

IVAN MIZOGUCHI

A FORMAÇÃO
DO ARQUITETO



Coleções CAU/RS

2015



A FORMAÇÃO do
ARQUITETO

IVAN MIZOGUCHI

Corag
Porto Alegre
2016



CAU/RS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul

CAU/RS – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul

Rua Dona Laura nº 320, Rio Branco – Porto Alegre – RS

Telefone: (51) 3094-9800

www.caurs.gov.br

Conselho Editorial do CAU/RS:

André Huyer

Carlos Eduardo Mesquita Pedone

Célia Ferraz de Souza

Luiz Antônio Machado Veríssimo

Assessoria Técnica do CAU/RS:

Eduardo Bimbi

Denise Lima

Tales Völker

Gabriela Belnhak Moraes

Marcele Danni Acosta

Capa:

Ivan Mizoguchi – desenho

Mayume Hausen Mizoguchi – concepção e arte-final

Iuri Hausen Mizoguchi - foto do autor

Marcele Danni Acosta - diagramação

Gabriela Belnhak Moraes - revisão ortográfica

Consultoria de Texto:

Berenice Sica Lamas

Projeto Gráfico e Diagramação:

Lilian Lopes Martins – Corag

Artur Luz Pacheco – Corag

Impressão:

Corag – Cia. Rio-grandense de Artes Gráficas

Tiragem:

1.500 exemplares

ESTE EXEMPLAR NÃO PODE SER COMERCIALIZADO.

Permite-se a reprodução PARCIAL desta publicação, sem alteração do conteúdo, desde que citada a fonte e sem fins comerciais. Ressalta-se que a violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

M686f Mizoguchi, Ivan
A formação do arquiteto / Ivan Mizoguchi.
Porto Alegre: Corag/CAU-RS, 2016.

17,6x25,3cm. ; 292p.
ISBN 978-85-7770-301-2

1. Arquitetura. 2. Teoria. 3. Formação do arquiteto. I. Título.

CDU 72.01

**[O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA
ARQUITETURA E DO URBANISMO – OS DEZ PRIMEIROS ANOS DA
IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE ARQUITETURA DA PUCRS]**

Arquiteto e Professor Ivan Mizoguchi

Concluído em Janeiro de 2012

PALAVRA DO PRESIDENTE

O Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul tem buscado atender, da forma mais adequada e mais abrangente possível, às necessidades dos profissionais nele registrados. Com a publicação da Lei que criou o CAU/RS como Conselho próprio dos Arquitetos e Urbanistas, passou a acolher todos os profissionais e empresas até então registrados no Sistema CONFEA/CREAs. Para que essa atividade pudesse se desenvolver de forma independente e inovadora, no ano de 2010 foram elaborados trabalhos de modo conjunto, envolvendo as Câmaras de Arquitetura dos CREAs e as Entidades Nacionais de Arquitetura e Urbanismo, que trabalharam intensamente com o objetivo de preparar os primeiros documentos que permitissem, quando da realização do processo eleitoral do CAU com a eleição de seu Presidente Nacional, ao Conselho iniciar seu funcionamento com um mínimo de elementos indispensáveis para que Arquitetos e Urbanistas e suas empresas pudessem efetuar seus registros e, assim, regularizar seus trabalhos.

A própria Lei determinou as funções do CAU: o registro, a orientação e a fiscalização do exercício profissional. A fim de realizar tais tarefas, o CAU/RS buscou organizar atividades que favorecessem a qualificação do exercício profissional, dentro do conceito de que a melhoria dessa qualificação caracteriza a base da fiscalização, pois o exercício, assim engrandecido, seria a forma mais consistente de se ter uma fiscalização da profissão dentro dela mesma, ou seja, a atuação dos profissionais abordaria e resolveria a maior parte das questões.

Entre essas tarefas, enquadra-se o presente projeto editorial, que procura estimular os Arquitetos e Urbanistas a desenvolver produções intelectuais e científicas, de modo que possam ser absorvidas pela comunidade profissional. No ano de 2015, o CAU/RS se propôs a editar quatro livros, de iniciativa e autoria de profissionais residentes no Rio Grande do Sul que, submetidos a uma Comissão Editorial, fossem considerados habilitados para serem publicados por nosso Conselho.

*Arq. e Urb. Roberto Py Gomes da Silveira
Presidente do CAU/RS
Gestão 2015/2017
Gestão 2012/2014*

PALAVRA DO CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial do CAU/RS tem o maior orgulho em apresentar a obra do arquiteto e urbanista Ivan Mizoguchi. Traz um dos temas mais importantes para as categorias profissionais, que é o da discussão e da reflexão sobre a formação profissional para o campo da arquitetura e das formas de atuação do arquiteto e urbanista.

Contribuir para o debate sobre esse tema - cada vez mais significativo no mundo atual, e, acima de tudo, despertar o interesse das novas gerações - , torna-se imperativo. Ao abrir uma análise da trajetória dessa discussão ao longo dos últimos anos, inserida numa sociedade em transformação, o autor mostra a importância em conhecer a história da profissão e sua relação com o contexto social em cada época. Destacar as várias formas de ver a arquitetura como profissão, interessada nessa realidade, é o objetivo desse livro que, fundamentalmente, entrelaça os diferentes olhares para a formação do arquiteto e urbanista.

Mizoguchi realça que este é um ensaio de ideias e propostas gerais sobre a educação do arquiteto, resultado de sua rica experiência nos primeiros dez anos da Faculdade de Arquitetura da PUC/RS, onde atuou como organizador, professor e diretor, e onde, então, pode testar suas inquietações. Contudo, o livro não se restringe a essa experiência. É um livro necessário a todos os arquitetos e urbanistas que entendem sua profissão como uma prerrogativa de responsabilidade social, onde necessidades e prazeres devem ser contemplados, e na qual o autor conduz seu pensamento através de três agentes: sociedade, academia e profissão, para ele, pressupostos básicos para a formação do arquiteto.

Arq. e Urb. Carlos Eduardo Mesquita Pedone

Arq. e Urb. Célia Ferraz de Souza

Arq. e Urb. Luiz Antônio Machado Veríssimo

Arq. e Urb. André Huyer

Sumário



PALAVRA DO PRESIDENTE	5
PALAVRA DO CONSELHO EDITORIAL.....	6
APRESENTAÇÃO	10
PRÓLOGO	13
Minha Formação	13
PARTE I	21
Panorama geral	21
<i>Os Professores, os Funcionários</i>	21
<i>O Estudante, o Aluno</i>	22
<i>A Academia e as Organizações Profissionais.....</i>	23
<i>O Currículo Mínimo</i>	24
<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais.....</i>	25
<i>Inovação e Mudança Curricular.....</i>	26
<i>O Contexto Histórico.....</i>	27
Reflexões Necessárias.....	35
1. <i>Autonomia para as IES / currículos e programas livremente propostos.</i>	36
2. <i>Autonomia da academia em relação ao exercício profissional</i>	44
3. <i>Competências e habilidades.....</i>	50
4. <i>O diploma como “reconhecimento de estudos realizados” em lugar de “capacitação para o exercício profissional”.....</i>	69

5. “Flexibilização” dos currículos e cargas horárias dos cursos	75
6. Fortalecimento dos cursos tecnológicos.....	80
7. O vestibular	82
PARTE II	85
A Formação do Arquiteto	85
<i>Considerações Gerais.....</i>	85
<i>A Proposta do Curso</i>	86
<i>O Projeto Pedagógico – os Princípios Fundamentais.....</i>	89
<i>O Desenho / A Maquete / O Texto.....</i>	90
<i>Processo Didático no Ateliê.....</i>	95
<i>O Computador no Ensino do Projeto.....</i>	97
<i>Um Método Projetual</i>	102
Inovações Curriculares	109
<i>As Tecnologias e o Projeto</i>	109
<i>Os Materiais de Construção e a Sequência de Projetos.....</i>	110
<i>A Maquete e a Fotografia e sua Relação com o Ateliê de Projetos.....</i>	111
<i>O Paisagismo e a Questão Ambiental.....</i>	111
<i>Avaliação Pós-ocupação</i>	111
<i>O Modelo Vivo</i>	112
<i>Programação Visual e Projeto do Produto</i>	112
<i>História das Cidades da América</i>	113
<i>A Integração da Teoria e História com os Projetos.....</i>	113
O Contexto Interno do Curso	113
<i>A Questão dos Assentamentos Humanos de Baixa Renda</i>	114
<i>A Questão da Sustentabilidade na Arquitetura e no Urbanismo</i>	117
As Reformas de Ensino e o TFG – Trabalho Final de Graduação	124
<i>O TFG</i>	141
<i>TFG - Atividade ou Disciplina?.....</i>	141
<i>O Projeto como Síntese</i>	142
<i>A Programação do TFG</i>	143
<i>Orientações.....</i>	143
<i>Temática</i>	144
<i>Metodologia.....</i>	145
<i>Bancas de Avaliação</i>	147
<i>Julgamento ou Avaliação?.....</i>	148
<i>Protocolo de Exigências.....</i>	148
Atividades Extracurriculares	149
<i>Ópera Prima</i>	149

<i>Atividades Extracurriculares</i>	153
A Avaliação	159
<i>O Professor</i>	168
Os Seminários Didático-pedagógicos.....	176
Resultados	201
PARTE III	204
Epílogo.....	204
<i>O Edifício e a Cidade – As Escolas de Arquitetura</i>	206
<i>O Cinema e a Cidade</i>	222
<i>A Estética do Frio</i>	223
<i>Epílogo do epílogo</i>	251
BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	254
FONTES ELETRÔNICAS	260
CONSULTADAS	260
FILMES CITADOS	264
LEGENDAS, CRÉDITOS	266
E/OU FONTES DAS IMAGENS	266
SIGLAS E ABREVIATURAS	277
SOBRE O AUTOR.....	281

APRESENTAÇÃO



10/

UM DEPOIMENTO OPORTUNO E NECESSÁRIO

Miguel Pereira

“Este ensaio trata de ideias e propostas gerais sobre a educação do arquiteto, que eu já vinha elaborando há um bom tempo. As circunstâncias contribuíram para que estas pudessem ser aplicadas, como um corpo de doutrina coerente e coeso por ocasião da implantação de novo curso de Arquitetura e Urbanismo, no caso, na PUCRS”.

Esta citação ilumina a escala de compromisso de Mizoguchi para com a liderança de uma das mais brilhantes experiências de ensino de Arquitetura, no Brasil, no decorrer dos 10 primeiros anos de implantação da FAUPUCRS (1996-2005). Sua perseverança e determinação, na legitimação dessa honrosa tarefa, permitiram-lhe qualificar a certeza de seu depoimento, neste livro, com requintes do idioma português ao declinar o título de seu ensaio: “A Formação do Arquiteto”. Um “A”, artigo definido, que qualifica e promete o destino dessa experiência de ensino, uma experiência singular e celebrada. Trata-se, sim, de uma determinada experiência, a da FAUPUCRS.

Esta opinião é compartilhada por vários professores da FAUUSP, meus colegas, que visitaram a FAUPUCRS, fazendo palestras e participando de eventos. Certamente, essa faculdade foi uma referência e participou intensamente do sempre necessário debate sobre a formação do Arquiteto. Nesse tempo, essa escola protagonizou a condição de exemplo para a formação do arquiteto, em meio a um panorama nada otimista, ocupado por uma grande maioria de escolas de nível precário. Mas há as exceções, como foi a FAUPUCRS, onde a parceria com a excelência do ensino se fez possível, apesar do tacão da pobreza de espírito da filosofia de mercado, em outras iniciativas privadas.

Oxalá a FAUPUCRS continue trilhando o caminho da glória, somando pontos para o reconhecimento de sua história, sempre mais robusta.

A condição de liderança, vivida por Mizoguchi, granjeou-lhe o reconhecimento de sua imagem de timoneiro, no cumprimento dessa complexa tarefa, compartilhando suas ideias e propostas, e, somando as contribuições bem-vindas, segredo e alma da formação de uma sólida equipe de colaboradores.

Nesse contexto, floresce e se afirma o atributo maior do timoneiro, como intelectual e pensador do pacto assumido. O intelectual mais do que o executivo. Foi o que o autor deste livro fez, registrando, em texto, todo o percurso da experiência vivida. Uma bela e densa coleção de textos que, certamente se transformarão em mais um livro.

Este livro, como quer o autor, não trata de história, e sim, de um depoimento necessário. A leitura do sumário do livro deixa perceber os momentos mais dramáticos das reflexões do autor, e, dentre eles, destaco: Inovações Curriculares/ As Reformas de Ensino e o TFG/ Atividades Extracurriculares/ Os Seminários Didático-pedagógicos.

Uma coleção significativa de paradigmas é visitada e revisitada, servindo de suporte às reflexões do autor.

Como se não bastasse um tamanho esforço, na construção deste livro, Mizoguchi ainda propõe em desafio final, coroando o fechamento do mesmo, como quem dá a entender que o debate continua:

“Esta seria uma meta poderosa a nos desafiar: a busca de uma linguagem arquitetônica própria, do Sul, que demonstrasse, por suas peculiaridades, não o desejo de separação, mas, pelo contrário, o desejo de fortalecer nossa integração com o Brasil”.

À Memória de meus pais, Jecy e Toshio. Gente simples e trabalhadora, uma brasileirinha e um japonês se uniram, e – a despeito das asperezas sem fim –, lutaram sem parar por aquilo que muitos anseiam: um pequeno lugar ao Sol e construir uma família. A Vida poderia ter sido menos dura com eles. O que sou, devo a eles.

À Denise, minha mulher, e aos meus filhos – Danichi, Mayume, Iuri e Lara. São eles, a minha Fonte de Inspiração permanente.

Fiz este livro pensando neles!

PRÓLOGO



Nada ha sido fruto del azar... Veáñse los documentos y las imágenes para mostrar más claramente el compromiso con una arquitectura que tiene fe tanto en el uso de los principios como en los mecanismos de que se ha servido a lo largo del tiempo. En mi opinión, una de las obligaciones de las escuelas es ayudar a los estudiantes a descubrir tales mecanismos y principios a través del conocimiento de lo que la arquitectura es y ha sido. Pero me doy cuenta que he dicho obligación donde debería haber dicho placer.

/13

Rafael Moneo

Minha Formação¹

Hesitei bastante – refleti muito – antes de iniciar a escrever este livro.

Já sabia, há muito tempo, o quê e sobre o quê escrever. Não era este, portanto, o motivo das minhas inquietações.

No final das contas, a experiência acumulada ao longo desses anos todos dedicados ao assunto desde que, em 1963, ainda estudante do 2º ano de arquitetura da UFRGS, me inscrevera como sócio-aspirante (categoria então reservada aos estudantes) no IAB-RS, pesava e, por isso mesmo, me assegurava – e isso me dava algum sossego – que, nessa longa caminhada, alguma competência adquirira sobre o tema. Afinal, após quase 50 anos de convivência e dedicação estreita com a prática profissional e o ensino da arquitetura, ao longo dos quais vêm se alternando e se entremeando a prancheta

1. O título acima, *Minha Formação*, é uma referência ao belo livro autobiográfico de Joaquim Nabuco, editado por W.M. Jackson Inc., São Paulo, em 1948.

de projetos, a atuação em entidades de classe e o exercício da docência, eu acreditava já ter coisas razoáveis a escrever sobre este tema. Assim sendo, eu não poderia alegar, como desculpa para não fazê-lo, ser um neófito no assunto.

No IAB-RS, espelhado na atuação de vários profissionais destacados que nele militavam na época, fiz minha iniciação ao estudo e ao debate de questões ligadas ao Exercício Profissional e à Formação do Arquiteto. Mais adiante, nesse lento, porém proveitoso aprendizado, fui chamado a coordenar – provavelmente porque já vinha dedicando interesse especial ao tema – a Comissão de Formação Profissional do IAB-RS. Esse foi o primeiro passo do que viria a consistir no meu engajamento firme e definitivo em quadros dirigentes da política profissional da arquitetura, que se estenderia pela vice-presidência (1975 – 1977) e pela presidência do IAB-RS (1990 – 1991); por várias gestões como membro do Conselho Superior do IAB, chegando ao cargo de secretário-geral do IAB Nacional (1977 – 1979). Hoje, sou membro do Conselho Estadual do IAB-RS.

• • •

Nesta caminhada fui, passo a passo, me identificando com vários arquitetos, brasileiros ou não. Estas ligações nasciam tanto da admiração por suas obras como por suas formas de ver a arquitetura como profissão preocupada com a transformação da realidade.

Entre esses, quero destacar quatro arquitetos. Eles acabaram tendo especial influência em minha vida profissional e docente.

Eu os cito neste ensaio – na ordem em que foram aparecendo em minha vida – não apenas para resgatar lembranças importantes mas, sobretudo, como forma de lhes prestar uma justa homenagem. Esta decorre do reconhecimento que tenho por seu valor como profissionais e como seres humanos. Tenho para com eles uma dívida de gratidão. Ajudaram-me a ver a arquitetura de uma forma que é hoje, incomum e, por muitos, contestada: mais do que apenas destinada a projetar sofisticados e belos espaços e edifícios (o que é sem dúvida muito importante), uma profissão comprometida com o combate às injustiças sociais e econômicas e com a construção de um mundo melhor.

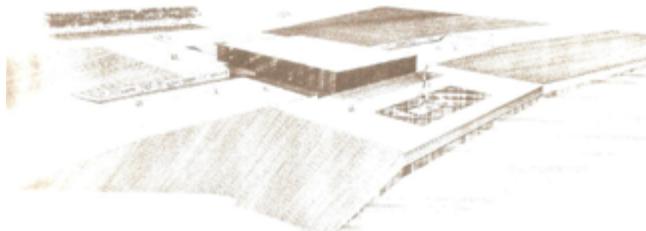
O primeiro a ser mencionado é Miguel Alves Pereira.

Em 1960 – ainda estudante do então “científico”² – fui levado por meu pai ao escritório de Miguel Pereira e João Carlos Paiva da Silva. Meu pai, Toshio Mizoguchi, estofador, fazia trabalhos para aqueles arquitetos e comentara que tinha um filho de 16 anos, interessado em fazer arquitetura. João Carlos Paiva prontamente falou-lhe que eu deveria visitar o escritório deles, pois assim poderia tomar contato com arquitetos e seu trabalho. É provável que isto tenha representado uma das mudanças mais radicais em minha vida: de adolescente acostumado com a rotina das aulas e com a pelada de futebol nas ruas, eu passava, de repente, a frequentar outro mundo, completamente diferente daquele ao qual me acostumara a viver. Foi assim que eu tive a oportunidade, jamais sonhada por mim, de ir conhecendo – como mero observador, já que, por timidez e por me sentir um *peixe fora d'água*, praticamente nada falava naqueles dias em que

2. Até os anos 60, o segundo grau era dividido em *Curso Científico* – para os que pretendessem seguir carreiras técnicas e científicas como engenharia, medicina, arquitetura, odontologia etc.; *Curso Clássico* – para os que iriam seguir letras, filosofia, pedagogia, direito etc.; e o *Curso Normal*, procurado por moças interessadas em seguir a carreira de professora.

eu freqüentei o escritório – arquitetos, escultores, artistas plásticos, gente do Teatro de Equipe³, clientes, entre outros.

