamentos são fundamentais, o que exige um amplo repertório.

No caso do projeto de arquitetura, que é síntese, a análise deve funcionar como uma compreensão dos insumos das diversas áreas do conhecimento (realizado a priori), necessários à realização do projeto, tanto nas suas relações entre as partes (insumos), como destas com o todo.

Outra dificuldade do processo de concepção é que ele não é linear, mas dinâmico, na medida em que a solução emergente é o resultado de uma relação interativa incluindo uma série de demandas provenientes do registro dos problemas e dos atores que assumem a sua resolução (PROST, 1992;165)

No projeto de arquitetura, a construção mental é realizada, inicialmente, trabalhando as partes para buscar um todo já imaginado.

Finalmente, é preciso ressaltar que se o projeto é síntese, ele acontece nos mais elevados níveis do processo de aquisição do conhecimento, e a habilidade em realizar a síntese, depende de vários fatores, onde a maturidade e preparo do indivíduo tem papel fundamental, por incrementar o seu, assim chamado conhecimento tácito. Além do repertório necessário para auxiliar na elaboração da síntese pelo processo da análise, a experiência do fazer também tem papel relevante no processo. Portanto, o tempo em que esta habilidade vai aflorar, depende, não apenas da atuação do docente (enquanto agente preparador) mas, também, da disposição do aluno em reforçar o seu repertório e, de sua dedicação ao exercício do fazer.

Neste sentido, somos favoráveis à determinação de um ciclo básico voltado à introdução de repertório mínimo que abranja as diversas áreas do conhecimento envolvidas com a arquitetura e urbanismo, que inclua exercícios de projeto de complexidades controlados que permitam a elaboração das respectivas sínteses. Pois, é na forma como este conhecimento é introduzido que reside a maior dificuldade.

### 3. A motivação do aluno

Correa (1997:446-452) afirma que embora não se saiba se arquitetura pode ser ensinada, sabe-se que pode ser aprendida. Para ele, aprender é um processo que depende de nós mesmos, de nossa atitude mental. E, ensinar é encorajar cada estudante até o seu próprio julgamento.

Nesta mesma direção, falando sobre o ensino da arte Dworecki (1998:16), vai na mesma direção, dizendo que *“Se arte não ensina, se é coisa que se aprende, maior e mais difícil é a ação de quem a transmite... o professor tem a tarefa de ampliar as possibilidades do ver e do fazer...”*

Se este é o papel do professor, na atualidade, os modelos de educação tradicional, aqueles onde o professor era o *guru*, aquele detinha todo o saber, dava receitas a serem seguidas, promovia uma lavagem cerebral, dificilmente recuperada, passa longe dos conceitos ideais de educação. Este tipo de postura tem suas origens no processo de doutrinação religiosa onde a repetição cria o dogma que se assume como verdade. O importante é permitir ao aluno que ele se distancie deste conhecimento para poder falar com a sua própria voz.

Uma nova realidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que

preveja o levar em conta a realidade dos processos de ensino e de seu receptor mais direto - o aluno. Levar em conta não significa aceitar esta realidade mas, dela partir. Partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo (CORTELLA, 2001:53).

As tecnologias educacionais mais recentes, através do chamado macro modelo da tecnologia educativa (DIB, 2000, 2001), buscam analisar não apenas o conteúdo a ser ministrado, ou seja, o que a sociedade quer e precisa que o aluno aprenda enquanto profissional e cidadão do mundo mas, também, a forma como este conteúdo é transmitido. Neste sentido, dois elementos devem ser focos de atenção: o aluno como público alvo; e, o meio educacional que compreende a escola, o professor e os instrumentos didáticos.

A interação destes indivíduos diferentes, ao apresentar comportamentos diferentes, na sua relação com o meio educacional leva-os a dar respostas diferentes. Estas respostas podem pertencer aos domínios cognitivo, afetivo e motor Concentrando a atenção nas respostas educacionais, que é o nosso grande objetivo, é necessário saber o que o aluno consegue absorver e de que forma. Isto é, se a resposta está de acordo com os objetivos que devem ter sido estabelecidos a priori. Portanto, será o meio educacional que deverá, a partir do conhecimento do perfil do aluno, fazê-lo responder de acordo com as respostas educacionais esperadas (objetivos educacionais)

Neste sentido, antes de qualquer coisa, precisamos ter clareza com relação ao que pretendemos que o nosso aluno seja capaz de realizar. Ou seja, qual é o nosso objetivo educacional?

Por exemplo, quando dizemos que queremos que uma criança passe a apreciar arte, queremos o quê?

*“Que ela tenha consciência de que existem obras de arte? Que ela seja capaz de dar certa atenção quando entrar em contato com uma? Ou que ela vá a museus sozinha? Que ela olhe uma obra de arte buscando valores positivos? Que ela se emocione ao olhar uma obra? Que seja capaz de avaliá-la e saber por quê e como foi elaborada? Ou, que possa comparar seu impacto estético com outras formas de arte?”* (KRATHWOHL 1971)

Esta dificuldade de precisar o que queremos, como objetivos educacionais, é uma das grandes dificuldades do processo de aprendizagem. E se não temos claro estes objetivos, como poderemos avaliá-los?

A chamada taxonomia educacional, segundo KRATHWOHL 1971: 35-51, elaborada como um tentativa para diminuir a falta de precisão na comunicação dos objetivos educacionais, acredita que um programa educacional possa ser concebido de modo a mudar o comportamento de um aluno com relação a um determinado tema. Quando o comportamento esperado e o assunto são descritos constrói-se um objetivo educacional. Por exemplo: o aluno deverá ser capaz de dizer três princípios da arquitetura moderna. As duas partes do objetivo, o tema e o que deve ser feito pelo aluno podem ser categorizáveis. No entanto, é o primeiro, isto é, o que está sendo feito com o tema que constitui as categorias da taxonomia.

A taxonomia está dividida em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo inclui aqueles objetivos que envolvem conhecimento e resolução de problemas. O domínio afetivo inclui objetivos que envolvem atitudes, valores, interesse e apreciação. O domínio psicomotor envolve habilidades manuais e motoras que têm que ser desenvolvidas, mais utilizados para profissões que requerem habilidades moto-

ras ( educação física, medicina, dentre outras). Cada um destes domínios é subdividido em categorias dentro de uma classificação hierárquica, o que significa que cada categoria envolve um comportamento mais complexo e abstrato do que a que a precede.

Segundo Bloom (1956, Apud DAVIES, 1979:quadro 8.5.) o domínio cognitivo divide-se em seis momentos principais, para os quais tentaremos fazer um paralelo com o conhecimento em arquitetura e urbanismo, através do quadro 1 . Observam-se aqui as exigências maiores com relação à elaboração da síntese, conforme mencionado anteriormente.

#### QUADRO 1- OBJETIVOS DO DOMÍNIO COGNITIVO

OBJETIVOS NO DOMÍNIO COGNITIVO	EXS. NA ARQUITETURA E URBANISMO
<b>CONHECIMENTO</b> (como um produto) Envolve a habilidade de lembrar ou recordar-se de informações ou experiências específicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defina coeficiente de aproveitamento</li> <li>• Cite três obras da arquitetura moderna brasileira e seus autores</li> <li>• Cite três agentes produtores do espaço urbano</li> </ul>
<b>COMPREENSÃO</b> Envolve o entendimento e a percepção; Necessita do processamento de informações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explique a possibilidade de verticalização, tendo como base a relação entre coeficiente de aproveitamento e taxa de ocupação máxima</li> <li>• Explique a diferença entre o conceito de adensamento e verticalização.</li> </ul>
<b>APLICAÇÃO</b> A partir de uma teoria ou regra geral, aplica-se a um caso específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir da planta de cobertura apresentada, construa um elemento tridimensional que a ela corresponda</li> <li>• Dado um terreno, seu coeficiente de aproveitamento e taxa de ocupação máxima, dar cinco possibilidades de implantação para o edifício.</li> </ul>
<b>ANÁLISE</b> Divisão do todo em partes buscando determinar a natureza dos relacionamentos entre eles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os agentes de produção do espaço urbano e os seus conflitos</li> <li>• Tendo como base o programa de projeto apresentado, indique quais elementos podem inviabilizá-lo. (limite de custos, terreno, restrições urbanísticas, tecnologia, condicionantes ambientais)</li> </ul>
<b>SÍNTESE</b> Combinação de elementos para formar um todo coerente, uma unidade. Está diretamente ligada com o pensamento e a criatividade. Envolve relações abstratas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a produção do espaço urbano</li> <li>• Dados: o programa, limites de custos, tipo de acabamento, terreno, restrições urbanísticas, desenvolver o projeto.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b> Trabalha com elementos de julgamento de valor que podem ser internos ou externos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faça uma avaliação da legislação de uso e ocupação do solo, com relação à qualidade ambiental urbana.</li> <li>• Dado o projeto, faça uma avaliação qualitativa (interna) e, depois, compare com os demais projetos (externa)</li> </ul>

Fonte: Complementado a partir de: BLOOM, 1956. apud DAVIES 1979 Quadro 8.5.; VARGAS 2002.

No que se refere ao domínio afetivo, à criação do interesse, Krathwohl et. al, (1964 apud Davies 1979: quadro 8.6) divide-o em cinco momentos principais, para os quais também tentaremos fazer um paralelo com o conhecimento em arquitetura e urbanismo, através do quadro 2 .

**QUADRO 2- OBJETIVOS DO DOMÍNIO AFETIVO**

<b>OBJETIVOS DO DOMÍNIO AFETIVO</b>	<b>EXS. NA ARQUITETURA E URBANISMO</b>
<b>RECONHECIMENTO</b> Aceita receber a mensagem, tem consciência do que está acontecendo e tem disposição em aceitar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceita a inclusão do tema novas tecnologias na construção civil no curso de arquitetura.</li> <li>• Percebe a magnitude dos problemas urbanos que exigem equacionamento.</li> </ul>
<b>RESPONSIVIDADE</b> Dá resposta, mostra interesse e motivação; (existe apenas um grau de curiosidade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está presente às aulas</li> <li>• Participa do debate voluntariamente</li> <li>• Toma a iniciativa de trazer exemplos novos</li> </ul>
<b>APLICAÇÃO</b> A partir de uma teoria ou regra geral, aplica-se a um caso específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir da planta de cobertura apresentada, construa um elemento tridimensional que a ela corresponda</li> <li>• Dado um terreno, seu coeficiente de aproveitamento e taxa de ocupação máxima, dar cinco possibilidades de implantação para o edifício.</li> </ul>
<b>VALORIZAÇÃO</b> Passa a procurar e a se envolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece a necessidade de estudar estruturas e resistência dos materiais como forma de ousar na elaboração do projeto arquitetônico;</li> <li>• Envolve-se com pesquisas e trabalhos de extensão.</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO</b> Organiza-se e propõe planos e ações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara sua grade de horário para cursar as optativas relativas à arquitetura de alta tecnologia.</li> </ul>
<b>CARACTERIZAÇÃO POR UM VALOR</b> Passa a defender e agir de acordo com os valores assumidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove eventos sobre os avanços e o papel das novas tecnologias na arquitetura contemporânea</li> </ul>

Fonte: Complementado a partir de: Krathwohl (1964, apud Davies 1979:quadro 8. 6); VARGAS 2002.

O atendimento destes objetivos exige atitudes e atividades para eles direcionadas, que podem incluir desde palestras com especialistas, visitas de campo, participação em trabalhos e concursos, exercícios gramaticais muito bem elaborados.

Morin (2000:39) afirma que: *“nossos desejos ou nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. No entanto, não seria o caso de tentar evitar erros reprimindo toda a afetividade. Embora as emoções possam nos cegar, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade. Isto é, da curiosidade, da paixão que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, estimulando o uso total da inteligência que se utiliza do livre exercício da curiosidade. Sentimento muito forte durante a infância e a adolescência, a curiosidade perde importância quando se aumenta o nível de instrução ao adentrar-se a vida adulta. Sentimento este que cabe aos professores, reestimular”*.

Assim, o professor é aquele que mais do que transmitir conhecimentos ou informações, desperta no aluno o interesse pelo saber. E num processo de ensino/aprendizagem, o grande desafio inicial encontra-se, a nosso ver, no campo dos objetivos afetivos, com os quais não estamos habituamos a trabalhar. E, quando o fazemos, é meramente accidental.

Neste sentido, uma disciplina inicial como a AUP 608 - Fundamentos de Projeto,



tem agido nesta direção. Acreditamos que experiências semelhantes devem ser tentadas de forma integrada com os demais departamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acreditamos que um curso de arquitetura e urbanismo não pode prescindir de uma disciplina inicial que promova o envolvimento e interesse do aluno, ao mesmo tempo em que ofereça repertórios iniciais.

Deve, ainda, ter condições de garantir a transmissão de conhecimentos mínimos que habilitem o aluno a desenvolver a prática do projeto e aumentar seu interesse pelos diversos temas. Conteúdos mínimos incluindo a teoria e a prática. A forma de transmitir estes conhecimentos é que devem lançar mão das mais diversas possibilidades.

Finalmente, o ciclo voltado para a ênfase no fazer e no projetar, na investigação pelo projeto e na reflexão sobre o projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, B.S.; *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook of Cognitive Domain*. New York: MacKay. 1956.
- CORREA, Charles. *Learning from Ekalavya*. In: POLLACK Martha. *Education of the architect*. Cambridge; MIT Press. 1997.
- DWORECKI, Sílvio. *Em Busca do traço perdido*. São Paulo: SCIPIONE, EDUSP. 1998.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação como instrumento de mudança Social*: In: VARGAS, Heliana C & RIBEIRO, Helena (orgs). *Novos Instrumentos de Gestão Ambiental Urbana*. São Paulo: EDUSP. 2001.
- DAVIES, I K. *Planejamento de currículo e seus objetivos*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- FISH, Stanley. *Doing what comes naturally: Change, Rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Durham: Duke University Press. 1989.
- FOUCAULT, M. *Discipline and Punish: the birth of the prison*. Trad Alan Sheridan. New York: Pantheon Books. 1977.
- SCOTT, Geoffrey. *The architecture of humanism. A study of the history of taste*. London: Architectural Press. 1924, 2ª ed. 1980.
- JOHNSON. Paul-Alan. *The theory of Architecture; concepts, themes & practices*. Nova York: Van Nostrand Reinhold. 1994.
- KRATHWOHL David R. *Delineating Goals to be attained in classroom learning*. In: GLOCK M.D. (Ed). *Guiding Learning-Readings in Educational Psychology*. New York: John Wiley, 1971.
- KRATHWOHL, D R. ; B.S BLOMM ; MASIA, B.B. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: Mckay. 1964.
- LANG, Jon. *Creating Architectural Theory: The role of behavior sciences in design*. New York: Van Nosdran Reinhold. 1987.
- LEWIS, Clarence I. *Lewis Values and Imperatives: Studies in Ethics*. Stanford, Ca: Stanford University Press. 1969.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. 2000.
- DIB, Claudio Zaki . *Aulas ministradas e material fornecido no PAD – Programa de Apoio ao Docente, no curso oferecido pela Reitoria de Graduação. Módulos I 2000, Módulo II, 2001*
- PROST, Robert. *Conception Architectural. Une investigation méthodologique*. Paris: Harmattan Villes et Entreprise. 1992.
- ROWE, Peter G. *Design Thinking*. Cambridge, Mass: MIT. 1987.
- STRASSER, Steven. *Phenomenology and the Human Sciences: a Contribution to a New Scientific Ideal*. Duquesne Studies Psychological Series: Vol.1 Duquesne University. 1963.
- STROETER. João Rodolfo . *El Método*. Cap 9. In: STROETER, João Rodolfo. *Teorías sobre Arquitectura*. Trad. Santiago Calcagno L. México: Trillas. 1997
- VARGAS, Heliana C. *Memorial Circunstanciado para Concurso de Professor Titular*. São Paulo: FAUUSP. 2002.

RODRIGO QUEIROZ

DANIEL NOBRE

## RELATO DA MESA 2

Coordenador: Prof. Paulo Julio Valentino Bruna

Relatores: Prof. Rodrigo Queiroz, graduando Daniel Nobre

Apresentações: Profa. Vera M. Pallamin, Profs. Fábio Mariz Gonçalves e Silvio Soares Macedo, Prof. Rafael Antonio Cunha Perrone, Profa. Heliana Comim Vargas.

### Sínteses dos principais aspectos:

Profa. Vera M. Pallamin | Reflexões sobre o ensino de Arquitetura a partir de comentário do livro 'O Mestre Ignorante', de Jacques Rancière.

Comentou-se algumas questões depreendidas da leitura da obra citada, feita do entrelaçamento entre filosofia, educação e política. A relação entre ignorância e emancipação intelectual. O autor trata do percurso do Prof. Jacotot, que desenvolveu uma crítica ao sistema pedagógico tradicional, 'explicador', baseado na desigualdade das inteligências a priori, e praticou o que chamou de 'método da vontade', em oposição ao 'método do embrutecimento'. Esse método da vontade tem como princípio a tomada de consciência da igualdade da capacidade intelectual, e da vontade como motor dessa inteligência. Cabe ao mestre - qualquer pessoa que exerça o princípio fundante da igualdade de inteligências - verificar se o aluno buscou, o que ele descobriu e qual sua atenção; ou se sua vontade está adormecida.

Defendeu-se a idéia do projeto em arquitetura como pesquisa, sempre; aprendizagem como ação de busca, investigação. Projeto não se 'explica', no sentido usado para esse termo no livro. Não há metodologia que de conta da ação projetual em sua totalidade. Por outro lado, aprende-se projeto - cada arquiteto configura o seu modo de projetar.

Enfatizou-se que a arquitetura hoje é definida por uma transversalidade de domínios, menos por um conjunto de métodos e objetos.

Profs. Fábio Mariz Gonçalves e Silvio Soares Macedo | Ateliê de Projetos - Procedimentos Didáticos

Enfatizou-se a importância do papel do aluno no processo de construção do próprio aprendizado. A responsabilidade do professor nesse processo e a importância do

projeto como pesquisa – o desafio nas disciplinas de Projeto é construir conhecimento através do projeto; e como o profissional atua nesse processo de aprendizado pelo projeto.

Os problemas do espaço de aprendizado na FAU foram abordados, exemplificando os argumentos corriqueiros de colocar sempre em problemas externos o ônus de termos os ateliês vazios e a pouca eficiência do atelier - barulho, dispersão, problemas organizacionais como grade e horários. Defendeu-se que o papel de fazer o atelier funcionar é do professor – o papel do ateliê é espaço de desenvolvimento assistido.

Elencou-se os seguintes aspectos, como estratégias para o envolvimento individual e dos grupos no desenvolvimento do trabalho coletivo:

Temas – nível mínimo de abstração da realidade e ao mesmo tempo nível mínimo de vínculo com a realidade;

Capacidade do professor de facilitar a articulação entre os alunos – atelier é extremamente rico como espaço de troca entre os alunos, onde eles aprendem uns com os outros - condições de solidariedade, cooperação e uma certa (saudável) competitividade – e cooperação entre os grupos – confrontar idéias e soluções: riqueza e limites das idéias no confronto entre as mesmas;

Técnicas (didáticas) de trabalho dos professores que cooperam: visitas a campo; maquetes; levantamento em equipes; debates; interrupções para trabalhos gramaticais; aulas expositivas on-demand; formalização de apresentações – formatar o que se está trabalhando de modo a inserir aquilo em uma discussão mais ampla; improviso – o trabalho em atelier não é previsível.

Critérios de avaliação – avaliação tem que se dar ao longo do processo! O professor não pode delegar a discussão da avaliação: avaliações intermediárias – exercícios intermediários; estaremos trabalhando os produtos ou os processos?; como avaliar o trabalho individual quando em grupos?

Postura do professor dentro do atelier: programa – bússola, mapa onde todos os envolvidos operam; professor tem o compromisso de avaliar constantemente e francamente os produtos e processos – não pode eximir-se de falar; há momento oportuno para avaliação; tempo – dimensionar os produtos em função desse tempo; diálogo com o aluno: autoridade = responsabilidade.

Prof. Rafael Antonio Cunha Perrone | O Ensino – Sobre a complexidade e o ato de projetar

Comentou-se sobre a formação generalista para arquitetos. O arquiteto teria atitude de tornar complexo o objeto a ser analisado. A complexidade do ato projetual está na capacidade de argüir o objeto. Comentou-se também sobre a noção de prática projetual: a prática por si só não constitui ensinamento, enquanto ação referenciada em valores e experiências já fixadas e, portanto, um ato conservador. Esse seria o ensino acadêmico das Belas Artes - o aluno aprende a prática, mas não a construção de novas práticas. Projeto não é prática – é reflexão crítica, analítica e propositiva. Aponta também para a dimensão cultural da atividade de projeto que, ao ser negada, perde seu sentido de autenticidade. Nossa atividade na Universidade deve ser de formar arquitetos e urbanistas, capazes de realizar obras de significativo alcance social e cultural.

Reside em um duplo olhar a construção da reflexão realizada pelo projeto: a “complexidade” do problema construída pelo olhar exterior e a capacidade instrumentada

pelo olhar interior de “desenhar” o projeto como uma reflexão, uma resposta social e uma proposta cultural. Dois momentos de uma mesma atividade.

Argumentou-se que a complexidade com que o aluno enxerga um problema requer a ampliação de seu repertório. A passagem do “problema” simples para o “complexo” requer a multiplicação das perguntas com as quais o aluno pode construí-lo.

Por fim, comentou-se sobre a tarefa de realizar a “síntese” entre as técnicas e as humanidades pelas disciplinas de projeto. Não há invenção na arquitetura, há incorporação de conhecimentos e proposição de novas interpretações das novas realidades ou de utilização de novas tecnologias.

Profa. Heliana Comim Vargas | Ensino/aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo: motivação, repertório e prática

Comentou-se três aspectos considerados fundamentais para a reflexão sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo: o significado do repertório para a prática; o significado do repertório e da prática para a síntese; a motivação do aluno. É fundamental discutirmos a relação professor – aluno, e especialmente o que esperamos que nossos alunos sejam capazes de fazer. Quando sabemos o que queremos o que o aluno faça e qual o tema, somos capazes de constituir um objetivo educacional.

A motivação do aluno passa pelo tratamento dessas questões: valores que o aluno constrói; interesse dele; apreciação; mudança de comportamento em relação a um problema.

Em relação à questão do repertório – citando Johnson – arquitetura tem 2 domínios – prática e a disciplina. Em termos usuais: conhecimento prático é saber como; e conhecimento teórico é saber o que. A arquitetura se utiliza de ambos. Saber como: se expressa pela demonstração – mas necessita explicação, que muitas vezes parece discurso, parece teoria; muitas vezes viram práticas dogmáticas e repetitivas. Se essas supostas “teorias” não podem ser defendidas e argumentadas enquanto tal, tornam-se frágeis e facilmente derrubáveis – o posicionamento nos ateliês passa a ser de gosto. Saber o que – projeto requer pensamento no momento em que ele está sendo elaborado. A questão do repertório mínimo é importante neste ponto. A FAU deve ser escola para todos, não apenas para aqueles alunos que já apresentam um conhecimento dito tácito sobre arquitetura, que poderiam fazer projeto/síntese já no início do curso.

Os objetivos educacionais, do ponto de vista cognitivo podem ser apresentados em 6 níveis de conhecimento: informação; compreensão; aplicação; análise; síntese; avaliação.

Argumentou-se que o professor deve atuar como ente estimulador – criador de habilidades – agente preparador. Preparar quais são os exercícios que vão conduzir o aluno ao exercício da sua profissão. Além do repertório, a experiência do fazer também tem seu papel na construção da síntese através da análise. Depende do docente como agente preparador, mas também da disposição do aluno. Professor tem que estar muito atento à “sonolência da vontade” – agente motivador. Tanto a motivação, quanto repertório, quanto o exercício, prática nos estúdios, tem que acontecer durante todo o curso. O que varia é a ênfase durante o percurso.

## Debate

Foram debatidas diversas questões, cuja abrangência está resumida a seguir:

. a adoção do tema como fundante da problematização a ser trabalhada nos estúdios gera dois caminhos: o curso torna-se enfrentamento de temas impostos continuamente pelo professor; ou, entendendo como fundamentais o tema, a motivação e a participação plena de alunos e professores no estúdio, a escolha do tema é o espaço de articulação dos interesses e dos interessados acerca desse tema. Devemos trabalhar com temas que o coletivo da faculdade considere importantes e factíveis de desenvolvimento. Exemplo do TFG.

. esperamos formar alunos capazes de tornarem complexos os problemas que a Faculdade se coloca. Aprofunda-lo, investiga-lo, comprometer-se diante dele e enfrenta-lo. Não é por acúmulo de repertório que nos damos conta da complexidade de um problema, mas por uma postura projetual, que não pode ser a de herdar temas da bússola do professor. O tema não pode ser uma coisa de posse e responsabilidade única do professor.

. há diferença de um saber que provem da experiência imediata do mundo, e outro que racionaliza essa experiência a fim de determinar o mundo, descreve-lo. Distinção qualitativa entre os saberes, bem como de seus resultados e conseqüências. Importância do Canteiro Experimental da FAU na formação do arquiteto.

. falta de tempo para discutir questões na FAU, falta do ócio criativo e para desafios de questões criativas, que se estendem para fora da escola. Ao invés disso, temos uma sobrecarga de questões e conteúdos impostos em curto tempo.

. objetivo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo não é só formar profissionais para a prática. Formar sujeitos capazes de formar novas teorias e novas práticas, e ensiná-las.

. temas são apenas instrumentos, elementos de convergência para começarmos a trabalhar, para se aprender conteúdos. São esses conteúdos que estruturam uma disciplina. Temos que ter o que falar, e o que transmitir. E como operar isso.

. conteúdo é transmitido com qual intenção? Qual resposta queremos do aluno a partir deste conteúdo? O que o aluno vai fazer com esse conteúdo?

. crítica ao excesso de carga horária na FAU, sem tempo para outras atividades que os alunos queiram desenvolver, tem termos de estudos, discussão, extensão.

. as soluções para os problemas da FAU dependem de mudança de postura – está no professor a função de transformar a prática didática e torna-la conseqüente.

. ateliê é espaço fundante, seminal de nossas práticas didáticas. Fazer projeto juntos é riqueza enorme, insubstituível no processo de produção do projeto, do conhecimento – atelier é espaço fundamental.

. princípio da igualdade e processo de emancipação. Como isso lastreia a idéia de que o ensino e projeto não precisa ser seqüencial?

. nos estúdios podem fazer parte qualquer professor, de outra disciplina, de outros departamentos e outras áreas, orientando projeto. Essa transversalidade é de outra ordem, interessa muito a diversidade nessa postura investigativa.

. sobre inteligência individual x inteligência coletiva

. qual o limite de falar da emancipação, livre da doutrina?

