

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA

Paulo Afonso Rheingantz

Sensação de crise no ensino de projeto de arquitetura:

Peter Rowe (1996): o papel atual da educação do arquiteto ainda não foi adequadamente definido

Thomas Dutton (1991: xvi): professores de arquitetura estão mais interessados em “desenvolver a teoria e a prática da *arquitetura* do que em desenvolver a teoria e a prática da *educação*”

Inexistência/inadequação da pedagogia/doutrinas projetuais em arquitetura

Questão-chave [Dutton]:

Os “professores estão claramente conscientes sobre a base teórica das suas ações?”

Falta de clareza dos professores sobre as bases teóricas de suas ações

- não exigência de licenciatura para o exercício do ensino em arquitetura,
- supervalorização da atividade projetual,
- políticas de pós-graduação e pesquisa – voltadas para formar pesquisadores

Continuam a surgir bons arquitetos *apesar* das escolas de arquitetura

Comas: a competência dos arquitetos tem sido construída à margem das escolas

Arquitetos e professores de projeto de arquitetura não têm sido capazes de interpretar corretamente o processo de transformação da sociedade nem responder adequadamente às novas demandas.

Fracasso do ensino, apesar da profissionalização da atividade docente e da consolidação dos programas de pós-graduação e da prática da pesquisa, decorre da lógica produtivista imposta pelos organismos e pelas políticas de fomento.

Quadros docentes estão migrando do de *arquitetos-que-dão-aula* para o de *pesquisadores-que-dão-aula*.

Em comum, o pouco interesse pela teoria e pela prática da educação.

Nos ateliês de projeto ainda predominam práticas baseadas nos modelos intuitivo (“caixa preta”) e racional (“caixa de vidro”).

À persistência das crenças que alimentaram as práticas academicista e modernista, foi agregado o pragmatismo da “ética de mercado”.

Necessidade de produzir uma *pedagogia projetual* – conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, o ensino de projeto de arquitetura – capaz de substituir a prática guiada pelos temas, programas e pelo determinismo expressivo ou operacional do partido.

Elvan Silva: preponderância do mito “a arquitetura não pode ser ensinada, mas pode ser aprendida”; a inexistência de uma disciplina projetual sistematizada.

Carlos Comas: negligência das escolas com o processo projetual; improbabilidade de que a criatividade surja do nada a partir de um “vazio subitamente iluminado”.

Edson Mahfuz: “atividade de criação exercida por arquitetos e designers ... pode ser definida como atividade baseada em grande parte na interpretação e adaptação de precedentes.

Corona Martinez: projeto resulta da produção de conjunto de especificações e representações que permite construir o objeto representado, que variam segundo o tempo e o meio cultural.

Desafio: colocar a arquitetura no rumo de uma contemporaneidade que permita a retomada dos seus princípios éticos: tornar a vida dos homens mais confortável.

Revisão do sistema de crenças: resgate da noção de arquitetura como *fechamento cultural* (Wigley) em detrimento de um *determinismo arquitetônico* que pressupõe o ambiente físico como principal causa do comportamento social (Zeizel).

Pergunta que me queima por dentro:

O que teria acontecido com a arquitetura brasileira se os estudantes adeptos do modernismo e tantos outros renomados arquitetos brasileiros que os sucederam não tivessem desobedecido a seus mestres?

Hipótese/provocação:

Se os bons arquitetos se formam *apesar* das escolas – reconhecimento da incapacidade dos professores ensinarem projeto de arquitetura – e se a arquitetura de maior qualidade já produzida neste país surgiu à margem das escolas, porque não admitir a possibilidade de que os alunos possam descobrir as alternativas para solucionar a crise do ensino e das doutrinas do projeto de arquitetura?

Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia:

- pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, na autonomia do educando
- ensinar exige alegria e esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.
- professores não são meros *treinadores, transferidores de saberes* ou *exercitadores de destrezas*.
- “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”
- professores não estão sabendo estimular os alunos a acreditarem na possibilidade de sonhar seus próprios sonhos.

Ira Shor:

“O professor ... não é o ponto final do desenvolvimento que os estudantes devem alcançar. Os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou e os espera na praia. O professor também é um dos barcos da frota.”

Relação professor-aluno: deve se pautar pela cumplicidade entre os conhecimentos do professor e a curiosidade dos alunos.

Paulo Freire:

“Competência técnica científica e o rigor ... não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.”

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

“Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais.”

Moacir Gadotti e sua *Pedagogia do Conflito*:

- atitudes e métodos baseados no exercício da dúvida e da suspeita dialética;
- aceitar a contradição e a divergência como prática em busca de alternativas;
- direito à divergência como forma consciente de os alunos dizerem ‘não’ ou ‘eu’
- os mestres só se tornam *mestres* quando desobedecem aos seus mestres, do contrário “seriam seus discípulos pelo resto da vida ...”