Na primeira visita, recebi as chaves do escritório: disseram-me que poderia aparecer quando quisesse. Ainda nesse primeiro dia, conduzido por Miguel Pereira, visitamos um consultório médico que estava em obras, tomamos um cafezinho no extinto Café Guarany da Rua da Praia (meu primeiro cafezinho) e fomos até a Faculdade de Arquitetura da URGs. Na biblioteca, Miguel se dirigiu à Rosinha, bibliotecária-chefe e falou: “- Este é o Ivan. Ele poderá retirar qualquer livro, sob minha responsabilidade”. Nunca esqueci esse dia agitado e esses gestos de confiança e de amizade. Fiz do escritório uma “base” que passei a frequentar diariamente – o futebol de rua foi ficando raro. Levava meus livros para estudar e ficava observando os arquitetos elaborando projetos. Tivera sorte: o escritório de João Carlos Paiva da Silva e Miguel Alves Pereira (Fig. 01) era dos mais conceituados do Estado. Realizavam bons projetos e participavam de concursos nacionais, tendo sido premiados em vários. Tudo isso eu acompanhei adolescente. É possível também que isso tenha ajudado a consolidar minha escolha pela arquitetura. Dois anos depois, ingressei na Faculdade de Arquitetura da URGs. Este foi o início de minha formação profissional: um início privilegiado – e agitado – como se pode ver. E, com Miguel Alves Pereira, o início de uma parceria que se estenderia por alguns projetos e concursos e de uma amizade que já se estende por mais de 50 anos.



/15

Fig. 1: Museu Monumento a Pedro de Toledo / Perspectiva

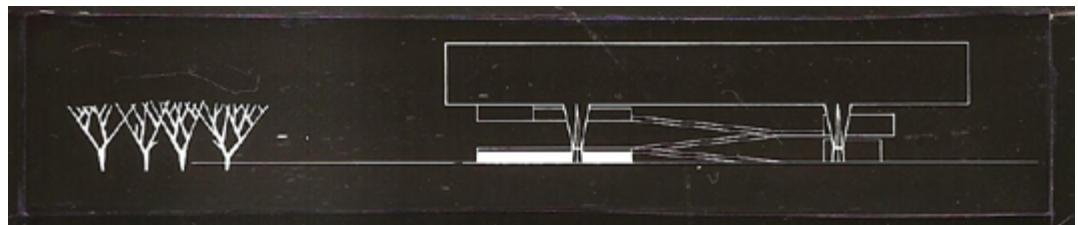
O segundo é João Baptista Vilanova Artigas.

Creio ser desnecessário falar da importância de Artigas para a arquitetura brasileira. Fundador da Escola Paulista de Arquitetura, destacou-se por sua obra arquitetônica, por suas ideias sobre arquitetura e ensino da mesma; tudo registrado em elaborados escritos e preciosos documentos. Considero que uma de suas maiores obras é o projeto pedagógico – completado em 1961 com o projeto arquitetônico (com Carlos Cascaldi) – da FAUUSP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, uma referência internacional para o ensino da arquitetura. Foi perseguido politicamente pela ditadura, cassado em 1968 e afastado da FAUUSP – o criador brutalmente separado da sua criação!

3. Segundo consta na “orelha” do livro Trem de Volta, de autoria de Mario de Almeida e Rafael Guimaraens, Libretos Editora, Porto Alegre, 2003, “... Fundado em 10 de setembro de 1960 por Mario de Almeida, Paulo José, Paulo César Peréio e Milton Matos, o Equipe inauguraría, em julho de 1960, seu espaço próprio. O teatro com 116 lugares funcionou como o teto da intelectualidade porto-alegrense e um autêntico centro cultural da cidade numa época de profundas transformações sociais, políticas e de comportamento.” O Teatro de Equipe localiza-se na Rua Gen. Vitorino, 312, em Porto Alegre.

Artigas teve participação direta em minha formação profissional. Recém-formado, acompanhado de duas colegas – Gladis Kier e Norma Maron – periodicamente visitava São Paulo em busca de referências para a arquitetura. De tempos em tempos batíamos na porta do escritório de Artigas que, prontamente, deixava tudo o que estava fazendo para, num périplo pela cidade, nos levar a conhecer suas últimas obras. Essas visitas invariavelmente acabavam em um de seus restaurantes preferidos: o *Pastaciutta*.

Em uma das visitas ao novo prédio da FAUUSP (Fig. 02), então em final de construção, Artigas pronunciou, ainda que informalmente, aquela que até hoje considero uma das melhores lições que pude receber sobre arquitetura. O Mestre diante de três admirados alunos gaúchos, na frente do imponente edifício, próximo das colunas que tão amorosamente desenhara, diante da majestosa viga de fechamento do volume (Fig. 03), emocionado falou: – *Observem que a arquitetura grega é toda antropomórfica: tudo nela tem medida no ser humano. Vejam as colunas do Partenon – repetem as proporções humanas. Olhem o Templo das Cariátides (Fig. 04). As colunas são mulheres. Observem o frontão: é dotado de frisos com baixo-relevos que contam a história grega, feita de guerras, de conquistas, de gestos de heroísmo... Olhem o simbolismo peculiar da arquitetura*



16/

Fig. 2 - Projeto da FAUUSP



Fig. 3 - Prédio da FAUUSP



Fig. 4 - Templo das Cariátides / Acrópole

grega: as colunas – ou seja, as mulheres, as cariátides – sustentando a história grega. Não é um simbolismo impressionante? Eu, por minha vez, criei minhas cariátides (falava das colunas da FAU). Elas não parecem estar sustentando a nossa história (a majestosa viga do edifício)? Criei também um novo céu (lembrem que a cobertura da FAU é toda vazada, a luz penetra por todo o edifício). Artigas e o valor do símbolo na arquitetura: foi uma lição particular inesquecível. Nunca mais imaginei uma coluna como simples artefato da engenharia, como mero suporte de edifícios.



Fig. 5 - Colégio Estadual Júlio de Castilhos

Minhas homenagens a Demétrio Ribeiro (Fig. 05). Foi meu professor de Pequenas Composições⁴ nas séries iniciais do curso até que – para revolta e impotência dos alunos – foi cassado pelo regime militar em 1964. Um pequeno – e aparentemente insignificante episódio – marcou minha relação de aluno com aquele professor: numa crítica a um trabalho que eu desenvolvia, desafiou-me a usar linhas curvas em meus projetos acadêmicos. Ocorre que predominava

4. Pequenas Composições – nos currículos vigentes até 1962, na Faculdade de Arquitetura da URG, o ensino de projetos estava dividido – de acordo com o princípio da *complexidade crescente* – em Pequenas Composições, para as séries iniciais, e Grandes Composições, para as séries finais do curso.

na época – pois assim eram os exemplos arquitetônicos que estudávamos – uma arquitetura, à exceção daquela de Niemeyer – que poderíamos, hoje, chamar de ascética, pois nela predominavam linhas e ângulos retos. A crítica de Demétrio teve o dom de me despertar – não seria este o principal papel do professor? – para a riqueza formal da arquitetura. A partir de então, e agravado com seu afastamento compulsório da docência, pude apenas acompanhar à distância sua trajetória. Foi presidente do IAB-RS em 68/69. Ouvia seguidos comentários destacando sua cultura e inteligência privilegiadas e sobre suas firmes e inabaláveis posições políticas e ideológicas. Mais tarde, passamos a conviver no dia a dia do IAB-RS. Em meados de 1976 me surpreendeu, convidando-me para fazer parte, como secretário-geral, de uma chapa que estava organizando. Pretendia concorrer à presidência do IAB Nacional. Era época da ditadura militar. Considerava que o IAB tinha muito a colaborar no processo de anistia política e de redemocratização do país. Dessa chapa faziam parte Edgar Albuquerque Graeff, como vice-presidente e Paulo Bertussi, como tesoureiro. Durante essa gestão, de 1977 a 1979, estreitamos relações e pude conviver mais diretamente com ele e suas ideias. Aprendi muito. Na mesa diretora dos COSUs, ficava admirado com sua capacidade de antever os argumentos de quem pedia a palavra nas reuniões plenárias. Virava-se para mim, antes que aquele se manifestasse e antecipava: *“fulano vai argumentar assim e assado...”* Nos últimos anos, passei a visitá-lo em seu apartamento; nessas ocasiões, passávamos tardes em discussões sobre a arquitetura, seu ensino, seu papel social, sobre a Beleza, sobre política em geral, entre outros temas. Aprendia línguas estrangeiras de forma autodidata. Divertia-me lendo trechos de jornais estrangeiros – entre esses, curiosamente, um búlgaro – que assinava para estar em dia, diretamente da fonte, como dizia, com os assuntos do mundo. Cada livro que lhe presenteava, reagia como se fosse uma criança ao ganhar brinquedos. Foi dessas poucas pessoas que pude considerar como verdadeiro e leal amigo.

18/



Figs 6 e 7: Residência Edvaldo Pereira Paiva

Finalmente, chegamos ao quarto, mas não menos importante: Edgar Albuquerque Graeff (Figs. 06 e 07). Fora meu professor de Teoria da Arquitetura, no início do curso, papel que logo teve que abandonar para atender chamado de Oscar Niemeyer, que o queria como professor na Universidade de Brasília. Também foi cassado pela ditadura em 1964. Anos mais tarde, sendo ele vice-presidente e eu secretário-geral do IAB Nacional, cargos que exigiam seguidas viagens pelo Brasil para contatos com departamentos do IAB ou para as reuniões ordinárias do COSU, pude conhecer de perto o Graeff. Nos intervalos das reuniões, gostava de conversar caminhando. Apoiava-se no meu braço e, assim, em longas caminhadas por várias dessas acolhedoras cidades brasileiras, ia falando

com seu jeito calmo e suave sobre arquitetura, sobre política, sobre sua faculdade de arquitetura⁵ da Universidade Católica de Goiás, sobre a vida, enfim. Foi, para mim, um grande professor e amigo. Com ele, assim como com os anteriores, tive o privilégio especial de ter tido lições particulares inesquecíveis.

Meus agradecimentos a todos. Se já consegui fazer alguma coisa de útil, e com valor, pela arquitetura e pelo seu ensino, muito disso eu devo, sem qualquer dúvida, a eles. Este é um dos motivos por eu estar concentrado em fazer bem este trabalho. Almejo consegui-lo. Quando chegar ao seu final, espero reconhecer nele a participação desses quatro arquitetos. Isso poderá mostrar que as lições particulares de arquitetura foram aprendidas. E, se assim for, com certeza, nesse momento, estarei sentindo que pude expressar publicamente minha gratidão por esse aprendizado especial.

• • •

O motivo principal de minhas hesitações, a razão de ter adiado por tanto tempo este momento – o de escrever –, era porque, antes, eu precisaria, de todas as maneiras, me assegurar, daí esse período de reflexão tão cuidadoso e demorado, de que, nem mesmo remotamente, pois isto eu não o desejava, assim como não o desejaré nunca – nem aceitaria –, que qualquer leitor, desde o mais complacente até, sobretudo, aquele que se sentisse tentado ou predisposto a elaborar intrincadas ilações, pudesse concluir que este livro fora planejado, ou impulsionado, por qualquer outra razão que não a de colaborar, de participar do debate, cada vez mais premente e necessário, sobre a Formação do Arquiteto. Se o que eu temia viesse a ocorrer – mesmo que remotamente, insisto, estaria, para mim, frustrando – e obscurecendo decisivamente –, os motivos, a meu ver, todos superiores e nobres, que me convenceram a iniciar esta escrita. Sobre estes motivos, pretendo me deter e esmiuçá-los mais adiante.

Ponderei tudo isso por ter sido público e notório – e desta forma muitos acabaram tomando conhecimento do fato – que, no final de julho de 2006, num episódio único em toda a minha vida, me vi compulsoriamente afastado, de forma surpreendente e abrupta, de atividade que aprecio muito, a docência – que vinha desempenhando de forma contínua e regular, desde 1968 –, num momento muito criativo e de muita dedicação, no qual vinha consagrando coração e mente no desenvolvimento de uma experiência pedagógica de ensino de arquitetura, que reputo (e que, pelas muitas manifestações que recebi, pude depreender que a minha opinião não era isolada) como inovadora, bem sucedida, bem aceita e reconhecida nos meios acadêmico, profissional e social. Refiro-me aos Dez Anos de Implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo na PUCRS, período que vai de agosto de 1996 até dezembro de 2005. Quero deixar isto bem claro: **trata – este ensaio –, de ideias e propostas gerais sobre a educação do arquiteto** que eu já vinha elaborando há bom tempo. As circunstâncias contribuíram para que estas pudessem ser aplicadas, como um corpo de doutrina coerente e coeso, por ocasião da implantação de **novo curso** de arquitetura e urbanismo, no caso, o da PUCRS. Assim sendo, ninguém deverá procurar aqui o relatório cronológico de como se deu a instalação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS. Este, também importante, caberá a outros, se o desejarem, escrevê-lo.

5. Edgar Graeff, gaúcho de Carazinho, formado em arquitetura no Rio de Janeiro, foi o mentor intelectual da reestruturação do ensino ocorrida no final dos anos 70, na Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás, o que a projetou nacionalmente.

Nesses três anos e meio que transcorreram entre aquele dia de julho de 2006 e este momento, quando começo a escrever, Familiares, Amigos e Colegas Leais – que são, no final das contas, aqueles que efetivamente mexem com nossos corações e mentes – vinham pressionando para que eu **não** deixasse de narrar a experiência daqueles dez anos de intensas práticas pedagógicas, sob a insistente justificativa, que afinal acabou me parecendo convincente, de que não teria cabimento guardar comigo minha visão, minha vivência e o meu testemunho desse período fértil e dinâmico. E, mais do que isso, que deveria registrá-la em livro, pois assim, divulgando-a, poderia contribuir com o debate sobre novos caminhos para o Ensino de Arquitetura Brasileiro.

Foi este – o apelo insistente e irresistível de importantes e queridas pessoas – o principal motivo que me estimulou a escrever este livro. Tal *mot d' ordre*, eu o senti tão veemente, tão caloroso e, ao mesmo tempo, tão imperativo que, além de me fazer escrever, também ajudou a resolver, a superar e a acalmar aquelas minhas inquietações iniciais.

PARTE I



Panorama geral

/21

Os Professores, os Funcionários

Além dos motivos expostos até aqui, outro igualmente importante, que me levou a escrever este depoimento, foi que, tornando-o real, poderia, através dele, prestar uma justa – e porque não dizer, obrigatória? – e emocionada homenagem aos Professores e Funcionários do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS. Através de seu trabalho engajado, dedicado e qualificado, são eles os construtores do mesmo. É provável que, ainda hoje, possa haver pessoas que ou subestimem ou desvalorizem o trabalho coletivo. Não me incluo entre estes. Pelo contrário, estarei sempre não apenas estimulando o trabalho conjunto em busca de objetivos comuns, mas, o que talvez seja o mais importante, reconhecendo-o e valorizando-o. Este meu convencimento, que já era de antes, se comprovou e se fortaleceu ao acompanhar o trabalho daqueles professores e funcionários. Essa equipe foi se formando no decorrer da implantação do curso. Aos poucos se consolidou, de forma espontânea, animada por um especial estado de espírito coletivo, que crescia à medida que mais se identificava, confiava e se entusiasmava com o Projeto do Curso. Tudo isso magnetizou a todos, sem que, para tanto, tivesse havido necessidade de imposição superior ou palavra de ordem explícita a não ser acreditar no projeto. Nem mesmo a competição – seja por prestígio, seja por posições privilegiadas ou por maiores salários, comum em instituições como essa – predominou ou transpareceu, fato que facilitou sobremaneira a travessia desse período inicial. Aliás, devo declarar aqui que é assim que antevia (e vejo) uma das razões fundamentais para que um projeto, como o da implantação de um novo curso de arquitetura possa ser, como este

efetivamente o foi, bem sucedido: quando os integrantes de um grupo, salvaguardadas as individualidades, se apropriam das ideias que lhes são apresentadas - o Projeto do Curso -, ajudam a enriquecê-las e, por se sentirem de alguma forma seus coautores, deixam de ser a mera soma de individualidades e se transformam em equipe coesa e constroem tal projeto com afinco, com amor e dedicação. Por tudo isto, pelo papel que desempenharam nesse período decisivo da vida do curso, nesta fase em que se decidiu e definiu o destino e o padrão do mesmo, partes importantes deste depoimento estão dedicadas, como um tributo, aos seus Professores e Funcionários.

O Estudante, o Aluno

O Estudante, o Aluno, é outro dos motivos importantes que me levaram e escrever este depoimento. Todo o enorme esforço empregado na construção deste novo curso, toda a busca obsessiva por um ensino de vanguarda, visou sempre a atender às expectativas de seus alunos por uma formação profissional de alto padrão para o arquiteto. No entanto, quero, neste momento, reafirmar com muita convicção que o fato de estar escrevendo este depoimento não significa, de maneira nenhuma, que o encare como um mero resgate de lembranças, como um memorial dos “bons tempos”. Meu objetivo principal é outro, distante desse: é o de, com este depoimento, como já mencionei anteriormente, poder contribuir com o que posso, isto é, com idéias e propostas - muitas delas já experimentadas na prática, para o debate - que esperava estar hoje num estágio muito mais avançado - sobre novos caminhos para a Formação do Arquiteto. São grandes, são inesperados e, até assustadores, os desafios e as exigências que a dinâmica realidade de um mundo e de um país em rápida mutação vem apresentando para a educação e para o trabalho do arquiteto e urbanista.

Quando se fala de instituição de ensino, sempre que o tema é formação profissional, o objetivo principal, o sujeito de qualquer plano ou ação que envolva estas questões passa a ser, obrigatoriamente, o Estudante, o Aluno. Isso para mim fica mais claro toda vez que observo aqueles que se preparam para o vestibular. Em cada ocasião que vejo um aluno ingressando numa sala de aula; sempre que os vejo realizando, com empenho e dedicação, suas tarefas escolares, e sempre que esses fatos ocorrem, não posso deixar de me comover e, além disso, de admirá-los e de reconhecer neles uma grande dose de coragem e de persistência. Submeter-se, por cerca de cinco anos, a processo pedagógico nem sempre entusiasmante e que talvez não corresponda aos seus sonhos e expectativas; enfrentar sacrifícios - que os outros, por mais vividos e experientes que sejam, nem sempre conseguem bem dimensionar e avaliar - tais como afastamento prolongado e compulsório da família; grandes investimentos financeiros; horas e horas dedicadas a estudos e a tarefas desgastantes; ambientes e equipamentos inadequados; longos e desconfortáveis deslocamentos -, para perseguir o objetivo - que ainda hoje é para muitos, antes de tudo, uma imposição social -, a de se tornar um profissional “de nível superior”, ainda mais se considerarmos que tudo isso ocorre em um período naturalmente agitado e, ao mesmo tempo, delicado da vida dos jovens, a transformação do adolescente em adulto - o que, convenhamos, não é nada fácil, nem coisa para qualquer um -, tudo isso evidencia a enorme carga e responsabilidade das instituições e dos administradores em ter que fazer quase o impossível para planejar e colocar à disposição dos candidatos um ensino atualizado, competente, qualificado e interessante.