. não devemos abordar a eficiência, o mais notável, mas pensar a construção coletiva dentro da perspectiva da ação pública – como seria essa discussão tendo em vista a escola pública de arquitetura.

. competitividade – o mundo é formado de perdedores.

- . qual o objetivo da escola pública de arquitetura? Sem passar por cima da construção e do aprendizado individual.
- . é possível rever essas seqüências (gradação de complexidade) no ensino de projeto, mas não inteiramente. O aluno que entra precisa ter um mínimo de território comum para pensarmos o projeto como pesquisa.
- . a postura de colocar o próprio raciocínio de investigador diante de alguma coisa seria um ganho enorme para projeto. Projeto como pesquisa ganha ênfase. Aprofunda a investigação, aprofunda o conhecimento. As relações que se estabelecem são de pesquisador-pesquisador, e não professor-aluno – isso tem conseqüências metodológicas muito sérias. A cobrança que se faz do aluno é de um pesquisador.
- . não é possível passar a lógica da emancipação intelectual para uma esfera social. Não é possível imaginar uma escola emancipando os alunos. Emancipação social não tem vínculo direto com emancipação intelectual. E não é possível pensar uma sem a outra.
- . redução de carga horária significa perder o patamar elevado de tratamento de conteúdos específicos que tem e a riqueza de conhecimento que temos na FAU. Temos um potencial de pesquisa muito grande. E estamos em uma posição muito interessante em relação à escola de todo mundo, em relação à forma como entendemos e discutimos arquitetura.

JOSÉ TAVARES C. DE LIRA

## DO OUTRO LADO DO PROJETO: REFLEXÕES PARA O DESENHO DA HISTÓRIA

*“(...)O certo é que uma história dessas se recusa a qualquer instrumentalização. E não porque se considere errada uma instrumentalização da história, mas tão-somente porque os fins que nos propomos são diversos, têm em vista um outro tipo de “produtividade”, pretendem inserir-se de um modo indireto e mediano na operação arquitetônica, propondo mais uma multiplicação de problemas do que soluções de problemas já postos.”*

Manfredo Tafuri. 1968.

Em 1964, o Instituto Norte-americano de Arquitetos organizou um seminário sobre história, teoria e crítica da arquitetura no Instituto Tecnológico de Massachusetts, reunindo figuras importantes do ensino de história e projeto em diversos países do mundo, bem como da crítica de arquitetura contemporânea<sup>1</sup>. O objetivo era, segundo Peter Collins, um dos participantes do evento, examinar os problemas da história da arquitetura como disciplina acadêmica e profissional, avaliando as relações entre teoria e história, a influência da história sobre a crítica e da crítica sobre o projeto, em suma, mapeando o lugar pedagógico da disciplina. Neste sentido, algumas questões surgiam como prioritárias. Em primeiro lugar, uma questão de legitimidade: era válido ensinar história da arquitetura em um curso de arquitetura? Não era ela uma área de conhecimentos a *posteriori*, sem qualquer influência sobre o que se construía no presente? Não era disciplina ociosa e decorativa, e mesmo sujeita a reforçar os historicismos e revivals pós-modernos já em voga? Em segundo lugar, uma questão de autoridade: se o estudo da história da arquitetura tinha mesmo algum papel positivo a cumprir na constituição de uma teoria do projeto, não era importante que os professores de história para estudantes de arquitetura fossem arquitetos? Por último, uma questão de especificidade disciplinar: como ela se relacionava com o ensino de história das outras artes e técnicas? não passaria ela apenas de um de seus ramos? Como trabalhar com a periodização? Cronologicamente ou o contrário? Onde começar? Onde terminar?

A abrangência das questões ali propostas indica o grau de crise em que a história estava mergulhada naquele momento. Um outro participante do seminário, Sibyl Moholy-Nagy, alertava para o estado de paralisia do ensino de história nas faculdades de arquitetura desde a geração anterior. Era necessário – pensava ela – indagar sobre as

1. Marcus Whiffen (ed.). *The History, Theory and Criticism of Architecture: papers from the 1964 AIA-ACSA Teacher Seminar*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1970.

razões desse “eclipse”: teria sido ele causado pelo modo tradicional de ensinar história como descrição de seqüências cronológicas e o método iconográfico dos historiadores do momento, então percebidos como ociosos? Ou pela ausência de um método de ensino que pudesse ser apropriado pelos arquitetos práticos? O diagnóstico era claro: história e projeto haviam se divorciado inteiramente. A repetição usual das mesmas caixas modernistas, dos mesmos ambientes informes e em série, que não pareciam pertencer a tempo algum, de um lado; a reanimação do historicismo, de outro, era o correlato de um ensino de história inteiramente defasado das exigências do presente.

A resposta mais otimista à situação seria oferecida por Bruno Zevi, figura central na reforma de ensino recém-instituída em Roma, na qual afirmara-se que a “arquitetura deve ser ensinada segundo o método histórico-crítico”. Mas do que se tratava exatamente essa alternativa? Segundo Zevi, ela romperia com as tradições pedagógicas anteriores:

a) Com o método do ateliê, análogo ao da *bottega* renascentista e do escritório contemporâneo, no qual alguma personalidade docente dominava – método de elite incompatível com o ensino de massa e público, e, sem contar que seguir um mestre jamais oferecera garantias de acesso a seu processo projetual, mas tornara-se cada vez mais improvável tal a extinção dos mestres no presente, o ensino da história estava ausente;

b) Com o método acadêmico, estático e dogmático, típico da pedagogia *beaux-arts*, no qual o ensino de projeto resumia-se ao ensino de estilos e regras de composição – a história e a tradição adquirindo uma dimensão extraordinária no campo da prática ao submeter a criação aos exemplos do passado;

c) E com o método da Bauhaus, no qual predominavam os exercícios práticos em detrimento das aulas teóricas, o ateliê redefinindo-se pela reaproximação entre professores criativos e artesãos habilidosos – dele a história da arquitetura seria inteiramente banida tal o conservadorismo recalcitrante dos historiadores.

Segundo Zevi, com o abandono da história pela pedagogia moderna da arquitetura, o passado havia sido legado aos reacionários; a história, sem qualquer efeito sobre a prancheta, e o projeto, sem qualquer perspectiva histórica, haviam cedido espaço ao ecletismo historicista. A volta à tradição, às preexistências e protótipos antigos, resposta previsível à saturação tecnológica e racional, como notara o próprio Pevsner<sup>2</sup>, deixavam o terreno livre para os *revivals* e *neo-liberties* do momento, “preço pago” pela geração intermediária por ter aderido acriticamente à ideologia anti-histórica das vanguardas. Era contra essa situação que o projeto para Roma se esboçava como uma Bauhaus finalmente reconciliada com a história.

Essa comunicação pretende examinar as relações de exclusão, inclusão e estranhamento entre a história e projeto tendo em vista as circunstâncias atuais da profissionalização em arquitetura e história da arquitetura. Para tal, procurarei circunscrever rapidamente quatro pontos: 1) a autonomização do projeto como constitutiva do campo arquitetônico na modernidade; 2) a problematização crítica do campo historiográfico por um projeto histórico de crise como alternativa às representações positivista e operativa da história; 3) a relativa autonomia adquirida pela história da arquitetura face ao projeto e sua validade no presente; 4) a pertinência desse debate em uma escola como a Fau no momento atual da arquitetura.

2. Nikolaus Pevsner. Modern architecture and the historian, or the return of historicism. Journal of RIBA, vol. 68 (6), abr. 1960, pp. 230-240.



### Autonomia histórica do projeto

Parece inquestionável a condição essencial do projeto no domínio de competências do arquiteto. Afinal a afirmação do próprio campo teórico e profissional da arquitetura desde o Renascimento coincidiu com a autonomização do desenho em relação ao espaço da produção como um todo, dos ofícios da construção à produção histórica da cidade. Tudo se passa como se a arquitetura desde então – pensemos com Weber<sup>3</sup> – houvesse ingressado em um lento processo de emancipação das esferas culturais de valor a que tradicionalmente pertencia: da esfera doméstica e da ética econômica da reciprocidade entre vizinhos e semelhantes, assim como da esfera religiosa onde a arquitetura civil e religiosa ainda estava alojada até a final da Idade Média, de uma esfera econômica de mercado pacificado, no interior da qual uma esfera intelectual se constituía e de onde a arquitetura começava a emergir como campo separado. Como se ela, a arquitetura, ultrapassando a ética familiar e fraternal do artesanato, ou logrando pairar acima dos interesses mundanos e mercantis da manufatura, pudesse reencantar o mundo na via estética da disciplina autônoma: instituindo um cosmos de valores independentes, uma legalidade própria, seus próprios intelectuais, suas instituições de formação e profissionalização, ao fim e ao cabo, os arquitetos seriam capazes de oferecer à modernidade uma possibilidade mundana de redenção.

O primado do projeto não é outra coisa senão o correlato dessa autonomia adquirida pela esfera arquitetônica na Europa do século XV em diante, quando as operações do desenho ganharam centralidade no mundo reinventado pelo olhar do artista, quando a despersonalização do artesão se completou no teatro da dominação instalado no canteiro de obras<sup>4</sup>. Processo paralelo à transformação dos intelectuais em cientistas e profissionais no interior das universidades em formação, esses “artesãos do espírito” ou humanistas, muitos dos quais bem afastados do povo, isolados na seara de um trabalho orgulhoso e solitário dentro de seus gabinetes tranquilos, como notou Jacques Le Goff, esses aposentos amplos e opulentos distantes da poeira das escolas<sup>5</sup>. Foi nesse processo que o projeto emergiu como possibilidade efetiva de conquista do acaso, como sabedoria no uso de uma força particular, sua medida de virtude podendo ser avaliada pela própria manutenção da conquista. No campo da arquitetura, a perspectiva foi certamente a mais moderna das conquistas políticas: uma técnica de ação voltada para fins distintos da religião, da economia, da ética, a matematização do espaço afluou como aparato de destituição das artes da construção no limiar de sua redução ao estatuto de artes aplicadas.

Pode-se dizer que, no campo da arquitetura, essa divisão constitutiva entre o saber projetual e o fazer construtivo foi tratada, antes dos franceses, aqui na Fau, por Sérgio Ferro, um dos primeiros historiadores da arquitetura a alertar para essa cisão histórica que a perspectiva introduzira enquanto código de centralização, controle e memória das ordens de execução, enquanto método virtuoso, e não apenas como instrumento de assujeitamento dos saberes do artesão, doravante incapaz de reconhecer a idéia ou de colaborar inteligentemente com o arquiteto<sup>6</sup>. Sugerido por Ruskin, Morris e Van de Velde em suas experiências cooperativas, revolucionárias no sentido de retorno

3. Max Weber. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. H.H. Mills e C. Wright Mills (orgs.). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982, pp. 371-410.

4. Paul Larivaille. *A Itália no tempo de Maquiavel*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp.169-172.

5. Jacques Le Goff. *Os intelectuais e a Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.123.

6. Sérgio Ferro. *O Canteiro e o Desenho*. São Paulo: Projeto, 1979.

a uma ordem artesanal; enfrentado por Muthesius e Gropius no interior de instituições públicas de formação tendo em vista o reordenamento do consumo cotidiano e mundial de objetos industriais, parece que aqui, na periferia do capitalismo, o ponto de crise da utopia moderna pôde ser encarado em toda sua radicalidade, e evidenciado “mais claramente, porque sem mediações” a falência da ideologia do plano: a denúncia dos ideais de universalização e democratização em sua funcionalidade sistêmica<sup>7</sup> levando à deslegitimação da arquitetura para projetar o mundo da vida senão pelas vias do despotismo ou da tirania.

Pode-se argumentar que os efeitos dessa crítica corrosiva ao projeto, ao menos na Fau, foi a paralisia da atividade de ateliê e o desmonte de toda uma geração de projetistas, ora atraídos pela luta armada, ora pelas margens, muitos evadindo-se ao universo clássico de intervenção do arquiteto, investindo na democratização do planejamento, no estudo das periferias e favelas, das arquiteturas populares e tradicionais, na história e na crítica da arquitetura moderna, senão efetivamente dispersando-se por áreas vizinhas de atuação, as artes visuais, o cinema, a cenografia, o figurino, a música etc. O que poucas vezes se notou foram as relações entre a tendência local e a conjuntura internacional da profissão a partir dos anos 1960. Pois a dimensão atingida pela crítica no Brasil, se indubitavelmente correspondia ao momento político, econômico e cultural do país, parecia também ressoar uma conjuntura de saturação do trabalho arquitetônico em outros países. Pois em meio à reação pós-moderna, eclética, historicista, figurativa, clássica, anti-clássica, deconstrutivista entre outras, ela é contemporânea da condenação severa, por parte de uma Diana Agrest e um Mario Gandelsonas, do projeto modernista como teoria projetual adaptativa, isto é, como ideologia reformista destinada à perpetuação do modo de produção capitalista e à produção arquitetônica como parte dele<sup>8</sup>. Contemporânea também da recusa de um Leon Krier em construir, atitude a que apenas a crítica ou um projeto crítico ofereceriam alternativa depois que a mistificação pelos modernistas da liberdade que proviria da industrialização da construção havia reduzido o trabalho manual a uma experiência embrutecedora<sup>9</sup>. Contemporânea do aproveitamento das habilidades artesanais, da busca da representação do processo de execução, da verificação sensorial dos detalhes em sua fase de canteiro como parte constitutiva dos desenhos de trabalho, dos estratos projetuais na arquitetura de um Carlo Scarpa<sup>10</sup>. Apenas para citarmos alguns exemplos.

Inscritas assim em um mesmo período – fim dos anos 1960, início dos 70 - é de se perguntar se tais abalos na autoridade e autonomia do projeto não assinalam uma transformação substantiva na reflexão e na prática arquitetônica desde então? Ou antes, se preocupações e propostas como estas não seriam parte constitutiva do processo histórico de autonomização da disciplina, processo mais complexo, pontuado por desvios, inversões, resistências, disparates, sobrevivências e resíduos? Ao menos se supusermos que a história disciplinar da arquitetura não evoluiu em toda parte, de período

7. Otilia Arantes. Do universalismo moderno ao regionalismo pós-crítico. Urbanismo em fim de linha e outros estudos sobre o colapso da modernização arquitetônica. São Paulo: EDUSP, 1998, pp. 101-25.

8. Diana Agrest e Mario Gandelsonas. Semiotics and architecture: ideological consumption or theoretical work. *Oppositions* 1, set. 1973, pp. 93-100.

9. Leon Krier. The reconstruction of the city. In *Rational architecture*. Bruxelas: Archives of Modern Architecture, 1978.

10. Marco Frascari. O detalhe narrativo. In NESBITT, K. (org). Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965-1995. São Paulo: Cosacnaify, 2006, pp.539-556

a período, de modo linear e homogêneo. Como um efeito particular do processo de civilização universal ou do progresso da racionalização da vida social sob o capitalismo industrial. Situa-las no tempo, apanhar sua descontinuidade, sua genealogia é tarefa do historiador contemporâneo da arquitetura.

### **História como projeto de crise**

Uma digressão historiográfica – Na história da arquitetura, duas tradições são dominantes. Em primeiro lugar, a tradição positivista, remanescente às primeiras histórias progressivas e universais, teleológicas e idealistas do século XIX, das mais ancoradas academicamente como as de Carl Schnaase e Franz Theodor Kugler às mais comerciais como a de Banister Fletcher. Partindo de uma concepção da arquitetura como emanação orgânica da natureza, como passagem evolutiva de um estágio menos articulado a outro mais preciso e realizado, o progresso dos estilos é concebido nesta vertente como produto da relação dialética entre um *Zeitgeist* e um *Volksgeist* hegelianos<sup>11</sup>. Essa matriz, presente em toda parte no discurso histórico dos modernistas em torno do fim da história, no discurso da standardização como processo seletivo e purificador, assim como nos primeiros manifestos historiográficos, é gradualmente temperada por uma outra componente, que se impõe ao final do século XIX: a tecnologia industrial. Inicialmente pensada como processo análogo ao da evolução biológica, o progresso da tecnologia viria a ser representado pelos historiadores da arquitetura como tendo introduzido uma ruptura fundamental no curso evolutivo anterior, doravante instituindo um período de crise ao qual os arquitetos precisariam responder de modo revolucionário<sup>12</sup>, de um lado, aliando-se aos engenheiros, de outro ultrapassando à função instrumental imediata das obras no jogo entre utilidade e significado, na expressão de Behne, ou entre evolução material e personalidade artística, como sugeriu Platze.

A idéia pode ser entrevista desde cedo, como bem notou Reiner Banham a respeito da história da arquitetura de Auguste Choisy, do destaque por este conferido aos métodos, procedimentos e materiais construtivos<sup>13</sup>, assim como às condições de trabalho dos operários, aos regimes financeiros das obras, aos recursos de canteiro e ao papel do arquiteto na direção das obras. Mas ela só viria a se afirmar como paradigma quando se tratasse de explicar o sucesso histórico do Movimento Moderno com Nikolaus Pevsner e Siegfried Giedion. Membros de uma geração profissional de historiadores da arte, engajados na afirmação da nova arquitetura como *telos* inevitável, eles são responsáveis, como sabemos, pela confecção dos primeiros manuais universitários de história da arquitetura moderna. Segundo Tournikiotis, a direção coletivista do processo de mecanização predominante em suas narrativas tenderia a afirmar a validade universal da arquitetura moderna. Sobretudo em Giedion, para quem uma perspectiva humanista de reintegração entre arte e ciência aliava-se a um compromisso pessoal com a transformação da sociedade em um mundo novo e equilibrado, donde o caráter precocemente operativo de seu *Space, Time and Architecture*, ou seja, de seleção no passado de momentos considerados vitais para o florescimento do moderno tal qual

11. Ernst Gombrich. Hegel and Art History. In Demetri Porphyrios (ed.). *Architectural Design Profile: On the methodology of Architectural History*. Londres, AD, 1981, pp.3-10; Demetri Porphyrios. Notes on a method. In Demetri Porphyrios, op.cit, pp. 96-104.

12. Le Corbusier. *Arquitetura ou revolução*. In *Por uma arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1981, pp. 189-205.

13. Reiner Banham. Choisy: racionalismo e técnica. In *Teoria e projeto na primeira era da máquina*. São Paulo: Perspectiva, 1979, pp.39-58.

se o preconizava<sup>14</sup>.

Tradição positivista, pois, que investia na crença de que o que “realmente” aconteceu não apenas podia ser desvelado pelo historiador, mas teria necessariamente conduzido ao fim da história como presente da razão reconciliada consigo mesma na realidade configurada. O seu legado para os nossos historiadores não é apenas muito vasto, mas extremamente influente ainda hoje em uma história da arquitetura que se enuncia como progresso harmonioso, como triunfo ininterrupto da técnica e da razão, como desdobramento de auspiciosas respostas projetuais aos problemas colocados pela sociedade em cada época. Donde a recorrência de um ensino de corte repertorial, enciclopédico, centrado nas grandes realizações exemplares, práticas e poéticas, nos projetos e obras individuais e coletivos, e esclarecido pelo trato do passado como acúmulo de eventos, sucessivamente escalonados no tempo, implacavelmente dirigidos à consagração do projeto moderno.

Corte repertorial de um lado, corte operativo de outro. Tal a segunda tradição a que me referi acima. Em 1968, Tafuri a situou na fronteira entre a história e a projeção, entre a deformação do passado e a afirmação de uma orientação poética precisa<sup>15</sup>. Evocou sua ancestralidade em uma tradição empenhada da crítica de arte do século XVII para a qual a análise histórica dificilmente dissociava-se da projeção de juízos de valor. Se tanto a história e a crítica operativas pareciam-lhe florescer em momentos de estagnação ou de revolução artística, elas teriam encontrado um ponto de inflexão particularmente importante para a reconexão histórica do moderno nas obras de Giedion e Bruno Zevi. Obras didáticas do ponto de vista da contribuição historiográfica, ambas constituíam, segundo Tafuri, “autênticos projetos arquitetônicos”. Contudo, justamente nesse campo não cessavam de malograr. Fosse pela maneira tranquilizadora como descreviam o passado enquanto confirmação do presente e da ação imediata, isto é, como ideologia; fosse pelo excessivo comprometimento com a atividade dos projetistas, o que os impedia de clarificar os métodos e as poéticas, as estruturas e significados não manifestos dos projetos analisados. Por mais que uma produção crítica e historiográfica tão fortemente enviezada e instrumentalizada não fosse em si mesma prejudicial ou incorreta, parecia-lhe, ao menos naquele momento, que essas leituras entre ingênuas e pretensiosas do passado, filtradas pelas esperanças em relação ao futuro, ao mesmo tempo que escapavam dos critérios de rigor do trabalho historiográfico, fracassavam também ao se afirmarem como projeções da história acima de qualquer coisa.

Com efeito, desde o final da Segunda Guerra, Zevi vinha liderando a reabilitação de um paradigma orgânico na arquitetura contra a rigidez espacial e a acadêmização do racionalismo, desde a década de 1930 já em crise por toda a Europa. Do ponto de vista da historiografia, tratava-se de superar a fase funcionalista, seus referenciais econômicos e estéticos de abstração, em direção a uma nova síntese humanizadora. Mas tal revisão dos cânones da arquitetura moderna, com o estabelecimento da gênese organicista, expressionista e empirista do Movimento, passava necessariamente pela aposta em um método histórico como tomada de posição face ao fazer contemporâneo. Era este o sentido operativo que se postulava: à crítica e à história caberiam prefigurar soluções novas, tornar-se “instrumentos de projeção”, e como tal reconectar passado

14. Panayotis Tournikiotis. *The historiography of modern architecture*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1999, pp. 24-5.

15. Manfredo Tafuri. *A crítica operativa*. In *Teorias e história da arquitetura*. Lisboa: Presença, 1988, pp. 168-197.

e presente no âmbito do ensino. O que tinha certamente um rebatimento também sobre o ensino de projeto, pois para além de uma idéia de arte como coisa puramente intuitiva, irracional, não ensinável, afirmava-se a criação projetual como ato consciente, processo controlado de expressão e crítica. Deste modo, o ensino da história da arquitetura, como mergulho tenso e interessado nas obras, no seu processo de elaboração, nas decisões do artista, no modo como ele se corrigia ao longo da projeção, definia-se como uma atividade prática, aliás vista como espinha dorsal do ensino de arquitetura à medida que redefinia a própria didática de projeto<sup>16</sup>.

Essa visão, apesar de muito difundida naquele momento, foi poucas vezes experimentada didaticamente. Algumas de suas ferramentas, como o uso das imagens e modelos tridimensionais, o estabelecimento de laboratórios de história da arquitetura seriam aqui e ali recuperadas, mas o esforço fundamental de reconciliação entre história e projeto, quase sempre frustrado, continuaria a embalar a fantasia de um ensino organicamente equilibrado entre o passado, o presente e o futuro. Foi justamente essa pretensão que Manfredo Tafuri não cessou de criticar: como método de projeção, a história era estéril, não podia oferecer senão indicações e soluções já dadas. Porque o seu papel era mesmo outro: ao definir um percurso indireto em torno da arquitetura, podia tão-somente preparar as bases para a aventura projetual, jamais arvorar-se à instrumento do projeto. Sob o risco de abdicar da complexidade, contradições e pluralidade do espaço histórico<sup>17</sup>, mas também de subestimar as coordenadas diversas da prática projetual. A bem da verdade, tal censura ao uso dos precedentes históricos como fontes para o projeto já vinha sendo estabelecida nos Estados Unidos, onde o próprio Bruno Zevi se formara, em uma perspectiva que tendia à história cultural da arquitetura como estudo dos precedentes como fontes para o entendimento das relações entre o projeto e outros aspectos da cultura<sup>18</sup>.

Mas uma alternativa decisiva a ambas as tradições só foi mesmo proposta por Manfredo Tafuri. Em um ensaio de 1979, de título emblemático, “o projeto histórico”, o historiador interviria no debate contemporâneo sobre a produtividade do trabalho histórico no contexto contemporâneo de cisão entre a análise e o projeto. Preocupado com o estatuto e os limites do ofício do historiador da arquitetura, Tafuri reinvestia contra os referenciais positivista e operativo da historiografia – contra a representação de neutralidade do primeiro e a representação instrumental do segundo – em nome de uma história como projeto a ser permanentemente reescrito. Se a análise histórica – pensava ele – era sempre interminável, para entrar no nível da práxis ela precisava impor-se limites, determinadas pausas ainda que parciais e provisórias, o que implicava reconhecer que o trabalho histórico era conscientemente obrigado a se trair. E mais: reconhecer-se ele mesmo como produtivo, não um conhecimento a *posteriori* ou isento, mas uma prática entre outras práticas, mais ou menos contundente, mais ou menos transformadora; e reconhecer o historiador como um trabalhador de tipo diferente do projetista, de modo algum ineficaz na produção da experiência. Ao menos como produtor de significados da experiência, ou de análises sobre ela, de qualquer modo

16. Bruno Zevi. History as a method of teaching architecture. In WHIFFEN, M. (ed.). The History, Theory and Criticism of Architecture. Op. cit.

17. Manfredo Tafuri. Teorias e história da arquitetura. Op. cit., p. 265.

18. J.A. Chewning. The teaching of architectural history during the advent of modernism, 1920s-1950s. In MACDOUGALL, E.B. (ed.). The Architectural Historian in America. Washington D.C: The National Gallery of Art, 1990, p.106.

atuando na desconstrução/ reconstrução de determinada realidade. Era nesse sentido preciso que se podia dizer que a análise histórica contemporânea convertia-se em um desenho, isto é, em um “desenho de crise”. E mais: sem “qualquer garantia de validade absoluta em tal desenho”. Pois não era papel do historiador oferecer reconciliações no espaço histórico por meio de soluções espaciais. No entanto, como prática social, ela se via “obrigada a se engajar em uma luta que põe em questão as suas próprias conotações”<sup>19</sup>. Nesse processo, novas tarefas se apresentavam:

*“A história da arquitetura assume portanto responsabilidades diversas. De um lado, toma para si a tarefa de descrever criticamente os processos que condicionam a face ‘concreta’ da invenção planejada – isto é, ela descreve a autonomia das escolhas lingüísticas e suas funções históricas como um capítulo específico da história intelectual e de seus modos de recepção. De outro lado, ela se torna parte da história geral das estruturas e das relações de produção: em outras palavras, ela toma forma ‘reagindo’ de acordo com o desenvolvimento do trabalho abstrato. Desta maneira, a história da arquitetura sempre parecerá um produto de uma dialética irresolvida. A consideração da relação entre perspectiva intelectual, modos de produção e modos de consumo devem fazer explodir a síntese aparente no interior da cada obra. É precisamente ali, onde esta síntese se apresenta como um todo completo, que urge exibir a desunidade, a fragmentação, a ‘disseminação’ das unidades internas às obras.”*<sup>20</sup>

Leitura das obras, portanto, que investia na dissecação do objeto arquitetônico a partir de referenciais emprestados à história intelectual, à história da arte, à crítica da cultura, à filosofia, à economia, à sociologia, jamais deixando-se subsumir aos objetivos do projeto ou à profissão do arquiteto. O autor como produtor: sem abrir mão da dialética marxista, a pergunta que se impunha não era, pois, como as obras se vinculavam às relações sociais de produção em cada época, mas como elas se situavam “dentro” dessas relações<sup>21</sup>? Como o externo que virava interno, ou o social que se configurava em fator da própria construção artística, recurso preventivo ao formalismo e ao sociologismo ao mesmo tempo, de que falava Antonio Candido. Ou antes, qual a função exercida por uma dada obra no interior das relações arquitetônicas de produção em uma época? Em outras palavras, de um ponto de vista imediatamente social e cultural, isto é, materialista, qual a “técnica arquitetônica” contida nas obras? Uma vez que no espaço histórico, as obras, apesar de construídas, encontravam-se sempre desmontadas pelas relações de produção e o processo de reificação, o ato crítico do historiador consistiria na remontagem dos fragmentos separados, em suma, no estabelecimento de sua “genealogia”<sup>22</sup>: a identificação do sistema de diferenças, da gama de práticas, da pluralidade de sujeitos, instituições, saberes e poderes, para além da crença em uma origem comum, em um fim único como telos objetivo da história. A desconstrução e reconstrução dos eventos em sua singularidade, em seu caráter dissonante e disruptivo seria o cerne desse projeto histórico novo: fosse como antídoto a uma história factual, pretensamente verdadeira e totalizante, fosse como prevenção a uma concepção relativista da história vista como campo de unidades autônomas, e, como tal, imune à crítica.

