

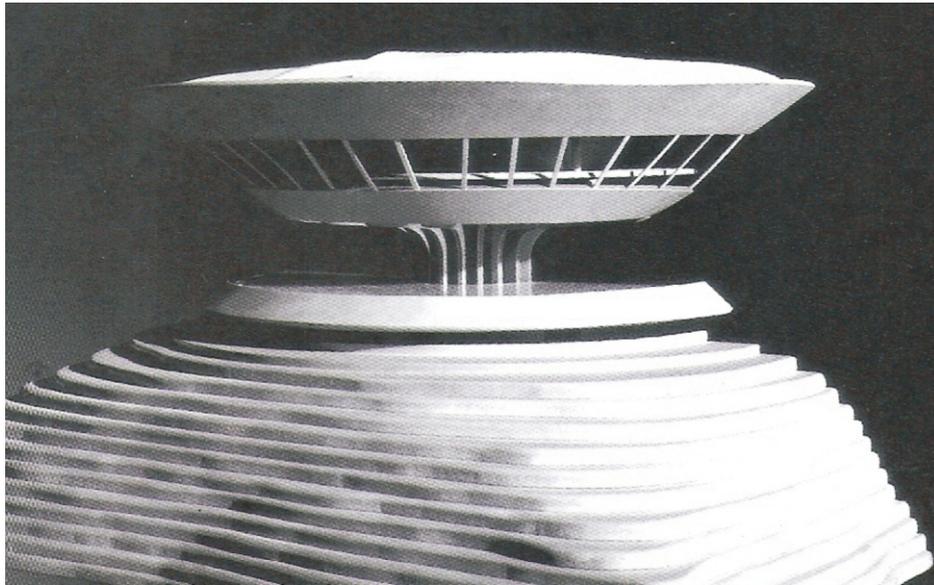
Kátia Azevedo Teixeira

Arquiteta e urbanista, doutora em Estruturas Ambientais  
Urbanas/FAU-USP, mestre em Educação: Supervisão e Currículo  
/ PUC-SP, professora da Graduação e Pós-graduação na USJT,  
membro conselho editorial da revista arq,urb

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PROJETO

**E**m todo o mundo - e em particular no Brasil - as universidades se preocupam em elevar o patamar de escolaridade de sua população, encaminhando-se para um ensino que recebe indivíduos de outros setores sócio-culturais desta. Ao mesmo tempo, esse nível de ensino tem sido objeto de um conjunto de análises e críticas envolvendo os seus objetivos, a sua estrutura, procedimentos, métodos que utiliza e conteúdos que escolhe – afinal, a formação que oferece.

A esse quadro se aliam transformações de extrema importância: a exaustão dos discursos hegemônicos e o irrestrito acesso à diversidade de produção em todas as áreas do conhecimento, resultado da variedade de valores, princípios, enfoques e disposições metodológicas que estão postos na atualidade. Esse conjunto de questões afeta a prática da educação, aí incluído o ensino de arquitetura. A difusão de conceitos efêmeros, irrelevantes ou, ainda, pertinentes a contextos diferentes - como a procura obsessiva da inovação formal, da arquitetura impactante, da imagem do objeto - é mais influente quando há carência de suporte crítico consistente, dando origem à arquitetura “espetáculo”, “cenário”, instrumento de “marketing” ou objeto de consumo, descomprometida com seus elementos essenciais, o sentido e a consistência, como lembra Piñon (1). Expor tal arbitrariedade e perseguir a qualidade da produção arquitetônica são condições essenciais para o ensino.



### A fragmentação dos conteúdos nos cursos de arquitetura e urbanismo

A organização dos cursos de arquitetura e urbanismo reúne disciplinas oriundas de diversas áreas que visam desenvolver a capacidade de construir um pensamento crítico, capaz de orientar soluções pertinentes, com opções tecnológicas adequadas ao ambiente, em suas várias escalas. Tais conhecimentos perfazem a formação e aportam na atividade de projeto – onde são desenvolvidas as atividades de ateliê, as quais centralizam a formação do arquiteto, como é apontado na maioria dos cursos ( 2 ).