Neste momento, quando toco na questão da importância do Estudante ser o centro, ser o sujeito dos planos de ensino, considero oportuno esclarecer que, com isso, não venha ninguém a depreender (e baseio-me, para afirmar isto, em algumas situações que já vêm ocorrendo) que os alunos e, algumas vezes, seus pais, apenas porque - por meras quizílias pessoais, consequências de reprovações, de antipatias e de preconceitos -, não gostem de determinadas disciplinas e/ou professores, possam vir a ter algum poder ou ingerência sobre os cursos. Ou, até mesmo, em sua estrutura curricular. Tais situações, de intromissão em disciplinas e/ou professores, quando aceitas pelas administrações, são sinal de clara submissão. Tais casos, ainda que isolados, infelizmente ocorrem - e vêm se multiplicando - e decorrem (quando não de comportamentos autoritários) algumas vezes do exercício de suposto poder autoproclamado, pragmático e economicista. "... *Estou pagando, por isso posso mandar...*", afirmam alguns pais e alunos. O papel dos pais na educação dos filhos, muito importante, é outro, e não se confunde com planejamento curricular. Ainda que este tema seja muito premente e relevante, não pretendo, aqui, discutir o papel dos pais, por não estar o mesmo incluído na pauta deste depoimento e, também, porque, para fazê-lo, teria que recorrer à ajuda de especialistas. O papel dos estudantes - assim como dos professores e funcionários - é manter posicionamento participativo e crítico constante e manifestá-lo, através dos vários níveis de representação. O encaminhamento e a correção de problemas didático -pedagógicos, sempre que apareçam, são obrigações dos dirigentes dos cursos. Quando falo do Estudante como sujeito do ensino, estou com isso enfatizando que é dever de toda a escola, não apenas preparar e dar suporte adequado a seus professores para o exercício da docência, como também, sistematicamente promover ações que visem a atualizar conteúdos, métodos e procedimentos pedagógicos. E que estes efetivamente desafiem, mobilizem, e estimulem seus alunos a um envolvimento muito estreito com os processos de ensino-aprendizagem postos a sua disposição. Dito em outras palavras, que todos os esforços devem ser desencadeados para que o aluno sinta que sua formação é interessante, atualizada, qualificada, prazerosa e - aquilo que, no final das contas, dá sentido e justifica todas essas ações - irá torná-lo um bom profissional.

/23

A Academia e as Organizações Profissionais

O conjunto de conhecimentos, práticas, competências e habilidades necessários para se formar um arquiteto deve integrar e constituir o que se denomina de currículo. Este que, como veremos mais adiante, é multifacetado e complexo, deve emanar, necessariamente, do senso comum que se tem a respeito do profissional que se quer formar, apto a atender, em sua área específica de atuação, adequadamente, às demandas da realidade. Este papel - ou, melhor dizendo: o ofício do arquiteto, cuja definição original necessita ser buscada na história das profissões -, para estar sempre atualizado e poder atender às demandas correntes e estar preparado para antecipar as necessidades do amanhã, deve estar sendo de forma sistemática aperfeiçoado através da mútua cooperação entre três agentes: a própria sociedade e suas exigências, as reivindicações da categoria profissional e as ações inovadoras no ensino. As associações profissionais, as associações de ensino e os organismos governamentais que promovem a educação e o ensino devem servir como fontes, como intérpretes e como indutores da transmissão das aspirações, das demandas e das necessidades de uma para outra parte, ou seja,

entre a sociedade e as instituições de ensino. Além desse papel, cabe-lhes - por atribuição funcional e por obrigação moral, legal e técnica -, trabalhar como promotores e estimuladores da qualidade do ensino e como fiscais da atuação dos cursos. Às escolas de arquitetura cabe a obrigação de preparar adequadamente seus alunos para responder com alta qualidade, aos propósitos, programas e aspirações presentes e futuros da Sociedade. Veremos adiante que, nem todos esses conceitos e procedimentos são, hoje, tacitamente aceitos ou aplicados. Mas é, a despeito disso, assim que entendo a questão da relação entre Realidade e Ensino. São, para mim, três agentes que deveriam participar - cada um com suas especificidades e com aportes próprios de sua área de competência -, no debate para o estabelecimento dos pressupostos, requisitos e condições necessários para a Formação do Arquiteto: a Sociedade, a Academia e a Profissão. Esta última, a percebo representada não apenas pelos profissionais, mas também, pelos conselhos profissionais e por outros organismos de classe como sindicatos, institutos, associações de ensino, entre outros. Por ser, no meu entender – esta relação entre Sociedade, Associações Profissionais e Academia -, uma questão fundamental para a formulação e o aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos de arquitetura, mais adiante, será a mesma tratada com base no projeto do curso objeto deste ensaio.

O Currículo Mínimo

O Currículo Mínimo de Arquitetura, proclamado em dezembro de 1994 pelo MEC, refletindo aquele espírito que preconizamos acima, definia muito bem, tanto o que deveriam ser os conhecimentos exigidos quanto sua disposição e seu grau de importância na estrutura curricular. Revelando cuidado meticoloso para com a formação do profissional, chegava até à definição da carga horária mínima necessária para seu aprendizado. Para a **prática de projetos** (de arquitetura, de urbanismo, de paisagismo), por exemplo, até há pouco tempo considerada a espinha dorsal do ensino de arquitetura e urbanismo, as escolas deveriam dedicar um mínimo de 40% da carga horária total do curso. Lembremos que esse currículo mínimo tinha jurisdição nacional, isto é, considerava o arquiteto como tendo as mesmas atribuições e formação em todo o território nacional. Visando, porém, a preservar as importantes e legítimas características regionais de cada escola, o currículo previa carga horária a ser alocada especificamente para essa finalidade. Para a definição do Currículo Mínimo de Arquitetura (Portaria nº 1770 de 21/12/1994 do MEC), foi aberto um debate nacional precedente, que envolveu, durante anos, até se chegar a um consenso, as instituições de ensino, professores, estudantes e corpo técnico-administrativo, assim como entidades como IAB, FNA e ABEA e organismos governamentais como o CEAU e o próprio MEC. Outra questão importante: o Currículo Mínimo, conforme a disposição acima descrita, foi considerado elemento essencial para o reconhecimento das atribuições profissionais legais do arquiteto, que se baseavam na unidade e na integridade da formação profissional. Constata-se, por conseguinte, que até há pouco tempo, era pacificamente aceito - ao menos no âmbito do ensino e da profissão do arquiteto -, que deveria existir relação de causa e efeito entre o exercício profissional e a sua formação. O que deveria definir os conteúdos e práticas necessários à formação do arquiteto seria: a própria Profissão (como prestadora dos serviços profissionais); a Sociedade (como beneficiária desses mesmos serviços) e; a Academia (como promotora e organizadora do ensino). Além disso, também era senso comum entender

que somente estaria legalmente habilitado a receber o título de arquiteto e urbanista – e, assim, exercer com plenitude a profissão - quem para isso tivesse sido aprovado em instituições de ensino destinadas especificamente à graduação do arquiteto e urbanista, com currículos e cargas horárias reconhecidos oficialmente. Sei muito bem que as coisas não estão postas, hoje, exatamente dessa maneira. Sei, também, que nenhum problema grave e incontornável resultante daquele processo anterior – baseado no currículo mínimo - pode ser apontado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais

Diferentemente do Currículo Mínimo, uma das orientações mais importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes é “flexibilizar” tanto os conteúdos como as cargas horárias, deixando por conta de cada instituição, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 53º, autonomia para definir tanto a obrigação quanto a importância de cada uma das “suas” disciplinas. Essa autonomia que, se por um lado, de acordo com argumentos a favor, é pressuposto para garantir tanto a independência administrativa, como a do ensino e a da pesquisa de cada instituição, pode, também, por outro lado, promover distorções, alterar os objetivos comuns ou, até mesmo, desqualificar o exercício da profissão. Vê-se hoje que interdependência entre formação profissional e exercício profissional, pressuposto antes tacitamente aceito e considerado tão fundamental - tanto para garantir a identidade da profissão quanto para determinar as atribuições profissionais legais e para a definição dos currículos -, vem sendo, há algum tempo, não só posta em dúvida, como até mesmo desconsiderada. De acordo com algumas propostas - muitas surgidas na esteira das campanhas por mais autonomia para as IES -, caberia unicamente às instituições de ensino, como já vem ocorrendo na prática - em decorrência da lei -, e não mais como consequência de ações conjuntas entre a profissão e a sociedade, a definição do que deva ser um arquiteto. Esta continua sendo, apesar de tudo, questão muito importante, pelo menos no contexto da formação do arquiteto. Reconheço, no entanto, que ela também é das mais controversas. Senão, vejamos! Várias manifestações públicas feitas por funcionários ministeriais, por gestores e por professores, em congressos, seminários e encontros sobre ensino superior, durante a primeira década dos anos 2000, reforçavam essas tendências e posições, proclamando, sempre que possível e necessário, tanto a autonomia que lhes fora concedida quanto outras prerrogativas, como a que preconiza a LDB, em seu Art. 53: “*No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:*

...

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

”

Observe-se que a lei, no caso específico deste artigo 53, exatamente o que trata de currículos e programas, condiciona as instituições ao atendimento unicamente de “*diretrizes gerais pertinentes*” sem, no entanto, de qualquer maneira, fazer qualquer conexão, por menor que seja, tanto com a realidade em que atuarão os egressos quanto com os objetivos do Exercício Profissional, como possíveis norteadores desses currícu-

los e programas. Os “currículos mínimos nacionais” foram extintos. Com isso, se abriu caminho às idéias que passaram a se impor: à “flexibilização” dos currículos; à soi-disant liberdade para a “criatividade e inovação”; e para que cada instituição pudesse propor, com autonomia, seus currículos e seus programas.

Inovação e Mudança Curricular

Em seminário realizado em junho de 2006, na PUCRS, destinado à atualização docente, do qual participaram autoridades educacionais da própria universidade e do CNE, foram apresentadas várias questões, todas relacionadas ao temário do encontro: **Inovação e Mudança Curricular nos Cursos de Graduação**. Apesar de os tópicos abordados não constituírem novidade no contexto do ensino universitário brasileiro, pelo contrário, já estavam há algum tempo em intensa circulação no meio acadêmico, a retomada em bloco de tais matérias, em vários encontros ocorridos em universidades importantes, estabeleceu um marco na história do ensino superior brasileiro e ajudou a acelerar e a desenvolver o debate sobre seus novos rumos. Deve-se destacar que, nessa mesma época, as instituições viviam um período conturbado, notadamente pela inadimplência nas mensalidades e redução de matrículas (assunto que será abordado um pouco mais adiante). A seguir, destacamos alguns dos pontos abordados nesses encontros:

1. reafirmação da autonomia para as IES, já resguardada na LDB, podendo estas, por conseguinte, propor livremente seus currículos e programas;
2. autonomia da academia em relação ao exercício profissional (diferentemente do que ocorria até então) quando o assunto fosse formação profissional;
3. ênfase no desenvolvimento de *competências e habilidades* em lugar da aprendizagem de (conforme expressão utilizada por defensores das novas ideias) *conhecimentos informacionais: fatos, conceitos e procedimentos* (nas novas diretrizes curriculares nacionais promulgadas em datas diferentes para cada curso superior a partir do Edital nº 4/97 do SESu);
4. a graduação passando a ser considerada apenas etapa inicial do processo de formação profissional, com o diploma passando a ser entendido como “reconhecimento de estudos realizados” em lugar de “capacitação para o exercício profissional”;
5. disseminação e reafirmação da ideia de “flexibilização” dos currículos e das cargas horárias dos cursos, ideia que, de acordo com seus proponentes, se inspirava em experiências europeias de bacharelados curtos, de dois a três anos de duração, e em uma “lógica de mercado” – já que, este, em tese, estaria determinando a necessidade de cursos mais rápidos;
6. fortalecimento dos cursos tecnológicos (estes com média de dois anos de duração) que passavam a serem vistos como “novas graduações”;
7. grandes transformações no vestibular: este começava a ser considerado um “processo matriculativo” em substituição ao até então hegemonic “processo unificado de seleção e classificação”.

O Contexto Histórico

Vistas assim, isoladamente, essas mudanças – ou orientações – que passaram a estar presentes no ensino superior brasileiro, a partir da década dos 90, poderiam parecer destituídas de qualquer fundamento lógico ou serem interpretadas como resultantes de mero capricho de autoridades educacionais. Se, no entanto, examinarmos o contexto em que elas foram sendo propostas e se afirmaram – o que é praticamente inevitável deixar de se fazer –, entenderemos como algumas justificativas passaram – mesmo que discordemos delas – a ganhar corpo e a dar fundamento às mudanças que alteraram tão profundamente (ainda que muitos não tenham se dado conta, até hoje, nem da importância nem do alcance das mesmas), tanto a forma de conceber, quanto a de praticar o ensino superior no Brasil.

Em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, instrumento legal maior da nação, saudado, na época, como expressão e símbolo de novos e desejados tempos - os da conquista e da afirmação da redemocratização do país. Foi chamada “Constituição Cidadã” por Ulysses Guimarães, presidente da Assembléia Nacional Constituinte e um de seus principais mentores. Em seu *Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 207*, esta carta preceitua: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. É, portanto, nesse artigo que vamos encontrar as bases do Art. 53 da LDB, lei nº 9394/96, aquele que trata da autonomia das instituições de ensino superior, conforme veremos adiante.

Em 1990, Collor de Melo é eleito Presidente da República. Autoproclamado “caçador de marajás”, sua campanha eleitoral baseava-se em ações, muito populares, que empreendera como governador do Estado de Alagoas, combatendo os altos salários de alguns funcionários públicos privilegiados, os ditos marajás. Por defender um ideário neoliberal, doutrina econômica na época majoritária em todo o mundo, e que no Brasil, a exemplo do que ocorrera internacionalmente, também de forma rápida angariou adeptos e admiradores em quase todos os segmentos sociais. Opor-se ao neoliberalismo, nessa época, era quase impraticável. Além de ter de enfrentar uma avalanche de opositores e de críticas acirradas, provindos de setores políticos, do meio empresarial e de boa parte da imprensa, quem o fizesse corria o risco de ser taxado de retrógrado e ultrapassado, além de ser considerado inimigo do desenvolvimento do país e da entrada do mesmo no século XXI. O ideário neoliberal de Collor, além de alguns lances chocantes e teatrais, como foi o inesperado confisco das poupanças, expressava-se, à semelhança do que ocorria em boa parte do mundo, através de alguns princípios:

- diminuição da importância do estado na vida político-administrativa e na economia do país;
- privatização e venda de empresas públicas;
- desregulamentação das profissões com formação superior;
- “abertura dos portos”, ou seja, facilidade de ingresso em território nacional de produtos, serviços e empresas estrangeiras;
- cortes em gastos públicos e em programas sociais – ao estado não compete ações de caráter assistencialista;

- “flexibilização” das leis trabalhistas;
- substituição do planejamento de médio e longo prazo por intervenções setoriais e pontuais: por esta ótica, o “mercado” passara a ser considerado o principal regulador das relações espaciais, sociais, comerciais, industriais e trabalhistas. O termo “gestão” passou a predominar no vocabulário dessas áreas, chegando a ser usado como equivalente de planejamento.

No campo específico da arquitetura, grande impacto das medidas de Collor pode ser sentido na tentativa de desmonte do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Collor pretendia promover uma diminuição drástica nos quadros dirigentes e funcionais do organismo, o que, na prática, representaria sua quase extinção. Um movimento nacional, conduzido por entidades de classe, por políticos, por artistas e pessoas em geral se opôs aos propósitos de Collor. No âmbito do IAB-RS - lembro bem desses episódios, pois eu era presidente da entidade na época -, também pode se sentir o choque das medidas de Collor. Estava em andamento um interessante convênio em que o IAB-RS se encarregaria de organizar, tendo como promotor o IPHAN, um concurso público nacional de arquitetura que visava a escolher o melhor projeto para o, na ocasião, novo Museu das Missões¹ (Fig. 08 e 09). Em razão do desmonte proposto por Collor, o convênio teve que ser desfeito. Isso acarretou dificuldades quase intransponíveis para o IAB-RS. As verbas que a entidade já recebera para organizar o concurso teriam que ser devolvidas. Com o confisco das poupanças - com a inflação da época, o prudente era



Fig 8 - Museu das Missões

1. Novo Museu das Missões – o IPHAN pretendia, em 1991, através de concurso público nacional de arquitetura, projetar um novo edifício para o museu que fora projetado por Lucio Costa em 1937, junto às ruínas de São Miguel. O museu existente já abriga o acervo arquitetônico e artístico originário dos Sete Povos das Missões Jesuíticas (localizados na região noroeste do Rio Grande do Sul).

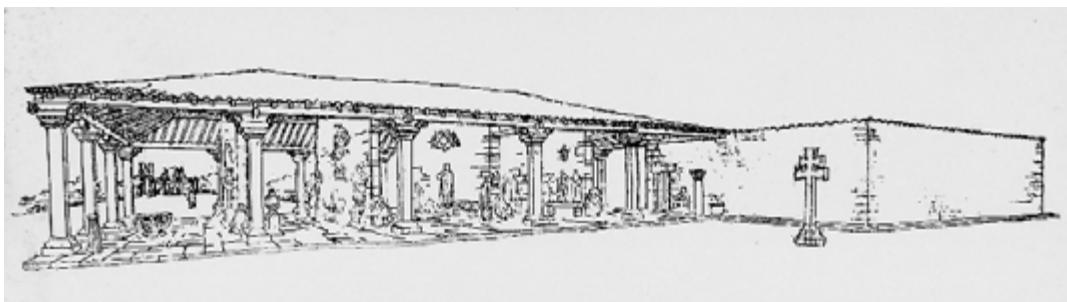


Fig. 9 - Museu das Missões

sempre aplicar os recursos -, proposto pelo presidente da República, o IAB-RS já não contava com recursos disponíveis em caixa para fazer a devolução ao IPHAN. Graças a contribuições espontâneas de membros da diretoria, prevendo resarcimento futuro, que as verbas destinadas ao concurso puderam retornar, em parcelas, ao IPHAN. O novo museu nunca foi projetado.

Collor, como se sabe, sofreu processo por improbidade administrativa. Na véspera da aprovação, pelo congresso nacional, do pedido de impeachment resultante daquele processo, renunciou e foi afastado do cargo. Seu vice-presidente, Itamar Franco, do mesmo partido, PRN, substituiu-o no mandato. Curiosamente, coube a um arquiteto, Dirceu Carneiro², no exercício de importante cargo político, o de senador da República, entregar a Collor a carta de declaração de inelegibilidade, pelo período de oito anos, que fora aprovada pelo congresso.