19. Manfredo Tafuri. The historical ‘project’. *Opposition*, n.17, 1979, p. 67.

20. Idem, *ibidem*, p. 68.

21. Walter Benjamin. O autor como produtor. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.122.

22. Michel Foucault. Nietzsche, a genealogia e a história. In *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990, pp. 15-37.

### Profissionalização da história da arquitetura

Desde os anos 1960, mudanças significativas se processaram nas relações entre os arquitetos e a história. A cumplicidade entre o historiador e o projetista, visível não apenas em Giedion ou Zevi, mas também em Benevolo, Joedicke ou Ragon, que evidentemente contaminara o discurso histórico de uma dimensão partidária ou prescritiva, como discurso de legitimação a *posteriori*, ou como método a *priori* de projeção. Cada vez mais cedia espaço a outros critérios de análise, substituindo a preocupação exclusiva com o fazer arquitetônico por uma ênfase na própria experiência da arquitetura, nos significados e usos sociais e culturais difundidos entre profissionais e consumidores. Daí também os novos focos de interesse: não apenas nos bons arquitetos, nas boas obras, nas boas soluções, mas também nas vanguardas derrotadas, nas políticas de admissão historiográfica e narrativas falsificadoras, bem como nas relações da disciplina com outros saberes, no poder e efeitos de suas realizações sobre a vida das populações.

Segundo Jean-Louis Cohen, o processo caminhava em paralelo ao aparecimento de novos modelos de referência profissional no campo arquitetônico: não somente o do arquiteto-profeta ou do crítico ferino, mas também o do historiador pesquisador, do crítico profissional, do intelectual subversivo, cujos fins não eram mais “a mera ilustração edificante ou a posição doutrinária, mas a construção sistemática da dúvida e do distanciamento crítico”<sup>23</sup>. Tafuri teria sido um de seus primeiros representantes, assinalando o afastamento da prática projetual por parte do historiador, ao mesmo tempo que o aparecimento de um domínio de profissionalização particular à sua atividade. Em meio à “causa historiográfica”, desde aqueles anos o fazer história sofreria alterações objetivas: distanciando-se da teoria oitocentista do desenvolvimento cíclico dos estilos, na base das interpretações consagradas do Movimento Moderno, surgia um investimento no mundo confuso das vanguardas; a história de suas conquistas e ideologias unitárias seria substituída por uma pesquisa genealógica mais fina, cindida por incidentes técnicos e discursivos, manobras táticas e ideologias subterrâneas; contra a ênfase nas tendências e cânones dominantes emergiria uma pesquisa sobre trajetórias, movimentos e experiências até então vistos como marginais ou contraproducentes. E tudo isso a partir de uma atitude mais paciente ante aos arquivos e às próprias edificações remanescentes.

Para além do amadorismo e do trabalho voluntário de humildes auxiliares de ensino, novos padrões de trabalho teriam despontado nesse contexto, novos ritmos de pesquisa, novos tipos de especialização. Certamente, o adensamento do sistema cultural da arquitetura tinha a ver com a promoção desse papel dos arquitetos dublês de historiadores: institutos de pós-graduação, grupos de pesquisa institucionalizados, congressos, conferências, associações científicas e técnicas, exposições, museus, galerias, revistas e publicações de padrão mais acadêmico. Gradualmente a história se afirmava como uma alternativa viável à saturação ou ao empobrecimento do meio profissional, ou às confusões ideológicas e políticas que periodicamente acometiam a prática projetual, sobretudo a que se ligava às administrações públicas. Segundo Cohen, nas últimas décadas “um espaço profissional autônomo foi criado, com seus modos próprios de recrutamento, promoção, reconhecimento e satisfação”. Não obstante, “a sua separação

23. Jean-Louis Cohen. From ideological statement to professional history. *Zodiac*, n.21, 1999, p.37.

do mundo da prática arquitetônica não é total, e a relação entre esses dois mundos está por ser avaliada a longo prazo”, pois “um período voltado para a pesquisa pode ser seguido de um período similar dedicado à prática do projeto”<sup>24</sup>. Aliás, a despeito de o campo internacional do ensino basicamente dividir-se entre profissionais e intelectuais, professores projetistas e aqueles dedicados à pesquisa e à escrita, no contexto europeu já é possível observar o reaparecimento, ainda que timidamente, de um novo tipo híbrido de arquitetos que investem em um programa duplo de estudos. Como no caso suíço, onde na Escola Politécnica de Zurique uma generosa carga horária vem sendo dedicada à história da arquitetura, da cultura e da arte, sobretudo dos séculos XIX e XX, ou na recém-criada Academia de Arquitetura da Universidade da Suíça Italiana, em Mendrisio, onde se investe na formação de um novo tipo de arquiteto capaz de enfrentar as complexas relações entre teoria e prática na contemporaneidade, quatro anos de disciplinas obrigatórias, períodos mais recentes, dedicados à história da tectônica, da produção arquitetônica, da arte moderna e contemporânea, restauração, conservação e museologia<sup>25</sup>. Resta saber se no contexto brasileiro, onde ainda são precárias as condições do trabalho universitário e do mercado de projetos, esse perfil de arquitetos-pesquisadores ou projetistas-historiadores há de emergir.

De qualquer modo não me parece plausível propor um retorno às práticas historiográficas anteriores. Nem do ponto de vista metodológico, nem do ponto de vista institucional. Mas talvez não seja ainda o caso de propor o estabelecimento de carreiras independentes, derivadas da formação arquitetônica, explicitamente voltadas para a formação de scholars em arquitetura, como chegou-se a praticar no Instituto para a Arquitetura de Moscou ao final dos anos 1970, com sofisticados programas de ensino centrados em metodologias de pesquisa, escrita, crítica, editoração, museologia, história da arte, da arquitetura e da cultura<sup>26</sup>. Pois, como bem alertou Solà-Morales, aos benefícios da especialização, da profissionalização e da independência intelectual da nova geração de historiadores, parecem ter se somado novos riscos: de isolamento completo entre a teoria e a história, de um lado, e o projeto, de outro, e mesmo de estranhamento entre o poder revelador e sado-masoquista de críticos bem instalados em departamentos acadêmicos, nichos editoriais etc, e o ânimo pragmático e temerário dos arquitetos equilibrando-se entre a mídia e o mercado. Pois, “a ação sem reflexão é mera operacionalização da ideologia estabelecida”, isto é, uma prática que se desenvolve no interior de um arco tão restrito de alternativas que toda decisão projetual acaba se tornando uma banalidade. E a história, encerrada em círculos acadêmicos e editoriais autônomos, cada vez menos relacionada ao desenho, acaba por se converter em uma coleção de produtos mais ou menos sofisticados e inteiramente subordinados ao mercado interno de textos e idéias<sup>27</sup>. Por mais que desde Tafuri não seja possível ignorar os prejuízos produzidos pela instrumentalização e subordinação da história e da crítica, a ausência de estímulos lançados de um campo a outro pode levar à esquizofrenia e à esterilidade de toda a praxis especulativa e produtiva em arquitetura.

24. Idem, *ibidem*, p.45

25. Dietrich Neumann. Teaching the history of architecture in Germany, Austria, and Switzerland: Architekturgeschichte vs. Bauforschung. In *Journal of the Society of Architectural Historians*. Vol. 61, n.3, set. 2002, p. 374.

26. Dmitry Shvidkovsky. Russian tradition in teaching the history of architecture. In *Journal of the Society of Architectural Historians*. Vol. 62, n.1, mar. 2003, pp.110-120.

27. Ignasi Solà-Morales. Theoretical practices, historical practices, architectural practices. *Zodiac*, n.21, 1999, pp. 57-59.



O diagnóstico é semelhante ao de países onde essa distância foi tradicionalmente acentuada pela formação e atuação de boa parte dos professores de história de arquitetura em departamentos de história da arte e arqueologia, como na Alemanha. Ali, produziu-se uma polarização entre instituições inteiramente independentes e concepções de ensino de história radicalmente diferentes: de um lado, departamentos de história da arquitetura (*Architekturgeschichte*), mais próximos das tarefas da preservação do que da construção contemporânea; de outro, departamentos de história e pesquisa da construção (*Baugeschichte* ou *Bauforschung*), privilegiando o típico ao excepcional, o vernacular ao erudito, os longos desenvolvimentos aos eventos singulares, e de modo geral mais orientados à prática edilícia<sup>28</sup>. Mesmo onde essa tradição remanescente à história da arte não foi tão longe, como na Grã-Bretanha e na Austrália, “a ausência de uma relação mais saudável entre a história da arquitetura e a arquitetura contemporânea (uma situação freqüentemente reforçada por ambas as partes) é altamente prejudicial tanto à arquitetura como à história da arquitetura, e também ao significado intelectual, cultural e experiencial dos indivíduos com respeito a ela”<sup>29</sup>. Foi o que assinalou Deborah Howard, da Universidade de Cambridge, no *survey* conduzido pelo *Journal of the Society of Architectural Historians* em vários países do mundo, entre 2001 e 2002.

### **Anotações sobre a Fau**

Pensemos um pouco sobre o caso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, onde ingressei como docente de Fundamentos Sociais da Arquitetura e do Urbanismo em 2003, depois de cinco anos ensinando Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo Moderno na Escola de Engenharia de São Carlos. Ao que parece, na Fau, a cisão entre história e projeto é distinta. Se em todo o país, inclusive aqui, impera a idéia de que a espinha dorsal do curso de graduação é dada pelas disciplinas de projeto, vista como estrutura fundamental de todas as demais disciplinas, sua gênese nessa escola possui certa especificidade.

Ao contrário de todas as congêneres brasileiras, a formação de uma escola autônoma de arquitetura na USP não passou por uma instituição de ensino de belas artes (como no Rio, em Minas, no Recife e na Bahia, nem por uma matriz híbrida, como em Porto Alegre). Se na Escola Politécnica, de onde proveio a Fau, o ensino de história ainda seguia a disciplina acadêmica<sup>30</sup>, os desenvolvimentos ali atingidos nos campos da engenharia civil e do urbanismo contribuíram para a montagem desde o início de um currículo mais complexo, marcado pela forte presença do planejamento e da tecnologia, e por uma linha projetual naturalmente mais propensa a enfrentar as questões da urbanização e da industrialização do país. Ao meu ver, também por aí encenava-se uma ruptura com o ensino historicista. Tanto mais quando cedo se faria notar o peso das ciências humanas e da arte moderna no interior da escola, efeito talvez do enraizamento do modernismo e do pensamento social de matriz radical na origem da Faculdade de Filosofia, instituição decisiva para a sedimentação aqui das ênfases na cultura brasileira e na modernização do país. A própria “tradição do patrimônio”, como bem notou Nes-

28. Dietrich Neumann. Teaching the history of architecture in Germany, Austria, and Switzerland: Architecturegeschichte vs. Bauforschung. In *Journal of the Society of Architectural Historians*. Vol. 61, n.3, set. 2002, pp.370-380.

29. Deborah Howard. Teaching architectural history in Great Britain and Australia: local conditions and global perspectives. In *Journal of the Society of Architectural Historians*. Vol. 61, n.3, set. 2002, pp.346-354.

30. Sylvia Fischer. Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2005.

tor Goulart, também foi matriz central dessa vertente moderna de ensino de história da arquitetura na Fau, ao se afastar das compilações acadêmicas típicas da Poli, comprometendo-se com a pesquisa da produção colonial e a reconstituição de quadros sociais, culturais, econômicos e políticos de base à arquitetura, e assim oferecendo uma “orientação mais democrática e inclusiva” e uma “conceituação antropológica de cultura”<sup>31</sup>.

Se observarmos sua constituição interna, veremos que a estrutura curricular básica, sobretudo aquela que se consolida nos esforços de reforma empreendidos entre o final da década de 1950 e início da de 1960, parece não incorporar completamente a vocação de origem da Fau para um ensino de história em sentido crítico. Salvo engano, a composição do Departamento de Projeto - por disciplinas (principalmente no campo do planejamento urbano) fortemente amparadas em um tipo de pesquisa mais aplicada, dirigida à avaliação de políticas, planos e propostas contemporâneas, e por outras, certamente mais numerosas (entre as quais se destacam as de projeto de arquitetura, comunicação visual e desenho industrial), nas quais o foco recai no treinamento via ateliê e na concepção liberal do projetista individual - também parece repercutir em uma visão um tanto quanto embaçada do ensino e da pesquisa em história. O caráter eminentemente instrumental do trabalho acadêmico, para umas; a ênfase predominante no curso de graduação em detrimento da pós-graduação e em uma visão da pesquisa como atividade voluntária, para outras; ao lado da concepção excessivamente pragmática e profissionalizante do ensino superior de arquitetura, para a maioria, teria resultado na desvalorização do papel da história na formação dos arquitetos. Às disciplinas de história restaria oferecer aos alunos um repertório humanista, ao mesmo tempo edificante e inoperante; ou, na melhor das hipóteses, direcionar o ensino para uma vaga concepção operativa como ferramenta anti-historicista de projeto, chegando-se a cobrar não apenas leituras a-temporais de projetos históricos, mas a idealização do ensino de história como ensino de projeto. Pouco importando o fato de no trabalho arquitetônico contemporâneo as atividades de construção e canteiro - do projeto participativo ao design de produção inteiramente informatizado - terem adquirido enorme importância no exercício da profissão. Ou antes, o fato de o sonho liberal do projeto ter no mais das vezes se convertido em ocasiões de exercícios auto-complacentes de estilo pessoal, de escola ou oportunidade de mercado, enquanto a reivindicação dos modernos por uma aliança da arquitetura com o Estado redefinia inteiramente o campo de competências profissionais muito além do esforço criativo do desenho em direção a um enfrentamento mais complexo de questões como o planejamento de cidades, infra-estruturas e habitação social, muitas vezes no interior de escritórios públicos de projeto.

Esses limites atribuídos à história não são, contudo, exclusivamente demarcados de fora, mas têm forte peso também no interior do próprio Departamento de História, onde os objetivos do ensino são muitas vezes concebidos na referência à formação desse arquiteto liberal, cujo perfil, para o bem e para o mal, parece caminhar para a exaustão. Conforme relatou outro antigo professor de história na casa, o arquiteto Julio Katinsky, essa visão está na origem das disciplinas de história na Fau, a maioria das quais orientadas “para garantir a atividade da arquitetura. Ou, em outras palavras, ainda que haja interesse crescente em propiciar condições para o exercício da história da arquitetura como atividade autônoma, não é esse o objetivo fundamental das disci-

31. Nestor Goulart Reis. Algumas Raízes: origens dos trabalhos regulares de pesquisa sobre história da arquitetura, da urbanização e do urbanismo no Brasil. In Revista Pós - Número Especial: Anais do Seminário Nacional O Estudo da História na Formação do Arquiteto. Vol. 1. São Paulo: FAUUSP/ FAPESP, 1994, p. 42.

plinas, pelo menos em nossa Escola, mas sim o de participar da atividade do arquiteto.”<sup>32</sup> E isso, em parte - notou Katinsky - devido à condição subdesenvolvida do país, e a despeito de esforços de consolidação do campo em outras bases, como os do Centro de Estudos Folclóricos do GFAU – do qual ele mesmo tomara parte quando aluno – ou das aulas de história da arte ministradas por não-arquitetos como Lourival Gomes Machado e Flávio Motta. Visão, pois, eminentemente instrumental, a qual, se já constitui efetivamente um avanço em relação à concepção acadêmica do ensino de história, ou à concepção anti-histórica do ensino de projeto entre as vanguardas, deixa muito a desejar a um desenho de crise, ou seja a um projeto histórico como projeto crítico, como projeto de investigação.

Sob o risco de parecer algo insensato, penso ser urgente superarmos as lições do academicismo, do vanguardismo e do pragmatismo no ensino de história para, em detrimento do bom senso de projetistas e historiadores, imaginar outros usos da disciplina na formação de nossos alunos. Se entendemos que ela não é dispensável a tal propósito, que a concebamos para além dos registros puramente repertorial e operativo, que apesar de jamais terem sido efetivados em toda a sua extensão, continuam a delimitar aqui a prática pedagógica em história. É por essa razão que arrisco sugerir que repensem a singular combinação de tradições institucionais, intelectuais e disciplinares na gênese da Fau como uma força ainda por ser liberada em meio aos novos horizontes da prática histórica e da prática projetual no presente. Pois nela podemos vislumbrar muito do potencial que a escola condensa para ultrapassar os níveis atuais de entrosamento entre história e arquitetura, para não dizer entre história e urbanismo ou entre história e tecnologia, para além das idéias de supremacia ou indiferença entre elas.

Pensem outros usos da história no ensino contemporâneo: como instância valiosa de desenvolvimento das faculdades da visão e da sensibilidade, da análise e da interpretação, da pesquisa e da reflexão, da crítica e da escrita em arquitetura.

Rumo à complexificação e problematização das narrativas estabelecidas no influxo do debate historiográfico mais geral, à discussão dos critérios cronológicos, tipológicos e temáticos de tratamento dos conteúdos históricos.

Rumo ao entendimento crítico dos legados teóricos e práticos do passado em arquitetura e urbanismo, bem como das estruturas e métodos de construção herdados, inclusive das produções médias ou anônimas.

Rumo ao discernimento dos quadros intelectuais, sociais, políticos, econômicos e tecnológicos constitutivos da praxis arquitetônica e urbanística no tempo, sua inserção na cidade e na cultura, através de abordagens multidisciplinares das atividades de projeto, planejamento, construção, elaboração teórica, crítica e histórica.

Rumo à extensão da consciência visual e literária e das ferramentas de análise das estruturas formais, no confronto com distintas metodologias de história e teoria da arte e da literatura, e com diversos campos da produção artística.

Rumo à ampliação dos estímulos à experimentação e à sensibilidade para o novo, ou seja, ao entendimento do presente como ponto de partida de todo estudo sobre o passado e do passado como passagem essencial para a criação como aventura verdadeiramente histórica.

32. Júlio Roberto Katinsky. Sete proposições sobre história da arquitetura. In Revista Pós – Número Especial: Anais do Seminário Nacional O Estudo da História na Formação do Arquiteto. Vol. 1. São Paulo: FAUUSP/ FAPESP, 1994, p. 119.

RICARDO A. PAIVA

## TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA ARQUITETURA E URBANISMO

Resumo: O objetivo do presente artigo é discutir conceitualmente a teoria e a prática no ensino da arquitetura, com base na relação entre o projeto e a história, a teoria e a crítica, respectivamente, identificando as falácias decorrentes da compartimentação das práticas de ensino/aprendizagem dos departamentos de história da arquitetura e projeto. Finalmente esboça uma proposta de conciliação entre as abordagens a fim de aperfeiçoar a formação do arquiteto.

**Quais os limites entre a teoria e a prática no ensino da arquitetura e do urbanismo?** Atualmente esta inquietação acompanha o meio acadêmico do campo disciplinar da arquitetura e do urbanismo, senão deveria ser um dos pontos cruciais a serem discutidos na formação do arquiteto. A crise se situa principalmente na definição das competências dos departamentos e das unidades curriculares de projeto, seja arquitetônico ou urbanístico, e as de teoria, história e fundamentos da arquitetura e do urbanismo, e consiste no equívoco de considerar as duas abordagens (a teoria e a prática) excludentes, ou pelos menos opostas.

Esta situação é agravada pela condição contemporânea da arquitetura, que, contrária aos discursos totalizantes e hegemônicos do Movimento Moderno, envereda radicalmente pelo caminho de uma diversidade nociva, onde na maioria das vezes, impera um certo relativismo e arbitrariedade na atividade projetual, que, esvaziada de conteúdo, acaba interferindo no exercício da profissão.

### **História, Teoria e Crítica: a que servem?**

Partindo do pressuposto que o destino do arquiteto é o projeto, entendido aqui na sua dimensão social, as disciplinas de teoria e história da arquitetura e do urbanismo devem conduzir às reflexões acerca desta prática. **Mas em que medida esta interface pode se estabelecer?**

Em **primeiro lugar**, na relação entre a **história** e o **projeto**, pois é necessário admitir a importância do legado das experiências pretéritas, suas motivações e os contextos que as justificam, além das suas contribuições para o progresso material da humanidade. No entanto, este passado deve emergir na atividade projetual atual na medida em que ele contribui para resgatar os valores arquetípos das realizações arquitetônicas e urbanísticas (escala, espaço, composição, relação com o entorno, soluções construtivas,

entre outros) e não para fornecer um vocabulário de formas disponíveis para serem reutilizadas, de maneira mimética e irrefletida, muito embora isto tenha sido prática recorrente em vários momentos da história. Para Mahfuz, “a história da arquitetura que interessa à prática de projeto é aquela que está voltada para o descobrimento de seus valores universais e suas aplicações circunstanciais, explicando porque determinadas obras de arquitetura são como são”<sup>1</sup>.

Outra importância que deve ser conferida à história atualmente é a mudança de paradigma no que se refere à incorporação do contexto existente na ocasião da intervenção, seja urbanística, através das interferências no tecido urbano consolidado da cidade existente e dos sítios históricos; seja arquitetônica, na reutilização de edifícios antigos ou de valor patrimonial. A história, neste sentido, se apresenta como o pretexto para o projeto, cabendo ao arquiteto a responsabilidade de decodificar estes dados e convertê-los, através da intervenção, em proposições que permitam identificar os limites entre o antigo e o novo.

Em **segundo lugar**, na relação entre a **teoria** e o **projeto**. Esta antítese entre teoria e prática se apresenta muitas vezes como campos aparentemente opostos, uma vez que ambas se colocam como prioritárias na produção de conhecimento sobre a cidade e a arquitetura. A primeira declara possuir o domínio da história e sua interação com o **saber**, a segunda se ‘gaba’ de ter o domínio do **fazer**. No entanto, conformam, ou pelo menos deveriam compor, as duas faces de um mesmo processo, na qual as duas instâncias se alimentam reciprocamente. A teoria não se presta a construir um discurso pré ou pós concebido do projeto, mas, por intermédio dela, buscar justificativas concretas e conscientes ao longo do desenvolvimento das decisões que envolvem o projeto. Esta interdependência entre a teoria e a prática no projeto certamente é o diferencial que qualifica o profissional comprometido com as demandas que lhe são impostas.

Por outro lado, a teoria da arquitetura, no intuito de sistematizar os saberes específicos da disciplina, pode adquirir autonomia com relação ao fazer, situação comprovada pela existência de teóricos que, ou não exercem a atividade de projeto, ou sequer são arquitetos. Esta realidade revela a complexidade do território da arquitetura e, sobretudo do urbanismo, devido à interseção com outras disciplinas, sejam elas de caráter técnico ou humanístico. Apesar disso, mesmo as contribuições teóricas de outras áreas do conhecimento podem e devem repercutir na atividade projetual. Por outro lado, vale reivindicar também a defesa de uma abordagem teórica específica do campo disciplinar da arquitetura e do urbanismo, uma vez que a especificidade da atividade projetual, a capacidade de intervir no espaço social, é da competência dos arquitetos e urbanistas e constitui justamente aquilo que os diferencia dos outros profissionais afins.

É importante salientar ainda o risco dos conteúdos teóricos se converterem em tratado, impondo cânones e modelos ao fazer arquitetônico e urbanístico. Esta tendência pode ser observada em importantes momentos do desenvolvimento da disciplina, conduzindo e caracterizando movimentos bastante homogêneos nas suas diretrizes, consoante à própria disponibilidade de recursos tecnológicos.

Finalmente, na relação entre a **crítica** e o **projeto**. A crítica, que se caracteriza pela emissão de juízos e valores, deve se alimentar da história e da teoria para criar

1. MAHFUZ, Edson da Cunha. Teoria, história e crítica, e a prática de projeto. Acessível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp202.asp>.

um conjunto de referências projetuais, no sentido de evitar “os achismos”, conforme assinala Montaner: “*toda atividade crítica necessita da base de uma teoria da qual possa deduzir os juízos que sustentam interpretações*”<sup>2</sup>.

Os parâmetros de análise crítica auxiliam a compreensão da totalidade do objeto do projeto. Segundo Zevi<sup>3</sup>, com base no processo histórico-crítico (pressupostos sociais; pressupostos intelectuais; pressupostos técnicos e o mundo figurativo e estético) a análise crítica deve considerar os seguintes pontos: análise urbanística, análise arquitetônica, análise volumétrica; análise dos elementos decorativos e análise da escala.

Ora, estes pontos, nada mais são que algumas das condicionantes as quais o projeto deve atender. Assim, o exercício da crítica embasa a atividade prática, por que conduz ao aprimoramento da acuidade do arquiteto, principalmente porque potencializa a autocrítica.

### Considerações Finais

Em síntese, **a história, a teoria, a crítica e o projeto** devem diluir os limites impostos pela estrutura curricular dos cursos de arquitetura e urbanismo. Uma das saídas que se apresentam é promover práticas multidisciplinares, tanto no sentido horizontal, com disciplinas do mesmo semestre, como no vertical, com a fusão de experiências de semestres distintos.