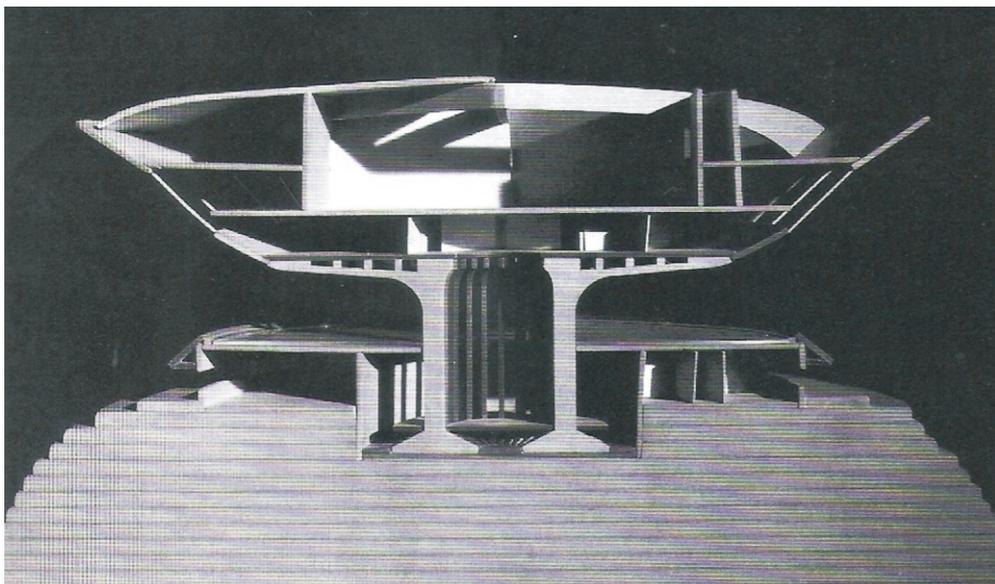
A integração desses conhecimentos, requerida pela profissão, é justificadamente enfatizada na formação, expressa no que chamamos de **capacidade de síntese** do aluno. Todavia, embora seja uma condição compreendida como imprescindível a mesma não comparece, no trabalho discente, com a frequência correspondente à ênfase que lhe é atribuída. E, justamente por isso, não nos autoriza a permanecer com os pressupostos e práticas de ensino que temos, ignorando quando os fatos devem ditar a procura de novas soluções.

Por outro lado, a desarticulação entre as fontes de conhecimento que estão na educação do arquiteto é uma constatação antiga, persistente e generalizada, apontada em discussões internas de cursos, documentos, análises de diferentes autores (3). Quando se reporta ao descolamento entre teoria, concepção e a materialidade, Graeff (4) é incisivo: "Assim, o divórcio entre arte e técnica na arquitetura começa com o distanciamento entre teoria e prática, o desenho / proposta teórica e a construção / realização prática da obra, vale dizer, do espaço". (GRAEFF, 1995, p.130).

Pela recorrência, a questão sugere, em nosso ponto de vista, pelos menos uma possibilidade da qual não se furta: a existência de uma aprovação tácita dos cursos, integrante do currículo oculto (5), que permite ao aluno prosseguir em seus trabalhos de projeto, independente da consideração do conjunto de conteúdos obrigatórios já oferecidos em outras disciplinas, restringindo-se à aplicação daqueles diretamente ministrados em Projeto.

Os valores veiculados no ensino tratam, justamente, da formação, por isso afetam o comportamento dos futuros profissionais, neles inculcando tanto procedimentos de resistência como de alteração dos elementos ideológicos da ocupação, como nos lembra Durand (6). Assim, essa situação que se origina na desconexão entre conteúdos das áreas de formação e que desliza, durante o aprendizado, para a desconsideração de alguns saberes de disciplinas obrigatórias, com frequência se estende à prática profissional (7), naquele entendimento de projeto arquitetônico preocupado apenas com os atributos finais da forma, descompromissado com conhecimentos pregressos da área, omissos nas questões do como fazer.

E, no entanto, o reconhecimento de que os conhecimentos técnico-científicos são uma necessidade intrínseca à atividade do arquiteto é uma das razões que justifica a regulamentação da profissão e a existência, na formação, das disciplinas correspondentes, conceituadas como profissionalizantes e obrigatórias nos cursos de todo o país (8).



### Estrutura curricular e integração de conteúdos

De um modo geral, as disciplinas responsáveis pelo **projeto** mantêm-se menos receptivas aos principais conteúdos das outras áreas, deixando, por diferentes razões, de assumir a sua condição de **disciplina de integração** dos saberes que intervêm na elaboração de um projeto. Nesse sentido prepondera a posição, inegavelmente confortável, de expectativa da síntese dos conhecimentos a ser realizada pelo aluno.

O investimento na construção de uma estrutura pedagógica que admita, também para si, a responsabilidade de conceber, implantar e garantir a operacionalização efetiva de uma malha de relações entre os conteúdos que cada curso julgar fundamentais é tarefa necessária e urgente. Como uma possibilidade, o que se defende - dando às idéias um sentido prático - é que a estratégia pode estar particularmente focada nas disciplinas obrigatórias de projeto, justamente por ser esta a atividade que demanda a aplicação concreta dos demais conhecimentos, gradativamente, de acordo com o período de curso do aluno.