Em 1995, o próximo presidente eleito foi Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, professor universitário e, nessa época, intelectual de esquerda, respeitado nos meios acadêmicos nacionais e internacionais. Paradoxalmente, para muitos, deu sequência à cartilha neoliberal de seu antecessor, considerada de direita. Foi durante seu primeiro período presidencial que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada. Concorreu para isso a ampla maioria que tinha no Congresso Nacional. Tendo como relator o senador Darcy Ribeiro, a proposta aprovada foi confrontada através do debate, durante os quase seis anos anteriores, com o substitutivo denominado Projeto Jorge Hage. A LDB aprovada em 1996, que defendia um maior controle do governo sobre o ensino, resultou de estudos elaborados, conjuntamente, por Darcy Ribeiro, Marco Maciel, Maurício Correa e o MEC. O projeto conduzido pelo deputado baiano Jorge Hage, que incluía no controle do ensino a própria sociedade, resultara de debates abertos que foram coordenados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que contara com a participação de representações da sociedade civil.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e pelo ministro da educação, Paulo Renato Souza, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde o início da década, o mundo e, por decorrência natural, também o Brasil, passaram a aderir a processo conhecido como globalização, um produto direto do neoliberalismo. Segundo *Veja.com*, *Ouve-se falar num momento que as grandes corpo-*

2. Dirceu Carneiro, arquiteto catarinense graduado pela Faculdade de Arquitetura da UFRGS em 1971, foi depois deputado federal (83-87) e senador (87-95).

rações americanas estão demitindo dezenas de milhares de trabalhadores de olhos azuis e transferindo suas operações para países morenos, de mão-de-obra mais barata. Este era o novo passo do capitalismo. Podia-se contestar, podia-se criticar, mas o processo da globalização chegara, tomara conta e era difícil detê-lo. Veja.com considerava esse processo uma aceleração capitalista, num ritmo jamais visto, em que o produtor vai comprar matéria prima em qualquer lugar do mundo onde ela seja melhor e mais barata. Milton Santos, o grande geógrafo brasileiro considerava que o governo das nações havia sido substituído pelas grandes corporações. Segundo Santos (2000), eram elas que mandavam nos países – e no mundo - e que o conceito de nação se subordinava, assim, aos interesses das grandes corporações. No campo das artes e da arquitetura, de acordo com esses conceitos, aqueles que apoiavam a globalização propugnavam por uma arquitetura desenraizada, devendo, para estar *up-to-date*, adotar padrões, soluções e linguagens internacionais. No plano mundial, o desemprego atingiu níveis assustadores, com muita gente se indagando, desorientada, qual seria o futuro do emprego, nos moldes em que era conhecido até então. Se, para muitos, a globalização representou efetivo progresso, e foi o que aconteceu, para outros tantos (via de regra, processos econômicos como esses tendem a ser seletivos e, por conta disso, excludentes) significou aumento do atraso e da miséria. Isto veio a ocorrer com aqueles países que, por diferentes motivos, não aderiram à globalização: países como Cuba e Coréia do Norte, por ideologia, e países africanos, por não constituírem (ainda) “mercado” atraente para o capitalismo. O acesso ao progresso técnico e científico e aos recursos financeiros ficou restrito a poucos países. No campo da educação, as “novas” relações entre ensino superior e “o mundo do trabalho”, expressão que intensificou sua circulação nessa época, passaram a ocupar as autoridades educacionais. Se o emprego, conforme se concebia, até então, estava em vias de desaparecer como preconizavam muitos, como formular o ensino – e torná-lo útil e eficaz - para preparar adequadamente os jovens para esse novo “mundo do trabalho”? Quais outras relações de trabalho, até então pouco conhecidas, poderiam advir dessas transformações? Ou, colocando de forma mais objetiva para deixar mais clara esta dúvida angustiante: como os novos profissionais poderiam prestar seus serviços daí em diante? Estas eram questões cruciais, eram questões inquietantes que se sobressaíam, então, e que, no meu entender, viriam a ter sua parcela de influência nas transformações que viriam a ocorrer no ensino superior, nos últimos tempos. Aquela escalada do capitalismo, essa “maré”, como fora afirmado, foi estimulada – e induzida - em grande parte, pela derrocada dos regimes comunistas do leste europeu, pela extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e pela queda do Muro de Berlim, esta última ocorrida em 1989. Francis Fukuyama³, cientista político norte-americano, considerando que, com esses acontecimentos, a história havia atingido seu ponto culminante, a partir daí tendendo a se estabilizar, saudara este momento com a edição em 1989 de um artigo cujo título – repetindo, por outras razões, a expressão de Hegel no século XIX - se tornou célebre: “O fim da história”.

O ano 2000 se aproximava e era ansiosamente esperado como data importante para a humanidade. Não era para menos. Seria o ano da inauguração de um novo milê-

3. Segundo me alerta Miguel Pereira, que leu os originais deste livro e faz sua apresentação, Fukuyama se retratou, posteriormente, dessa “sua ingenuidade histórica” (no dizer de Miguel), em outro livro de sua autoria, intitulado “*Nosso Futuro Pós-humano*”, Editora Rocco, Rio de Janeiro, 2003.

nio. Se, por um lado, abria oportunidade aos maus presságios dos videntes de plantão, também era esperado como marco e símbolo de esperanças e de novos tempos para a espécie humana. Tempo de expectativas e de incógnitas em relação ao que poderia ser esse ano 2000 e os subseqüentes, ele também serviu de pretexto para que líderes de nações se reunissem em Nova York, mobilizados pelo clima favorável, otimista, e estabelecessem, então, algumas metas “*para tornar o mundo mais justo...*”, de acordo com *Veja.com*. As metas eram, segundo este site:

1. *Erradicar a extrema pobreza e a fome;*
2. *Alcançar o ensino básico universal;*
3. *Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;*
4. *Reduzir a mortalidade infantil;*
5. *Melhorar a saúde maternal;*
6. *Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;*
7. *Garantir a sustentabilidade ambiental;*
8. *Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.*

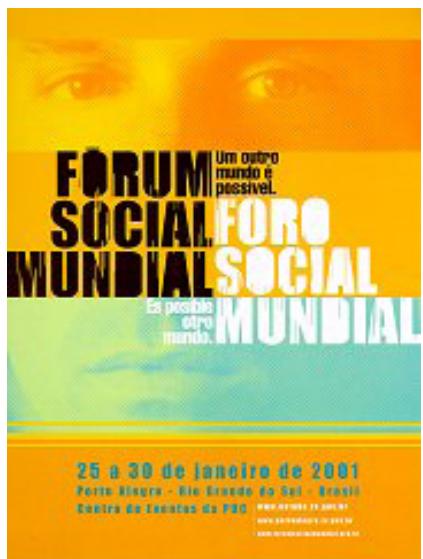


Fig. 10 - 1º Fórum Social Mundial

Passaram-se mais de dez anos da reunião de Nova York. Poderíamos, agora, valendo-nos do privilégio que nos proporciona o distanciamento histórico, se o quiséssemos - embora não seja o caso no presente trabalho - avaliar e criticar o que, efetivamente, foi posto em prática e realizado desde o ano 2000.

Em 2001, realiza-se em Porto Alegre o 1º Fórum Social Mundial (Fig. 10). Concebido como contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, considerado reunião exclusiva de dirigentes de países ricos, o fórum de Porto Alegre tinha como bandeira “*Um outro mundo é possível*”. Cerca de 20.000 pessoas compareceram, em uma demonstração inesperada, calorosa, multifacetada e colorida de interesses e de culturas multinacionais.

Um ano antes, em 2000, Milton Santos lançara, pela editora Record, seu livro intitulado “*Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*”. A fria *Montanha Mágica* de Thomas Mann se confrontava, em janeiro de 2001, com o cálido pôr do sol do Guaíba.

Em 11 de setembro de 2001, o World Trade Center - “as torres gêmeas de Nova York” -, foi bombardeado por aviões e tombou. O coração do capitalismo central fora duramente atingido pelo terrorismo. Como consequência, o mundo, que estava se tornando pequeno e sem fronteiras por conta da internet e da grande mobilidade transnacional das pessoas, se tornava, novamente, imenso, belicoso, mais preconceituoso e cheio de barreiras.

Em 27 de outubro de 2002 o Brasil elegeu o 39º presidente da República. Pela primeira vez em sua história - mas não no mundo, já que Lech Valesa, um operário dos por-

tos de Gdansk, no Báltico, fora, antes, eleito presidente da Polônia - o país tinha como presidente - fato inédito - um operário metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse contexto que - conforme afirmado anteriormente - , estamos relembrando com o objetivo de procurar razões - ou fundamentos - para as grandes transformações que ocorreriam a partir de 2000 no ensino superior, é importante destacar o enorme avanço quantitativo que ocorreu, no país, no uso de computadores pessoais e, como consequência disso, da internet. A revista *Veja*, em seu site *Veja.com*, sintetiza alguns capítulos dessa história recente. Registra a revista que a “revolução dos computadores” chegou ao Brasil com dez anos de atraso, por conta de lei de reserva de mercado imposta pelo governo no setor da informática, nos anos 80. Já em 1992, revogada essa lei, foram vendidas a brasileiros 450.000 máquinas. Em 2007, ou seja, 15 anos depois, a venda de computadores superou a casa dos 10 milhões. Vê-se que o incremento de vendas no setor foi fantástico. Outros dados importantes se referem ao uso da internet no país: em 1995, o número de usuários de rede mal chegava a 50.000 no país. No final dos anos 2000, ultrapassava a casa dos 39 milhões. A tendência é da aceleração do crescimento desses números por vários motivos, entre os quais, verifica-se que, ao mesmo tempo em que a qualidade das máquinas cresce, seu preço baixa, determinado não só pelo crescimento do mercado, pelo avanço tecnológico, como por incentivos governamentais propostos para facilitar a aquisição de computadores.

Já que estamos neste assunto, acredito ser este um bom momento para destacar a relação das crianças - ou melhor, das gerações que nasceram na era recente dos computadores - com essas máquinas. Diferentemente do que ocorre com quem já era adulto nessa época, as novas gerações, por crescerem utilizando, *pari passu* à sua educação, computadores, revelam para com eles uma familiaridade que impressiona. Há que se considerar que, para isso, muito contribui a linguagem que passou a ser utilizada pelos computadores, nos últimos tempos, notadamente o Windows e a Apple. Os primeiros estudantes a experimentar o uso de computadores, na universidade, na década de 70, tinham que fazer, antes, um demorado aprendizado, nada fácil e atraente, de “linguagens” - formas de se “conversar” com os computadores - muito herméticas, chamadas Fortran, Cobol e outras. Esse aprendizado, bastante indigesto, pouco contribuía para aproximar estudantes dessas máquinas. De uns tempos para cá, os programas são considerados “amigáveis”, termo em geral reservado às relações afetivas, e isto define muita coisa. O usuário comum, com algumas noções elementares, consegue se comunicar com o computador, isto é, utilizá-lo, de forma bastante razoável e, através deste, com o mundo. É justamente esta capacidade, ou seja, este potencial de convivência dos jovens com o computador (e com o mundo que pode se abrir através do uso do mesmo), que os pedagogos querem aproveitar para implantação de novos métodos de ensino-aprendizagem. Chamam a isto de “novas tecnologias no ensino”. Por uma questão de rigor conceitual, tanto no que se refere à forma com que, em minha visão, se pode utilizar essas máquinas, quanto no alcance da ajuda que elas efetivamente possam dar ao estudante, no caso do aprendizado da arquitetura, prefiro chamá-las de “novos instrumentos pedagógicos e profissionais”. **Informática e educação** é assunto que está na linha de frente dos debates sobre atualidade e inovação no ensino, no Brasil. É assunto polêmico, seus protagonistas não medem esforços nem palavras para impor suas soluções. No campo da arquitetura, merecem reflexão tanto o alcance quanto os

resultados que os computadores podem proporcionar ao aluno, em seu aprendizado. Por tudo isso, é natural que voltemos a esse tema quando, mais adiante, tratarmos de métodos pedagógicos na formação do arquiteto. Chamo a atenção para o fato de que, com a gigantesca expansão do número de internautas, outras formas de vida e de realidade foram “descobertas”: por exemplo, a virtual.

Em 17 de novembro de 2003, durante o XVI FORGRADSul, Fórum de Pró-reitores de Graduação da Região Sul, realizado na PUCRS, o professor Dilvo Ristoff, então diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Mec, convidado pelo evento, valendo-se de estatísticas e dados do Censo na Educação Superior, elaborados pelo próprio Inep, abordou questões relativas às perspectivas, dificuldades e planos para o ensino superior no Brasil e, em especial, o Plano Nacional de Graduação, um dos temas do encontro. O professor Ristoff repetiu esses mesmos conceitos e dados, em entrevista que concedeu, na mesma época, ao Jornal da Universidade – UFRGS, Ano VI, número 67, novembro/dezembro de 2003. Uma das questões centrais apontadas por Dilvo Ristoff era, na ocasião, o possível esgotamento do ensino privado no Brasil. Para justificar essa afirmação, Ristoff previa que, apesar do gigantesco número potencial de alunos do secundário que, num curto prazo, estariam prontos a disputar suas vagas, as universidades esbarriaram em enormes entraves conjunturais para absorver essa demanda. Continuando, o professor citava dados do PNAD – Pesquisa Nacional por Acesso Doméstico do IBGE, de acordo com os quais a renda média familiar dos que já estavam na universidade, nessa época, girava em torno de R\$ 3.000,00. Como se verificava, nesse período, uma queda acentuada dos salários - o que constituía um dado preocupante para todos -, as pesquisas registravam que a renda média familiar dos oito milhões e 500 mil alunos, então no ensino médio, e que, nos próximos três anos, a partir de 2003, se tornariam candidatos potenciais a uma vaga universitária, beirava os R\$ 1.000,00, ou seja, 2,3 vezes menor do que a dos já graduandos. Além desses, o professor mencionava aqueles que já haviam concluído o ensino médio e estavam aptos a pleitear uma vaga nas universidades: uma população de cinco milhões de estudantes. Não obstante esse enorme contingente, em três anos, a contar de 2003 (ano do XVI FORGRADSul), vir a somar, conforme dados apresentados por Ristoff, cerca de 13 milhões de candidatos, o professor citava, na ocasião, dois indícios iniciais desse esgotamento nas particulares: o alto nível de inadimplência e a relação de candidatos por vaga no vestibular, que vinha caindo e, em 2003, estava em 1/1. A possibilidade de acesso a curso superior para esse enorme contingente estaria, então, devido sobretudo às suas limitações financeiras, restrito à universidade pública, gratuita. Todavia, o próprio professor Ristoff se encarregava de demonstrar que, até mesmo essa possibilidade, que poderia parecer lógica e evidente, também continha seus percalços e complicações. Segundo Ristoff, por ter havido durante muito tempo contenção nos investimentos na universidade pública em detrimento das particulares, aquela também esgotara sua capacidade de absorver a demanda reprimida dos candidatos às vagas. Para Ristoff,

O sistema público está mais do que esgotado... O ensino público tem sido preterido pelo privado. A política dos últimos anos foi a de permitir a expansão do ensino privado, e o Provão entra den-

tro desta lógica. Se pode abrir cursos à vontade, depois se aplica o Provão para garantir qualidade (Jornal da Universidade, nov./dez. 2003, págs. 6 e 7).

Para tornar mais dramática a situação, o PNE - Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, de 09/01/2001, preconizava, em seu capítulo 4.3 *Objetivos e Metas, item 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos*. Isto significaria que (de acordo com os dados trazidos pelo professor Ristoff, 3.482.069 eram os alunos da graduação presencial em 2002), para uma população projetada (fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008) para a faixa etária dos 15 aos 24 anos que estaria em torno de 33.644.014 (para 2010, no “final da década” conforme o PNE), 30% desses corresponderia a 10.093.204 graduandos. Segundo o último Censo do Ensino Superior do Inep - Tabela 15, pág. 17, o total de matriculados na Graduação Presencial em 2008 no Brasil era de 5.080.056 alunos. Somente consegui dados referentes à população de 15 a 24 anos, e não para a faixa etária preconizada pelo PNE, ou seja, jovens entre 18 e 24 anos; também não encontrei o número de graduandos para 2010, apenas para 2008 – no último censo do Inep publicado; convenhamos que, para tão brutal diferença de números, o ano deixa de ter relevância. Mesmo considerando a imprecisão dos dados, a enorme diferença entre propósitos e resultados alcançados não deixa de ser, no mínimo, frustrante. Em 2008, de acordo com estes dados, alcançáramos apenas a metade dos objetivos propostos. Além do mais, verificava-se, pelas pesquisas do Inep, que o número de matriculados na graduação presencial vinha decrescendo ano a ano (2002-2003 = 11,7%; 2003-2004 = 7,1%; 2004-2005 = 7,0%; 2005-2006 = 5,0%; 2006-2007 = 4,4%; 2007-2008 = 4,1%). Em contrapartida, também, pelo mesmo Censo, em outra tabela, verificavam-se taxas ascendentes: são as que se referem ao Número de Vagas Ociosas na Graduação Presencial (Tabela 10, pág. 14). Em 2002, tínhamos 567.947 vagas ociosas. Em 2008, essa cifra era de 1.479.318. Mesmo considerando o incremento do número de instituições e de cursos, não há como não se considerar, para um país que pretende privilegiar sua educação, este um número demasiadamente elevado. Dilvo Ristoff ainda acrescentou:

• • •

Japão, China e Coreia, países asiáticos que tiveram um progresso econômico espetacular, nas últimas décadas, chamados de “tigres asiáticos” e “países emergentes” – para citar exemplos concretos - basearam este desenvolvimento na educação. Planos educacionais de médio e longo prazo, envolvendo desde a educação básica até a universitária, levaram esses países ao protagonismo mundial. Repetindo o que o professor Ristoff preconizara em Porto Alegre,

[...] Se o Brasil quiser conquistar posição de destaque entre as nações e afirmar sua posição de soberania, precisamos de ações concretas que protejam o interesse do Estado na educação superior, reafirmando-a como um bem público e não uma mercadoria [...],

Isto é, se quiser sustentar (e ampliar) a posição destacada que vem conquistando no concerto das nações, o Brasil deverá expandir e aprimorar cada vez mais seus planos educacionais. Isto implicará em se dar conta, com muito mais profundidade e convicção do que vem fazendo (o que deverá transparecer na prática) que, a formação do conhecimento, de novos cérebros e de profissionais qualificados para atender a efetivas demandas do país, as atuais e as vindouras, inicia no ensino básico, não sendo tarefa exclusiva do ensino superior.

• • •

Nesse *flashback* da história recente - propositadamente sintético -, pois visa a apenas ilustrar este trabalho, de forma suficiente, mas, no entanto, que possa dar noção do contexto de que falávamos antes, isto é, do período em que aconteceram as recentes transformações no ensino superior, muita coisa mudou no país e no mundo. Acredito que a mudança mais radical havida nesses últimos trinta anos no Brasil foi a redemocratização do país. Acho mais, que, sem ela, muitas das outras coisas não teriam acontecido. A partir dela, o Brasil pode aprovar uma nova constituição, e no rastro desta, uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional; passou por vários planos econômicos, alguns mais ou menos bizarros e radicais; experimentou doutrinas político-econômicas até então distantes dos brasileiros como o neoliberalismo; elegeu um professor universitário assim como um operário para presidente da República; assistiu (e assiste ainda) a uma revolução fantástica na aquisição e na expansão do uso de computadores pessoais e da internet; viu o Brasil passar, com muito orgulho para muitos, da categoria - que já estava parecendo eterna - de país subdesenvolvido para a de “em desenvolvimento” e, o que é mais surpreendente e inédito, assumindo a liderança política e econômica em assuntos não apenas da América Latina como também, no mundo.

/35

Reflexões Necessárias

Partindo desse cenário revisitado, pretendo, agora, desenvolver algumas reflexões sobre os tópicos que constam na página 30 deste trabalho, apresentados no seminário **Inovação e Mudança Curricular nos Cursos de Graduação**, em junho de 2006 na PUCRS, sobretudo porque esses sintetizam as grandes, recentes – e profundas – transformações que vieram a dar novos rumos ao ensino superior brasileiro. Parece-me, em princípio, ter havido mútua influência, ou, no mínimo, algum encadeamento, entre elas e o cenário em que ocorreram, ou melhor, entre elas e capítulos desse cenário. Esse contexto conduziu a estas minhas reflexões, elas próprias, devo ressaltar, frutos do livre pensar. São especulações intelectuais que procuram entender o que vem ocorrendo com o ensino superior e, em consequência, com o ensino da arquitetura no Brasil. Resultam, estas reflexões, tanto de minha experiência como professor, quanto de posições e de ideias que venho elaborando, ao longo de quatro décadas, sobre o ensino da arquitetura. Delas fazem parte certezas, dúvidas e inquietações que foram surgindo, espontaneamente, induzidas em boa parte pelas transformações recentes que vêm ocorrendo no quadro do ensino superior brasileiro.