À **área de história da arquitetura e urbanismo** cabe a tarefa de transcender uma visão positivista e acabada dos fatos, de evitar abordagens cristalizadas, de contemporizar as experiências de outrora, de fornecer mecanismos de conhecimento sobre o projeto e de estimular a crítica, confirma Mahfuz: “*o ensino de história da arquitetura, se não utilizar a teoria e a crítica, corre o risco de se tornar uma recitação aborrecida de nomes, datas e ilustrações de edifícios*”.

À **área de projeto arquitetônico e urbanístico**, resta a tarefa de despertar nos alunos a necessidade de embasar na história, na teoria e na crítica as decisões projetuais, além do que é adquirido com o fazer, sob o risco de tornar a profissão vulnerável aos imperativos dos campos de sua atuação e o profissional desvalorizado.

2. MONTANER, Josep Maria, *Arquitectura y crítica*, Barcelona, Gustavo Gili: 1999, p 11

3. ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÔNICA JUNQUEIRA DE CAMARGO

## **DIÁLOGOS PERMANENTES DE ARQUITETURA**

Resumo: A partir de um breve panorama retrospectivo sobre as relações entre as disciplinas de história e projeto, entendidas enquanto síntese da problemática da teoria e prática da arquitetura, este trabalho aponta algumas questões como subsídio ao debate sobre o ensino e aprendizagem em arquitetura e urbanismo. Como toda renovação passa por uma avaliação do passado, recuperar alguns momentos pode acrescentar novos dados. Do papel analítico ao processo crítico, do espaço de composição ao de determinação, o ensino de arquitetura como a própria arquitetura, encontram-se num momento de reflexão, para o qual este seminário é extremamente oportuno e o diálogo, o método mais eficiente para uma evolução. A incompreensão do real papel da arquitetura e o afastamento do arquiteto das questões arquitetônicas e urbanísticas mais amplas são os problemas mais graves a serem enfrentados neste início de século.

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem deve ser uma tarefa constante de educadores e estudantes, preferencialmente numa intensa troca, que infelizmente nem sempre se concretiza, seja pela atribulada rotina que o ritmo contemporâneo impõe, seja pelo comodismo que assustadoramente assola nossa sociedade. Em se tratando do ensino de arquitetura, o momento é mais que oportuno, pois se admitirmos que refletir sobre o ensino de arquitetura significa também refletir sobre a arquitetura e a cidade produzida por esse mesmo ensino, são infinitas as indagações.

Adequar o ensino da arquitetura à realidade a ser enfrentada; estabelecer uma sadia relação entre teoria e a prática arquitetônica; encontrar uma proposta pedagógica que aceite a incerteza, que disponibilize o risco e que estimule o novo têm sido o grande desafio para a definição das propostas pedagógicas dos cursos de arquitetura. Conciliar os diversos vetores que incidem no programa de ensino, de modo a aproveitá-los da melhor maneira possível, sem desperdiçar a potencialidade de cada uma das forças e também não deixar que uma se sobreponha à outra, inibindo seu florescimento já é uma meta suficientemente ambiciosa: por um lado um conteúdo programático que forma o profissional apto a atender às questões relativas a sua área do saber, de outro a pressão da sociedade que espera por soluções a problemas cada vez mais complexos, ambos sob o forte anseio de dar condições a especulações inéditas sobre o futuro e sob a responsabilidade pela condição pública desta escola, são elementos que podem alimentar muitas discussões.

Toda renovação passa por uma avaliação do passado, rever algumas questões que vêm orientando o ensino e a aprendizagem da arquitetura frente a nossa realidade ar-

quitetônica e urbana, é o modo como imagino poder contribuir a este seminário.

A relação entre a teoria e a prática, preocupação que permeia o ensino da arquitetura desde a antiguidade, claramente expressa no tratado de Vitruvius: “a prática como o exercício constante e freqüente da experimentação, realizada com as mãos a partir de materiais de qualquer gênero, necessária à consecução de um plano, e a teoria como o que permite explicar e demonstrar por meio da relação entre as partes, as coisas realizadas pelo engenho”, permanece como tema de intermináveis discussões. O peso atribuído a cada uma delas bem como a relação que se estabelece entre elas oscila conforme as demandas de cada tempo e de cada sociedade. Nas corporações de ofícios do período medieval, formaram-se os arquitetos-artesãos ou os mestres-de-obras, com ênfase, enquanto formação, na prática para se estabelecer a teoria; nos ateliês do renascimento, os artistas humanistas, que na sua maioria já tinham uma formação de pintura ou escultura, atingem seu status profissional, passando a ter total responsabilidade por todos os aspectos da sua área e com a criação da academia no séc. XVII institucionalizou o ensino, cujo modelo, que vigorou até o século XX, era pautado no estímulo à atividade criadora individualizada, com o objetivo de projetar não para transformar, mas para consolidar e generalizar uma realidade sem lugar nem tempo.

A Bauhaus, além da sua reconhecida contribuição ao ensino das artes, na tentativa de restabelecer o contato entre o mundo da arte e o mundo da produção, teve o mérito, como bem observou Argan, de ter sido “a primeira escola democrática, fundada sobre o princípio da colaboração, da pesquisa conjunta entre mestres e alunos; e Gropius, seu idealizador, foi o firme defensor de uma idéia, de um programa, de um método, que reuniu a sua volta artistas avançados e convenceu-os de que o lugar do artista é na escola e sua tarefa social o ensino”<sup>1</sup>. Para quem, arquitetura não podia ser a obra individual de um artista, o projeto era concebido como uma atividade social, de grupo, interdisciplinar. Gropius talvez tenha sido o arquiteto quem melhor conciliou as forças que incidem sobre a arquitetura e que estamos hoje a discutir: “Na história de Gropius é impossível separar o momento teórico do momento criativo ou do momento pedagógico: cada um dos seus edifícios, dos seus programas urbanísticos, das suas intervenções práticas e polêmicas a favor da renovação radical dos métodos produtivos na arquitetura e na arte aplicada, ou a favor de uma reforma do ensino formal, tudo é simultaneamente formulação teórica, aplicação prática, ato criativo.”<sup>2</sup> A didática da Bauhaus estava baseada numa teoria da arte cuja principal característica era ser indissociável do processo criativo, que toda forma era ao mesmo tempo, teoria e prática, conceito e ato. O princípio era de que a forma não é, mas a que se faz. A experiência interrompida pela ascensão do regime totalitarista dificultou o desdobramento à altura de suas idéias.

As propostas da nova utopia tecnocrática arrastaram novos e não menos temíveis pecados constitutivos: a setorização do saber; a especialização; a apreensão do real por pontos; a recusa ostensiva do senso comum e dos estudos humanísticos. O projeto enquanto proposta transformadora era produzido a-historicamente.

No Brasil, a preocupação entre teoria e prática já se encontrava manifesta nas suas recomendações que Lúcio Costa dirigiu aos arquitetos: “de uma parte, história e teoria da arquitetura, de outra teoria e prática da profissão de arquiteto, atividades

1. ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.269.

2. ARGAN, Giulio Carlo. Walter Gropius e a Bauhaus. Lisboa: Editorial Presença, 1990. p.7



*consubstanciadas na disciplina que convencionou denominar, com certa redundância, Composição de Arquitetura, e onde se aprende a arte de compor tecnicamente os edifícios e de ambientá-los, ou seja, simplesmente, a arquitetar. A composição arquitetônica é, por conseguinte, a finalidade mesma da profissão de arquiteto, é para onde convergem e onde se corporificam todas as demais disciplinas do curso, que se deverão dispor no currículo, antes do mais, em função dela.”*<sup>3</sup>

A idéia de composição arquitetônica merece também uma especulação que pode resgatar alguns elementos ao debate. Novamente Argan, num outro texto<sup>4</sup>, publicado de 1961, referente a um curso que ministrou na Argentina, distingue com muita clareza, o sentido de composição e o de determinação do espaço, que tomo emprestado para uma possível compreensão para a mudança nos currículos, na década de 1960, da cadeira de *Composição Arquitetônica* para a disciplina de *Projeto*. Segundo Argan, “a concepção que chamamos de *arquitetura de composição* é uma concepção que admite a existência de um sistema, seja ele cósmico, da natureza, ou das formas arquitetônicas expressas pelos monumentos antigos e pelos tratados. Mas de qualquer maneira admite o sistema e a autoridade do sistema, que Argan define como “um conjunto de afirmações logicamente relacionadas entre si e que contesta a priori cada problema a que o homem pode lançar-se frente ao que é o mundo, seja tratar-se do mundo natural ou do mundo histórico”.

Enquanto a *arquitetura de determinação formal*, define Argan, “acredita ser ela mesma a determinante do espaço, não se fundamenta nem aceita um repertório de formas dadas a priori, mas determina cada vez suas próprias formas.” Trata-se, portanto de uma questão de método, descrito por Argan, como “o processo daquele que não aceita os valores dados, mas que pensa determiná-los por ele mesmo através do fazer.” São portanto, no seu entender, duas maneiras distintas de criação: uma concepção sistemática que envolve uma posição contemplativa e uma concepção metodológica que envolve uma posição ativa.

As intensas experiências do século XX acrescentaram muitos elementos que impuseram uma revisão às concepções da arquitetura, retomando antigos parâmetros, estabelecendo certos limites à liberdade incondicional e ao gosto pessoal do artista.

No início do século XXI, já é possível delinear uma outra concepção: a *arquitetura da investigação*, esboçada com clareza na chamada de trabalhos para este seminário e que expressa as inquietações atuais. Nem o espaço de composição, nem o de determinação, trata-se de um cuidadoso processo de criação, que sem descartar as experiências anteriores, propõe-se a identificar as condições reais, sem, contudo, a elas submetê-las, pelo contrário, com a responsabilidade de nelas intervir e com a vontade de transformação – uma concepção com consciência histórica. O desafio consiste não mais em superar a cópia a partir de um dado repertório, nem de enfrentar a folha de papel em branco, mas de apontar soluções para problemas reais, na expectativa de mudanças possíveis, de modo a contribuir enquanto espaço construído, para a melhoria da sociedade. Ouso dizer que atingimos, enquanto concepção arquitetônica, um momento de síntese, que integra o conhecimento histórico no mérito de projetar. Como trabalhá-lo no âmbito do ensino e da aprendizagem de arquitetura é um dos apelos lançado neste

3. COSTA, Lúcio. *Interessa aos Arquitetos*. In Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

4. ARGAN, Giulio Carlo. *El concepto del espacio arquitectónico desde el Barroco a nuestro días*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1984.

seminário, cujas respostas não são fáceis tampouco imediatas.

Nas Escolas de Belas Artes, o ensino de História tinha uma função muito precisa, qual seja, a de fornecer os modelos para a composição arquitetônica, e esta era a relação esperada entre conhecimento do passado e o ato de projetar. As disciplinas de história eram ensinadas, ao lado das disciplinas técnicas, nos primeiros anos, pois deveriam preceder as respectivas aplicações nos exercícios de composição. Essa ligação foi contestada pelos movimentos de vanguarda no início do século XX, na tentativa de fugir do conformismo dos estilos históricos, reivindicando a plena originalidade de suas experiências e tornando independente a pesquisa histórica do ato de projetar. Ainda que tenha desaparecido a referência aos estilos históricos nos projetos, o novo repertório formal baseado nos modelos tipológicos, continuava a ser apresentado como um estilo original que deveria contrapor-se aos de imitação.

Os valores formais e técnicos passaram a ser avaliados distintamente, dando origem à pesquisa histórica independente dos trabalhos práticos, que passou a se desenvolver objetivamente proporcionando um novo método para atividade de projeto. A essa dissociação entre teoria e prática, Czajkowski identificou, em 1985, como a razão para a irrelevância estética da maioria das obras recentes da nossa arquitetura. Segundo ele, *“nas escolas de arquitetura a tônica das disciplinas de projeto é o exercício de um formalismo, baseado na irrelevância do modelo e na individualidade da obra; a história e teoria são ensinadas de maneira auto-referida e linear, não chegando a se constituir em instrumento de trabalho para a arquitetura”*<sup>5</sup>. A maior deficiência, contudo está na ausência da discussão das idéias, uma vez que para ele, *“é a idéia que dá forma à arquitetura, que faz dela uma arte, que a inscreve no território da estética e é esta discussão que carece ser travada nas escolas. Sem uma consciência crítica formada não existe avaliação correta da produção arquitetônica. Conseqüentemente, a experiência realizada perde sua relevância específica como saber. (...) E também é impossível uma relação saudável com as idéias de fora sem uma valorização correta da nossa própria tradição.”*<sup>6</sup>

O debate aqui proposto, já em curso há algum tempo pelos alunos, é, portanto, o ponto mais importante para o avanço do ensino, da aprendizagem e da própria arquitetura. Os dois temas sugeridos para estruturar a discussão são estimulantes, cada um por si, embora, como acima exposto, deveriam, na prática, ser indissociáveis. A proposição e investigação estão inevitavelmente atreladas ao saber arquitetônico: tão melhor conseguirá propor, aquele que melhor conhecer sua área, assim como a concepção criativa estimula o conhecimento.

O problema entre teoria e prática, tal como colocado acima, acredito superado. A relação entre o arquiteto e a nossa sociedade me parece o ponto decisivo para o futuro da arquitetura brasileira. A incompreensão do trabalho do arquiteto e de sua contribuição ao desenvolvimento da sociedade talvez seja a razão mais forte da crise por que passa a profissão hoje. Recuperar a relação, que um dia já foi mais próxima, com a sociedade de modo geral e com as instâncias de governo em particular é o grande desafio pra o século XXI.

A confiança na possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade foi a força propulsora das manifestações mais expressivas da arquitetura brasileira. A mesma sociedade que no período colonial organizou manifestações a favor da inde-

5. CZAJKOWSKI, Jorge. Arquitetura brasileira: produção e crítica. In Revista Gávea, n.2, 1985

6. idem.

pendência, produziu as obras mais expressivas da arte e arquitetura colonial, o movimento moderno teve nos arquitetos brasileiros mais envolvidos politicamente a sua maior contribuição. Cabe a esta Faculdade, dada sua condição pública, buscar alternativas para um trabalho conjunto, dentro da própria grade curricular com as estruturas públicas e os movimentos sociais, seja por meio de convênios, parcerias ou acordos. As possibilidades são muitas, é necessária a vontade política. Muito se tem feito no âmbito dos laboratórios ou dos trabalhos de extensão, cujas experiências poderão ser a base para a definição de um trabalho conjunto e de uma revisão da grade curricular.

Uma intervenção em áreas específicas da cidade, como tema anual do ateliê vertical, permitindo o envolvimento de estudantes de todos os anos e a participação de todas as disciplinas, que resultasse numa realização concreta e não ficasse apenas na condição de exercício, poderia ser uma prática facilmente introduzida. A escolha de uma área da cidade ou de um problema específico poderia também ser o tema geral dos Trabalhos Finais de Graduação, que cada aluno trabalharia segundo seus objetivos, cabendo ao poder público a responsabilidade da execução das propostas.

No âmbito do patrimônio arquitetônico a parceria entre poder público e universidade é extremamente profícua, desde os levantamentos que poderiam ter resultados mais produtivos e conseqüentes, pois os alunos precisam de objetos de estudo e os órgãos de preservação não dispõem de profissionais suficientes para o inventário dos bens arquitetônicos da cidade; como a discussão de uma política pública para a preservação, que tem na academia as pesquisas mais eruditas, mas nem sempre colocadas em prática, dado o distanciamento com o poder público. Agregar os esforços seria um ganho incomensurável a ambos.

Cada docente e discente têm suas próprias idéias de como participar de maneira mais efetiva dessa aproximação, que pode ser a base de transformações mais profundas da ação do arquiteto na sociedade. Sendo o debate, como acima colocado, a condição mais importante para o avanço das idéias, reforço a minha confiança na contribuição deste seminário para o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da própria arquitetura.

MARIA LUCIA REFINETTI MARTINS

## **O ARQUITETO E URBANISTA E O PROJETO**

Projeto não é quimera; inclui ao menos elementos mínimos para se viabilizar.

Portanto tais elementos devem fazer parte do currículo: tanto questões construtivas quanto articulação dos diversos agentes.

### **O que é a cidade**

São Paulo é uma cidade de 60 anos: cresceu 8,5 milhões de habitantes entre 1940 e 2000, feita à margem de qualquer projeto.

### **Quem é o cliente? O que é a coletividade e o interesse público nesse quadro?**

O arquiteto produz para alguém.

### **Conteúdo do curso**

Respostas ao conjunto desses pontos

### **Ensino-aprendizagem**

Fazer novas perguntas, construir propostas, fazer escolhas.

Ateliê deve focar respostas a situações reais, mas pode ser via simulação: ensaio da aplicação de leis, incentivos, financiamento, gestão dos diferentes envolvidos, conforto, novos materiais, sustentabilidade ambiental, formação e capacitação de trabalhadores, redução de custos.

Fundamental explicitar procedimentos e metodologias.

Reitero proposta de ateliê experimental com questão única, a ser definida pelo conjunto de docentes que se propuserem a participar e RDs dos três departamentos, já no próximo semestre.

PAULO CÉSAR XAVIER PEREIRA

## **ENSINO DE ARQUITETURA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA. POR QUÊ? COMO?**

O objetivo deste texto é por em relevo as possibilidades do ensino da arquitetura numa perspectiva universitária e pública. Nele se apresenta uma maneira de enfrentar o desafio das crises (da cidade, da universidade, da profissão e da formação do arquiteto) apontando para a necessidade de aprofundar o compromisso social da universidade com a produção do conhecimento em geral e, em particular, sobre a arquitetura.

Considera que muito do que está acontecendo na universidade é parte de uma crise maior que tem dimensões econômico-financeiras, abrange a política, atinge as ideologias; por isso, entende que o simples enunciado de utopias em nada altera o enfrentamento da crise contemporânea e aqueles importantes desafios do ensino da arquitetura. Todavia ainda não é proibido sonhar e cabe reiterar o que se pode esperar da universidade: tolerância, dialogo e critica. Isso, porque a falta desses valores universitários torna predatório qualquer enfrentamento de idéias e bloqueia o conhecimento tendendo a fechar caminhos e possíveis soluções aos problemas que nos desafiam.

Assim, pretende-se destacar 3 pontos para que na discussão haja reconhecimento das potencialidades da arquitetura no ensino público:

1. a arquitetura é atividade que interessa a toda a sociedade;
2. a produção da arquitetura é processo coletivo e seu produto cumpre função social;
3. a arquitetura é obra complexa à qual convergem conhecimentos e práticas específicas.

Quanto ao ensino universitário da arquitetura basta recordar a conceituação de educação superior, que consta da LDB/96, lembrando que entre suas finalidades está a de incentivar a pesquisa, suscitar o conhecimento dos problemas do mundo presente e promover a extensão estabelecendo com a sociedade relações de reciprocidade.

Para a realização dessas finalidades, compromissos ao quais a USP não se furta, cabe reafirmar a unidade da pesquisa, ensino e extensão como necessária à formação prática e teórica do arquiteto. Cabe ressaltar que se trata de atividades indissociáveis que não podem ser separadas senão por questões pedagógicas e fins didáticos, devendo ser consideradas como expressões do compromisso primordial da Universidade de produzir conhecimento e difundi-lo de modo a tornar acessível à sociedade a tecnolo-

gia, a arte e a ciência.

È assim, a partir da unidade e da valorização do aprendizado universitário da arquitetura – nas atividades de pesquisa, ensino e extensão – que se propõe formar o arquiteto capaz de apreender a realidade e desenvolver as potencialidades da arquitetura contemporânea.

KHALED GHOUBAR  
PRISCYLA GOMES

## **RELATO DA MESA 3**

Coordenadora: Profa. Sueli T. R. Schiffer

Relatores: Prof. Khaled Ghoubar, graduanda Priscyla Gomes

Apresentadores: Prof. José Tavares C. de Lira, Pós-grad. Arq. Ricardo A. Paiva, Profa. Mônica Junqueira, Profa. Maria Lúcia Refinetti, Prof. Paulo César Xavier

### **Sínteses dos principais aspectos:**

Prof. José Tavares C. de Lira | Do outro lado do projeto: reflexões para o desenho da história

Apresentou-se o texto propondo um exame das relações de exclusão, inclusão e estranhamento entre a história e projeto tendo em vista as circunstâncias atuais da profissionalização em arquitetura e história da arquitetura. Para isso, foram sugeridos quatro aspectos ao debate: 1) a constituição histórica da autonomia do projeto; 2) três tradições historiográficas: positivista, operativa, e de crise; 3) autonomização do campo histórico em arquitetura, sua validade e constituição; 4) a pertinência desse debate na escola e no momento atual da arquitetura.

Das diferentes tradições historiográficas, como resposta à tradição operativa, isto é, a tradição repertorial neutra e evolutiva, citou-se Manfredo Tafuri e o projeto histórico de crise, que se colocava contra a instrumentalização da história frente ao projeto. Neste contexto, o trabalho do historiador é colocado como um outro rendimento distinto do ateliê, a história passa a ser vista como prática. Nos últimos anos, a ênfase não é o “fazer”, mas o “viver” a arquitetura, com uma audiência muito além do projetista, das obras exemplares e das boas soluções, a percepção se volta para as trajetórias, movimentos, experiências marginais, incidentes técnicos, discursivos, relações com outros saberes, com a experiência da cidade. Coloca-se que essa autonomização do trabalho do historiador, com o seu afastamento do campo projetual, traz à tona uma nova profissionalização com padrões distintos de trabalho, especializações diversas, grupos de pesquisa, congressos, museus, ligados ao trabalho de história da arquitetura, revistas e publicações acadêmicas.

Argumentou-se que feita essa reflexão sobre a prática histórica, pode-se pensar a FAU quanto a cisão entre história e projeto. Há na Fau e no seu ensino de história

da arquitetura uma excepcionalidade que é a sua não vinculação com a Belas Artes. A origem da Fau vinculada a uma “Poli urbanística e tecnológica”, muito avançada para a época, e à Faculdade de Filosofia, desencadeiam duas matrizes bastante singulares do ensino de história na faculdade. Retomou-se a Reforma do ensino feita em 1962 pela escola, onde a grande inovação no conteúdo das disciplinas era a perspectiva da história de servir como instrumento ao projeto. Colocou-se então a questão da validade dessa perspectiva para o momento atual, apontando a contribuição do ensino da história para o ensino de arquitetura e de projeto não restrita exclusivamente a metodologias e sua dimensão operativa e repertorial.

Prof. Maria Lúcia Refinetti | O arquiteto e urbanista e o projeto

Iniciou sua apresentação observando que ao pensarmos uma reestruturação do ensino na faculdade, não nos foquemos somente no desafio de olhar para metodologia e didática e deixemos de questionar fundamentos. Apontou-se que é necessário um cuidado com o emprego de terminologias que podem estar representando coisas radicalmente distintas. Para isso, buscou-se conceituar o arquiteto e urbanista e suas especificidades. A sensibilidade ao espaço tridimensional e a curiosidade experimental seriam peculiares dessa profissão cuja formação superior deve apontar para o não direcionamento do profissional somente a responder questões já configuradas, mas também a novas demandas. Enfoque no aprendizado através do diálogo e do coletivo como essencial a essa formação.

Abordou-se a dimensão do projeto como algo mais amplo que a edificação. Projeto vinculado a ação, intervenção em relações sociais que se dão no espaço. Saliu-se o projeto não como uma quimera, devendo estar fortemente atrelado a uma viabilidade de execução e implementação; nem como funil, não é a partir de uma série de repertórios que se ‘decanta’ um projeto, ele é antes de tudo uma escolha, posicionamento, risco.

Num terceiro momento colocou-se que a prática do arquiteto, ainda bastante individualizada, não dá conta da abordagem na escala da cidade. Necessidade de uma agenda para pautar a arquitetura para todos. Possibilidade de equiparar oferta de acesso à informação e conhecimento.

Por fim, questionou-se qual a perspectiva que temos para a formação do arquiteto pela Fau: investir na formação coletiva, ou no brilho individual?

Prof. Paulo César Xavier | Ensino de arquitetura em universidade pública. Por quê? Como?

A apresentação situou o ensino de arquitetura numa perspectiva universitária e pública dada a vastidão de possibilidades de abordagem tanto para o significado do ensino quanto para o da formação do arquiteto. O contexto universitário público atribui ao ensino algumas especificidades.

As mudanças rápidas ocorridas na atualidade propiciam a revisão do projeto de universidade e a renovação na formação e atuação dos arquitetos. Apontou-se que essas mudanças refletem em novos métodos de projeto e novas concepções acerca da profissão do arquiteto prescindindo ambos de aprofundamento e análise principalmente num contexto de produção do conhecimento na universidade. A pluralidade do pensamento, da cidade e da arquitetura deveria ser preservada dentro da universidade,



através do diálogo, da liberdade, da crítica e da tolerância. Colocou-se que a ausência desses valores universitários torna predatório qualquer enfrentamento de idéias e bloqueia o conhecimento e a produção de respostas.

Dentro desses valores destacou-se três pontos: a arquitetura é atividade que interessa a toda a sociedade; a produção da arquitetura é coletiva e de função social; ela é obra complexa, de contribuições específicas.

Finalizou enfocando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parte da formação prática e teórica do arquiteto.

### **Debate**

A abrangência do debate que se seguiu às falas pode ser apreendida com base nos seguintes tópicos:

- . arquitetura da investigação: nem sempre a pesquisa e a crítica conduzem à ação
- . a faculdade não pode se esquivar do enfrentamento dos problemas sociais e nem fazer esse enfrentamento de forma automática através de modelos pré-existentes.
- . necessidade de pensar o projeto como pesquisa, em superação dos gostos individuais e de metodologias específicas.
- . necessidade de tornar mais efetiva a pesquisa junto aos alunos. O corpo docente deve auxiliar o projeto como investigação de forma a torná-lo consistente não no sentido de fornecer repertório, mas de participar da problematização.
- . criação da interdepartamentalidade durante toda a formação.
- . ensino, pesquisa e extensão como parte da formação prática e teórica do arquiteto.
- . papel da história crítica não é para subsidiar o projeto, e assim ela não se isolar em formas paralisantes.
- . atual mudança de conjuntura do campo histórico e projetual, a multiplicidade de perfis profissionais do arquiteto, a importância da tecnologia, políticas públicas, programas de governo, infraestruturas são questões que devem ser enfrentadas na prática projetual para uma abordagem distinta da tradição de projeto autônomo.
- . o diálogo é um desafio que se coloca, pois os arquitetos estão perdendo a referência para a sociedade e para o mercado. Há um distanciamento entre o que se pensa, se elabora e a prática da profissão.
- . necessidade de posicionar-se contra a irracionalidade e a ausência do projeto coletivo na universidade.