A Crise do Paradigma da Era Pós-Moderna ou Pós-Industrial

Fritjof Capra: estamos vivendo uma crise de percepção que nos impede de contemplar o mundo e de compreender os impactos da transformação tecnológica e da nova divisão do trabalho, dos efeitos da concorrência global e, principalmente, a desestruturação do espaço e do tempo provocada pelas novas tecnologias da informação.

A Crise de Legitimidade da Universidade da Pós-Modernidade

Em meados dos anos 60, a universidade passa a confrontar-se com uma situação complexa ou duplo desafio para o qual não demonstra estar preparada: ao mesmo tempo em que a sociedade aumenta o nível de suas exigências, as políticas de financiamento por parte do Estado se tornam cada vez mais restritivas.

(a) *Crise de hegemonia* – conflito de identidade entre conservar-se voltada para a pesquisa básica, científica e humanística e o de assumir a responsabilidade social perante os problemas do mundo e suas dicotomias: alta cultura versus cultura popular; educação versus trabalho; teoria versus prática.

(b) *Crise de legitimidade* – contradição entre hierarquização dos saberes especializados e da credenciação das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades;

(b) *Crise institucional* – contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos institucionais e a submissão a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

A Tendência Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano

A educação precisa ser entendida como intervenção no mundo e como prática realizadora da vontade humana.

A educação se dá através do senso comum, das necessidades e motivações pessoais e, principalmente, da influência das relações interpessoais no momento da construção do conhecimento.

Lev Vygotsky:

O aprendizado não é linear; por meio da cooperação e da interação com outras pessoas é possível resolver problemas mais complexos do que aqueles tradicionalmente propostos para cada idade mental e para o nível de conhecimento, [*zona de desenvolvimento proximal*]

Na interação social e pessoal o indivíduo constrói seus conceitos e aprende a diferenciar a tarefa de *ensinar* de *relação de ensino* sem comprometimento de produção social, unilateral e estática de *relação de ensino*.

- o mecanismo de mudança individual tem sua raiz na sociedade e na cultura e nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como parte do processo de resposta a ela.
- na interação social da prática do ensino de projeto são incorporados os “ainda não saberes” (inconscientes) do estudante, e são potencializados os “já saberes” (conscientes).

As experiências e expectativas dos alunos são fundamentais para a apropriação de conhecimento e para uma maior compreensão e coerência de sua visão de mundo.

Erros devem ser considerados pontos de partida para orientar novas possibilidades de leitura de mundo.

A valorização da auto-estima dos alunos incentiva o uso de seu potencial criativo.

Fundamentos para proposta pedagógica transformadora no atelier de projeto:

- o aprendizado começa muito antes dos alunos frequentarem a escola;
- as situações de aprendizado tem sempre uma história prévia;
- processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, domínio das formas lógicas de pensamento e domínio da lógica abstrata ocorrem no pensamento dos estudantes sem qualquer influência do aprendizado escolar;
- o desenvolvimento do estudante é um processo complexo e desigual de diferentes funções adaptativas que superam os impedimentos que o estudante encontra;
- ao planejar uma ação futura os alunos possam ir além das suas experiências prévias;
- a função planejadora da linguagem: o mundo, que passa a “ser visto como um mundo com sentido e significado.”

O ensino não é uma prática isenta.

Uma perspectiva sócio-histórica para o ensino de Projeto de Arquitetura

Em lugar dos temas e programas pré-estabelecidos e desconectados de uma discussão sobre as questões éticas que os demandam, devem ser analisadas e discutidas situações reais inseridas em um determinado contexto cultural.

Adoção de *programas abertos* ou *estratégias programáticas* que definem objetivos e restrições, mas não restringem as possíveis soluções arquitetônicas, garante maior flexibilidade na adoção de *proposições projetuais* sem soluções pré-definidas.

Professor atua como intermediador do processo de ensino-aprendizagem;

Aluno é incentivado a assumir atitude concreta de um *sujeito* que determina e é determinado pela sua história [contexto social-econômico-político-cultural-individual]

A relação professor-aluno deve superar o autoritarismo diluído pela aparente fisionomia de camaradagem, explicitado pelo processo de avaliação “caixa-preta”, que transforma o professor no senhor absoluto do saber e o aluno no seu repositório ou extensão de seu cérebro.

Critérios de avaliação devem ser construídos em conjunto com os alunos, tendo em mente a sistematização dos conteúdos e o atendimento dos objetivos educacionais.

Objetivos educacionais precisam valorizar a procura de respostas às necessidades concretas do contexto histórico-social e os interesses dos estudantes.

Romper a descontextualização das práticas acadêmicas possibilita superar as limitações de uma estrutura curricular fragmentada e a-crítica, tornando a escola viva e pulsante, criando as condições necessárias para consolidar um compromisso pedagógico pautado no respeito aos saberes do aluno, na reflexão crítica sobre a prática, no bom senso, na estética e na ética.

Gilberto Dimenstein:

Educar é, em essência, ensinar o encanto pela possibilidade.

Logo, educação é a arte de ensinar o exercício da liberdade.

Só é livre quem é capaz de optar entre as diferentes possibilidades.

O professor é, então, agente da liberdade, administrador da curiosidade.