1. Autonomia para as IES / currículos e programas livremente propostos

A ditadura militar, iniciada em 31 de março de 1964 com um golpe de estado e que se prolongou por quase 20 anos, através de uma sucessão de governos militares, deixou marcas profundas nos brasileiros e em vários setores importantes da vida nacional. Por exemplo, na universidade pública, na época reduto do pensamento livre e da liberdade de ideias. Por isso mesmo, sobre ela a ditadura assentou sua mira. Tentou calá-la através da violência e dos odiosos expurgos de professores [na UFRGS, a mais atingida das universidades públicas brasileiras (ver Universidade e Repressão - OS EXPURGOS NA UFRGS⁴, publicação da L&PM e ADUFRGS, 1979, Porto Alegre), nove importantes professores foram sumariamente demitidos] e através de atos “legais” que visavam a cercear a atividade política estudantil. Como uma das consequências “positivas” desse período desastroso, mais tarde, nada que pudesse relembrar o autoritarismo anterior, ou o cerceamento das liberdades, ou qualquer limitação da ação de instituições importantes, como a já mencionada Universidade, seria tão facilmente proposto e admitido. Tanto que, na primeira oportunidade da retomada de um debate livre, amplo, público e democrático sobre temas importantes da nacionalidade, como o que veio a ocorrer na Assembleia Nacional Constituinte, os ventos da liberdade e da democracia sopraram – como não poderia deixar de acontecer - e vieram a transparecer no texto final da Constituição de 1988. Assim é que, no que tange ao ensino superior no Brasil - mas não apenas para ele -, a nova constituição contemplou, (possivelmente não com o alcance almejado pela comunidade acadêmica), uma antiga aspiração de brasileiros em geral, de professores e de estudantes universitários, ou seja, a Autonomia Universitária. Em seu *Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 207*, a carta preceitua:

"As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão."

É nesse artigo que vamos encontrar, decerto, as bases dos artigos 53 e 54 da LDB, lei nº 9.394/96, aquele que trata da autonomia das instituições de ensino superior. Percebe-se aí um claro exemplo de como a redemocratização do país influenciou, e abriu as portas para a almejada independência das instituições universitárias, o que, por sua vez, veio a possibilitar que as IES pudessem, mais adiante, vir a propor livremente seus currículos e programas. É importante relembrar que as razões das lutas acadêmicas por autonomia universitária, iniciadas ainda nos anos 60 por ocasião dos embates pela Reforma Universitária, concentravam-se, a partir da ditadura, na luta contra a mesma, na redemocratização do país e pela anistia aos professores e alunos cassados. Mais adiante, as lutas pela autonomia universitária mudaram o foco e passaram a se concentrar contra o avanço privatista, preconizado pela doutrina dos governos de orientação neoliberal; pela proteção da universidade pública contra propostas de ensino pago; contra

4. Este livro foi reeditado em 2008, também pela L&PM e ADUFRGS. Por motivos de segurança pessoal, na edição de 1979 não apareciam os nomes dos autores. Nessa nova edição de 2008, eles aparecem: Lorena Holzmann, Ligia Averbuck, Maria Assunta Campilongo, José Vicente dos Santos, Luiz Alberto de Miranda e Aron Taitelbaum, organizadores.

as tentativas de interferência dos governos na gestão e no direcionamento do ensino e da pesquisa para uma lógica de mercado (o ensino visto como mercadoria), o aluno como cliente, o PROCON como intermediário das relações educacionais); e contra, em especial, à intenção de implantar o Orçamento Global, unificado para todas as IFES. Tudo isto poderia acarretar, no entender de professores e estudantes, tanto a descaracterização do ensino superior público quanto disputas acirradas entre instituições coirmãs pelas maiores fatias de um mesmo orçamento ou, alternativamente, pela busca da complementação dos recursos na iniciativa privada para financiamento de pesquisas (que poderiam, dependendo do teor dos acordos, subordinar tais pesquisas ao interesse privado). Poderia acarretar também a possível redução do número de professores e funcionários, entre outros problemas.

Nessa época, o neoliberalismo se impunha como doutrina econômica majoritária e inquestionável no mundo. Esta doutrina econômica veio a ser adotada no Brasil por Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Entre seus princípios sobressaíam: o propósito de diminuir a participação do governo em setores estratégicos importantes da economia e da administração; a ideia da privatização de serviços e de instituições importantes; e a imposição das leis do mercado até mesmo sobre os planos de ensino e pesquisa. Com aceitação esmagadora, ainda que, num segundo momento, passada a euforia e a reverência inicial pela mesma, visse crescer significativamente o número dos que, sobretudo no meio acadêmico e intelectual, passassem a confrontá-la ou criticá-la publicamente -, estes princípios econômicos talvez tenham induzido (ou forçado) a criar (parece-me que, numa paradoxal e inesperada convergência de objetivos antagônicos: de um lado, os da universidade pública e de outro, os do ideário neoliberal) clima favorável à adoção de uma “autonomia” acadêmica. Entretanto, conforme documentos de associações docentes, esta autonomia se revelava diferente da que era almejada (ver pág. 73 da revista Documenta ADUFRGS, ano VII, n. 4, junho de 1997) pelas instituições de ensino. É provável, além disso, que, tanto para a universidade pública quanto para as particulares, o conceito de autonomia universitária fosse diferente. De fato, na mesma revista Documenta ADUFRGS, acima citada, num artigo intitulado *A Autonomia Universitária na perspectiva do movimento docente*, o professor Renato de Oliveira, então presidente da Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Seção Sindical da Andes-SN, fazia questão de registrar, como que pretendendo elucidar a posição da universidade pública, que

[...] a autonomia universitária só faz sentido como parte de um projeto político maior, o que aliás está presente no debate pré-64. Assim, chegamos à primeira conclusão: a luta pela autonomia foi a forma de inserção pela democracia, e é assim que deve continuar sendo. Vale dizer, estamos frente a uma questão política maior, que não se esgota no interior da universidade [...]]

Com efeito, a conquista da autonomia universitária se fez à custa de muitas lutas, de sacrifícios e, também, de dúvidas. Trata-se, não se discute isso, de uma conquista necessária e importante. Se compete à universidade um papel de relevância nos planos de desenvolvimento do país, se cabe a ela o desenvolvimento de pesquisas que, efeti-

vamente, interessem ao povo brasileiro, se é da sua essência a formação de quadros profissionais que atendam às aspirações atuais e futuras da população, é mais do que evidente que tudo isso deve se desenvolver dentro de instituições que possam garantir aos seus integrantes, tanto liberdade de ideias como de propostas. As dúvidas alegadas acima se referem tanto ao teor da autonomia alcançada e sobre isso, o professor Renato, no mesmo artigo citado, afirmava que

[...] não cabe ao Estado instituir a Autonomia Universitária, e sim garanti-la enquanto um direito fundamental decorrente do direito fundamental à liberdade de conhecimento inerente à pessoa humana (grifos do autor),

quanto aos necessários investimentos governamentais para a universidade pública, obrigatórios, na visão de docentes, de alunos e de setores importantes da sociedade. Havia dúvidas importantes: manterão os governos orçamentos e investimentos em níveis adequados ao bom funcionamento das IFES? Serão estes o suficiente, que garanta a quantidade, a qualidade e a gratuidade do ensino, da pesquisa e da extensão, de acordo com as enormes exigências de um país que se quer em desenvolvimento e com seus problemas sociais resolvidos?

No mesmo artigo, um pouco adiante, o professor Renato de Oliveira privilegia outra questão que, parece-me, relaciona-se diretamente com o tópico de abertura do presente item. Diz ele:

38/

[...] A Universidade autônoma representa um dos níveis de articulação do poder numa sociedade capaz de concebê-lo não enquanto tutela, mas enquanto espaço de deliberação sobre interesses comuns, isto é, enquanto espaço público.

Na mesma revista, em artigo intitulado *Sobre a Necessidade de um Projeto para a Universidade*, o professor Renato Dagnino, da Unicamp, apregoa o que segue:

[...] Aqui a comunidade científica tem sentado praticamente sozinha à mesa em que se define a política de C&T. O papel hegemônico que desempenhou na formulação e implementação da política de C&T, advogando um pretenso direito de defender a pesquisa de “qualidade”, não encontra paralelo em outras latitudes.

As duas citações ajudam a fazer uma breve reflexão sobre como as IES estão colocando, na prática, a questão da autonomia. Bem mais no início deste trabalho, fiz menção à forma exclusiva, isolada com que as instituições de ensino têm formulado, não apenas seus currículos e programas, mas, também, a partir desses, imputando unicamente para si a autoridade para redefinir o significado e o alcance das profissões. E o têm feito, não permitindo, para isso, por conta de interpretações dos artigos 53 e 54 da LDB referentes à autonomia, qualquer participação externa às IES, seja da sociedade, seja das entidades profissionais. Tem-se a impressão que a academia pretende atuar, nessa questão, de forma isolada. Dá a entender que, por interpretar a autonomia como

sinônimo de soberania, se fechou em si mesma, considerando-se dona do saber, nesse campo específico. A academia deixou de ser, como afirma o professor Renato de Oliveira no artigo citado, “... espaço de deliberação sobre **interesses comuns**, isto é, enquanto **espaço público**” (grifos nossos). Ou ainda, sobre esse mesmo tema, o dos currículos e das definições das profissões, pode-se estabelecer, livremente relação de similitude com o que afirma o professor Dagnino, ainda que este esteja se referindo a outro assunto,

[...] *Aqui a comunidade científica tem sentado praticamente sozinha à mesa em que se define a política de C&T. O papel hegemonicó que desempenhou... não encontra paralelo em outras latitudes* (grifos do autor).

Como afirmei anteriormente, considero não ser apropriado, até mesmo impossível dissociar a discussão da participação das entidades profissionais e da sociedade. Sobretudo quando o objetivo é a formação de profissionais de nível universitário que atendam, efetivamente, às necessidades sociais; e sobre o papel social esperado para as profissões e seus respectivos cursos, currículos e programas. São, para mim, como havia colocado há algumas páginas antes, três atores – ou melhor, três protagonistas, ou seja, a Academia, a Sociedade e as Entidades Profissionais. Em minha ótica devem, como vinha ocorrendo em passado recente, através de um trabalho cooperativo, contínuo e criativo, conceituar as bases das profissões, na atualidade, e, consequentemente, os conteúdos, práticas, habilidades e competências, necessários para formar os profissionais. É importante deixar claro, neste momento, para evitar confusões e mal-entendidos que, para mim, estes atores devem entrar nesse trabalho conjunto, resguardadas a independência de opiniões e a especificidade das contribuições de cada um. Além da participação nas questões do âmbito dos conceitos gerais, é atribuição e prerrogativa específica das IES, sua exclusividade mesmo, encontrar e determinar os métodos e técnicas didático-pedagógicos mais adequados, os processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa mais avançados para que possam atingir com mais eficácia os objetivos dos cursos. À Sociedade cabe expor e explicitar suas necessidades e aspirações, a serem atendidas pelo exercício profissional do arquiteto. Ela fala tanto à Academia, como às Instituições Profissionais, de forma indireta: seus problemas e aspirações sociais se expressam e circulam através de vários veículos - pela imprensa, pela ação política das associações comunitárias, pelos representantes políticos, pelos planos de governos, entre outros. No campo de trabalho do arquiteto e urbanista, é de conhecimento público a urgente necessidade do aprimoramento e da aceleração do planejamento das Cidades; do estabelecimento de relações harmônicas entre Cidade, Edifício, Natureza e Patrimônio Histórico e Artístico; do estudo e aplicação de formas de autossustentabilidade para o Urbanismo e para a Edificação; do incremento de estudos sobre o Problema da Habitação no Brasil, entre outros. Cada um desses tópicos se desdobra, para melhor sistematizar seu ensino, em pesquisas, conteúdos, práticas e disciplinas, que devem ser, obrigatoriamente, cursadas para a formação adequada do arquiteto. Por exemplo, a relação da Cidade e do Edifício com a Natureza incide, para o estudante de arquitetura - necessariamente, mas não só - , na aprendizagem do Paisagismo – ou da Arquitetura da Paisagem. A Sociedade não tem podido expressar seus problemas, suas aspirações e necessidades, nessa área do conhecimento, diretamente para a Academia, porque esta

não o tem admitido. Por sua vez, nos últimos tempos, as faculdades de arquitetura têm, unilateralmente, para continuar no exemplo citado, subestimado a importância do estudo especializado do Paisagismo. Chegam ao ponto de eliminá-lo de seus currículos, quando não, de inseri-lo no programa de outras disciplinas, muitas vezes sob o pretexto da redução de custos. Este é apenas um entre tantos outros exemplos de como a situação presente, de distanciamento intencional entre os três atores, pode desvirtuar a formação profissional.

Em passado recente, o entendimento era outro. Em correspondência da ABEA aos “*Diretores, Coordenadores, Chefes de Departamento, Representação Estudantil, Professores e Alunos*”, datada de 21 de novembro de 1994, assinada por seu presidente, arquiteto Itamar Kalil, divulgando os resultados do XII ENSEA realizado em Salvador, Bahia, no item Revisão Curricular, pode-se ler:

e) O exercício da arquitetura e do urbanismo constitui-se em profissão regulamentada. Do ponto de vista legal compete ao arquiteto e urbanista o exercício de todas as atividades referentes a edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos, arquitetura paisagística e de interiores, planejamento físico, local, urbano e regional. É um espectro bastante amplo que exige da formação profissional um esforço capaz de qualificar o arquiteto e urbanista na abrangência de suas competências legais, com o aprofundamento indispensável para que possa assumir as responsabilidades nela contidas.

40/

Este é típico exemplo de boa convivência, de como a Sociedade podia dialogar com a Academia, através das associações profissionais ou de ensino. Esta contribuição acima foi produzida de fora para dentro da Academia, no caso, pela ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura. Pelo seu teor, pelo tom fraternal e cooperativo, não poderia deixar jamais de ser considerada, como não o foi, pois o assunto era a melhoria do ensino. Por aceitar estas contribuições, não se poderia alegar, nem de longe, submissão da Academia a instituições externas. O espírito não era este.

Há outros exemplos. Na “*Plataforma para a Direção Nacional do IAB (1977-1979)*”, distribuída durante processo eleitoral aos departamentos e aos conselheiros, ao final de 1976, e publicada no início de 1978, em “*3 ANOS DE IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil / Diretoria Nacional 77-79*”, no seu capítulo 2 - A Situação e as Perspectivas dos Arquitetos, consta o item 2.3:

O ensino superior, em considerável medida também objeto de comércio, produz em número crescente novos arquitetos, não como resposta planejada a uma demanda comprovada, mas como resultado de cálculos empresariais.

A gigantesca demanda potencial do país em termos de Arquitetura está longe de expressar-se na demanda solvente. Existe assim, apesar da gravidade e da extensão dos problemas espaciais, áreas de subemprego do arquiteto em nosso país.

Transformam-se, portanto, radicalmente as perspectivas do Arquiteto na sociedade. Pertencem ao passado as trajetórias baseadas no sucesso individual, no mecenato privado ou público. Pertence ao passado a Arquitetura consubstanciada em algumas obras geniais isoladas.

A Arquitetura brasileira hoje só tem perspectivas reais na escala dos nossos problemas, perspectivas integradas no desenvolvimento sociocultural do país.

Também no relatório final da Reunião do Conselho Superior do IAB, realizada em Salvador, Bahia, em janeiro de 1979, consta o que segue:

Por outro lado situa-se, embora questionado, o caráter da unidade da profissão, unidade esta, com ‘base no elemento comum de formação’, principalmente quando se constata no atual estágio sócio -econômico a tendência de sub-ramificações profissionais. No caso específico do arquiteto, tal fato só viria desagregar os suportes de uma formação unificada que no momento é de vital importância. Outrossim, considerando as disparidades regionais do país, torna-se imprescindível a complementaridade na formação profissional, em atendimento às peculiaridades existentes em cada região...

/41

Nas questões referentes às atribuições do arquiteto, afloram aquelas pertinentes à definição do perfil profissional o qual deve responder à proposta curricular, dirigindo-se esta para objetivos mais amplos, voltados para o interesse de uma comunidade, e não para uma ótica de um mercado de trabalho essencialmente pragmático de uma economia concentradora de renda...

Neste sentido, e preocupado principalmente – mas, não apenas com essa área - com a aprendizagem daquilo que, por definição, vem justificando a importância social do arquiteto e sua atribuição fundamental, ou seja, a de projetar (planejamento urbano e regional; edifício; paisagismo; objetos e outros), para garantir que, pelo menos nesse campo, os profissionais saíssem das escolas bem preparados, pronunciava-se o IAB, em documento denominado POSIÇÃO DOS ARQUITETOS NO MOMENTO ATUAL BRASILEIRO:

A DIREÇÃO NACIONAL DO INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL, atenta às transformações que estão a ocorrer no quadro da profissão, apresenta, para apreciação e debate, este documento, por ocasião da IV REUNIÃO DO COSU, em Natal, Rio Grande do Norte, julho de 1978 [...]

1. O IAB E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*No quadro da formação profissional dos Arquitetos brasileiros, o IAB tem colocado contribuições que pretendem reforçar as idéias desenvolvidas neste documento: a ênfase e atenção maior do ensino de Arquitetura devem-se concentrar na **PRÁTICA DO PROJETO**, instrumento essencial e básico de atuação profissional. Tem-se recomendado que um mínimo de 50% da carga horária curricular total do curso de Arquitetura deva ser destinado ao trabalho de prática de projetos de Arquitetura, em todos os níveis. Os conhecimentos de tecnologia, história, teoria devem se ampliar e intensificar, integrando-se com o projeto. A conquista de novos conhecimentos que se relacionem com a Arquitetura, tais como Sociologia, Economia, Ecologia, Cálculo Estrutural deve ser incentivada e incorporada pelo estudante, não como matérias supérfluas mas necessárias para a sua formação. Por último, recomenda-se que se tenha presente como diretriz básica da formação do Arquiteto, a **qualificação profissional...***

*[...] historicamente, o ensino tem sido preocupação prioritária nos debates realizados pela Entidade de Classe dos Arquitetos, exemplificando-se por trechos de ‘**Resoluções do Conselho Superior do IAB**’, reunido na cidade do Rio de Janeiro, em janeiro de 1978.*

42/

[...] O sentido de democratização está profundamente vinculado ao de uma AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: a Universidade deve ser lugar onde se desenvolve o pensamento crítico e criador; necessita de uma dinâmica própria, não podendo a sua movimentação reduzir-se à mecânica que procede do poder.

Cada vez mais voltada para interesses imediatistas e empresariais, ela vem, numa inversão dos seus reais objetivos, distanciando-se da comunidade a que deveria estar ligada.

Um pouco antes, em 29 de março de 1978, em seminário realizado na Faculdade de Arquitetura da UFRGS, sobre ensino da arquitetura, o IAB-RS encaminhava sua contribuição,

*- O sentido de **democratização** está também vinculado a uma AUTONOMIA INTERNA, assegurando a professores e alunos as decisões que dizem, diretamente, respeito ao estudo, não permitindo um deslocamento do centro das decisões para fora desta área e voltando a situar a administração como atividade meio e nunca como um fim.*

Como prova da possibilidade de convivência e do trabalho conjunto, fraternal, criativo e independente entre a Academia e Instituições Profissionais, podemos citar a reunião promovida pela Comissão de Formação Profissional do IAB-RS, ocorrida em 28 e 30 de novembro e 5 de dezembro de 1978. Della participaram além do IAB-RS, o Sindicato de Arquitetos do RS e as faculdades de arquitetura (a totalidade das existentes na época⁵) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Unisinos, da Canoense, da Ritter dos Reis, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), além dos diretórios acadêmicos da UFRGS e da UFPEL. Assinado pelos representantes de todas as instituições presentes, foi elaborado documento, divulgado na publicação IAB-RS 1978/1979 MEMÓRIA, do qual extraímos o que segue:

Face às transformações substanciais que o Currículo Mínimo dos Cursos de Arquitetura proposto pela CEAU acarretará no quadro da formação profissional e, consequentemente, no exercício da profissão de Arquiteto no Brasil, modificando inclusive o campo das competências legais da profissão, os professores e alunos das faculdades de Arquitetura do Rio Grande do Sul, juntamente com o IAB/RS e o SAERGS, são de opinião de que o Currículo Mínimo proposto carece de maiores debates e, amparados também nas manifestações de diversas outras Escolas do país, PROPÕEM:

QUE NA REUNIÃO MARCADA PARA OS DIAS 14, 15 E 16 DE DEZEMBRO EM SÃO PAULO NÃO SE DEFINA CURRÍCULO MÍNIMO, MAS SIM QUE SE DISCUTA E ESTABELEÇA UM CRONOGRAMA DE ATIVIDADES ATÉ ABRIL/79, MARCADO PELA REALIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS REGIONAIS, SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E CURRÍCULO MÍNIMO, COM A PARTICIPAÇÃO E COORDENAÇÃO DA CEAU.