FRANCISCO SEGNINI JR

## ENSINO NA FAUUSP - TÓPICOS PARA DISCUSSÃO

Pode-se dizer, sem qualquer constrangimento, que a FAU-USP teve grande influência na formação dos conteúdos e grades disciplinares dos cursos de arquitetura e urbanismo que foram criados no final do século XX, principalmente a partir do início da década de 70. Uma rápida leitura das grades curriculares desses cursos permite perceber a ocorrência de disciplinas com denominações e conteúdos semelhantes às disciplinas criadas na FAU-USP a partir da reforma de 1962, como, por exemplo, desenho industrial e comunicação visual que passam a fazer parte dos conteúdos ministrados por grande parte desses cursos.

Hoje existem no Brasil (2006) cerca de 200 cursos de arquitetura e Urbanismo e, da mesma maneira que ainda sofrem grande influência da FAU-USP (até há pouco tempo era a única escola formadora de doutores na área), representam experiências diversas da FAU-USP as quais podem enriquecer reflexões sobre o atual estágio do ensino da arquitetura e do urbanismo.

Da mesma forma, a globalização - tanto comercial como cultural - que caracteriza o presente momento, exige que a FAU-USP, ao se reorganizar, observe, dialogue com outras experiências de ensino. É nesse sentido que neste texto é proposto olhar para alguns aspectos que envolvem o ensino da arquitetura e do urbanismo no Brasil e em outros países.

Em primeiro lugar, é preciso entender como se estruturam os cursos que pertencem ao Sistema Federal de Ensino Superior, ou seja, cursos sujeitos aos regulamentos e à supervisão e avaliação do Ministério da Educação<sup>1</sup>. A Universidade de São Paulo e conseqüentemente a FAU-USP, por ser uma instituição estadual fora do sistema federal não se sujeitam às normas, supervisão e avaliação da mesma forma que os cursos privados e federais; a USP se reporta ao CEE – Conselho Estadual de Educação. Entretanto, é importante salientar que as Diretrizes Curriculares<sup>2</sup> definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE são diretrizes nacionais e, portanto mesmo que a FAU-USP não precise adotá-las é necessário que se reflita sobre suas orientações, assim as diretrizes

1. Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

2. Parecer CNE/CES nº 112/2005.

do MEC poderão ser norteadoras de possíveis mudanças do ensino na FAUUSP.

Alguns aspectos relevantes contidos nas Diretrizes Curriculares devem ser considerados:

**1. TFG – Trabalho Final de Graduação<sup>3</sup>** e as atribuições legais para exercício da profissão. Esta é uma discussão muito importante no âmbito da FAU-USP. Hoje esta escola não exige de seus alunos que o tema da TFG esteja estritamente ligado às atribuições profissionais definidas pelo sistema CREA/CONFEA e nem mesmo segue a risca a orientação de se ter obrigatoriamente nas bancas examinadoras um profissional ou professor de fora da universidade. Esta situação é resultado da compreensão que se tem de que o curso, em seu conjunto de disciplinas, deve dar conta dos conteúdos necessários para a formação profissional e que o TFG pode ser trabalhado a partir de outros temas ligados aos conteúdos complementares que são ministrados no curso. Esse direcionamento do TFG tem garantido e valorizado a diversidade dos conteúdos ministrados, diversidade esta que é uma das características desta escola.

**2. Estágio curricular e atividades extras / atribuição de créditos.** Este é um outro aspecto que exige uma reflexão caso se pense em reorganizar o curso da FAU-USP. As Diretrizes Curriculares do MEC definem a necessidade da existência de estágios – estágio curricular obrigatório – os quais devem ser supervisionados, sendo que as horas despendidas nessa atividade podem ser reconhecidas (atribuição de créditos) *“desde que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto do curso”<sup>4</sup>*. Atualmente o estágio na FAU-USP não é obrigatório e, portanto, mesmo que se saiba que muitos dos alunos fazem estágio, não é supervisionado; o estágio somente é discutido (atualmente pela CG - Comissão de Graduação) quando o aluno solicita aprovação da escola para essa atividade o que não lhe garante a atribuição de créditos por essa atividade. Este é um problema que precisa ser tratado pela FAU-USP com urgência, considerando que os alunos procuram estágios sem qualquer orientação, muitas vezes precocemente, o que prejudica seu desempenho acadêmico e prolonga sua permanência na escola. A extensão do tempo necessário para a realização da graduação transforma-se em uso inadequado da potencialidade da universidade pública ao ocupar vaga por tempo maior que o previsto e, conseqüentemente, onerando o custo/aluno da universidade e os benefícios concedidos aos alunos da USP. Além disso, algumas empresas têm feito uso inadequado do estágio transformando o estagiário, de fato, num empregado mais barato e eventual, desvirtuando assim o objetivo inicial que seria a complementação da formação. Na mesma direção, pode-se dizer que a utilização do estágio sem supervisão acadêmica transforma-se numa maneira de empregar o aluno sem ônus trabalhista, uma maneira de burlar a legislação vigente e lesar a arrecadação pública, além de explorá-lo enquanto trabalhador (trata-se de um tempo de trabalho que não é considerado no processo de aquisição de direitos sociais). Salienta-se, também, a necessidade de organizar as chamadas “atividades extras” e reconhecê-las (atribuição de créditos).

**3. Carga horária mínima para os cursos de arquitetura e urbanismo<sup>5</sup>**. Discute-se neste momento na FAU-USP a diminuição da carga horária, que atualmente é de

3. As diretrizes do MEC abandonaram a nomenclatura TFG e adotaram simplesmente a denominação de TC – Trabalho de Curso.

4. Parecer CNE/CES nº 112/2005.

5. Parecer CNE/CES nº184/2006, pág.21.

5.730 horas/aula - correspondem a 339 créditos - (um crédito equivale a 15 horas/aula e a 30 horas/trabalho), sendo que a carga horária mínima dos cursos de arquitetura e urbanismo é de 3.600 horas. O Parecer CNE/CES nº 08/2007 (este parecer ainda não foi homologado pelo MEC – maio/2007-), no sentido de regulamentar a carga horária dos cursos de arquitetura e urbanismo ligados ao Sistema Federal de Ensino Superior define uma nova forma de cálculo da CHM - Carga Horária Mínima: nesse sentido recomenda que “*a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular contabilizada em horas*”<sup>6</sup> e não mais em horas/aula. Tal recomendação é resultado de uma análise que demonstra que quando a hora/aula é de 50 minutos o curso fica reduzido em 15% e quando a hora aula é de 40 minutos (o que acontece em alguns cursos noturnos) o curso fica reduzido em 30% (um curso de 3.600 fica reduzido a 2.400 h). No caso da FAU-USP é interessante notar que não se tem uma definição clara da duração da hora/aula (o Projeto Pedagógico também não traz essa informação). Ela não é de 60 e nem de 50 minutos, pois, por exemplo, no período da manhã são ministradas 4 horas de aula (das 8h às 12 h) com intervalo de 15 minutos (informação da seção de alunos); isto posto, pode-se considerar a hora/aula da FAU-USP como sendo de 56 minutos o que reduz a carga horária de 5.730 h em 6,6%, ou seja, a carga horária é de fato igual a 5.352 h. Fazendo outro exercício considerando a hora aula sendo de 50 minutos, o que é padrão nas escolas com curso diurno, a carga horária da FAU-USP ficaria reduzida para 4.870 h. Vale salientar que essa carga horária se aproxima da carga horária mínima definida pelo Parecer nº08/2007 que recomenda que os cursos de arquitetura e urbanismo devam ter no mínimo carga horária de 3.600 h, o que representa 4.320 horas aula de 50 minutos. Portanto, é preciso analisar com muito cuidado a redução de carga horária para que a FAU-USP não reduza a sua para aquém do mínimo recomendado para os cursos de arquitetura e urbanismo.

**4. Limites para integralização do curso.** O tempo mínimo para integralização das 3.600 h é de 5 anos, segundo as recomendações do MEC<sup>7</sup>.

Num segundo momento seria interessante analisar algumas determinações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de novembro de 1996) no que se refere ao papel da universidade. O Artº. 48 dessa lei é claro quando diz que “*Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação<sup>8</sup> recebida por seu titular*”, o que nos leva a compreender que o papel da universidade é de formação e não de qualificação, embora muitos dos órgãos de classe profissionais não tenham ainda se dado conta que é de sua competência a qualificação profissional. O próprio Parecer do CNE/CSE nº 08/2007 reconhece esse problema ao afirmar que as “*corporações, reconhecidas por Lei, chanceladas pelo Estado, beneficiárias do direito de atribuir validade ao diploma profissional... nada fazem para aferir a qualidade daqueles profissionais licenciados, transformando o diploma em implícita licença profissional...*”<sup>10</sup>. Esta situação mostra que, apesar de não ser responsabilidade da Universidade a qualificação profissional, é preciso que o currículo

6. Parecer CNE/CES nº 08/2007, pág. 27.

7. Op.cit, pág. 27.

8. Grifo nosso.

9. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artº48.

10. Parecer CNE/CES nº 08/2007, pág. 15.

do curso dê conta dos conteúdos que formando seus alunos, possibilitem a necessária qualificação profissional para o exercício de suas responsabilidades sociais.

Outro aspecto que precisa ser levado em conta é a determinação da LDB referente à necessidade dos cursos terem 200 dias letivos por ano, além de semanas de prova, caso essa prática seja adotada pela escola. A USP já definiu seu calendário considerando essa determinação, entretanto o cálculo dos créditos se refere ainda a 15 semanas de aula por semestre. Na FAU-USP, como já foi citado, 1 crédito equivale a 15 h/aula, ficando implícito que o semestre tem 15 semanas. Nesta perspectiva, considerando que o curso é atualmente ministrado em 20 semanas por semestre, pode-se levantar a hipótese que, talvez, caso tenha sido utilizado o mesmo raciocínio para o cálculo da carga horária, o número resultante seja totalmente falso.

Em seguida, ao se reestruturar o curso da FAU-USP é necessário observar as mudanças que estão ocorrendo no resto do mundo e para os acordos já estabelecidos pelo governo brasileiro.

Existe um acordo internacional – MERCOSUL – que determina a duração mínima de 4 anos para qualquer curso de graduação, condição para acesso a mestrados e doutorados.

O Brasil tem um acordo de cooperação e consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa (Decreto nº 3.927 de 19/09/2001). A implementação desse tratado pretende harmonizar o ensino entre os dois países, o que conseqüentemente nos remete ao sistema educacional europeu - Declaração de Bologna-.

O que significa observar a “Declaração de Bolonha”<sup>11</sup>? Significa inserir a FAU-USP na discussão já constante em parecer do CNE/CES: “A União Européia recomenda que as graduações tenham no mínimo três anos de duração, correspondendo a 180 créditos medidos conforme a ECTS, no qual cada crédito envolve 26 horas de trabalho escolar, fazendo com que um curso de 3 anos seja composto por 4.680 horas de trabalho discente<sup>12</sup>, equivalentes a 1.560 horas anuais”<sup>13</sup>. Requer, também, compreender a graduação dentro de um processo de formação continuada, já observado pelo CNE/CSE quando afirma que as “diretrizes (curriculares) se associam à premissa da educação continuada, a qual firma o princípio de que a graduação superior é apenas uma etapa do processo de ensino e aprendizagem e não seu término”<sup>14</sup>. Não cabe aqui discutir as mudanças no ensino superior que estão ocorrendo na União Européia em função da “Declaração de Bologna”, entretanto vale a pena comentar as mudanças introduzidas nos cursos de arquitetura a partir dela. Para tanto, dois exemplos de cursos de arquitetura franceses podem ilustrar essas transformações.

A École d'architecture de la ville & des territoires à Marne-la-Vallée, na França, já se adaptou às novas regras e está inserida no sistema europeu, o chamado 3+2+3; ou seja, 3 anos de formação básica, +2 anos para aprofundamento do conhecimento em opções definidas e +3 anos de estudos aprofundados (doutorado). Nos 3 primeiros anos são ministrados os conteúdos comuns a todos os alunos, tanto em disciplinas teóricas como práticas (projetos). No final deste período o aluno recebe um diploma de estudos em arquitetura (Diplôme d'études en Architecture) que corresponde a um

11. Declaração de Bologna – 19/06/1999.

12. 4.680 horas discente se referem a horas/aula e a horas/ trabalho.

13. Parecer CNE/CES nº 08/2007, pág. 3.

14. Op.cit, pág. 25.

diploma parcial que não dá ao aluno condições de entrar no mercado de trabalho como arquiteto. Os 2 anos subsequentes (Mastère)<sup>15</sup> são destinados a estudos aprofundados em áreas previamente escolhida pelo aluno. Em 2004 as hipóteses de escolha eram: Teoria e Projeto, Tecnologia e Projeto, Habitações e Cidades, Infra-estrutura. Em cada uma dessas linhas de conhecimento o aluno deverá desenvolver um projeto/seminário de final de curso. No final deste período o aluno recebe o diploma de arquiteto, diploma este que ainda não lhe qualifica para o exercício profissional, para tanto é necessário que comprove 1 ano de estágio profissional. Esta escola ainda não dispõe de curso de doutorado. A carga horária diária é de 7,5 horas de atividades.

A **École Nationale Supérieur d'Architecture Paris – Belleville**. Da mesma forma que a anterior, esta escola já se encontra estruturada dentro dos padrões da União Européia e apresenta carga horária muito parecida. Nos 3 primeiros anos (1ª fase) a carga horária é de 2.170 horas/aula, além de 1.895 horas/trabalho. Nos 2 últimos anos (2ª fase) a carga horária é de 1.072 horas/aula, além de 1.527 horas trabalho. A inserção desta escola nos padrões de “Bologna” produziu amplo debate entre seus professores, publicados num livro que reúne as entrevistas realizadas e organizadas por Jean-Louis Violeau<sup>16</sup>.

As mudanças propostas pela União Européia têm como um de seus objetivos o intercâmbio de alunos entre os países que a constituem, donde a importância dessa convergência da forma de cálculo de créditos. O intercâmbio de alunos de graduação entre escolas nacionais e estrangeiras é um outro aspecto que a FAU-USP, ao se reestruturar, pode levar em conta.

Além disso, será preciso observar os movimentos de integração dos sistemas de ensino na América Latina. Sabe-se que algumas universidades latino-americanas (20 universidades brasileiras), entre elas a USP, já estão preocupadas com o problema e se integraram ao projeto Alfa Tuning América Latina. Este projeto “procura “afinar” as estruturas educativas da América Latina iniciando um debate que tem como meta identificar e intercambiar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. É um projeto independente, impulsionado e coordenado por Universidades de distintos países, tanto latino-americanos como europeus<sup>17</sup>. Este projeto tem vários objetivos, entre eles é interessante salientar os abaixo indicados, posto que apresentam interfaces que interferem na reestruturação de cursos:

1. *Contribuir com o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis de forma articulada em toda América Latina.*

2. *Desenvolver perfis profissionais em termos de competências genéricas e relativas a cada área de estudos incluindo destrezas, conhecimentos e conteúdo nas quatro áreas temáticas que são incluídas no projeto.*

3. *Desenvolver e intercambiar informação relativa ao desenvolvimento dos currículos nas áreas selecionadas e criar uma estrutura curricular modelo expressada por pontos de referência para cada área, promovendo o reconhecimento e a integração latino-*

15. Apesar dessa etapa se chamar “mastère”, palavra que poderia ser traduzida como mestrado, ela não equivale ao mestrado brasileiro, entendido aqui como estudos de pós-graduação; tal nomenclatura pode trazer alguma confusão quando o aluno com formação na União Européia se interessar por obter equivalência de título no Brasil.

16. VIOLEAU, Jean-Louis (org) . Quel enseignement pour l'architecture. Paris, Éditions Recherches et École d'Architecture Paris-Belleville, 1999.

17. [www.tuning.uindeusto.org/tuningal](http://www.tuning.uindeusto.org/tuningal) - 28/05/2007

americana de titulações.

4. *Criar pontes entre as universidades e outras entidades apropriadas e qualificadas para produzir convergência nas áreas das disciplinas selecionadas.*<sup>18</sup>

Os cursos de arquitetura já estão sendo objetos de estudo por este grupo e se encontra no site [www.tuning.uindeusto.org/tuningal](http://www.tuning.uindeusto.org/tuningal) uma descrição das competências específicas para a formação do arquiteto.

Para que a FAU-USP não discuta seu curso de maneira fechada em seus próprios problemas é também importante que se conheça o entendimento que o MTE-Ministério do Trabalho e Emprego tem sobre a profissão do arquiteto e do urbanista, por meio da CBO-Classificação Brasileira das Ocupações. Neste universo, os arquitetos e urbanistas pertencem a uma determinada família de ocupações - **2141 – arquitetos e urbanistas** - a qual se divide nas ocupações abaixo indicadas<sup>19</sup> :

2141-05 - **Arquiteto de edificações** - Engenheiro arquiteto, Projetista (arqto.)

2141-10 - **Arquiteto de interiores**

2141-15 - **Arquiteto de patrimônio** - Arquiteto de restauro, Arquiteto restaurador, Conservador de edificações, Restaurador de edificações

2141-20 - **Arquiteto paisagista** - Arquiteto da paisagem, Paisagista

2141-25 - **Arquiteto urbanista** - Planejador urbano

2141-30 - **Urbanista**

Essas atividades estão descritas no site [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br); portanto, seria redundante acrescentá-las neste texto.

As considerações acima apresentadas tiveram como objetivo contribuir para a estruturação de um curso de arquitetura e urbanismo com conteúdos amplos, perfeitamente sintonizados com as preocupações e anseios que se colocam neste momento histórico e com condições de levantar novos questionamentos sempre na procura da melhor formação de seus estudantes, tanto nos aspectos culturais, sociais e econômicos como tecnológicos, preenchendo lacunas indicadas por Joaquim Guedes quando diz que os atuais cursos de arquitetura não *“diferem muito das velhas Escolas de Belas Artes; parecem não saber atualizar o ensino da construção, coisa de engenheiro. Estimulam exercícios fantasiosos, falsas-mega-estruturas, indiferentes à natureza dos problemas propostos, exageradas, insolúveis ou absurdas; exercícios que excluem o aprendizado da paisagem e dos fatos econômicos e sociais, maltratando as técnicas, em sua natureza e em seu papel enquanto cultura”*<sup>20</sup>.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006

GUEDES, Joaquim. Geometria Habitada. In VALÈRY, Paul. EUPALINOS ou O ARQUITETO. Rio de Janeiro, Editora 34, 1996, pág. 12.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artº48.

Parecer CNE/CES nº 08/2007, pág. 15.

Parecer CNE/CES nº 112/2005.

Parecer CNE/CES nº 184/2006, pág.21.

VIOLEAU, Jean-Louis (org) . Quel enseignement pour l'architecture. Paris, Éditions Recherches et École d'Architecture Paris-Belleville, 1999.

[www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)

[www.tuning.uindeusto.org/tuningal](http://www.tuning.uindeusto.org/tuningal)

18. Op. cit.

19. [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)

20. GUEDES, Joaquim. Geometria Habitada. In VALÈRY, Paul. EUPALINOS ou O ARQUITETO. Rio de Janeiro, Editora 34, 1996, pág. 12.

IVAN BERNARDELLI DE MATOS  
MINA WARCHAVCHIK HUGERTH  
NATASHA DANCKWARDT FERRARI

## **PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FAU-USP**

Resumo: Integração horizontal e vertical, criação do Ateliê Interdisciplinar Vertical, atualização de conteúdos às Diretrizes Curriculares, criação do Departamento de Linguagem, autonomia ao Departamento de AUT, reconhecimento e incentivo às atividades extracurriculares, Estágio Curricular Obrigatório, Viagens de Estudos e TFG.

Nossa proposta se baseia no fortalecimento da interdisciplinaridade, da integração entre teoria e prática, na atividade projetual em grupo nos ateliês, através da integração entre os alunos dos cinco anos da faculdade, e na adequação do projeto pedagógico da FAU USP às novas Diretrizes e às necessidades atuais do indivíduo e da sociedade.

Baseamo-nos no estudo aprofundado das Diretrizes Curriculares e na experiência pessoal do grupo, que tem, através do contato direto e indireto, conhecimento de diversas realidades no ensino de Arquitetura e Urbanismo no país. Para tal, selecionamos os seguintes pontos fundamentais:

- 1 - Atualização dos conteúdos disciplinares a novas demandas e às Diretrizes curriculares de 2006;
- 2 - Criação do Departamento de Linguagem Arquitetônica;
- 3 - Autonomia ao Departamento de Tecnologia da Arquitetura;
- 4 - Realização da interdisciplinaridade horizontal e verticalmente, através da criação do Ateliê Interdisciplinar Vertical;
- 5 - Reconhecimento às atividades desenvolvidas fora do horário de aula como atividades extracurriculares, e incentivo à criação de novas atividades como forma de dar maior liberdade, flexibilidade e enfoque no currículo do aluno;
- 6 - Realização de Viagens de Estudos;
- 7 - Inserção do “Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório”
- 8 - Trabalho Final de Graduação: TFG

### **1- Atualização dos conteúdos disciplinares a novas demandas e às Diretrizes Curriculares de 2006.**

Analisamos as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Arquitetura e Urbanismo (de 06 de fevereiro de 2006) no MINI-SeRES, realizado na FAU USP dia 10 de agosto de 2006; e, mais profundamente, no SeRES (Seminário Regional de Ensino),



promovido pela Diretoria Regional São Paulo da Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, FeNEA, entre os dias 17 e 20 de agosto de 2006, na cidade de Franca.

Retratamos aqui parte do parecer resultante deste seminário:

*“(...) constatamos que as diretrizes curriculares vigentes definem de forma generosa o papel do futuro arquiteto, contemplando de maneira humanista, contemporânea, e respondendo às necessidades de responsabilidade social e ambiental e o caráter generalista da profissão.*

*As diretrizes também propõem a elaboração de um projeto pedagógico condizente com o perfil do profissional, fazendo com que as instituições definam de maneira clara os objetivos gerais do curso e sua organização, bem como a inclusão das discussões do presente panorama da arquitetura no Brasil. Para isso, se pede também a atualização dos conteúdos a serem abordados no curso, tais como patrimônio, sustentabilidade, acessibilidade, paisagem urbana, entre outros.*

*Também consideramos um avanço o incentivo à pesquisa e extensão, o reconhecimento das atividades complementares como parte da formação e a inclusão do estágio curricular supervisionado obrigatório como meio de inserção à prática profissional.*

*Reconhecemos que as diretrizes dão autonomia de decisão para que as instituições formulem um projeto pedagógico com suas peculiaridades, no entanto, não fixam uma base mínima de caráter obrigatório que assegurem qualidade de educação.*

*Os instrumentos acadêmicos como laboratórios, canteiros de obra, acervos bibliográficos, viagens didáticas, computadores, dentre outros, perdem a obrigatoriedade presente na Portaria 1770, deixando a cargo da instituição tê-los ou não, bem como sua qualidade, quantidade e métodos de utilização.*

*Da mesma forma, não é mencionada a proporção mínima de alunos por professor, previstas na lei de diretrizes e bases, tanto para as atividades práticas quanto teóricas.*

*Também não são dadas informações suficientes sobre a implantação, supervisão e avaliação, pela faculdade, do estágio supervisionado.*

*Especificamente em relação às atividades extracurriculares, percebemos que elas estão inseridas dentro das diretrizes num contexto de opções de aplicação dos núcleos de conteúdo, juntamente com aulas teóricas, experimentais em laboratório, palestras e afins, levando a crer que ela possa substituir o conteúdo dos campos do saber.*

*Visto que, na CNE/CES Nº 184/2006, a carga horária mínima do curso de arquitetura é de 3.600 horas-aula, e que a carga horária máxima de estágio curricular supervisionado obrigatório e atividades complementares não pode exceder a 20% destas 3.600 horas (perfazendo 720 horas), verifica-se um decréscimo para 2.880 horas-aula.*

*Todo este quadro é agravado pelo fato da fiscalização dos cursos ser falha, e tornar-se ainda mais difícil com a abertura criada pelas novas diretrizes.*

*Assim sendo, apesar do esforço em atualizar e definir o papel do futuro profissional, bem como a valorização das diferenças entre as instituições, a falta de objetividade e especificidade das diretrizes curriculares dão margem a interpretações errôneas, comprometendo o ensino e futura prática da arquitetura e urbanismo no Brasil.”*

Assim sendo, mesmo que a FAU USP tenha pouca coisa a que se adequar, visto que seu projeto pedagógico é modelo e que é uma faculdade de excelência, ressaltamos que algumas mudanças se fazem necessárias.

Artigo 3º, “§ 1º -A proposta pedagógica para os cursos de graduação em Arquite-

*tura e Urbanismo deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos.”*

Como vimos, as diretrizes buscam atualizar os conteúdos, inserindo questões atuais como:

**A)- “preservação da paisagem, avaliação dos impactos do meio ambiente, com vistas ao equilíbrio ecológico e ao desenvolvimento sustentável”, “utilização racional dos recursos”.**

As questões ambientais são muito enfatizadas nas Diretrizes, e há constante repetição da expressão “*arquitetura, urbanismo e paisagismo*”, mostrando claramente suas intenções.

Na FAU USP, temos duas matérias de excelente qualidade de paisagismo, porém, acreditamos que a questão ambiental deve ser tônica para todos os trabalhos desenvolvidos na faculdade, nas disciplinas de história, de tecnologia e de projeto, visando a formação de um profissional arquiteto com plena consciência ecológica e ambiental e de seu papel na sociedade, com capacidade de intervir, propor e solucionar.

#### **B)- Acessibilidade dos usuários.**

O conceito de Desenho Universal deve ser ensinado em Conforto Ambiental I e Fundamentos de Projeto, e deve ser cobrado sempre e em todos os trabalhos, posto que é lei e uma questão de cidadania. Este conceito deve ser natural ao ato de projetar.

#### **C)- Patrimônio.**

As Diretrizes ressaltam em muitos trechos a questão do patrimônio, em especial no Artigo 5º, item j: “*as práticas projetuais e soluções tecnológicas para preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades;*”.

Assim, acreditamos que a questão do patrimônio deve também fazer parte das discussões em todos os departamentos, com trabalhos teóricos e práticos, cada qual dentro da sua característica, para que o aluno possa ter uma visão clara e abrangente e total domínio, inclusive das técnicas.

## **2- Criação do Departamento de Linguagem Arquitetônica**

A Criação do Departamento de Linguagem Arquitetônica vem suprir a necessidade de maior ênfase nas matérias de instrumentação e linguagem como forma de dar autonomia a essas disciplinas, fortalecendo o enfoque que a FAU dá as disciplinas de Design Gráfico e de Design de Objetos.

Assim sendo, essas disciplinas se condensam nos dois primeiros anos como disciplinas obrigatórias, sempre no período da tarde, e de maneira complementar às atividades dos ateliês. Elas possuem seus trabalhos e dinâmica próprios.

De maneira a contemplar o desejo manifesto pelo fórum de 1968 que deu origem ao Projeto Pedagógico da FAU, a partir do quinto semestre, este grupo de disciplinas devem aparecer na grade curricular como: Disciplinas Eletivas, Grupos de Estudo, Núcleos de Extensão, Grupos de Pesquisa, Lab. Experimentais e demais atividades.