Nessa linha de raciocínio, há exemplos interessantes: no curso de arquitetura da Universidade de Buenos Aires, os alunos desenvolvem maquetes de volumes e de cortes de obras de referência para integrar os estudos de espaços, materiais, sistema de aberturas, aspectos construtivos e estruturais (Fig.1 e Fig.2). Na Escola Técnica Superior D'Arquitectura de Barcelona, a solução é dada pela integração horizontal entre as disciplinas de áreas técnicas e as de projeto; os conteúdos das primeiras são explicitados nos programas das disciplinas de projeto:

*Aquest tercer curs, situat al mig de la carrera, preten consolidar coneixements anteriors a la vegada que iniciar la comprensió del projecte en tota la seva complexitat. La integració dels coneixements adquirits a altres assignatures és, en aquest moment, una tasca fonamental que ha de estar encaminada cap a una aproximació global i versemblant. (...) Nocions clares sobre l'estructura, el procés constructiu, els tancaments, les xarxes energètiques o el mateix programa poden configurar sòlids arguments i punts de partida d'unes propostes tendents a la complexitat real (9).*

Naturalmente, a conquista de autonomia e de espírito crítico, próprios do nível universitário, faz parte do processo de formação do estudante de arquitetura e urbanismo, incluindo "o desafio de dotar de organicidade os inúmeros estímulos intelectuais que o curso propõe", como menciona Silva (2002. p.181). A essa perspectiva acrescenta-se outra, talvez mais generosa e realista: em graus e tempos diferentes, e de acordo com interesses também diferentes, a integração dos conhecimentos será feita, espontaneamente, por todos os indivíduos. Porém, quando se trata do ensino de uma profissão e, mais que isso, da formação de uma identidade profissional, importa verificar se, como procedimento habitual durante o aprendizado, essa integração de saberes deve ser deixada à experiência do estudante, isto é, de seu conhecimento empírico, ou se há vantagens em ampliar, a priori, as condições de compreensão em que se dá o seu conhecimento.

Em outros termos: se a competência que o estudante deve ser capaz de obter exclui a responsabilidade da estrutura curricular pela definição de processos e estratégias que organizem e promovam, em diferentes graus, a integração daqueles conteúdos das diversas áreas - tecnologia, teoria e crítica, conforto ambiental, projeto urbano, de arquitetura e de paisagismo - que cada curso julgar como fundamentais. Este é o aspecto fundamental da reflexão deste trabalho.

Fig.1 (esquerda): Museu de Arte Moderna de Niterói, projeto de Oscar Niemeyer.  
Fig.2 (direita): Corte do mesmo edifício. Maquetes desenvolvidas por alunos do curso de arquitetura da Universidade de Buenos Aires, que permitem integrar estudos de espaços e da realidade construtiva. Fonte: Grinberg, Jaime. 480 estudios del espacio. Buenos Aires: Tecno, 2001, p.26 e p.29.

(1) PIÑÓN Hélio. Teoria do projeto. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2006.

(2) Este entendimento foi confirmado em pesquisa com 57 cursos do Brasil e 34 cursos estrangeiros; o registro se encontra em TEIXEIRA, K. Ensino de Projeto: Integração de conteúdos. Tese - FAU/USP, São Paulo, 2006.

(3) Entre outros trabalhos recentes: KUFNER, T. M. A. História e Projeto: O papel do precedente na concepção da Forma Arquitetônica. Dissertação - FAU/USP, São Paulo, 2002; LEITE, M. A. D. F. O Ensino de Tecnologia em Arquitetura e Urbanismo. Dissertação - FAU USP, São Paulo, 1998; VIDIGAL, E. J. Um estudo sobre o Ensino de projeto de arquitetura em Curitiba. Dissertação - FAU/USP, São Paulo, 2004.

(4) GRAEFF, E. A. Arte e Técnica na Formação do Arquiteto. São Paulo: Nobel; Fundação Vilanova Artigas, 1995, p.130.

(5) Sobre este conceito, ver SACRISTÁN, J.G. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

(6) DURAND, J. C. G. Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

(7) CARVALHO, J. M. N. Prática de Arquitetura e Conhecimento Técnico. Tese - FAU USP, São Paulo, 1994. O trabalho aponta a carência de conhecimento dos arquitetos na área.

(8)\* [...] a) imprescindibilidade de que a atividade profissional a ser regulamentada - se exercida por pessoa desprovida da formação e das qualificações adequadas - possa oferecer riscos à saúde, ao bem-estar, à segurança ou aos interesses patrimoniais da população; b) real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento da atividade profissional, os quais tornem indispensável a regulamentação; [...]". In: Brasil. Perfis da Área & Padrões de Qualidade - Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 1995, p.6.

(9) UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Escola Técnica Superior D'Arquitectura de Barcelona. Espanha, 2004. Ementa das disciplinas de Projeto V e VI - 3º ano da graduação. [www.upc.es/etsab](http://www.upc.es/etsab). Acesso em 28 fev. 2004.

"Este terceiro ano, posicionado no centro do curso, pretende consolidar conhecimentos anteriores ao período de iniciar a compreensão do projeto em toda a sua complexidade. A integração dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas é, nesse momento, uma empreitada fundamental que deve estar dirigida para uma aproximação global e verossímil. Noções claras sobre estrutura, o processo construtivo, os vedos, as redes de energia ou o próprio programa podem configurar sólidos argumentos e pontos de partida de propostas que tendem à complexidade real." Tradução da autora.