/43

Pelo teor das preocupações e manifestações encaminhadas através dos documentos acima referidos, podem-se deduzir ao menos dois pontos: 1) que muitas das questões relativas ao ensino superior e ao ensino de arquitetura no Brasil pouco avançaram de lá para cá, e; 2) que havia, então, diferentemente de hoje, um amplo, respeitoso e saudável diálogo, com troca de contribuições e de propostas, entre a Academia e as Instituições Profissionais.

É muito importante observar as datas em que essas manifestações ocorreram: note-se que estava instalada, ainda, no Brasil a ditadura militar, o que tornava o debate livre de ideias bastante complicado. As campanhas pela Anistia Ampla Geral e Irrestrita, pela Redemocratização e pelas Diretas Já estavam em andamento. Quem sabe por isto mesmo, no que se refere à participação das entidades profissionais no debate sobre a Formação Profissional do Arquiteto parecia, da parte da Academia, ser esta na época mais aberta e acolhedora do que no tempo presente.

Assim é que o tempo – ou melhor, a experiência que pode decorrer da passagem

5. Em 1978, eram cinco as faculdades de arquitetura gaúchas. 34 anos depois, em 2012, são (dados da ABEA) 25, o que demonstra o vertiginoso crescimento quantitativo de cursos, de alunos e, consequentemente, de arquitetos formados no Rio Grande do Sul. Este panorama se repete em todo o Brasil.

do mesmo – que tantas vezes tem sido primordial para resolver e para aperfeiçoar questões importantes, como as acima mencionadas, parece que, neste caso, pouca influência teve. Nem o ensino se desenvolveu tanto quanto era de se esperar, nem as relações entre a Academia e a Realidade Externa se estreitaram e se aprimoraram quanto se desejaria, e se poderia ambicionar, no transcurso das três últimas décadas.

Por certo, a questão da Autonomia Universitária tem tido desdobramentos curiosos e importantes, notadamente nos últimos anos. Isto remete para outro ponto que merece reflexão e exame, tratado a seguir.

2. Autonomia da academia em relação ao exercício profissional

A revista *Isto É*, nº 2098, de 27 de janeiro de 2010 publica nas páginas 6, 10 e 11, entrevista em que Roberto Luiz D'Ávila, presidente do Conselho Federal de Medicina declara, a certa altura, que “... *olhando genericamente, metade dos médicos recém-saídos não teria a qualidade desejada para atender a população. Mas é uma visão parcial, míope. Há alunos bem preparados que não passam no vestibular. E o aparelho formador não está sendo analisado. É necessário avaliar os professores e a metodologia.*”

Mais adiante, perguntado se ele “... *defende uma avaliação de conteúdo de ensino?*”, assim se pronuncia:

Exatamente. A avaliação que se faz é falha. Temos uma comissão reunida e a pauta é chamar os 179 coordenadores de cursos de medicina. Não temos ação sobre os estudantes, mas temos jurisdição sobre médicos e professores. É uma maneira de avaliarmos os cursos indiretamente. Queremos mostrar ao Ministério da Educação que temos condições de colaborar na melhoria da qualidade do ensino médico.

No número seguinte da revista, na seção *Cartas*, um leitor assim se manifesta: “*Na entrevista, Roberto Luiz D'Ávila cita como uma das funções do sistema formado pelos conselhos regionais e federal de medicina a fiscalização do ensino da atividade nas instituições públicas e privadas de educação. Mas, pela lei brasileira, a função dos conselhos de medicina é controlar os procedimentos médicos. Fiscalizar faculdades cabe exclusivamente ao estado*”.

Eis aí, nessas duas intervenções, a de presidente de uma entidade importante e tradicional, falando em “... *colaborar na melhoria da qualidade do ensino médico.*”, e outra, a de um leitor interessado, afirmando que “... *Fiscalizar faculdades cabe exclusivamente ao estado.*”, o cerne – ou, a síntese – do conflito que vem se estendendo já há bastante tempo e que vem opondo a Academia aos Conselhos Profissionais. No mesmo tom do presidente do conselho médico, têm-se pronunciado dirigentes da Ordem dos Advogados do Brasil, questionando a qualidade de alguns cursos. Na época da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, entre 1997 e 2005, esse conflito se intensificou, não se resolvendo até hoje. Naquele período, houve manifestações, não bem acolhidas pela Academia, provindas especialmente dos conselhos de Medicina, de Psicologia, da Ordem dos Advogados, da Engenharia entre outros. É assunto que se liga - ou decorre - do ponto anterior, aquele que preconiza **autonomia para as IES proporem livremente seus currículos e programas**. Esta autonomia, conforme já visto anteriormente, procede do Art. 207 da Constituição Federal e da sua aplicação, através dos artigos 53 e 54 da LDB.

Há, decerto, um conflito estabelecido e, por vezes, até mesmo radicalizado, entre organizações profissionais. Além dos conselhos, incluo as demais entidades de representação profissional, já que, no caso da arquitetura, o IAB, como se pode ver em vários trechos deste livro, prestou, e vem prestando, colaboração importante ao ensino da profissão e à academia. Os termos utilizados pela Academia para definir a pretendida atuação dessas organizações sobre o ensino superior são pesados e demonstram o tamanho dessa contenda. Não deixam margem a dúvidas, nem quanto ao rechaço que faz a Academia aos propósitos das entidades de classe, nem ao entendimento que tem a mesma sobre essa participação. Vejamos alguns desses termos: intervenção, ingerência, invasão, influência, corporativismo, reserva de mercado entre outros. Em alguns casos, essa discussão chega aos tribunais. Efetivamente, sobre intenção da OAB de fiscalizar a qualidade do ensino obrigando, para tanto, os egressos dos cursos de direito ao chamado Exame de Ordem⁶ (o que caracterizaria uma forma de controle indireto, segundo alguns), estabelecido pela Lei 8.906/94 para poderem exercer a profissão, o juiz federal de Goiânia, Carlos Humberto de Souza, proferiu sentença, em 22 de janeiro de 2003, contestando a exigência da instituição. A decisão do juiz foi matéria publicada na edição nº 1439, de 02 a 08 de fevereiro de 2003, do *Jornal Opção On-Line*, de autoria de Marcos Bandeira. Segundo a reportagem, “*O juiz federal sustenta que se as universidades, bem como as faculdades têm assegurado em seu favor uma autonomia didático-científica, conforme estabelece a Constituição, não há como não reconhecer que o bacharel formado nessas instituições encontra-se preparado para o exercício profissional ao qual se habilitou. Consequentemente, acrescenta o magistrado, o órgão de fiscalização profissional não tem competência ou poder para dizer, antes da admissão no seu quadro, se esse ou aquele profissional tem ou não preparo suficiente para o exercício da profissão, pois isto significa permitir-lhe uma indevida invasão na autonomia dessas instituições*” (grifos do autor).

Em outro caso, conforme consta no PARECER CNE/CES Nº 29/2007, a ABRAFI, Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas, encaminhou consulta ao CNE, “... tendo em vista o teor da Resolução nº 126, de 16 de junho de 2006, do Conselho Federal de Biomedicina – CFBM, que formula a exigência de conclusão de curso com **carga horária mínima de 4.000 (quatro mil) horas para registro profissional...**”. A ABRAFI argumentava que “se os conselhos profissionais destinam-se precipuamente à fiscalização do exercício profissional, força é aceitar que somente aos profissionais devidamente habilitados e neles inscritos podem impor suas restrições...”, e continua: “os conselhos profissionais **buscam legitimar uma reserva de mercado travestida de luta pelos direitos da classe...**”. A ABRAFI conclui afirmando que “No caso concreto, a menos que haja uma sensibilização do Conselho Federal de Biomedicina acerca da impositiva revogação imediata da prefalada Resolução nº 126/2006, será necessário, **mais uma vez**, recorrer ao Poder Judiciário para **afastar do mundo jurídico esta teratológica exigência corporativa.**” (grifos do autor).

A não ser pela necessidade de afirmação de soberania, de controle exclusivista que

6. Exame de Ordem – exame promovido pela OAB a que todos os egressos dos cursos de Direito no Brasil devem se submeter. Aos aprovados é reconhecido o direito de exercer a advocacia. Aos demais (reprovados ou não participantes) cabe o título de Bacharel em Direito, sem poder exercer a advocacia.

pode ser mercadológico, de exercício de poder nessa área tão importante da vida social do país, a do ensino superior, que poderá ter evidentes repercuções em planos estratégicos para o desenvolvimento nacional, assim como para a solução de problemas sociais, não encontro nem motivos nem justificativas razoáveis, apesar de reconhecer o vigor dos argumentos utilizados pelas partes, para que esse conflito permaneça ou progrida.

A tendência é que esta questão permaneça sem solução por muito tempo: notícia publicada no jornal Zero Hora de Porto Alegre, na edição do dia 17/12/2010, na página 51, com o título *TRF derruba exigência de exame da ordem* dá a dimensão exata do conflito. Curiosamente, por outro lado, as comissões do MEC, encarregadas do controle e fiscalização do ensino, nas várias áreas profissionais, são compostas por autodenominados “especialistas”, como que afirmado sua superioridade sem par nessa jurisdição. Parece-me ser elementar, salvo melhor juízo, que uma interação, um trabalho coordenado entre aqueles três atores (Academia, Sociedade e Entidades Profissionais) seja, como já se comprovou anteriormente, não apenas necessário e desejável, mas, também – penso aqui, especificamente, na área em que trabalho –, indispensável para a boa definição de como deva ser a Formação do Arquiteto. Esta – a Formação do Arquiteto –, tem a ganhar com este procedimento, enriquece-se e legitima-se com essa interação.

É importante reconhecer que, na área do ensino superior, nada é definitivo nem há donos da verdade. A cada dia se avança um pouco e também se aprende com os erros e com o trabalho de todos. Parece-me que a ausência de qualquer um dos três atores desse triângulo gera flagrante desequilíbrio e, como consequência deste, causa distorções na formação do profissional. Também, me parece ser difícil, quando não ilógico, aceitar os argumentos de quem rechaça a participação de organizações profissionais na formulação do ensino superior a pretexto dessas ambicionarem, através disso, garantir exclusivamente a reserva de mercado ou interesses corporativos. Mesmo que fosse essa a aspiração predominante nessas organizações – e não acho que seja –, não veria nisso razão suficiente para afastar de um debate quem nele pretende participar defendendo “também” aquilo que constitui um compromisso público irrecusável: lutar pelo aprimoramento do ensino, o que inclui a prudência com instituições despreparadas para formar adequadamente profissionais. Até mesmo a possibilidade de vir a aflorar divergências profundas, no curso de um trabalho conjunto – o que poderia ser usado como justificativa para evitar o encontro daqueles três atores –, muito ao contrário disso, obriga a que este se torne inadiável: se há divergências – e já se viu que elas existem –, e se são importantes, é impositivo que elas transpareçam para que, através dos debates, possam ser – ao menos – esmiuçadas e resolvidas.

Além do mais, sob a acusação de que as entidades profissionais, justamente quando manifestam empenho em participar do debate sobre a qualidade do ensino universitário, estejam encobrindo interesses corporativos, comete-se, no mínimo pela generalização, injustiça que merece ser reparada: ainda que, na história dessas associações, possam ter sido efetivamente priorizados, em alguns momentos, interesses corporativos, esses casos não ofuscaram de nenhuma maneira as históricas lutas dessas entidades por avanços sociais, por autonomia técnica e científica nacionais e pela implantação e afirmação, no país, de profissões universitárias importantes para o seu desenvolvimento.

No caso de entidades como a OAB, a ABI e o IAB, além do mais, foram estas que sustentaram, bravamente, num período em que, para isso, era necessário até mesmo arriscar a própria vida, uma resistência inquebrantável contra a ditadura e pela redemocratização do país.

No que tange ao campo específico da formação do arquiteto, devemos, para ter uma visão mais ampla do assunto, voltar a documentos importantes do passado recente. Em vários desses encontraremos o testemunho eloquente de como as instituições representativas da categoria profissional percebiam a questão da relação “organizações profissionais x instituições de ensino”. Em um dos mais importantes, elaborado pelo presidente Nacional do IAB, arquiteto Demétrio Ribeiro, com a assessoria técnica do advogado Ib Kern: o *Anteprojeto de Lei do Exercício Profissional da Arquitetura*, na exposição de motivos para apresentação dessa proposta ao Conselho Superior do IAB, que se reuniu em Brasília em novembro de 1979, por ocasião do X Congresso Brasileiro de Arquitetos, pode-se ler:

[...] 1- A orientação essencial do conteúdo do projeto encontra-se em resoluções anteriores do Conselho Superior do IAB.

A abrangência do texto resulta da convicção unânime no IAB, de que a regulamentação é inseparável da questão do currículo mínimo oficial e do sistema de fiscalização.

Lida com isenção, a lei que atualmente rege o exercício profissional do Arquiteto asseguraria a nossa profissão o seu campo específico de trabalho, pressupondo uma correspondência efetiva entre a formação e as competências legais. Por falta de clareza, porém, por não abranger a formação profissional e por não atribuir a sua própria aplicação a um órgão autenticamente representativo da nossa categoria, a lei nº 5.194 tornou-se inteiramente inoperante para atingir os seus objetivos fundamentais, que seriam: proteger as atribuições do Arquiteto, assegurar que a formação do mesmo corresponda a essas atribuições, e implantar um sistema coerente com a própria lei.

1) No tocante ao currículo mínimo, existe unanimidade entre nós sobre a necessidade de nele ficar determinada a carga horária mínima obrigatória do treinamento prático de planejamento e de projeto. Essa exigência é a única forma de garantir a especificidade da formação, de prevenir a degenerescência do ensino da Arquitetura e a proliferação de cursos fictícios, e de por termos à fraude hoje legalizada, consistente em declarar apto a fazer projetos de Arquitetura quem tenha assistido a algumas aulas teóricas sobre a matéria.

Não podem existir dúvidas sobre a necessidade de muitas outras providências para corrigir as deficiências do ensino da Arquitetura no país, mas a especificidade desse ensino, assegurado em lei, é o primeiro passo indispensável.

Mais adiante, no mesmo documento, podemos ler:

Deve-se esperar também que na discussão não se perca de vista a distinção entre os aspectos fundamentais e os aspectos secundários. Independentemente da feição que assumam estes últimos, é convicção da Diretoria Nacional que os interesses da Arquitetura exigem no Brasil de hoje uma lei que consagre três princípios: a integridade do campo de atribuições do Arquiteto, a especificidade do ensino da Arquitetura e um sistema de fiscalização profissional próprio, eleito e estruturado democraticamente.

Porto Alegre, 12 de outubro de 1979.

Diretoria Nacional do IAB

Os que estavam naquele X Congresso de Brasília sabem que o debate sobre esse projeto de lei não progrediu. As contradições e indefinições existentes dentro da própria categoria dos arquitetos, mais do que oposições vindas do meio externo - é importante ressaltar isso -, assim como o temor de se tornar independente do sistema Creas-Confea impediram o avanço do projeto.

Editorial da revista *Arquitetura* nº 55, de janeiro de 1967, pág. 4, relembrava que...

Em 1959, os arquitetos, através do Instituto de Arquitetos, promoveram uma campanha de grande intensidade visando obter uma regulamentação específica para sua profissão. A pretensão dos arquitetos encontrou pela frente forte oposição das associações de classe de engenheiros e da cúpula do organismo oficial encarregado da fiscalização profissional... Elaborada para os arquitetos, ela pareceu ser, aos engenheiros principalmente, de uma ambição descabida. Sucessivos contatos interprofissionais serviram para dissipar dúvidas e aparar arestas... O fim do ano passado viu o final dessa árdua luta. O Congresso Nacional decretou e o Presidente da República sancionou a Lei nº 5.194 de 24 de dezembro de 1966, que dá nova regulamentação ao exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agronomo.

Bem antes, em discurso como paraninfo aos formandos⁷ de 1958 da FAUUSP, Vilanova Artigas, outro insigne arquiteto brasileiro reivindica..." para os arquitetos um organismo que oriente o destino cultural da arquitetura" ...

7. Este discurso, com o título *Aos Formandos da FAUUSP* (1958), poderá ser lido na íntegra em *Caminhos da Arquitetura*, Vilanova Artigas, Lech - Livraria Editora de Ciências Humanas, São Paulo, 1982, pág. 21.

São capítulos importantes da grande luta que deveria, mas não o conseguiu, empollar e unir em torno de si os arquitetos brasileiros.

Depois de ter sido, no final de 2009, rejeitado pelo poder executivo brasileiro, por alegadas imperfeições processuais, novamente um projeto de lei que regulamenta o exercício da arquitetura no Brasil tramitou no Congresso Nacional. É o que deu origem ao CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo. Projeto anterior, um pouco antes referido, apresentado ao X Congresso Brasileiro de Arquitetos de 1979, em Brasília – DF, em seu Capítulo II – *Da Formação Profissional do Arquiteto*, Art. 20 definia que:

Somente poderão conferir diploma de arquiteto os cursos de arquitetura de nível superior oficiais ou oficialmente reconhecidos, que... atendam ainda as seguintes condições:

I – Ter duração mínima de cinco anos;

II – Ministrar no mínimo quatro mil (4.000) horas de atividades escolares nas disciplinas necessárias ao efetivo preparo dos alunos para o exercício das atribuições profissionais definidas nesta lei, das quais no mínimo mil e oitocentas (1.800) horas destinadas ao treinamento prático dos alunos na elaboração de projetos e planos.

De modo diferente, a Lei nº 12.378, que instituiu o CAU, aprovada no Congresso Nacional em 31/12/2010, em seu Art. 3º determina:

Os campos de atuação profissional para o exercício da arquitetura e urbanismo são definidos a partir das diretrizes curriculares nacionais que dispõem sobre a formação do profissional arquiteto e urbanista nas quais os núcleos de conhecimento de fundamentação e de conhecimentos profissionais caracterizam a unidade de atuação profissional.

O primeiro, proposto em 1979 por Demétrio Ribeiro, propunha uma vinculação estreita e definida da lei com a formação profissional, determinando, para isso, no corpo do texto, a duração mínima dos cursos e as matérias consideradas mais importantes e essenciais. Se nos lembrarmos do PARECER CNE/CES N° 29/2007 apresentado algumas linhas antes, onde a ABRAFI, Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas, consultava o CNE, "... tendo em vista o teor da Resolução nº 126, de 16 de junho de 2006, do Conselho Federal de Biomedicina – CFBM, que formula a exigência de conclusão de curso com **carga horária mínima de 4.000 (quatro mil) horas para registro profissional**," depreende-se que aquele Capítulo II – *Da Formação Profissional do Arquiteto*, Art. 20 acima apresentado já seria, por semelhança, nos dias de hoje, pretexto, ainda que isso não representasse motivo suficiente para que se desistisse de incluí-lo no projeto de lei, para conflito entre um na época incerto conselho próprio da arquitetura e a academia. Por outro lado, o Art. 3º da lei aprovada em 2010 no congresso, por ter como

referência apenas as diretrizes curriculares, redação esta possivelmente originada na exigência de exclusividade da academia para definir currículos e programas, não garante nem a uniformidade, nem a especificidade e nem a unidade da formação do arquiteto no território nacional. Tal referência é, no meu entender, vaga, já que cada curso pode, desde que atendendo às diretrizes curriculares, estabelecer livremente suas disciplinas e cargas horárias.