### **3- Fortalecimento do Departamento de Tecnologia da Arquitetura através da desvinculação das matérias pertencentes à Escola Politécnica.**

- Aumentar a autonomia nas decisões burocráticas como: dispensa, equivalência de matéria, quebra de pré-requisitos, trancamentos, etc.
- Aumentar o controle quanto ao conteúdo das disciplinas e a didática aplicada.
- Maior controle quanto à contratação e à qualidade do corpo docente.

Acreditamos que o Departamento de Tecnologia da Arquitetura deve passar por uma reestruturação quanto ao conteúdo das disciplinas, que devem ser mais voltadas às necessidades da nossa profissão. Devem ter seu conteúdo atualizado às novas tecnologias e materiais, bem como a exemplos contemporâneos. Dentro das questões ambientais, como já vimos, é necessário atualizar os conteúdos de maneira a conscientizar o futuro profissional acerca das questões ambientais, que saiba trabalhar também com materiais de baixo custo e impacto ambiental, populares, dentro das características de cada região, respeitando as culturas locais, técnicas alternativas, e usando racionalmente os recursos, dentro das questões de desenvolvimento sustentável.

Além disso, os trabalhos de todas as suas matérias devem ter uma aplicação prática e um trabalho prático no final do semestre, bem como maior utilização de laboratórios, canteiros, ensaios e pesquisas. Para tal, propomos que todas as aulas sejam ministradas por Arquitetos e Engenheiros, para maior acompanhamento e orientação dos trabalhos práticos.

As diretrizes propõem, também, “*visitas a canteiros de obras, levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana*” (Artigo 6º, item d), que acreditamos enriquecer o aprendizado.

### **4- Realização da interdisciplinaridade horizontal e verticalmente através da criação do Ateliê Interdisciplinar Vertical**

Nossa proposta visa, antes de tudo, fortalecer a interdisciplinaridade horizontalmente, integrando os conteúdos nos semestres, e verticalmente, integrando os conteúdos entre os anos.

Desta maneira, criamos modificações estruturais na grade horária para que isso se torne possível:

A primeira medida adotada, foi a de determinar um dia da semana para cada departamento, da seguinte maneira:

Segunda-feira: História - o dia todo

Terça-feira: Tecnologia - o dia todo, com trabalho do Ateliê Interdisciplinar Vertical pela manhã, abordando as questões de técnica.

Quarta-feira: Ateliê Interdisciplinar Vertical pela manhã, abordando majoritariamente as questões de projeto.

Quinta-feira: Paisagismo e Planejamento Urbano pela manhã, com trabalho do Ateliê Interdisciplinar Vertical abordando as questões de planejamento e paisagismo.

Sexta-feira: Projeto de Edificações pela manhã

Quarta, Quinta e Sexta-feira às tardes, nos primeiros anos, estão distribuídas as matérias do Departamento de Linguagem Arquitetônica e, a partir do quinto semestre, as tardes são dedicadas às atividades extracurriculares, disciplinas optativas e estágio curricular supervisionado obrigatório.

Desta forma, fica mais clara ao aluno a seqüência de conteúdos disciplinares e, ao mesmo tempo, possibilita uma integração entre as matérias, gerando uma maior coordenação dos conteúdos, podendo-se inclusive trabalhar as matérias verticalmente, seja em trabalhos práticos propostos, ou palestras, visitas e demais atividades paralelas ou curriculares, e, horizontalmente, de forma a criar uma interdependência entre as matérias de um semestre, sendo todos os conteúdos aprendidos aplicados no Ateliê Interdisciplinar Vertical.

### **Ateliê Interdisciplinar Vertical**

O Ateliê Interdisciplinar Vertical acontece, de um modo geral, às manhãs de terça, quarta e quinta-feira. Seu funcionamento se dá da seguinte maneira:

Os alunos se organizam em grupos por afinidade, do primeiro ao quinto ano, sendo no mínimo um membro da equipe de cada ano da faculdade, e tendo que desenvolver um trabalho que contemple todos os conteúdos disciplinares que estão sendo oferecidos no ano vigente, do primeiro ao quinto ano.

Para a orientação dos trabalhos desenvolvidos, cria-se uma Comissão de Professores Orientadores, sendo um de cada departamento, com suas necessidades específicas, por exemplo: um professor de História da Arquitetura, um de Conforto, um de Planejamento, um de Paisagismo, um de Edificações etc.

A escolha do tema dos trabalhos a serem desenvolvidos deve ser definida pela Comissão de Professores Orientadores, sendo um tema único, ou temas a serem escolhidos pelos alunos com aprovação da Comissão.

Desta forma, as matérias serão desenvolvidas com aplicação prática no Ateliê Interdisciplinar Vertical e cada aluno será cobrado de acordo com seus conhecimentos específicos e pela aplicação destes no trabalho em equipe. Ou seja, as matérias de cada semestre serão oferecidas de forma a embasar o trabalho do Ateliê Interdisciplinar Vertical. Por exemplo, as aulas de Conforto, ou Construção do Edifício, que acontecem às terças-feiras, possuem parte teórica e parte prática, sendo a aplicação prática parte do Ateliê Interdisciplinar Vertical, além dos trabalhos específicos de cada matéria.

Isso possibilita a troca de experiências entre os alunos mais velhos e os mais novos, mudando o eixo de aprendizado que hoje se dá através da velha fórmula “mestrediscípulo”, não mais condizente com a realidade desta faculdade, tanto pela mudança de demandas, pela proporção maior entre aluno-professor, como pela dificuldade hoje existente em se trabalhar nos ateliês, e por outros tantos motivos. Assim, temos que o Ateliê Interdisciplinar Vertical resgata o trabalho em equipe, a cooperação entre os alunos, a troca de conhecimentos entre semelhantes de uma forma natural e espontânea e resgata a função do espaço dos “ateliês” da FAU USP de uma maneira nova e mudando alguns paradigmas, como por exemplo, de que o Ateliê 3 é do terceiro ano. Agora, as aulas do Ateliê Interdisciplinar Vertical se darão livremente em todos os Ateliês e em todos os espaços da faculdade, como laboratórios, maquetaria, sala de computação, etc.

### **Uso do computador nos Ateliês**

Tendo em vista que a dinâmica de trabalho na Faculdade de Arquitetura mudou muito com a introdução do computador como ferramenta de trabalho e apresentação, é preciso encarar e absorver essa nova dinâmica. Hoje em dia, o aluno trabalha em sua

casa, no seu computador pessoal. Porém, o ato criativo, principalmente nos atendimentos com o professor e nos trabalhos em grupo ainda se dá no papel e na prancheta. O pensamento arquitetônico projetual ainda se dá no desenho a mão livre, o croqui, em que ele grava sua idéia principal.

Ainda assim, vemos um aumento de alunos que, por necessidade, acabam tendo seu próprio notebook. Sabemos que essa realidade ainda é para uma minoria e é assim que deve ser, pois essa é uma Universidade pública de excelência e como tal, deve atender às necessidades de investimento em materiais e equipamentos para o bom desenvolvimento de suas atividades.

Portanto, acreditamos ser necessário um maior investimento da FAU USP em computadores. Não acreditamos ser possível que toda a faculdade tenha disponível para desenvolver suas atividades apenas uma sala de computação, e hoje em dia não faz mais sentido investir em computadores fixos em salas de computação. Propomos para isso que a FAU invista em notebooks, já que o investimento é quase o mesmo de um computador fixo. Eles ficariam na bedelaria como qualquer outro aparelho, (datashow, retroprojetor, aparelho de som, etc) e seriam controlados da mesma maneira.

Mais importante que o próprio computador é a disponibilização de uma plotter de graça aos alunos, e mais e melhores impressoras, já que é necessário apresentar os trabalhos em papel para o desenvolvimento em grupo e atendimento, como já dissemos, e o custo de uma plotagem aos alunos é muito oneroso, já que temos diversos trabalhos, todas as semanas e atendimentos todos os dias.

#### **LISTA DE MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS POR DEPARTAMENTO:**

Departamento de História e Teoria da Arquitetura e Urbanismo

História da Arquitetura (H.A 1, 2, 3, 4); História do Urbanismo (H.U.1, 2); História do Brasil (H.B.1, 2); História da Arte (H.AR.1,2); Fundamentos Sociais da Arte, Arquitetura e Urbanismo (FUN. SOC.); Teoria da Arquitetura (T.A.); História das Técnicas (H.T.)

Departamento de Tecnologia da Arquitetura

Conforto Ambiental (CONF. 1,2,3); Resistência dos Materiais (RES.MA.); Materiais e Técnicas de Construção (MA.TEC.); Topografia (TOPO); Infraestrutura Urbana e Meio Ambiente (INFRA.); Elétrica; Hidráulica (HIDRAUL.); Mecânica dos Solos (MEC.SO.); Construção do Edifício (CONS.1,2,3); Sistemas Estruturais (SIST.1,2,3,4); Legislação; Projeto dos Custos (CUSTOS).

Departamento de Projeto

Fundamentos de Projeto (FUND.PROJ.); Fundamentos de Planejamento Urbano (FUND. PLAN.); Paisagismo (PAIS.1, 2); Projeto de Edificações (EDIFICA. 1,2,3,4,5,6,7); Planejamento Urbano (PLANEJ. 1, 2, 3, 4, 5); Ateliê Interdisciplinar Vertical (A.I.V.); Trabalho Final de Graduação (TFG)

Departamento de Linguagem Arquitetônica

Representação Gráfica (REP.GRAF.); Geometria Analítica (G.A.); Matemática Aplicada (MAT.AP.); Computação (COMP. 1, 2); Maquete (MAQ 1, 2); Geometria Descritiva (G.D.); Expressão Artística (EXP.ART.); Desenho do objeto (OBJETO); Programação Visual (P.V.1, 2); Arquitetura e Indústria (INDUSTR.)

#### **Observações:**

1- Notamos que, No esquema geral descrito acima, o primeiro semestre não par-

tipica do Ateliê Interdisciplinar Vertical, pois necessita de maior embasamento. Por experiência em outras faculdades, notamos que os calouros de primeiro semestre se sentem ainda muito “perdidos”, inexperientes e um tanto constrangidos em perguntar aos seus colegas mais velhos algo logo no início do curso. Portanto, preferimos dar a eles bastante embasamento nas aulas de Fundamentos de Projeto e Fundamentos de Planejamento Urbano.

2- Ressaltamos que no terceiro ano, as disciplinas H.A.3, H.U.2, H.AR.2, H.B.2 estarão abordando os conteúdos relacionados ao Modernismo, cada uma em sua especificidade.

2- Como já apontamos, as matérias do Departamento de Linguagem obrigatórias acontecem no primeiro, segundo terceiro e quarto semestres como disciplinas obrigatórias no período da tarde.

3- Vemos um adensamento de disciplinas obrigatórias acontecendo nos primeiros anos e no período da manhã. Essa medida visa a incentivar a participação do aluno nas diversas atividades extracurriculares e na prática do estágio curricular supervisionado obrigatório conforme ele for adquirindo uma base de conteúdo.

4- O aluno do quinto ano tem uma participação diferente no Ateliê Interdisciplinar Vertical. Sua participação se dá exclusivamente às quartas feiras e obrigatoriamente apenas no nono semestre, como “orientador” participativo do trabalho da equipe a qual ele pertence. Sua colaboração se dá de maneira a coordenar a equipe e zelar pela integração das partes. O aluno quinto-anista, por ter passado por todo o processo, consegue ter a visão global das disciplinas e das possibilidades do currículo e das atividades extracurriculares que a faculdade pode oferecer, sendo uma importante referência a seus colegas.

5- TFG – As segundas e sextas-feiras os alunos do quinto ano possuem as atividades relativas ao TFG, sendo estas as únicas atividades exigidas ao aluno do décimo semestre.

**5 - Reconhecimento às atividades desenvolvidas fora do horário de aula como atividades extracurriculares, e incentivo à criação de novas atividades como forma de dar maior liberdade, flexibilidade e enfoque no currículo do aluno; 6 - Realização de Viagens de Estudos;**

*“Artigo 6º, § 5º- Os núcleos de conteúdos poderão ser dispostos, em termos de carga horária e de planos de estudo, em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, tais como:*

*a) aulas teóricas, complementadas por conferências e palestras previamente programadas como parte do trabalho didático regular;*

*b) produção em atelier, experimentação em laboratórios, elaboração de modelos, utilização de computadores, consulta a bibliotecas e a bancos de dados;*

*c) viagens de estudos para o conhecimento de obras arquitetônicas, de conjuntos históricos, de cidades e regiões que ofereçam soluções de interesse e de unidades de conservação do patrimônio natural;*

*d) visitas a canteiros de obras, levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana;*

*e) pesquisas temáticas, bibliográficas e iconográficas, documentação de arquitetura, urbanismo e paisagismo e produção de inventários e bancos de dados; projetos de*

*pesquisa e extensão; emprego de fotografia e vídeo; escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo; núcleos de serviços à comunidade;*

*f) participação em atividades extracurriculares, como encontros, exposições, cursos, premiações, seminários internos ou externos à instituição, bem como sua organização.”*

*“Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.*

*§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação.*

*§ 2º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado.”*

Uma das características mais interessantes da FAU USP é que ela possui uma série de atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos com orientação ou não de professores. Alguns exemplos:

Matérias optativas, EXPO FAU, Jornal 1:100, Revista Caramelo, Revista Cogumelo, Revista Contra Vento, Atividades de representação estudantil como as atividades do GFAU, do DCE e atividades da FeNEA como encontros, conselhos e seminários, bem como sua diretoria, Intercâmbio, Matéria em outras faculdades, tanto na USP como em qualquer outra instituição de ensino, monitoria, grupos de estudo, cursos extracurriculares em outras instituições, participação em concursos, etc

Visando dar maior liberdade ao aluno, e adequando as exigências das novas Diretrizes, propomos que essas atividades sejam legitimadas e absorvidas no currículo, inclusive contando créditos e horas-aula, e sofrendo avaliação como qualquer outra atividade. Bastaria apenas uma comissão que avaliasse a proposta entregue do aluno. Cabe ao aluno orientar sua formação de acordo com seus interesses pessoais, sem que nenhuma atividade interfira no seu desempenho acadêmico, já que todas fazem parte da sua formação profissional e pessoal.

Nesse sentido destacamos as Viagens de Estudo como uma das principais atividades que a FAU deveria inserir em suas atividades. Acreditamos que elas enriquecem a formação pela verificação *in loco*, pela vivência da Arquitetura e do Urbanismo, além de estreitarem as relações entre os alunos e entre estes e os professores, proporcionando uma experiência pessoal, e coletiva, muito rica e essencial na formação individual e profissional.

## **7- Inserção do “Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório”**

*“Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado deverá ser concebido como conteúdo curricular obrigatório, cabendo à Instituição de Educação Superior, por seus colegiados acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, contemplando diferentes modalidades de operacionalização.*

*§ 1º Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procurar assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.*

*§ 2º Os estágios supervisionados visam a assegurar o contato do formando com*

*situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que suas atividades sejam distribuídas ao longo do curso.*

*§ 3º A instituição poderá reconhecer e aproveitar atividades realizadas pelo aluno em instituições, desde que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.”*

A FAU não incorporou o estágio como forma de prática profissional. Pelo seu perfil, a prática profissional se daria dentro das atividades que a própria faculdade oferece, como núcleos de extensão, escritório modelo, laboratório de habitação etc., porém o que acontece na prática é que muitos dos alunos acabam atrasando sua formação na medida em que deixam de cumprir aulas obrigatórias ou optativas para trabalhar e/ou estagiar, seja para adquirir a prática profissional, seja por questões financeiras.

Acreditamos que este perfil deve ser incorporado ao novo currículo da FAU, legitimando, novamente uma situação que se faz presente na prática, da seguinte forma:

Seja através de instituição mediadora ou não, a faculdade teria tanto um cadastro de escritórios e arquitetos, com notas sobre seu campo de atuação e perfil de estagiário desejado; como um cadastro dos alunos, com competências e interesses, provavelmente montado no quarto semestre, para que o aluno começasse a fazer parte do programa de estágios a partir do terceiro ano.

A partir do quinto semestre, através de instituição mediadora ou não, o aluno estagiaria nos escritórios e arquitetos cadastrados, e ao fim de cada mês, tanto o estagiário quanto o contratante, enviariam um relatório a FAU, que julgaria a qualidade e pertinência da realização daquele estágio.

A cada seis meses, ou quando fosse conveniente, o estagiário poderia voltar ao banco de dados para buscar um novo estágio e assim ter uma inserção prática e profissional plural.

Todas as normas e legislações referentes ao estágio permaneceriam as mesmas, mas dando ênfase que o trabalho do estagiário seja preferencialmente remunerado.

## **8- O TFG**

*“Art. 9º O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento, e consolidação das técnicas de pesquisa e observará os seguintes preceitos:*

*a) trabalho individual, com tema de livre escolha do aluno, obrigatoriamente relacionado com as atribuições profissionais;*

*b) desenvolvimento sob a supervisão de professores orientadores, escolhidos pelo estudante entre os docentes arquitetos e urbanistas do curso;*

*c) avaliação por uma comissão que inclui, obrigatoriamente, a participação de arquiteto(s) e urbanista(s) não pertencente(s) à própria instituição de ensino, cabendo ao examinando a defesa do mesmo perante essa comissão.*

*Parágrafo único. A instituição deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismo de avaliação, além das diretrizes e técnicas relacionadas com sua elaboração.”*

Orientamos que as diretrizes gerais para o desenvolvimento do TFG, descritas



acima, sejam seguidas à risca.

Os atendimentos com o professor orientador devem ser acordados entre professor e aluno, não constando na grade curricular.

Deverá ser formada, ao início de cada ano letivo, uma Comissão de Professores Orientadores que auxiliarão na coordenação geral dos trabalhos, dando subsídios técnicos e bibliográficos para cada tema. Vivemos hoje uma primeira experimentação deste formato e acreditamos que uma orientação por mais de um professor contribua para um olhar múltiplo, bem como a troca de experiência entre os alunos com temas semelhantes é fundamental, tendo em vista que esta troca aconteceu ao longo de todo o curso.

A avaliação deverá se dar através de entregas, seminários e bancas intermediárias, todos com presença obrigatória, além de discussões em grupo.

Orientamos também para que as notas sejam resultado de uma análise mais rígida, merecendo 10,0 apenas trabalhos de excelência.

KHALED GHOUBAR

## SETE REQUISITOS PARA O BINÔMIO “ENSINO/APRENDIZAGEM”

O binômio “Ensino/Aprendizagem” trata das relações entre o exercício da docência e o exercício da discência, respectivamente.

Para essas relações se processarem com eficiência, há necessidade ao menos de **SETE REQUISITOS**:

- O **PRIMEIRO**, obviamente, é a existência de **uma demanda e uma oferta**, de quem quer aprender e de quem está disposto a ensinar;
- O **SEGUNDO**, é a atualização **dos conteúdos temáticos** a transmitir e exercitar;
- O **TERCEIRO**, é a existência de **um método** de ensino desses conteúdos;
- O **QUARTO**, trata da definição **dos critérios de avaliação** do ensino por parte dos alunos, e do aprendizado por parte dos professores, bem como a definição **dos mecanismos para a promoção** do ensino/aprendizado a níveis de maior eficácia (do plano-curso), de maior eficiência (dos instrumentos-disciplinas), e de maior efetividade (na capacitação-diplomação dos alunos);
- O **QUINTO**, trata da **organização didática** dos GDs - Grupos de disciplinas;
- O **SEXTO**, trata **do número de vagas e do horário geral** do curso;
- E finalmente o **SÉTIMO**, a **configuração do espaço físico** para o abrigo de todas as atividades do Curso.

### 1. SOBRE A “DEMANDA E A OFERTA”

Diante da multiplicação dos cursos de A&U desde a década de 70, aparentemente a oferta de vagas já satisfaz numericamente as demandas do Estado de São Paulo. Mas a forma predominantemente empresarial que orientou essa expansão das aproximadamente 60 vagas anteriores (até o fim dos anos 60), para as mais de 2.500 atuais, não garantiu a qualidade necessária num curso de tamanha complexidade e responsabilidade social.

Diante da necessidade de redução dos custos, para oferecer o ensino a preços mais baixos e lucrativos, as mantenedoras privadas raramente investiram em políticas de pesquisa científica e didática, o que lhes permitiria superar as suas naturais limitações iniciais e se constituírem efetivamente em escolas de promoção do conhecimento.

As particularidades regionais das escolas, espalhadas pelo país, e a disputa dos alunos entre as mantenedoras privadas, as têm levado a apresentarem uma oferta diversificada em qualidade, custos e preços, como fariam diante de qualquer outra mercadoria, regida pela simples obtenção de lucro. Como o diploma, atendendo burocraticamente a LDB, acaba praticamente sendo o mesmo em termos de atribuições profissionais, ele não estimula o seu aperfeiçoamento científico e didático. Nesse ambiente, a troca de experiências entre as demais escolas fica muito dificultada, com cada instituição atendendo a interesses e estruturas distintas. Refiro-me a isso mais para indicar, do que para justificar, a nossa permanente endogenia na discussão do Curso.

***É desejável e oportuno analisarmos as demais experiências significativas de instituições de ensino de A&U nacionais e internacionais, para saber dos outros caminhos seguidos, diferentemente dos nossos, que tenham alcançado aumento na produtividade e qualidade do ensino e na inserção profissional dos alunos. Esta é a minha PROPOSTA 01.***

De qualquer forma, é necessário fazer a distinção com muita clareza do perfil da demanda que ingressa aqui na FAU. Deveríamos saber, não para discriminar, mas para avaliar o grau de obstáculos e facilidades que ela encontrará aqui diante da nossa tradição de ensino e das ideologias e metodologias que exercitamos, infelizmente sempre mal explicitadas.

A impressão que se tem, é que ainda vivemos as seqüelas do regime autoritário dos anos 70 e 80, e nos mantemos inibidos nas explicitações e nos gestos de maior coragem e generosidade. E assim as nossas demandas por formação das “elites intelectuais” e a correspondente oferta de um Curso a sua altura, só serão entendidas acidentalmente e tardiamente dentro das salas-de-aula, perdendo-se em recursos e trabalho. E o resultado continuará muito aquém do desejável e das nossas reais potencialidades.

## **2. SOBRE A “ATUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS”**

Eles têm sido permanentemente atualizados, mas não na velocidade e na densidade que exigem: a evolução dos materiais; os sistemas construtivos; e as ferramentas de projeto e gerenciamento. O resultado, abaixo do necessário, obstrui a promoção dos conteúdos e uma maior velocidade diante das demandas sociais por maior diversidade e abrangência, e por menores custos e prazos.

Diante disso, a organização dos conteúdos deveriam ganhar não só em substância curricular, mas também em atenções críticas à sociedade que se encontra em acelerado processo de transformação, flexível, opinativa e seduzida pelo marketing imobiliário.

***Para uma reação a esse estado lento, e iniciarmos a atualização dessas coisas, bastaria começarmos a incorporar sistematicamente, em todos os programas disciplinares, um capítulo destinado às “atualidades e tendências” de cada área de conhecimento específica às disciplinas. Esta é a minha PROPOSTA 02.***

## **3. SOBRE O “MÉTODO DE ENSINO”**

De uma forma geral, no AUH e AUT se praticam os princípios arcaicos e im-  
pessoais do ensino “estruturalista” onde o professor, de um ensino fragmentado, é o emissor do conhecimento e o aluno o seu receptor. Embora exista o espaço para uma maior interação entre eles, isso efetivamente só ocorre se for solicitado por um deles e o outro responder positivamente. Contudo, no “estruturalismo” essa interação é com-

plementar, sendo fundamental o aluno assumir rapidamente o seu aprendizado como um desafio e obrigação pessoal.

Diferentemente, no AUP predomina o emprego dos princípios modernos e individualizados do “construtivismo”, onde o aprendizado é construído fundamentalmente a partir das ações do aluno sobre o seu tema de reflexão, mas também a partir de um conhecimento preliminar e suficiente desse tema. O docente, aqui orientador e assessor, acompanha os trabalhos do aluno enquanto vai lhe sugerindo e avaliando os passos percorridos por ele. Não é outra coisa que os alunos buscam nos seus estágios de trabalho, pois é fascinante acompanhar o desenvolvimento conseqüente e rápido de uma idéia espacial até configurá-la finalmente como um projeto de arquitetura.

As sugestões e críticas, recorrentes dentro da teoria do ensino sobre essas duas linhas centrais e filosóficas do ensino/aprendizado, regularmente estão apontadas no sentido de reduzir suas ortodoxias e permitir que elas se impregnem do melhor que cada uma têm. O que se espera é que o “construtivismo” e o “estruturalismo” praticados na FAU continuem alimentando a formação de um “aluno-criador”, fundamental para o exercício profissional da criação como é o da A&U, mas também forneçam a ele os conhecimentos alimentadores das reflexões, e com isso abram o espaço individual da ação criadora do aluno dentro de todas as salas-de-aula.

*Essas impregnações, entre as duas filosofias de ensino/aprendizado, em parte já ocorrem de forma espontânea e voluntária, mas elas precisam ser promovidas programaticamente. Pois é absolutamente desejável que as disciplinas “estruturalistas” do AUH e AUT tragam para dentro de si o “construtivismo” do AUP, e este incorpore o “estruturalismo” desses dois departamentos. Esta é a minha PROPOSTA 03.*

#### 4. SOBRE OS “CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DO APRENDIZADO”

Trata-se dos mecanismos de avaliação do ensino-aprendizado, para a sua promoção a níveis de maior eficiência. Se os alunos responderem corretamente às questões de avaliação apresentadas pelas disciplinas “estruturalistas”, e também responderem corretamente e criativamente aos desafios apresentados pela disciplinas “construtivistas”, eles estarão regularmente aprovados. E essa avaliação será independente da eficácia que elas tenham com relação às demais questões exógenas a elas, uma vez que elas praticamente se limitam ao programa interno disciplinar.

Estivessem essas disciplinas respondendo também, e principalmente a questões externa a elas, as avaliações deveriam envolver também as das próprias disciplinas por parte dos alunos. Dessa forma os docentes avaliam o desempenho do “aprendizado” dos alunos, e estes avaliam o desempenho do “ensino” ministrado pelos docentes. Contudo, para isso não acabar num rito estéril e constrangedor dentro da endogenia disciplinar, há necessidade de um 3o elemento referencial e externo, que eu acredito ser essencialmente o “projeto profissional”, tal qual ele é exigido à sociedade pelos arquitetos. Portanto os alunos precisariam conhecer preliminarmente as feições e os conteúdos, dos produtos apresentados à sociedade, e que eles estão aprendendo a desenvolver. Isso configuraria um Banco de Dados e de Projetos específico e de interesse das disciplinas que passa a ser essencial nas abordagens referenciadas em projetos, isto é, a FAU precisa ter a sua disposição, na biblioteca, o conjunto dos projetos que lhe servirão de referência nas aulas de projeto, tecnologia e história.

Dentro desse mesmo raciocínio, se alguma disciplina não for realmente conseqüente na definição de aspectos do projeto de arquitetura, ela não será entendida como uma disciplina da arquitetura, a não ser que esteja claramente subsidiando uma outra. Por outro lado não há dúvidas de que as atuais disciplinas desta FAU são próprias da A&U, mas essa visibilidade está profundamente perturbada, o que pode ser facilmente constatado se perguntarmos aos alunos, por exemplo:

- Vocês aprenderam no AUH a compreensão do momento atual que as sociedades locais, regionais, nacional e internacional estão vivendo?
- Conseguiram se posicionar criticamente?
- Conseguiram localizar os seus papéis de arquitetos e urbanistas, de agentes transformadores dos espaços físicos e simbólicos dessas sociedades?
- Perceberam a multidisciplinaridade do AUH na construção social do projeto?
- Em suma, vocês desenharam as idéias do que querem e vão defender profissionalmente?

O AUH tem uma faixa vermelho-social a representá-lo simbolicamente na fachada leste do edifício sede Vilanova Artigas.

- Quanto ao AUT: Vocês aprenderam sobre a variedade e flexibilidade dos instrumentos científicos da teoria e da prática para a construção física do projeto?
- Perceberam a convergência aqui do grande número de agentes do setor da C. Civil, com seus interesses conflitantes?
- Aprenderam a usar esses instrumentos para apoiar o projeto como originalidade?

É a faixa azul-tecnológica, na mesma fachada leste, quem o representa simbolicamente.

- E finalmente, lhes perguntar com referência ao AUP que tem a faixa amarelo-solar junto aos demais departamentos, na fachada leste: Perceberam que as relações entre a beleza da forma e a funcionalidade dos usos não são suficientes para explicar a arquitetura sem a convergência dos desígnios individuais do arquiteto e dos demais desígnios sociais?

- E que também precisam da convergência dos instrumentos reais da legislação, da estabilidade, da segurança, do conforto, da construtibilidade, da gestão dos custos e prazos, da economia e equilíbrio dos recursos ambientais e paisagísticos, e da acessibilidade universal?

***Se os alunos acreditarem que eles têm condições, e que lhes cabe responder a questões desse tipo, então eles terão condições também de avaliar o ensino que lhes ministramos, como eu acredito que devam. Esta é a minha PROPOSTA 04.***

## 5. SOBRE A “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS GDs”

A estrutura didática é representada basicamente pela grade horária, a seriação, os conteúdos disciplinares e os pré-requisitos. De todas as representações do curso de A&U ela é a mais objetiva, pois é sintética, articulada, descritiva e apresentada em pequenas unidades celulares. Bem ao gosto dos esquemas “estruturalistas”. Pela sua superficialidade ela não é analítica, nem crítica, pois não faz juízo algum de valor. É a representação mais simples deste curso bastante complexo e de baixa visibilidade. A sua estrutura é subsidiária das 3 estruturas departamentais, independentes entre si, tanto em termos didáticos e programáticos como nos espaços e ritos administrativos.

***É exatamente essa independência didática dos 3 departamentos que sempre nos preocupou e continua a merecer as nossas atenções críticas, como aqui fazemos com esta principal PROPOSTA 05, abaixo detalhada:***

5.1. Mantém-se as estruturas departamentais exatamente como se encontram atualmente, com as disciplinas, os professores, e os seus planos e compromissos ali sediados;

5.2. Mantém-se também as estruturas dos GDs na forma que atualmente se encontram;

5.3. Faz-se uma revisão dos conteúdos disciplinares, mas agora de uma forma diferente, objetivando uma determinada “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA”;

5.4. A essa “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA” compete ministrar o ensino/aprendizado não mais como “somadas departamentais”, mas essencialmente como “CENTRALIDADES INTERDEPARTAMENTAIS”;

5.5. Entende-se como “CENTRALIDADES INTERDEPARTAMENTAIS” da A&U, os nossos temas clássicos:

- a edificação;
- o planejamento territorial e urbano
- o paisagismo e meio-ambiente
- a programação visual
- o design-desenho industrial

Estes TEMAS CENTRAIS INTERDEPARTAMENTAIS são os mesmos do AUP, mas agora os seus produtos extrapolam aqueles do departamento, pois passam a abrigar didaticamente todos os demais GDs do AUH e AUT. A novidade começa por aqui, ou seja, a definição do que vai ser ensinado e como vai ser avaliado passa a ser de competência da interdepartamentalidade integradora da A&U e não mais os departamentos isoladamente. Não se trata mais de uma integração voluntária e eventual dos 3 departamentos, mas uma integração estrutural e definitiva;

5.6. Dessa forma assume-se definitivamente que são esses TEMAS CENTRAIS INTERDEPARTAMENTAIS os fornecedores das competências legais e profissionais dos Arquitetos e Urbanistas na divisão social do trabalho;

5.7. A reorganização das disciplinas passaria a buscar uma unidade em “tempo real” dos conteúdos disciplinares, para atender os PRODUTOS CENTRAIS INTERDEPARTAMENTAIS a serem produzidos pelas disciplinas, enquanto permanecem os demais conteúdos mais específicos e abrangentes a serem ministrados dentro de cada disciplina, ficando preservada a sua identidade e integridade;

5.8. Os conteúdos de todas as disciplinas da sequência semestral do AUH, AUT e AUP, formarão entre si uma UNIDADE DE ENSINO/APRENDIZADO SEMESTRAL, pois todas elas convergiriam para um conjunto de exercícios integrados ou referenciados entre si, a ser definido pelo elenco dessas disciplinas, compondo uma estrutura interdepartamental específica para cada semestre do curso. Essa estrutura é denominada de “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA” que deverá ser inteligente e flexível para abrigar toda a mobilidade natural e desejável de docentes, programas e exercícios;

5.9. Isso impõe que se acordem as sincronias, densidades, referências e dinâmicas a serem desenvolvidas em cada um dos departamentos, e que estarão contemplados

nos exercícios integrados gerenciados pela “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA”;

5.10. Portanto, insisto, esses exercícios integrados são uma parte do programa disciplinar: a sua parte interdepartamental. Enquanto não se consolida esta nova abordagem didática e não se promovem as reformas mais profundas nos programas, acredito que seja adequado manter uma parte dos programas disciplinares destinados aos seus complementos departamentais;

5.11. Entendo também que essa é uma boa forma de começarmos a tratar com mais rigor a melhoria do ensino e do aprendizado dos alunos, pois é dessa forma COMPARTILHADA que o projeto realmente se configura como da Arquitetura e do Urbanismo e não só de um ou outro departamento do conhecimento. Assim esta proposta é pela assunção dessa verdade através de uma ação compartilhada e assistida pelos 3 departamentos;

5.12. O desafio é portanto o de organizar os conteúdos das disciplinas dos 3 departamentos, em 2 partes, uma para o exercício compartilhado dos temas centrais, e outro para o ritmo e conteúdos específicos e complementares das disciplinas. Isso atenderia os problemas que surgissem, durante a compatibilização e o compartilhamento, sem deixar de atender as exigências dos conteúdos da LDB. No momento é uma prudência e exigência didática necessária;

## 6. SOBRE O NÚMERO DE VAGAS E DO HORÁRIO GERAL

*Trata-se aqui de uma PROPOSTA. 06 complementar à anterior, que propõe detalhadamente o que segue:*

6.1. Ampliar em 33% o número de vagas anuais, passando de **150** para **200**;

6.2. Subdividir os alunos em **2 turmas de 100**;

6.3. A carga horária diária passa das atuais 8 h para **6 h (2 módulos de 3 h)**;

6.4. Aumentam-se assim as vagas em 33 % e diminui-se a carga horária diária em 25%;

6.5. A duração do Curso passa dos atuais 5 anos para **6 anos**, criando-se um 5o ano “**sabático**” com atividades livres programadas pelo aluno e que terá a assistência de um professor tutor escolhido por ele. Essas atividades, de programação livre, constarão do seu histórico escolar. Aqui entram os convênios assinados com instituições nacionais e estrangeiras, públicas e privadas, que agora passa a ser importante a sua ampliação para atender inclusive a **internacionalização** exigida pela Reitoria;

6.6. As aulas continuariam a ser de **2 módulos, mas de 3 h**, com um intervalo de 30 minutos entre eles, se concentrando exclusivamente no período vespertino;

6.7. O horário passaria então a ser unicamente das **13h00 às 19h30**, tendo o primeiro módulo o horário das 13h00 às 16h00, separado por meia hora do segundo módulo no horário das 16h30 às 19h30;

6.8. Não se altera a estrutura do Curso que se encontre implantada, passando as atuais aulas de 4 horas e de 2 horas, passando respectivamente para 3 horas e 1 1/2 hora, embora **preferencialmente todas devessem ser de 3 horas**;

6.9. A organização dos alunos será em **2 grandes turmas com aulas alternadas**, com 100 alunos cada uma: enquanto uma turma tem aulas com as disciplinas do AUT ou AUH, a outra turma tem simultaneamente aulas do AUP; e depois do intervalo de 30 minutos as turmas se invertem;

6.10. Agora surge claramente a potencialidade das atividades interdepartamentais pois os **professores do AUH e do AUT terão interseção de horários com os professores do AUP** para promoverem as interações, avaliações, cooperação entre as aulas, etc. Sem essa simultaneidade, as interações ficam muito prejudicadas, como temos visto constantemente;

6.11. Libera-se o **horário matutino e o noturno para a fruição livre dos alunos** de A&U. Enquanto o horário noturno já está ocupado pelo Curso de Design, resta-nos o horário matutino aberto para outros programas quaisquer;

6.12. Criam-se agora as **condições adequadas para os alunos estagiarem em escritórios, participarem de grupos de estudos e pesquisas, solicitarem bolsas de Iniciação Científica, terem tempo para as atividades compulsórias disciplinares extra-classe (no máximo 2 horas diárias), para visitas, e demais atividades de lazer, sociais, artísticas, culturais e políticas**. O nosso atual e problemático “tempo integral” atrapalha tudo isso, sem benefício algum, pois infelizmente não está potencializando nada;

6.13. Os docentes que atualmente atendem seu horário de trabalho com 8 horas semanais poderão reduzi-lo em 2 horas, ou ampliá-lo em 1 hora, pois o módulo horário de 3 horas permite esses novos arranjos, que **devem melhorar a relação alunos/professor pelo menos em 33% =  $[1-(100:150)]$**  que é a redução no número de alunos, mantido o número atual de docentes por sala-de-aula; número esse que poderá ser ampliado pois a Reitoria tem nos comunicado que ela só entende como justo o aumento do número de professores se houver correspondentemente um aumento no número de vagas, como exatamente estamos propondo aqui;

## 7. SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO “ESPAÇO FÍSICO”

A proposta de **“ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA”** promoverá uma tal dinâmica em torno dela que permitirá uma maior fruição das atividades docentes, tanto as programadas como as livres, e exigirá uma readequação dos espaços físicos da FAU, ao menos nos seguintes aspectos, e que correspondem a esta PROPOSTA 07:

7.1. Os estúdios ao abrigarem somente 100 alunos e não mais 150, permitem uma mudança significativa nos seus arranjos de ocupação;

7.2. As mesas de trabalho, nos estúdios, devem permitir tanto o trabalho do desenho convencional como o digital, principalmente pelo acesso que este sistema permite às redes de informação e banco de dados de interesse dos projetos, e menos por disputar espaço com o desenho convencional, pois este duelo já está felizmente superado;

7.3. Hoje há um ofuscamento e uma presença de poeira nocivos ao desenvolvimento de trabalhos mais demorados nos estúdios, sobretudo com equipamentos de informática. Para eliminar esses inconvenientes propomos 2 soluções complementares:

- sombreamento e telamento dos domos para a redução da insolação e da entrada de vento e pó;
- rebaixamento do teto dos ateliês através de uma malha-colméia, leve (em madeira compensada de 3 mm), com modulação plana de 1,2 m x 1,2 m, com 20 cm de altura, e pé-direito de 2,40 m sobre piso elevado de 20 cm; coberta parcialmente com placas de acrílico translúcido branco e sobre elas instaladas as luminárias fluorescentes;



7.4. Para a alimentação dos equipamentos elétrico-eletrônicos e de informática, poderão descer suspensos desse teto rebaixado os pontos de energia e comunicação;

7.5. A área excedente ao lay-out para as mesas de trabalho, dentro dos estúdios, seria destinada a montagens de maquetas em escala real, com divisórias em tecido e papel;

7.6. As salas de aula do último pavimento precisam ter, além do sombreamento externo dos domos, um mecanismo interno de escurecimento. Os dutos verticais de ventilação, junto às empenas das fachadas externas precisam ter mecanismos de obstrução controlada para o conforto na estação do inverno;

7.7. Há necessidade também de dispormos de um espaço fechado para exposições climatizadas e de acesso seguro e controlado. O salão do “Museu” oferece excelentes condições para isso, com uso compartilhado entre o GFAU e a Administração da FAU. O sistema de fechamento seria removível, a ser discutido e detalhado oportunamente, podendo ensejar um concurso interno de idéias;

7.8. Tenho um destino especial para o uso da empena de concreto que acompanha toda a extensão do Salão Caramelo que serve de peitoril ao Museu. Eu a chamo de “Muro Chinês” pois tem a dimensão urbana dos muros que o regime de Mao enchia com cartazes de propaganda política. Esse “Muro” pode muito bem abrigar toda uma sorte de exposições gráficas, desde desenhos, projetos, poesias, fotografia e projeções digitais, criando um espaço singular e original para tais eventos pela sua forte presença física e excelente visibilidade;

7.9. Sendo adotado o horário vespertino para o Curso de A&U, e o noturno para o Design, poderá se destinar o horário matutino para a Pós-Graduação ou para um outro novo curso com duração total de até 5 horas (7h00 às 12h00);

7.10. Se a hipótese de trazer a Pós-Graduação para o edifício sede se consolidar, o edifício da Maranhão poderá então abrigar o “Museu do Projeto de Arquitetura” subordinado ao Serviço da Biblioteca da FAU. Ficando desocupando o espaço atual da biblioteca, usado para a guarda e recuperação desse acervo, ele poderá então ser destinado à ampliação do próprio espaço da biblioteca, mas também para abrigar a desocupação das salas administrativas da fachada sul do Salão Caramelo, como estava no projeto original do Prof. Artigas.

## 8. EM SÍNTESE

Das **SETE PROPOSTAS** apresentadas, algumas guardam correlações entre si, outras não, mas todas elas se encontram dentro do mesmo objetivo de otimização das condições que a FAU tem para promover o **ENSINO/APRENDIZAGEM** a níveis maiores de eficiência, com evidentes benefícios ao corpo docente, discente e funcionários, e à sociedade a quem publicamente servimos.

As propostas acima apresentadas, resumidamente são:

**PROPOSTA 01:** Analisar as experiências significativas de instituições de ensino de A&U, nacionais e estrangeiras;

**PROPOSTA 02:** Incorporar em todos os programas disciplinares um capítulo destinado às “atualidades e tendências” de cada área de conhecimento;

**PROPOSTA 03:** Todas as disciplinas deveriam impregnar-se das duas principais filosofias de ensino – a estruturalista (predominante no AUH e AUT) e a construtivista (doAUP);

**PROPOSTA 04:** Os alunos passariam a avaliar o “ensino” ministrado pelas disciplinas, enquanto os professores continuam a sua avaliação tradicional do “aprendizado”;

**PROPOSTA 05:** Implantação de uma ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COMPARTILHADA, tratando de forma integrada todas as disciplinas de um semestre letivo com TEMAS DE CENTRALIDADES INTERDEPARTAMENTAIS;

**PROPOSTA 06:** Ampliar as vagas para 200 alunos; reduzir a carga horária diária para 6 h; ampliar o curso para 6 anos com a criação de um ano “sabático”; concentrar o curso no horário vespertino;

**PROPOSTA 07:** Promover melhorias espaciais e ambientais nos estúdios, salas-de-aula, Salão do Museu, e no Salão Caramelo.

Tudo nos leva a crer na necessidade de uma urgente e efetiva melhoria, tantos nos espaços, como no aumento das vagas, na redução do número de alunos em sala-de-aula, na redução da carga horária didática e no conseqüente aumento no número de professores, e também na melhoria substancial da relação do número de alunos/docente.

Some-se a essas mudanças a liberação de horário para os alunos administrarem a sua agenda extra-classe e o seu ano “sabático”, também o Museu do Projeto, a capacitação do Salão do Museu abrigar uma sala acondicionada, o Muro Chinês, os estúdios mais confortáveis e equipados para uma permanência mais prazerosa com ambientação dentro de uma espaço de maquete em escala real, e as salas-de-aula livres dos invernos glaciais.

E sobretudo, isso é absolutamente factível. Não é um exercício da retórica ou da fantasia, pois essas idéias todas eu as aprendi e as descobri aqui nos meus 38 anos de relações com a escola e com a edificação, ouvindo alunos, colegas, professores e funcionários. Encaro isso como uma boa obrigação e com muito entusiasmo.

Poderemos então melhorar em muito a edificação e o ensino que se pratica dentro dela, que foram concebidos pelo mestre Artigas como um espaço de liberdade e realização, aberto, plural, e flexível, como deve continuar a ser, isto que é o melhor dos seus pensamentos de arquiteto e professor.

ÁLVARO PUNTONI  
 ANTONIO CARLOS BAROSSO  
 HELENA AYOUB SILVA  
 MILTON BRAGA

## ESTUDO PRELIMINAR DE REORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES

*“Apelo a alguns professores!*

*Não se deve tratar o 1º. ano como ‘os meninos’ que não sabem nada, ‘coitados’ e para os quais é preciso dar um curso especial de ‘introdução à complexidade inextricável da ‘criação arquitetônica’!*

*História da arte de Flávio Motta prova que eles são, já de saída os estudantes de arquitetura capazes, como todos os outros, de começar o curso em ‘qualquer’ nível. Afinal, projetar uma casa ou uma escola não deve ser um grande mistério. Eles estudaram em escolas e vivem em casas. Também habitam uma cidade - sobre a qual todo o mundo dá palpite. Calouro também pode! Há no Departamento de Projeto (pelo menos) uma corrente de idéias desse tipo”*

João Batista Vilanova Artigas: “Caderno dos Riscos Originais: projeto do edifício da FAU na Cidade Universitária” (São Paulo; FAUUSP, dez. 1998)

### **Estrutura Proposta: Premissas**

> FAU Histórica [1948 – 1998] X Fau Atual [2006 – 2020]

A Fau dentro de nós e a FAU que necessita se adequar as demandas atuais e futuras.

> Habilitação Única: Arquiteto e Urbanista X Habilitação Específica.

Preservar o caráter abrangente da Formação. Todos os Conteúdos tratam de Arquitetura e Urbanismo.

> Projeto X Disciplina.

Projeto como a Atividade Precípua. As disciplinas serão substituídas por atividades (Estúdios de Projeto) propostas livremente pelos professores ou grupos de professores.

> Estúdio Livre.

Necessidade contínua de cada aluno organizar e transmitir o conhecimento.

> Estúdios Obrigatórios (Formação Integral) X Estúdios Eleitos (Formação Específica).

O aluno define os Estúdios de Projeto que participará cada semestre. Necessidade de o aluno passar por todos os Conteúdos (Estúdios). Garantir a Formação Integral. Possibilidade de aprofundamento do conhecimento.

> Super Temas ou Objetos de estudo.

Os Estúdios poderão definir temas (ou objetos de estudo) únicos: a Pauta da Cidade. Necessidade de organização dos trabalhos e discussões. Possibilidade Envolvimento e Integração. Discurso da FAU.

> Implantação do 6º Ano

Possibilidade de real oferta de Estágio Supervisionado, Deslocamento para Pesquisa e, finalmente, TFG realizado após a integralização das disciplinas do currículo. [VER POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS]

### **Distribuição Sugerida dos Estúdios na Semana**

> Cada Conteúdo oferecerá 2 Estúdios de Projeto simultâneos podendo ter duração bimestral [10 semanas] ou quadrimestral.

> Ao longo de todo semestre o aluno deverá participar simultaneamente de 2 Estúdios de Projeto

> Cada Estúdio de Projeto será realizado 2 dias por semana

> Os Estúdios de Projeto não serão em 2 dias consecutivos (como é a organização atual) MAS alternados, o que permite que o aluno e professor possam desenvolver e refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido.

> A quarta-feira não terá Estúdio de Projeto e será reservada aos Seminários que poderão ser relacionados com os temas dos Estúdios em desenvolvimento ou tratar de questões mais amplas.

A sua programação semestral deverá ser organizada por uma comissão de 5 professores responsáveis e divulgada com antecedência mínima de um semestre.

Serão 40 Seminários por ano e o aluno deverá ter presença obrigatória em pelo menos 50% dos seminários. No final de 5 anos letivos deverá ter participado de pelo menos 100 Seminários.

Esta atividade será incorporada ao currículo como Atividades Complementares conforme Parecer no 112 de 6 de abril de 2005 [Curso em Arquitetura e Urbanismo: Diretrizes Curriculares Nacionais]

### **Distribuição Sugerida de Estúdios de Projeto realizados por Ano**

> Todo semestre o aluno deverá participar simultaneamente de dois Estúdios de Projeto

> No primeiro ano o aluno deverá participar dos Estúdios de Projeto de FUNDAMENTOS, onde desenvolverá exercícios obrigatoriamente de todos os conteúdos dos atuais grupos de disciplinas

> O aluno, a partir do segundo ano, definirá livremente os Estúdios que realizará em cada semestre conforme o projeto de curso a ser estabelecido [FORMAÇÃO ESPECÍFICA ou CONCENTRADA], a formação universitária pressupõe o aluno como sujeito de sua formação.

> O aluno deverá realizar NO MÍNIMO mais 1 Estúdio de Projeto de cada Conteúdo ao longo dos anos seguintes ao de FUNDAMENTOS. [FORMAÇÃO INTEGRAL]

> Os Estúdios serão LIVRES: haverá alunos de todos os anos organizados em equipes ou trabalhando individualmente

> Os alunos terão uma visão geral dos Conteúdos com a obrigatoriedade de participação mínima.

> Não haverá limite no número de inscrição de alunos nos Estúdios.

> Os Estúdios deverão ter uma relação aluno / professor 1:15. Viabilizada pela reorganização / distribuição dos professores conforme a demanda.

> Cada aluno fará no mínimo 20 projetos (se todos tiverem a duração de um

semestre), planos ou trabalhos ao longo dos 5 anos, podendo chegar a 40 (caso sejam realizados projetos com duração de um bimestre) ou mais conforme a dinâmica de cada Estúdio.

> Todos os Conteúdos serão valorizados e estarão no mesmo nível de importância.

## **Estrutura Proposta X Estrutura Atual**

### **Simulação de um caso**

> Considerando um aluno que queira desenvolver a formação com ênfase em Paisagismo.

> Na Estrutura Atual ele somente poderá fazer duas 2 disciplinas obrigatórias em Paisagismo. A partir do 8º semestre, caso sejam oferecidas, ele poderá cursar mais 2 disciplinas optativas, totalizando 4 disciplinas de Paisagismo em 22 possíveis.

Se considerarmos a AUP 608, o aluno cursará 22% de disciplinas relacionadas a Paisagismo. Ou seja, 78% das disciplinas cursadas não têm ligação direta com a formação desejada.

Desta forma deverá buscar uma formação complementar fora da Escola.

> Na Estrutura Proposta ele poderá fazer 12 Estúdios de Projeto relacionados com Paisagismo, o que corresponde a quase três vezes mais dedicação ao Conteúdo.

Importante destacar que este mesmo aluno deverá se dedicar no mínimo a mais 8 Estúdios de Projeto para obter a Formação Integral

Possíveis Desdobramentos e Infiltrações na FAU 2012

Considerando o 5º ano com disciplinas (e não mais somente o TFG)

> Revisão da organização e distribuição das disciplinas AUH e AUT ao longo dos 5 anos letivos.

> Constituição de uma Sequência de CONSTRUÇÃO DA IMAGEM E LINGUAGENS (DESENHO E MEIOS DE REPRESENTAÇÃO) ao longo dos 5 anos, com Geometria, Desenho Técnico, Perspectiva, Desenho de Observação, Mídias Eletrônicas Diversas (Photoshop, Indesign, Illustrator), AUTOCAD, (2D e 3D), ARCHICAD, VECTOR WORKS, Fotografia, Cinema, Animação, etc...

> Implementação de efetiva COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA do Curso, vinculada a Direção

> Criação da Tutoria.

Cada professor será responsável por um aluno (5 no mínimo, 10 no máximo) desde o ingresso até a formação.

LUÍS ANTÔNIO JORGE

## ENSINO DE PROJETO E O PROJETO DE ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO

*“... é preciso saber se tudo aquilo que houve foi projeto ou destino, se o homem construiu segundo os próprios desígnios ou se, pensando fazê-lo, fez algo que já estava dito e decidido. Fazendo a vida para nos subtrairmos à morte, fazemos realmente a vida ou fazemos, com nossas mãos, a nossa morte?”*

G. C. Argan

*“Há duas espécies de escritores. Os que são e os que não são. Nos primeiros, forma e conteúdo se completam como corpo e alma; nos outros, forma e conteúdo se combinam como corpo e roupa.”*

Karl Kraus

*“Nessa terra a dor é grande e a ambição, pequena.”*

Caetano Veloso

O programa do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU USP caracteriza-se por oferecer uma formação generalista e abrangente, percorrendo um pressuposto vasto campo de atuação profissional do arquiteto, derivado e comprometido ideologicamente com a tradição humanista e utópica do projeto moderno.

Esta formação generalista, quando proposta e implantada, estava amparada por uma visão restrita da arquitetura e do urbanismo – “restrita”, no sentido afirmativo que estava palavra carrega ao escudar-se em um paradigma claramente definido e no combate diletante a outras alternativas ou modelos de arquitetura. Esta visão, identificada por alguns historiadores como arquitetura paulista, se não era a única, era hegemônica e garantia a unidade necessária da proposta pedagógica, diante da abrangência de conteúdos e da diversidade de métodos de ensino derivados da heterogeneidade da formação e da atuação profissional do corpo docente.

Dizendo de outra maneira: a arquitetura que podemos, sem muito esforço, imaginar como derivada de uma matriz chamada Vilanova Artigas e reconhecida no edifício da FAU USP como seu exemplo máximo de valor arquitetônico (inclusive, no que ele pode conter, na sua retórica discursiva, uma ideologia de espaço público e, sobretudo, uma pedagogia do projeto) serviu à FAU de lição onipresente da sua identidade como Escola de Arquitetura. Esta notável obra de arquitetura encarnou um conjunto de valores (e, se pensarmos no processo de ensino-aprendizado, um conjunto de conteúdos) a serem ensinados aos nossos alunos. O edifício funcionava como um farol em meio ao

mar aberto à profusão de experiências didáticas e de conteúdos diversos, cujas autonomias eram sempre lidas como justificáveis e enriquecedoras. E, de fato, foram.