Mais de 50 anos se passaram desde as manifestações de Artigas, mais tarde de Demétrio Ribeiro, e de muitos outros colegas propugnando por um conselho profissional próprio. O decreto-lei que regulamenta o sistema CREA-CONFEA, do qual, até a data de hoje, faz parte a Arquitetura sob o protesto de muitos profissionais, remonta a 1933, época do Estado Novo. O CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo, foi aprovado pelo Senado de República em 21 de dezembro de 2010 e o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou-o no dia 31. Nessa longa luta, enfrentou resistências externas e internas à categoria profissional. É possível que daqui para frente preponderem apenas as contradições internas. Espero que saibamos lidar com elas e fazer do CAU um organismo forte, representativo e atuante. E que ele corresponda, na sua atuação, nos termos em que foi aprovado, à visão e ao sonho de Vilanova Artigas, de Demétrio Ribeiro e de outros importantes líderes. Passados três anos da sua aprovação, o CAU caminha a passos fortes. Esperamos que continue assim.

3. Competências e habilidades

50/

O professor Eduardo O. C. Chaves, da Unicamp, em artigo publicado na internet, em 1º de agosto de 2000, sob o título “*Novas Formas de Ensinar e Aprender: ‘Educação Orientada para Competências’ e ‘Currículo Centrado em Problemas’*”, inicia afirmando que

[...] as expressões que estão no título deste texto fazem referência a uma proposta pedagógica inovadora. Mais adiante, acrescenta: “Quando se afirma que a escola precisa encontrar novas formas de ensino e aprendizagem, se deseja sobreviver os momentos difíceis que atravessa, não se tem em mente apenas aperfeiçoar as atuais formas de ensino e aprendizagem, torná-las mais eficientes e, ao mesmo tempo, como se fosse possível, mais agradáveis. O que se critica é o próprio modelo, ou paradigma de aprendizagem, e, consequentemente, de ensino, que hoje impera. Consequentemente, é preciso ‘virar as coisas de ponta cabeça’, recomeçar do zero.

Com efeito, as expressões “competências”, “habilidades” e “currículo baseado em problemas” fazem parte do vocabulário e das definições básicas das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para os cursos de graduação. São a síntese da que se auto-proclama, hoje, no Brasil, nova pedagogia para o ensino superior. Com estas questões dispostas de forma tão categórica e definitiva pelos defensores das “novas formas de ensinar e aprender”, o círculo do debate sobre a educação estaria, aparentemente, delineado...

Nos trechos acima, identificamos argumentos que, sustentando as novas ideias, parecem inéditos, mas em verdade são, na história da pedagogia, recorrentes: sempre

que se pretendeu implantar uma nova forma de ensinar e que, além do mais, se desejou que esta desempenhasse um papel radical, isto é, tomasse o lugar das existentes, se apregoava, com argumentos semelhantes, o surgimento de “proposta inovadora”. E, mais, conforme pode se constatar no mesmo texto do professor Chaves que, para que as novas propostas possam transitar livremente, é necessário fazer *tabula rasa* dos métodos anteriores, “recomeçar do zero”, como é afirmado acima. Argumenta, para tanto, de forma imperativa que “É interessante notar que o modelo ou paradigma que hoje é hegemônico não possui fundamentação ou justificativa séria”.

Sobre este assunto, sobre a proposição de novas pedagogias, de novas formas de ensinar, vou me amparar no texto de Jaume Carbonell, Diretor da revista *Cuadernos de Pedagogia*, de Barcelona. No livro comemorativo dos 25 anos da revista - intitulado *Pedagogias do Século XX* - , editado em 2003 pela Artmed Editora de Porto Alegre, em seu prólogo, afirma Carbonell (2003):

A memória, quando ativada, contém mais sementes de futuro do que restos do passado. Não é por acaso que as interpretações contidas nos tratados filosóficos ou pedagógicos de outrora são um espelho do que pensamos hoje. As novas idéias surgem sempre a partir de reelaborações de idéias anteriores. É o que sustenta Vygotsky, o chamado Mozart da psicologia, quando nos diz que a capacidade criativa consiste em construir o novo reestruturando o velho. E isso não só ocorreu na história do campo educativo como também em qualquer campo do saber. Estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. Não nos enganemos: pelo menos na pedagogia, inventa-se muito pouco. (...) Daí a importância de recompor o vínculo entre o hoje e o amanhã; entre a memória coletiva e a realidade concreta; entre o discurso moral portador de princípios, valores e sinais de identidade e a apropriação subjetiva dessas tradições em nossas vidas cotidianas mutáveis e efêmeras. Trata-se de ‘vertebrar’ uma história ‘invertebrada’.

/51

O que se observa hoje, entretanto, é uma obsessão, deliberada ou inconsciente, de apagar o passado coletivo, de arrancar dos discursos educativos atuais os parâmetros e as raízes sobre os quais cresceram e se afirmaram as idéias e as práticas pedagógicas mais inovadoras de nosso tempo. (p. 7)

Outro autor, o francês, católico tomista, Jacques Maritain, em “Rumos da Educação” (1959), com primeira edição datada de 1943, assim se manifestava:

A educação é uma arte, e arte muito difícil. Pertence, de natureza, à esfera da Ética e das ciências práticas. É uma arte ética (ou, por outra, uma ciência prática em que determinada arte se inclui). Toda arte é uma tendência dinâmica em direção a um objetivo que

se quer atingir (finalidade da arte). Não há arte sem objetivo. Sua própria vitalidade está na energia com que se dirige para certo fim, sem se interromper nunca.

Vemos aqui, de princípio, os dois erros mais freqüentes que a educação deve evitar. O primeiro é a falta de objetivos ou o desprezo deles. Se os meios são apreciados e cultivados em virtude de sua própria perfeição e não, apenas, como meios, deixam de servir aos fins. A arte torna-se impraticável. Sua eficiência vital foi substituída por um processo de multiplicação infinita. Cada meio se desenvolve e cresce por si mesmo. Esta supremacia dos meios sobre os fins, resultando no fracasso de todo o propósito seguro e eficiência real, constitui a principal acusação contra a educação contemporânea [...]. (p. 16)

O segundo erro da educação não está na falta de compreensão dos fins, mas em idéias falsas ou incompletas concernentes à natureza deles. [...] Se a finalidade da educação está em guiar e em ajudar o homem a atingir a sua plenitude humana, ela não pode fugir aos problemas e dificuldades da Filosofia. Subentende, por sua própria natureza, uma filosofia do homem. É obrigada a responder sem demora à pergunta filosófica da Esfinge: ‘Que é o homem?’ (p. 17)

52/

Muita coisa há que se pensar sobre a educação de hoje, tendo como referência os dois textos anteriores. Fora a terminologia, própria da época em que foram escritos, que hoje seria considerada por muitos “machista” e politicamente incorreta por considerar o homem, gênero masculino, como o principal representante da espécie humana, delegando à mulher, gênero feminino, um papel secundário, de “segundo sexo”, conforme expressão de Simone de Beauvoir.

No mesmo “texto eletrônico” antes citado, seu autor, o professor Eduardo O. C. Chaves afirma:

Não se pode ignorar que antes de entrar na escola a criança aprende uma quantidade enorme de coisas: aprende a diferenciar as suas impressões sensoriais e a identificar objetos e pessoas; aprende a pegar e a manipular objetos; aprende a ficar de pé e eventualmente a andar; aprende a gostar de determinadas coisas e a não gostar de outras, desenvolvendo nítidas preferências; aprende a responder adequadamente ao contato de terceiros (conhecidos ou estranhos); aprende a identificar sons e, eventualmente, aprende a falar; aprende a se alimentar sozinha; aprende a controlar a bexiga e seus intestinos; aprende que não deve fazer determinadas coisas; aprende a demonstrar carinho e a agredir os outros, quando contrariada; aprende eventualmente a identificar símbolos, desenhos, sons e mesmo palavras escritas com seus referentes – e assim por diante.

(...) Registre-se, porque de fundamental importância, que nenhum desses aprendizados envolve a absorção pura e simples de informação – em todos eles o essencial é o desenvolvimento de competências e habilidades – sensório-cognitivas, psico-motoras, emocionais e sociais (interpessoais). Registre-se ainda que em nenhum desses casos há um processo de ensino formal e institucionalizado: a criança aprende observando, imitando, e respondendo a intermitentes intervenções (estimulações ou provocações, no bom sentido) daqueles que compartilham e seu mundo.

Além do mais, aprender todas essas coisas dá grande prazer às crianças – sua curiosidade inata as torna automotivadas e em nenhum momento o aprendizado lhes parece doloroso ou entediente. Aprender é parte de sua vida – na verdade, a parte principal da sua vida. Brincar, para eles, é aprender, e aprender a brincar.

(...) Se, ao entrar na escola, o aprendizado subitamente se torna aborrecido e mesmo sofrido para as crianças, isto parece ser muito mais por falha da escola do que das próprias crianças – pois nada fundamental se altera nelas, além do fato de que seu aprendizado agora deve se processar principalmente no ambiente organizado e estruturado da escola, que altera drasticamente a natureza do processo de aprendizagem.

/53

Primeiro, na escola o aprender desvincula-se do brincar e se torna uma obrigação (...) na escola corta-se o vínculo anteriormente existente entre processos cognitivos e processos vitais – entre aprendizagem e vida, entre aprendizagem e experiência.

Segundo, o objeto do aprendizado escolar deixa de ser o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos para se tornar a absorção, por eles, de grandes quantidades de informação: fatos, conceitos, procedimentos.

Os dois últimos parágrafos resumiriam as bases das duas últimas concepções didáticas utilizadas no ensino superior nacional. Uma que teria prevalecido até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, até 2000 e outra – considerada um dos pontos mais importantes dessas diretrizes curriculares (e, portanto, oficial) –, difundida como inovação, que é a didática baseada em Competências e Habilidades (a partir de 2000). Deveria substituir, segundo seus mentores, a primeira, ou seja, o ensino, “anteriormente hegemônico”, baseado na aprendizagem de Conceitos, Fatos Informacionais e Procedimentos e em currículos organizados por disciplinas. As justificativas e razões para essa pretendida mudança didática estão contidas - como se pode ver pelas citações anteriores -, resumidamente, no texto do professor Eduardo Chaves.

Mais adiante, durante o VIII Encontro Nacional dos Dirigentes de Graduação das IES Particulares, realizado em Goiânia, entre 29 e 30 de outubro de 2009, Raulino Tramontin (Consultor Sênior da CM Consultoria, de Marília, SP), em palestra intitulada *O Complexo Mundo do Ensinar e Aprender nos Novos Cenários de Mudança e dos Desafios do Sistema Nacional de Avaliação* (www.funadesp.org.br) repetiu - ilustrados por longa sequência de slides - os mesmos conceitos e justificativas que haviam aparecido no texto do professor Chaves.

Já se sabe que essa maneira de conceber o ensino superior determinou - para que pudesse ser implantada - a extinção dos Currículos Mínimos. Alegou-se, para tanto, que estes eram muito rígidos, inibindo, com isto, a criatividade e a inovação da parte das IES e dos professores. E que, diferentemente, este, baseado em Competências e Habilidades, por ter como pressuposto de forma especial a “flexibilização” tanto dos currículos quanto das cargas horárias⁸ promoveria - por este motivo -, tanto a inovação quanto a criatividade nas IES e no professor, além de demandar destes - como se fosse fato inédito nas escolas brasileiras - certo grau de improvisação em algumas situações na sala de aula [...] já não mais presos a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático [...], como afirma a professora Lenise Aparecida Martins Garcia, da Universidade de Brasília, em seu artigo publicado em 2005, na internet, denominado *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?*.

Desde os primórdios da história da humanidade, passando pela Academia de Platão, por Montessori, por Dewey, por Neill, por Piaget, por Paulo Freire (para apenas citar alguns pedagogos de destaque entre muitos), ensinar determinada coisa ao Outro e fazer com que este Outro efetivamente a aprendesse, deve ter sido, como ainda o é, uma das principais – e das mais difíceis - empreitadas do ser humano. Ensinar a caçar; ensinar a procurar e a encontrar, a selecionar e a colher alimentos; ensinar as normas, as leis assim como os rituais religiosos da tribo; ensinar o “ofício” de “fabricar” objetos e artefatos úteis; ensinar os procedimentos elementares da construção do *habitat*, dos cuidados com a saúde, da proteção contra as manifestações hostis da natureza como chuvas, frio, calor; ensinar as expressões artísticas; ensinar a descobrir novas coisas era - e continua sendo - tarefa vital e indissociável da condição humana. O ensinar, como sabemos, tem sua simetria, sua contrapartida, no aprender: assim é que encontrar o Outro disposto e motivado a aprender completa, *sine qua non*, a equação do Ensino x Aprendizagem. Efetivamente, assim vem sendo, pois, desse pacto social - Ensinar x Aprender -, dependeu, em boa parte, ao menos para o ser primitivo, não somente a sobrevivência como a continuidade da espécie. Também é fato que, na história da humanidade, a busca incessante por métodos didático-pedagógicos que ajudem a aprimorar a ação de como ensinar e de como aprender - empreitada, como já se pode perceber, tão vital para a espécie humana -, tem tido capítulos – e pontos de vista – admiráveis e comoventes. Eis a razão de termos citado, logo acima, os lendários pedagogos cujos nomes fazemos questão, como numa necessária homenagem, de repetir: Montessori, Dewey, Freinet, Neill, Piaget, Freire etc.

O cinema – possivelmente a manifestação artística mais popular, e mais acessível do planeta – também se debruçou sobre a questão da Educação. O professor Amaury

8. Ver item 1. *Autonomia para as IES / currículos e programas livremente propostos*, na pág. 40.

César Moraes, da FEUSP, em artigo divulgado na internet com o nome de *A Escola Vista pelo Cinema*, comenta:

À primeira vista, parece não aconselhável que tratemos de um tema da educação – A Escola – a partir de um referencial não estritamente técnico – O cinema -, mas sim daquele consagrado – As Ciências da Educação. (...) Raramente (os filmes) são explorados no seu potencial de veículos das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social. (Turner, 1997)

Para nós, os filmes são uma fonte importante de conhecimento da realidade, porque de algum modo se propõem a ‘reconstruir’ essa realidade – de modo realista, naturalista, surrealista, alienante, engajado etc. Para além da ilustração que podemos recortar nos filmes, vemos também os pressupostos dessa ilustração. (Serrano apud Bittencourt, s./d.)

É importante destacar a noção de escola manifestada no texto acima. Por ela, a escola é, além de uma **instituição social** – isto é – necessária para o desenvolvimento da coletividade, também uma **representação social**. Por este motivo, por este caráter social, a escola não é uma ilha, como desejariam alguns, nem uma entidade separada da realidade, em que os processos pedagógicos se desenvolvessem autonomamente, em um mundo à parte, em uma realidade virtual. Em outras palavras, caso a escola pudesse ser esse ambiente asséptico e isolado, aí sim, bastaria uma pedagogia bem concebida - já que, nada além de questões ligadas à aprendizagem interferiria na escola -, para que os processos de ensino/aprendizagem fossem sempre bem sucedidos. Poucos duvidariam que esse fosse o ideal. De modo diferente, como tudo na vida, o que dentro da escola ocorre: organização físico-espacial, relações interpessoais, métodos pedagógicos, processos administrativos, relações de poder, interesses particulares e outros, tanto confirmam que ela, efetivamente, faz parte do meio social como espelha fielmente a realidade concreta e o momento vivido pela sociedade. Outros – por certo idealistas – acreditam que, dos processos educacionais, resultam sempre pessoas aptas para (em retribuição ao que lhes foi proporcionado?) aprimorar o mundo do qual faz parte a escola. Talvez seja por outros motivos: pela complexidade dos relacionamentos nela envolvidos e pelos avanços e insuficiências que ocorrem nas propostas pedagógicas, que o tema Educação – e Escola – atraia tanto o cinema enquanto instrumento de representação, de interpretação e de projeção da realidade.

Podemos aludir a vários filmes que abordaram a temática da escola e da educação. O primeiro que me vem à lembrança – pois recentemente assisti reprisado na TV - é *Minha Esperança é Você (A Child is Waiting)*, norte-americano de 1963, dirigido por John Cassavetes, com Burt Lancaster, Judy Garland, Gena Rowlands e Steven Hill. Trata da educação de uma criança autista (Hill), filho de uma mãe distante (Rowlands), em uma escola dirigida por um professor bastante severo e rígido (Lancaster). A baixa motivação da criança e sua difícil educação tomam novos rumos a partir do momento em que passa a receber atenções afetuosas de uma professora recém-chegada (Garland), desde o início muito contestada pelo diretor por esta forma singular de tratar os alunos. Segue *Sementes de Violência (Blackboard Jungle)*, também norte-americano,



Fig. 11 - Blackboard Jungle / Filme

Outros filmes serão apenas mencionados, sem citar muitos detalhes. São: *Ao Mestre com Carinho (To Sir, with Love)* inglês de 1967, de James Clavell (Fig. 12), estrelado por Sidney Poitier, Judy Geeson, Lulu e outros. Engenheiro negro desempregado resolve se tornar professor e, em plena época de contestações¹⁰ é encarregado da educação de jovens ingleses rebeldes do bairro operário londrino de *East End*. É bem sucedido por tratar os alunos não como crianças, como era comum, mas como adultos. Desta mesma época, tivemos *Subindo por Onde se Desce (Up the Down Stair Case)*, americano de 1967, de Robert Mulligan. O título, sugestivo, refere-se às escadas do colégio, em bairro conflituado de Nova York, em que, para ordenar os fluxos, se subia por um lado da escada e se descia pelo outro. A professorinha de literatura, representada por Sandy Dennis, no seu primeiro dia, erra o lado, o que acaba anunciando sua predisposição para até mesmo quebrar regras na sua missão de educar seus alunos.