Para muito além das críticas corriqueiras de ordem funcional ou de conforto ambiental, que se fazem ao Edifício – que se não são mais sussurradas, também não chegam a pleno pulmões – o que deveríamos (não como sessão de psicanálise coletiva) é indagar esta condição de paradigma de arquitetura. Não para desqualificar o edifício – nosso maior e inquestionável patrimônio cultural – mas para reavivar o pensamento crítico e necessário à produção do conhecimento em arquitetura. Há que se distinguir, portanto, a condição de mito da de paradigma. A FAU, na condição de mito, paralisa-nos e desestimula a investigação que move o fazer reflexivo e propositivo da atividade de projeto. Na condição de paradigma, ao contrário, permite a inovação ou até, a sua superação, desde que reconhecidas as exigências das suas lições de obra de arquitetura de excelência. Questionar o mito significa, paradoxalmente, uma atitude de respeito à tradição que o forjou: a da busca pela necessária complementaridade entre forma e conteúdo como expressões de um mesmo desígnio.

O campo do conteúdo, como bem sabemos, atingiu tamanha complexidade que parece hoje ser inabarcável e, por conseguinte, assistimos dois fenômenos que são faces da mesma moeda: um, o do caminho da super-especialização, corrida sem fim (comparada à tarefa de Sísifo) em direção à multiplicação (ou inclusão) dos (últimos) conteúdos e à fragmentação acelerada do conhecimento; outro, por ceticismo, por falta de meios ou por prudência, abdica-se de ostentar a posse da realidade, promovendo, cada vez mais, um esvaziamento de conteúdos ou mesmo, uma alienação. Ambas as faces, não prezam a tradição da FAU, reconhecida pelo seu pioneirismo e também, como referência na história do ensino e da pesquisa em arquitetura e urbanismo no Brasil.

Nesse quadro, cabe indagar os propósitos da arquitetura e do urbanismo nas condições concretas dadas pela nossa realidade econômica, social, cultural, tecnológica, ambiental e metropolitana. Ainda podemos admitir a idealização de uma sociedade futura e de um projeto construtivo que contribua para sua realização? Ainda acreditamos na arquitetura como partícipe da vanguarda (apesar do anacronismo do termo) cultural brasileira? E no ensino, ainda vislumbramos a oportunidade de nos reinventarmos à luz das agudas indagações apresentadas pela ampliação dos conteúdos e do horizonte complexo desenhado pelas ciências e pelas artes contemporâneas?

O poeta e professor Décio Pignatari, parafraseando a máxima sobre a crítica literária, dizia com frequência que a crítica da arquitetura é uma outra arquitetura. Este exercício crítico como atividade de projeto só pode encontrar respaldo em condições pedagógicas claramente orientadas para este fim, isto é, que reivindicam massa crítica e repertório informacional. Esta é atividade central dos Ateliers que vislumbramos para a FAU: construir um campo da investigação projetual autônomo, fundamentalmente experimental. A definição dos seus conteúdos haverá de passar, necessariamente, por uma racionalização das atuais convergências existentes entre docentes, pesquisas e experiências didáticas. Só assim poderemos aprofundá-las em um campo nitidamente investigativo como deve ser a prática do projeto de arquitetura e urbanismo. Aqui, mais uma vez, resgatamos aquela tradição encarnada no edifício do Artigas.

Se não há espaço para um discurso hegemônico e redentor das nossas angústias e dos nossos desígnios, por que, ao invés de aguardarmos um novo consenso (ou um D. Sebastião), não explicitemos as nossas, ainda que transitórias, visões de mundo

(e de arquitetura)? Por que não podemos ser uma escola-laboratório onde os conteúdos reflitam a eleição de um conjunto de problemas, condição necessária, tanto para a produção do conhecimento, quanto para a definição do papel da FAU na arquitetura brasileira?

Por que os Ateliers não se orientam, com determinação ambiciosa, para experiências que buscam responder às realidades incontestáveis àquele grupo de “professores-investigadores” que por ele seriam responsáveis? Se não é mais possível aquela visão restrita da arquitetura e do urbanismo, que sejam explicitadas as distinções e que, elas (se existirem) sejam transformadas em projetos de investigação com personalidades próprias.

A título de um breve rascunho inicial, vejamos uma lista de bons problemas a estimular a investigação nos Ateliers, suficientemente amplos para abrigar propostas bem focadas que poderiam ser reformulados ano a ano, porém apoiada em um corpo de conteúdos mais estáveis a orientá-la:

#### 1. Arquitetura e demandas sociais brasileiras

Temas: habitação de interesse social, urbanização de favelas, reutilização de edifícios ociosos, equipamentos públicos urbanos, tratamento urbanístico/paisagístico de áreas de preservação de recursos naturais, arquitetura do lazer (ou do prazer) nas periferias brasileiras, etc, etc, etc.

#### 2. Arquitetura e cultura brasileira

Temas: patrimônio cultural e projeto de arquitetura e urbanismo (formas de intervenção e/ou preservação); reabilitação das áreas centrais das grandes e médias cidades; arquitetura e identidade cultural (aproximação à cultura dos lugares); projeto e linguagem da arquitetura brasileira; etc, etc, etc.

#### 3. Arquitetura como artefato

Temas: sistemas construtivos e arquitetura; história das tecnologias construtivas e experiências projetuais; arquitetura e recursos técnicos, materiais e financeiros; tecnologia sustentável e arquitetura; tecnologia industrial e projeto de arquitetura; etc, etc, etc.

#### 4. Arquitetura e metrópole

Temas: projetos de equipamentos públicos da escala metropolitana; redes de infraestrutura e a arquitetura e o urbanismo; estratégias para o planejamento urbano e territorial na metrópole; arquitetura e novas demandas da vida metropolitana; etc, etc, etc.

Os professores poderiam se organizar, considerando duas variáveis não excludentes: a mais óbvia e racional, de acordo com a área de conhecimento (ou especialidade) em que o professor atua e, a mais natural e sensível, sob a orientação teórica, ideológica e sentimento de afinidade de pensamento estético. Assim, os Ateliers vão adquirindo personalidades próprias e apresentando-se como opções aos alunos de acordo, também, com as suas orientações. Poderemos ter uma FAU muito mais atenta às suas múltiplas facetas, ao seu potencial investigativo e ao processo de ensino-aprendizado se superarmos a velha idéia do pensamento científico como algo neutro e universal, e assumirmos toda a parcialidade que nos aprisiona como seres de seu tempo e espaço. Poderemos nos beneficiar da motivação que é a própria da produção de conhecimento, da experimentação e do atrito de idéias sobre um problema bem colocado para o ensino de projeto, mas também, para a escola se pensar nos termos da arquitetura e do



urbanismo. Poderemos construir, pontualmente que sejam, espaços permanentemente questionadores que nos situe em um panorama alargado que abrange a universidade, a cidade e o país. Poderemos aprimorar a convivência com a diferença e com o contraditório. Poderemos evitar um ensino sem surpresas, um projeto sem conteúdo, uma escola obsoleta e acreditar fazer a vida para nos subtrairmos à morte. O destino? É saber ouvir as lições silenciosas do edifício da FAU USP.

MARIA LÚCIA REFINETTI MARTINS

PEDRO VANNUCCHI

## **RELATO DA MESA 4**

Coordenadora: Profa. Heliana Comin Vargas

Relatores: Profa. Maria Lúcia Refinetti, graduando Pedro Vannucchi

Apresentadores: Prof. Francisco Segnini Jr., graduandos Natasha Ferrari e Ivan Bernardelli, Prof. Khaled Ghoubar, Profs. Antonio Carlos Barossi, Milton Braga, Álvaro Puntoni e Helena Ayoub, Prof. Luis Antonio Jorge

### **Sínteses dos principais aspectos:**

Prof. Francisco Segnini Jr. | Ensino na FAU USP – tópicos para discussão

Destacou-se preocupações interessantes presentes nas diretrizes curriculares de 2005 do MEC para as escolas de arquitetura, que podem ser norteadores de possíveis mudanças na FAU: uso adequado da tecnologia, desenvolvimento sustentável e preservação da arquitetura e da paisagem; projeto pedagógico; perfil do egresso – qual o profissional queremos e qual a formação que queremos dar na escola; competências e habilidades – o que é preciso para um aluno de arquitetura entrar na faculdade; TFG: no caso do MEC exclusivamente ligado às atribuições do exercício profissional, o que é oposto ao TFG da FAU – cuja diversidade e amplitude foram elogiadas; estágio curricular supervisionado – estritamente ligado à formação do arquiteto.

Com relação à carga horária prevista, o previsto pelo MEC é de 3600hs efetivas.

Em relação com LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, sobressaem-se dois aspectos. A extrema clareza quanto ao papel das Universidades, que deve ser de formação, não de qualificação. Essas diretrizes se associam à premissa de educação continuada, onde a graduação nada mais é do que uma etapa do processo de aprendizagem. E a postulação de que quem é responsável por conceder habilitação profissional são os conselhos de Ordem – no caso da Arquitetura, o CREA.

Destacou-se também a significância dos acordos internacionais para intercâmbio universitário e profissional. O tratado de Bologna teve papel fundamental na reestruturação do ensino em toda a Europa. Ao tratar da redução da carga horária da FAU, devemos avaliar em que medida isso não vai na contramão do processo internacional. Rejeitou-se a diminuição da carga horária da FAU, entendendo que esta não daria suporte à diversidade presente na FAU hoje, cuja riqueza é incomparável à outras escolas

de arquitetura no país.

Comentou-se os exemplos de três Universidades como contribuição à discussão na FAUUSP: Marne-la-Vallée, Belleville (Paris) e Caxias do Sul (RS). No caso de Belleville, o curso possui um total de quase sete mil horas de trabalho em cinco anos. No caso de Caxias do Sul, escola privada, o curso tem 5328 horas-aula, o que equivale a 27 horas-aula semanais.

Destacou-se por fim a participação da USP no Tuning América Latina, um convenio que procura afinar as estruturas educacionais e a cooperação de ensino e pesquisa na AL. A área de arquitetura é representada pelo Prof. Pablo Benetti, da UFRJ.

Alunos Natasha Ferrari e Ivan Bernardelli | Proposta para organização curricular da FAU USP

Comunicou-se a ocasião do SERES – Seminário Regional de Ensino da FENEA, que ocorrerá no mês de setembro deste ano, com o objetivo de repensar o ensino para todas as 56 escolas de Arquitetura do Estado de SP. Apresentou-se uma estruturação para todo o ensino da FAU, partindo do desenho de uma grade curricular e destacando-se os seguintes aspectos: não é a questão de diminuir as horas aula, mas o que fazer com as horas aula; dois primeiros anos seriam de aulas durante todo o dia; do terceiro ano em diante, abre-se o período da tarde para atividades complementares: optativas, pesquisa, extensão, disciplinas em outras faculdades, outros cursos, viagens de estudos, estágio supervisionado. O décimo semestre seria para dedicação exclusiva ao TFG, enquanto o aluno do nono semestre é quem coordena o ateliê vertical, que precisa de disponibilidade de professores para os atendimentos on-demand.

Destacou-se a importância de incluir no currículo regular da FAU as atividades ligadas ao meio externo, como extensão. Entender qual pode ser a riqueza dessas contribuições para a FAU e como coordena-las.

Propõe-se a criação de Departamento de Linguagem, coordenando os conteúdos de geometria descritiva, representação gráfica, programação visual e desenho industrial. Esse conteúdo faria parte do currículo obrigatório durante os dois primeiros anos, podendo o aluno seguir essa linha de atividades nas tardes a partir do terceiro ano, fazendo mesmo cursos fora da FAU (ECA, Artes Visuais na UNESP, entre outros)

Defendeu-se a vinculação das disciplinas hoje vinculadas à Poli nos Departamentos de Tecnologia, como maneira de melhorar a sinergia de conteúdos com a arquitetura e a relação com os professores.

Propôs-se como forma de integrar melhor horizontalmente e verticalmente as disciplinas dos três departamentos, a concentração de aulas dos departamentos ocupando dias inteiros. Outro aspecto seria a integração entre os conteúdos, que teriam vinculação entre si nas diversas disciplinas ministradas em cada semestre. O ateliê é responsável pela parte prática das disciplinas.

Prof. Khaled Ghoubar | Sete requisitos para o binômio Ensino/Aprendizagem

Apresenta sete requisitos para pensarmos reestruturação da FAU: 1) a identificação e reconhecimento da existência de uma demanda reprimida pelo ensino superior nas Universidades Públicas; 2) conteúdos temáticos; 3) método de ensino; 4) avaliação e mecanismos de promoção. Necessidade de avaliação tanto dos alunos pelo professor quanto vice-versa; bem como os mecanismos de promoção decorrentes da avaliação

precisam ser revistos, de maneira a premiar o processo de trabalho dos alunos em detrimento do objeto final resultante da disciplina; 5) organização didática – deve contemplar a crítica à excessiva autonomia das disciplinas, mas não deixando os conteúdos sem estruturação, que poderia caber aos grupos de disciplinas; 6) número de vagas e do horário geral – contemplar aumento de vagas e alteração do horário geral – compactar o curso sem perda de conteúdos, abrindo espaço para outras atividades dos alunos, como pesquisa, extensão, estágios, etc.; 7) configuração do espaço físico.

Esses requisitos contemplariam o aumento das vagas, redução do número de alunos em sala, redução da carga horária didática através do aumento do número de professores. Uma síntese das propostas: estudar as experiências de ensino das instituições de ensino em Arquitetura e Urbanismo estrangeiras. Incorporar nas áreas disciplinares um capítulo destinado às novidades e questões contemporâneas, as transformações incessantes no campo de conhecimento. Impregnar as principais estruturas de ensino nas disciplinas existentes: as disciplinas fragmentadas que temos tanto no Depto. de História quanto de Tecnologia devem incorporar para si a dinâmica construtivista das disciplinas do Depto. de Projeto. O Depto. de Projeto deve trazer para si a dinâmica estruturalista dos Deptos. de Tecnologia e História.

Organização didática compartilhada: o exercício de Projeto tem que ser incorporado por Tecnologia e História, e o contrário idem. Aumentar as vagas dividindo as turmas em duas, reduzindo a carga horária para seis horas (dois blocos de três horas com intervalo de trinta minutos) e aumentando o número de alunos para duzentos na graduação em Arquitetura e Urbanismo. Criação de um ano sabático – residência dos alunos – de trabalho mais intenso antes do TFG, com possibilidade de viajar (rede de convênios), estagiar no Brasil e fora dele, em escritórios e em instituições públicas.

Melhorias nos ateliês, caramelo, museu – simulações reais em escala 1:1 nos ateliês com ajuda de estruturas muito leves; fechamento do piso do museu para receber exposições e eventos que precisam de segurança; utilização da empena do Museu no Caramelo como painel de informações.

Prof. Antonio Carlos Barossi, Milton Braga, Álvaro Puntoni e Helena Ayoub | Estudo preliminar de reorganização de conteúdos disciplinares.

Apresentou-se alguns pressupostos para discussão: 1) definir uma organização básica, forma de trabalho, grade infra-estrutural muito clara, que pode ser controlada sem se transformar numa camisa de força; 2) seguir uma orientação geral que a FAU sempre teve - uma formação abrangente, humanista e generalista que neste momento está em crise. Para isso precisamos repensar nossa organização temporal – como trabalharemos nas nossas horas; 3) aumentar o espaço de opções, escolhas do aluno no curso.

Algumas premissas: 1) projeto não é considerado como disciplina. Poderia em si ser a unidade de estruturação de curso no Departamento [de Projeto]. Sua definição – tema, objeto de trabalho, abordagem, prazos, forma de execução é que constituiria a definição dessa unidade de aprendizado. O resultado do aprendizado seria o portfólio de projetos que o aluno realizou durante seu tempo na escola. 2) o aluno é adulto, capaz de definir o rumo de seu aprendizado. Para isso a escola deve fornecer os meios e instrumentos. É fundamental que o curso seja transparente – não só em termos de acesso à ementas, mas o aluno tem que poder ver os trabalhos como foram feitos a qualquer

tempo. 3) gerir o tempo é um dos principais aprendizados de projeto. No curso atual, o aluno não tem a opção de gerir o tempo, a única opção dos hoje é fazer ou não as disciplinas. 4) qualquer objeto de arquitetura (edifício, ou parte da cidade) é capaz de dar conta de todos os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas atuais. Todos os projetos abordam as mesmas questões. – relações sociais, desenho como ferramenta, estruturas, materiais, formas. Projeto na sua acepção plena como perspectiva de futuro e possibilidade de construção. Esse trabalho já permite que se ministrem todos os outros conteúdos tecnológicos, críticos, etc. Os recortes disciplinas atuais não é um problema de gestão dos tempos.

Problematizou-se a incorporação na visão do estudante para o espaço da arquitetura, que é a cidade, uma divisão quase corporativa da divisão profissional, que impõe ao ensino uma ruptura da visão do espaço.

Algumas características da estrutura de curso proposta: preservação da FAU histórica, da memória de tudo o que já se fez na FAU; adoção do estúdio livre – livre escolha dos alunos; adoção do 6º ano; aumento da carga horária; nos estúdios não existiria mais anos ou grupos de disciplinas – 700 alunos e 70 professores ofertando 10 estúdios por semestre; dois estúdios por tema, para que o aluno possa escolher a seu critério os tempos e a composição dos seus estúdios; as quartas-feiras seriam uma infiltração na FAU dos cursos de linguagem – 40 seminários por semestre; ao final do curso o aluno terá feito 40 projetos, além do TFG.

Transformar a noção da relação aluno-professor em tempo-professor. O professor deveria ter no mínimo 30 minutos de trabalho para conversar com um aluno ou com uma equipe de alunos. O aluno deve poder escolher quando ele quer fazer o estágio. A partir do quinto estúdio o aluno poderia escolher livremente suas optativas – hoje ele cursa 22% de estúdios na área de seu interesse, que passaria a 50% na organização proposta, sem deixar de cursar os outros conteúdos. Implantação do curso de linguagens. Necessidade de coordenação pedagógica do curso existente – valorização do COC. Criação da tutoria – professor consultor ou conselheiro do aluno.

Prof. Luis Antonio Jorge | Ensino de projeto e o projeto de ensino da arquitetura e do urbanismo

Leitura do texto.

## Debate

Foram debatidas diversas questões, cuja abrangência está resumida a seguir:

- . Desafio e estímulo para os próximos semestres na FAU é transformar as discussões em prática. Dificuldade em traduzir todas as questões apresentadas em uma forma totalizante, já que as propostas apresentadas partem de premissas diferentes.
- . Necessidade de se realizar experiências concretamente, através de experiências didáticas específicas e mudando nossa abordagem cotidiana sobre nossas práticas.
- . Sem a superação dos grupos disciplinares mantém-se as mesmas práticas, as mesmas idiosincrasias isoladas e sem a necessidade de explicitação das ideologias. Devemos tornar explícitas as ideologias.
- . Aparente contradição na proposta apresentada pelos professores de Edificações, quando se argumenta contrariamente ao uso de diferentes instrumentos nas diferentes áreas ou disciplinas para pensar o espaço, e a proposta configura os ateliês mantendo

essa especialização de instrumentos específicos.

. As áreas de conhecimento locadas em dias específicos seria uma fase de transição entre a estrutura atual e a proposta. Ao longo do tempo essa especialização se diluiria. A proposta é de não serem disciplinas, mas estúdios onde os professores se organizam livremente e propõem os trabalhos de forma clara. A separação entre as áreas continuará existindo apenas no âmbito da pesquisa, nos laboratórios.

. O recorte disciplinar provém da organização corporativa dos arquitetos no mercado, que transposto na escola gera uma abordagem fragmentária.

. A manutenção das cinco linhas/seqüências de disciplinas aponta a dificuldade de fazer uma transformação sem parar o bonde. Temos 40 anos de experiência com essa forma que tem experiências que devem ser aproveitadas.

. O que se pode transformar com uma radicalidade no momento é uma organização, estrutura, infra-estrutura.

. O aluno tem que ter contato com essa diversidade de disciplinas e conteúdos. Deve-se disponibilizar tudo o que é produzido. A entrega dos trabalhos não seria para os professores, e sim para o conjunto dos alunos. Liberdade do aluno em conhecer o que é produzido.

. Sobre a questão de método – método é uma forma de abordar o objeto e chegar a uma proposta sobre ele – há uma intenção nessa abordagem. O que interessaria na abordagem é muito mais a pesquisa, o percurso, do que o resultado final.

. Como o processo de criação/abordagem de certos objetos pode ser dar através de vários enfoques enriquecedores, através da participação dos professores de todos os departamentos na orientação das atividades de projeto.

. O método deve variar dependendo do objeto que se trabalha. A abordagem que se faz para uma cidade, para entender esse processo, é diferente da abordagem que se faz dos processos de uma edificação. O método nessa escola não pode ser visto de maneira uniforme: exemplo da abordagem sobre a problemática metropolitana – que envolve estratégias políticas, interesses diversos. Um dos paradigmas da Arquitetura é como se transformar numa diretriz que será discutida politicamente para chegar a algo a ser realizado num processo que está em constante mudança.

. Arquitetura deve ser entendida em seu sentido amplo, projeto, como enfrentamento da realidade, como pesquisa e como investigação. Atividade não fragmentada enquanto disciplinas.

. Não assumir que teremos as respostas, mas trabalhar problematizando todas as questões numa troca indispensável entre as várias escolas e campos do conhecimento.

. Não se trata mais de opormos individualmente programas a serem implementados e nos debatermos num ringue por elas. O que interessa fazer agora é uma ação coletiva dentro de uma perspectiva de uma ação pública (a transformação da escola).

. Necessidade de que a reflexão crítica que realizamos nesse momento não se esgote e se prolongue, de forma a não sairmos simplesmente de um condicionamento para passar a outro.

. Devemos usar de exemplo a radicalidade e clareza do prédio da FAU, tão claro que é difícil degenerar a condição e a proposição aqui contida, capaz de resistir e dar suporte a diversas experiências.

. Risco de disjunção na proposta de fechamento do museu: porque precisamos nessa escola ter um espaço de obras caras, que precisam ser preservadas?

- . Responsabilidade desse processo de discussão na FAU, cujo modelo pedagógico é copiado no país inteiro.
- . A proposta apresentada pelos profs. de Edificações implica em professores extremamente envolvidos. Onde colocamos os professores “hora aula” e que vem aqui, dão uma aula ou contam sua história, e vão embora?
- . Todos os professores têm lugar de contribuição para o ensino dessa escola. Respeitar as premissas de liberdade e emancipação. Os professores devem ter liberdade de propor seus projetos e pesquisas e que os alunos devem ter liberdade para escolher o que eles querem fazer. A estrutura tem que permitir que as idiossincrasias se realizem de maneira produtiva.
- . Liberdade e transparência. Se o aluno tem autonomia e vê o curso como um todo, e usa sua capacidade crítica, os professores podem falar o que quiserem. O aluno saberá usar e tomar posições.
- . Redução do curso pode ser confundida com um discurso populista de tornar a universidade mais acessível – cabe a universidade pleitear mais verba, mais professores e fazer cursos adequados. É perigoso o discurso recorrente do neoliberalismo no sentido de barateamento de coisas e de cursos – medo de que a universidade absorva isso como uma proposta de barateamento, de exclusão de professores ou de diminuição de contratação. Vemos isso acontecer em todos os espaços da sociedade.
- . Tempo livre não pode ser mal utilizado. O risco no curso de meio período é o de perdermos o âmbito universitário e o espaço de discussão das questões universitárias, que temos hoje e é uma das riquezas da FAU. Devemos garantir o espaço de discussão, a diversidade da FAU e suas qualidades, e atacar os problemas.
- . O país não tem cursos integrais. Afirmar que um curso de tempo integral é uma vantagem da FAU é uma visão elitista. O aluno, na verdade, não fica aqui em tempo integral.
- . Que ética é essa que não permite que os professores se critiquem? O que deve ser feito e pode ser feito em relação aos professores que não dão nenhum retorno à Universidade?
- . Os professores são muito melhores que seu desempenho em sala de aula.
- . Contratação de novos professores - não podem mais serem selecionados baseados na matemática dos grupos de disciplina depois do que discutimos aqui. Esse momento é essencial para avaliarmos sob que critérios vamos selecionar esses professores.
- . Necessidade de se debater mais a fundo a relação entre ensino, pesquisa e extensão.
- . Proposta de iniciar todo semestre com um seminário de ensino.
- . Preocupação sobre em que instancias essas questões colocadas neste seminário podem ter desdobramentos.
- . Precisamos tomar ações concretas para superar esse elitismo, pensando na democratização do ensino superior público no Brasil. Proposta de aumentar drasticamente o número de alunos e melhorar o curso qualitativamente. Temos que ter um curso que permita que os alunos que trabalham possam estudar. O fato de o curso ser integral hoje é um impeditivo a esses alunos.
- . Os alunos que necessitam de auxílio econômico poderiam ter um programa ou bolsa de trabalho nos laboratórios em trabalhos de extensão ou de pesquisa. Há uma série de questões que complementam esse ensino formal. Não há necessidade de reduzir o curso em função disso.

## SEMINÁRIO ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO

- . Temos que fazer um projeto de que como nós vamos decidir nossa passagem pelo tempo.
- . Não há coisa mais cara que os projetos dos alunos. A FAU é a produção dos alunos.
- . A FAU tem um brutal descaso dessa memória, e essa memória é a produção discente. Cadê a produção da escola? a escola é boa por sua produção ou por um chavão? A crítica da arquitetura é dessa arquitetura que estamos produzindo aqui, e não de outra arquitetura.
- . Importância da residência em Arquitetura.
- . Reunir em um local na FAU as informações de como as outras escolas funcionam – ter os dados, informações, intercambio de pesquisa em ensino de arquitetura.



**PRÉ-MATRIZ**

LINOTRONIC MARK-40 SOBRE FILME KODAK  
PAGI-SET

**TIPOGRAFIA**

UNIVERS LT CONDENSED E MINION PRO

**MONTAGEM**

x CADERNOS DE 8 PÁGINAS

**TIRAGEM**

1000 EXEMPLARES

**DATA**

SETEMBRO DE 2007

FAU CIDADE UNIVERSITÁRIA  
RUA DO LAGO, 876  
05508.080 SÃO PAULO SP BRASIL





**SEMINÁRIO DE ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO | UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**ISBN: XXXXXXXXXX**



**SEMINÁRIO DE ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO | UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**ISBN: XXXXXXXXXX**