Outro filme que deve ser citado é *Primavera de uma Solteirona (The Prime of Miss Jean Brodie)*, inglês de 1968, de Ronald Neame, com elogiado desempenho de Maggie Smith. Em 1932, numa escola de Edinburgh, a professora solteirona do título quer transformar suas alunas em mulheres modernas, em cidadãs de verdade. Trata-se de pessoa contraditória: ao mesmo tempo em que planeja o progresso de suas alunas através do

9. Ver também, sobre este tema, da mesma época, Juventude Transviada, com James Dean.

10. Em seguida à realização do filme, explodiria em Paris o movimento estudantil conhecido como Maio de 68, que repercutiria em todo o mundo.

de 1955 (Fig. 11). Dirigido por Richard Brooks, tem como intérpretes Glenn Ford, Anne Francis, Sidney Poitier, Vic Morrow entre outros. Aborda a temática, muito comum, então, das tensões raciais e da delinquência juvenil⁹. A música de abertura do filme é, sintomaticamente, *Rock Around the Clock*, símbolo da rebeldia dos anos 50. Richard Dadier (Ford), um soldado que se torna professor, enfrenta, na sala de aula de escola secundária de um bairro degradado de Nova York, um grupo de adolescentes problemáticos. A questão é: quem manda na sala de aula, o professor ou os alunos? No final, Dadier, após confronto com o líder rebelde, consegue impor a autoridade e o respeito ao professor, na sala de aula. O tema desse filme, ainda hoje, mobiliza os ambientes escolares, basta olhar as páginas dos jornais. A mensagem é muito clara: como diz o professor Amaury César Moraes em seu artigo *A Escola Vista pelo Cinema*:

Mas o filme [...] objetiva o combate à delinquência juvenil em tom de nacionalismo e militarismo. O professor (um ex-soldado) que foi combater um inimigo externo, volta e deve combater um inimigo interno. O uso do mastro da bandeira no último conflito do filme (cena final em que o professor vence o oponente utilizando como arma uma bandeira americana) é emblemático: com ele immobiliza-se o inimigo e restaura a paz e a ordem necessária.

ensino das artes e da estética - admira Giotto e Da Vinci – também reverencia Mussolini e o fascismo. Atrapalha-se em algumas situações e acaba demitida pela escola. Temos, mais adiante, *Adeus, Meninos (Au Revoir, les Enfants)*, de 1987, dirigido pelo francês Louis Malle (Fig. 13). Autobiográfico, mescla a temática da escola com o nazismo e a perseguição aos judeus na França. Seguem-se *Sociedade dos Poetas Mortos (Dead Poets Society)*, de Peter Weir, 1989, com Robin Willians, Ethan Hawke e outros; *O Clube do Imperador (The Emperor's Club)*, lançado em 2002, de Michael Hoffman, estrelado por Kevin Kline. Estes dois últimos filmes lidam com a educação em exclusivas escolas americanas, destinadas ao preparo, na classe dominante, de futuros líderes nacionais. Os professores, ex-alunos, idealistas, contestam a rígida pedagogia das instituições. Adotam formas pessoais de ensinar nada ortodoxas que estimulam os alunos tanto a respeitar a ética e a moral quanto a pensar livremente por si mesmos, o que acaba gerando atritos com as administrações e com pessoas influentes da comunidade. Ambos os filmes retratam os professores como figuras idealizadas, românticas mesmo. *Carpem Diem!* (aproveitem a vida!) aconselha aos seus alunos o professor John Keating (Robin Willians) de *Sociedade dos Poetas Mortos* enquanto lhes receita boas doses de poesia e de amor à vida. Em 2004, Pedro Almodóvar realizou, na Espanha, *Má Educação (La Mala Educación)*, estrelado por Gael García Bernal, Fele Martínez, Daniel Giménez Cacho. Almodóvar, como é de seu feitio, abordou tema tabu na educação, provavelmente muito antigo, mas que apenas recentemente passou a ser desvendado se transformando até mesmo em notícias de jornais: a pedofilia e o abuso contra crianças em internatos religiosos.

Os três próximos filmes que mencionarei têm significado especial para mim. Os dois primeiros porque, durante meu período como diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS, pude utilizá-los como forma de iluminar e instigar o debate entre os professores - que deveria ser, em minha concepção, não apenas permanente como essencial para o desenvolvimento do curso. Isto foi feito com o propósito não somente de manifestar o estímulo da direção aos docentes, em suas reflexões sobre o desempenho do difícil ofício, como de encontrar, e apropriar coletivamente, os métodos mais adequados para tornar o ensino diferenciado e qualificado. Voltarei a este assunto mais adiante, no

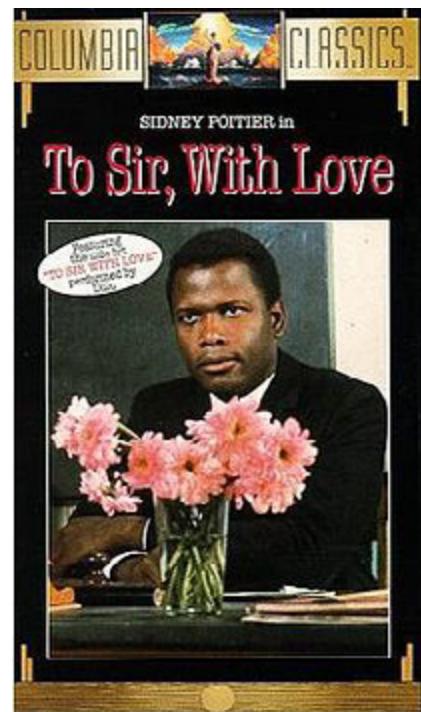


Fig. 12 - To Sir with Love / Filme



Fig. 13 - Au Revoir les Enfants / Filme

capítulo *Os Seminários Didático-pedagógicos*. Os próximos são destacados porque, em meu entender, expõem, ainda hoje, com muita clareza, coragem e realismo, os dramas, as vicissitudes, as indefinições e dúvidas de professores e alunos nas salas de aula do mundo inteiro. São eles: *Gênio Indomável* (*Good Will Hunting*), de Gus Van Sant, americano de 1997, com Robin Willians, Matt Damon e Ben Affleck (os dois últimos também autores do roteiro, premiado com Oscar). Conta a história de órfão faxineiro (Matt Damon, o Will Hunting do título) do MIT – Massachussets Institute of Technology que, apesar de não ter frequentado universidades, tem o dom natural de resolver complexos problemas de matemática avançada. Isto o distingue, fazendo-o merecedor de atenções especiais. É, no entanto, jovem rebelde problematizado. Prefere bebedeiras e brigas às chances oferecidas pelo instituto. O MIT quer o seu talento. Encaminham-no para apoio psicológico. O jovem rechaça vários, até encontrar um terapeuta (Robin Willians) que, por seu estilo fora dos padrões e por sua capacidade especial de compreender o Outro, acaba estabelecendo com o jovem uma relação de empatia que o faz se encontrar consigo mesmo. No final, o rapaz prefere sair atrás da amada a ficar entre quatro paredes, preso à matemática. Repete, de certa forma, o que fizera o terapeuta na juventude. *Este rapaz me plagiou!* exclama, realizado, o terapeuta em uma das cenas finais. O segundo desses filmes é *Encontrando Forrester* (*Finding Forrester*), EUA, 2000, também de Gus Van Sant (Fig. 14). Apresenta Sean Connery, F. Murray Abraham, Anna Paquin, Robert Brown entre outros. Adolescente negro (Robert Brown) do Bronx, Nova York, chamado Jamal, desafiado por colegas, mas também impulsionado pela curiosidade, invade apartamento de estranho vizinho recluso. Lá descobre que o mesmo é escritor. Lê folhas datilografadas que encontra sobre mesas. Sente-se atraído pelo que lê. É flagrado pelo escritor (Sean Connery). Estabelece-se, assim mesmo, a partir de então, uma relação de mestre e aprendiz que faz com que o adolescente acabe revelando um potencial literário tão extraordinário a ponto de duvidarem, na sua escola, da sua capacidade e, portanto, de sua honestidade, por ocasião de certames anuais de literatura. Seria ele autor ou plagiador dos textos que apresenta, intriga o invejoso professor da disciplina (F. Murray Abraham, o mesmo de *Mozart*)? Mesmo tendo como início uma transgressão (a invasão do apartamento), um Mestre disponível e solidário e o Outro predisposto a aprender compõem, na visão de Van Sant, quadro favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Apesar do peso das cenas, nota-se que o prazer está presente no ensinar/aprender. Van Sant não transige: diferentemente do que possam achar alguns professores, que para conquistar seus alunos bastam sorrisos e agrados fáceis, no filme, o escritor é turrão e ranzinza. E o instrumento da aprendizagem é uma antiga e *demodée* máquina de escrever. O que mais importa é a empatia, as relações de confiança e de respeito, baseadas na troca, na honestidade e no reconhecimento do Outro. Van Sant faz questão de afirmar a ligação existente entre seus dois filmes, *Gênio Indomável* e *Encontrando Forrester*: no final do último, e somente por instantes, aparece Matt Damon, o astro do primeiro, no papel de um agente de seguro. Significativamente, a música tema é *Além do Arco-íris* (*Over the Rainbow*), originalmente de *O Mágico de Oz*.

Entre os Muros da Escola (*Entre les Murs*), França, 2008 é o último filme que comentarei (Fig. 15). É, provavelmente, dentre todos os mencionados, o que trata com maior realismo, crueza, atualidade e universalidade uma das questões permanentes da educação: a sala de aula e os problemas que se repetem, cotidianamente, em ciclo sem

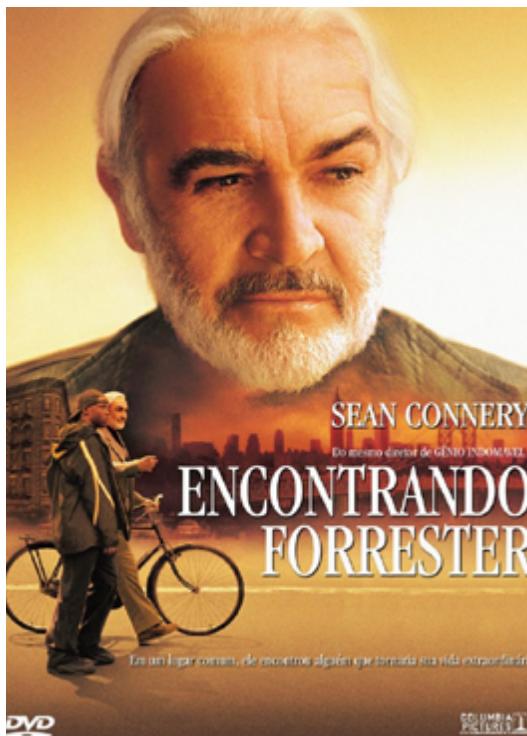


Fig. 14 - Encontrando Forrester / Filme

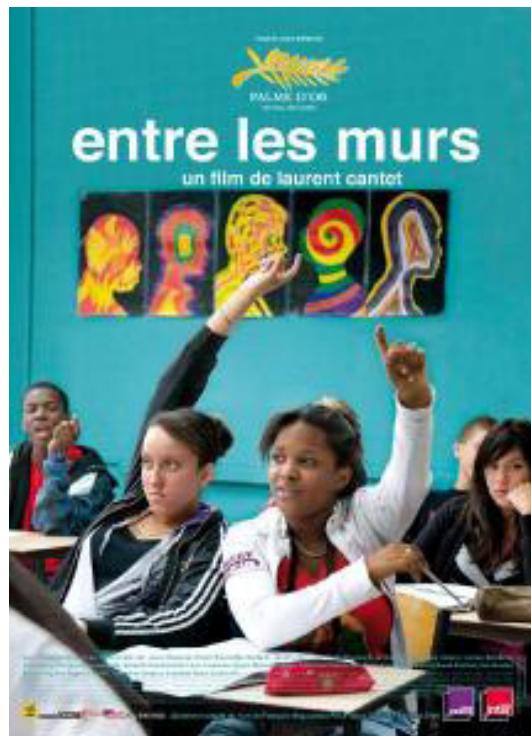


Fig. 15 - Entre les Murs / Filme'

fim, envolvendo professores e alunos. Dirigido por Laurent Cantet, seus atores não são profissionais. François Bégaudeau, o autor do roteiro, é professor na vida real. Os atores adolescentes são mesmo imigrantes, alunos das escolas da periferia parisiense. As coisas transcorrem de forma lenta na Escola Françoise Dolto (nome de importante psicanalista francesa), no ritmo que caracteriza o aprendizado. A câmara mantém-se focada no ambiente interno. Raras vezes olha o exterior. Quando isso ocorre, no máximo, o que se entrevê é o pátio da escola. Cantet, de modo hábil, faz o expectador sentar na sala de aula, viver a sua atmosfera própria e sua pulsação, como se participasse das atividades. Está presente, no entanto, a tensão típica dos ambientes onde se desenvolvem relações humanas emaranhadas, como as do ensino/aprendizagem. Fica claro que o professor é esforçado. Improvisa a todo o momento para não deixar sem resposta os questionamentos de seus alunos: “*És homossexual?*”, provocam eles. A tensão cresce lentamente, a atmosfera pesa... De repente, vem à tona aquilo que sobrecarregava o ambiente: o professor não suporta a pressão do ensinar: se irrita, se embaraça e tropeça no que poderia ser apenas um comentário banal de duas alunas – acaba chamando-as de vadias – e aí está, nesse momento emblemático, uma situação exemplar que pode aflorar em qualquer escola do mundo: a solidão do professor e a ansiedade dos alunos concorrendo para o transbordamento das limitações pedagógicas, dos preconceitos, dos conflitos latentes que, tantas e tantas vezes, subjazem nas salas de aula...

• • •

Muitas vezes, no período em que fui diretor de faculdade, fui procurado por muitos colegas, a maioria muito jovem. Por terem terminado seus mestrados - como se sabe, hoje pré-condição para exercer a docência universitária -, consideravam-se pron-

tos para serem contratados como professores de arquitetura. Poderiam estar parcialmente certos. É possível que soubessem o que ensinar. O complexo ato de ensinar para mim era, e é, no entanto, um pouco mais do que isto. É como uma equação que exige do professor estar sempre buscando responder a - entre outras - três dúvidas essenciais e inseparáveis: **o que ensinar? como ensinar? e, por que ensinar?**

Tenho notado que, enquanto para parte dos aspirantes a professor, como de resto para parte daqueles que já desempenham a docência, tem sido óbvio responder à primeira questão, para as outras duas, entretanto, tem sido mais difícil e raro encontrar respostas convincentes.

Também acredito não serem poucos os professores que, em algum momento difícil da carreira, tenham se perguntado, com certa dose de angústia e desamparo: “*O que mais ainda eu posso fazer para que o Outro se sinta interessado em aprender, para que o Outro se sinta motivado a crescer?*” Todo aquele que, no entanto, não parar por aí, que se empenhar em buscar, ininterruptamente, respostas para perguntas como estas – assim me parece –, estará no caminho certo para se tornar um bom professor.

É evidente, e já indiscutível, que o desenvolvimento do aluno seja o objetivo principal dos processos de ensino e aprendizagem. Considero, no entanto, que o **Professor** e, além dele, a **Relação Professor x Aluno** sejam da mesma forma componentes essenciais, isto é, que não possam jamais ser subestimados, se realmente se deseja que os processos de ensino e aprendizagem sejam bem sucedidos. Penso deste modo, pois considero que planos didáticos elaborados; que currículos bem organizados; que espaços físicos bem planejados; que laboratórios bem equipados; que um corpo docente bem titulado ainda que sejam todos, sem dúvida, fatores importantes para o bom andamento de um curso, não são o mais essencial. Não podemos desconhecer escolas de regiões paupérrimas que, ainda que sem o mínimo de recursos materiais, conseguem superar condições adversas e, graças à dedicação de seus professores, propiciam aos seus alunos um bom ensino básico.

Por estes motivos, estou convencido que deva ser, com certeza, na figura do professor, assim como na atenção especial aos processos interpessoais, característicos dos ambientes escolares, que se devam concentrar boa parte dos esforços para se melhorar, continuamente, os procedimentos didático-pedagógicos. Sempre que esses dois fatores forem subvalorizados, todos os outros pouca serventia terão. Essas minhas convicções sobre o papel do professor não são de agora: penso, há algum tempo – e já escrevi sobre isso – que o bom professor e as adequadas relações professor x aluno são fundamentais para a promoção da educação. Devo reconhecer, no entanto, que a avalanche de recentes posições pedagógicas, focadas em novas tecnologias, em inovações curriculares e em instalações sofisticadas – não pretendendo com isso diminuir a importância que elas têm para o ensino-aprendizagem –, me fizeram, algumas vezes, repensar minhas convicções. Apesar de tudo, apesar da força dos argumentos que apontavam noutras direções, apesar dessas posições pedagógicas serem muito atraentes para professores, alunos e seus familiares, não foram, entretanto, suficientemente persuasivas a ponto de redirecionar meus convencimentos.

Sobre este assunto, pude sentir-me particularmente recompensado, quando a presidente do Brasil, em seu discurso de posse, pronunciado em 1º de janeiro de 2011, fez questão de destacar - o que antes era raro - , a visão do seu governo sobre o papel

do Professor na educação brasileira. Disse ela: -“*Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.*” Nesta mesma direção, matéria do jornal Zero Hora de Porto Alegre (11/01/2011, páginas quatro e cinco) noticiava que a redação do vestibular 2011 da UFRGS fora sobre **a valorização do professor**. Em um “box” dessa matéria, a editora de educação do jornal, Ângela Ravazzolo, comentando o assunto, escreve que em “*um relatório da consultoria internacional McKinsey & Company, com o título Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo, a Lição 1 do estudo aponta para a centralidade do professor: ‘A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores’.*” Efetivamente, se examinarmos o relatório (publicado em 10/06/2010) que compara 20 sistemas escolares de diversos países, incluindo 10 dos que demonstram os melhores desempenhos no mundo como Bélgica, Finlândia, Japão, Coréia do Sul, Inglaterra, Jordânia entre outros, veremos que a pesquisa conclui que reformas curriculares, investimentos financeiros, espaços físicos, quando planejados **sem considerar o protagonismo do professor** pouco adiantarão para alguma mudança significativa. Minhas convicções sobre este assunto surgiram aos poucos; resultaram de especulações livres e assistemáticas e provêm até mesmo das lembranças que guardo dos meus bons professores dos vários níveis escolares (e das razões porque eu os considerava bons mestres); da observação de outros professores em ação pedagógica; de conversas com estudantes procurando auscultar suas opiniões sobre esses temas; de trocas de idéias com colegas; de estudos específicos sobre o assunto e outros. Sinto-me gratificado ao ver que pesquisa especializada de tal envergadura, como a elaborada pela McKinsey & Company, chega para me assegurar que algumas das idéias que vinha elaborando sobre ensino-aprendizagem não eram fantasiosas.

Nas propostas dos extraordinários pedagogos que citei anteriormente: Maria Montessori, John Dewey, Alexander Sutherland Neill, Antón Semiónovich Makarenko, Jean Piaget, Paulo Freire, vou destacar algumas palavras-chave. Considero que elas, apesar de isoladas dos textos e contextos em que foram concebidas, demonstram, por si e entre si, uma força e uma coerência que justificam o valor atribuído pelos autores. Liberdade, educação sensorial, vontade, imaginação criativa, desenvolvimento psíquico, autonomia, responsabilidade, emancipação, solidariedade, racionalidade, idealização, felicidade, confiança, humanização, democracia, cidadania, moral, diálogo, cooperação, tolerância, emoções, coragem, etc. Note-se que estas palavras referem-se sempre a objetivos, a aspirações, a capacidades, a formas de organização, todos estes, atributos importantes do ser humano. Essas palavras fazem parte e têm papel importante naqueles sistemas pedagógicos propostos por esses famosos autores. Visam esses autores, mais do que promover exclusivamente a aprendizagem de conhecimentos, à formação integral do ser humano.

Também nos filmes mencionados anteriormente, em meu entender, o que os aproxima é a abordagem de situações paradigmáticas da educação, de momentos significativos da sala de aula em que, seja o papel desempenhado por um professor, seja a atuação de pessoas comuns ensinando e aprendendo, o que mais importa é o exame de como e porque alguém precisou transgredir o estabelecido para promover no Outro a aprendizagem de valores importantes ou o crescimento como ser humano. Em ne-

nhum momento nesses filmes, mesmo quando o enredo se desenrolava em torno de um personagem superdotado, como é o caso de “*Gênio indomável*”, seus diretores se interessaram pelo Conhecimento em si. Este, aparentemente, para o cinema, estava fora de questão, podendo seguir, portanto, seu curso normal, o de ser incrementado e passado adiante, no caso das escolas, para os alunos. O que mais interessou aos diretores desses filmes foi interrogar o que, inúmeras vezes, tem impedido – ou atrapalhado – a escola de realizar sem maiores obstáculos seu esperado e decisivo papel de promotora da educação, de estimuladora do crescimento humano e de facilitadora do fluxo do conhecimento. Para os cineastas, pelo que se pode depreender dos filmes mencionados, as dificuldades inerentes às relações interpessoais, mais do que as técnicas didáticas, seriam decisivas para tanto. Chama a atenção que ex-soldados, engenheiros, escritores e terapeutas substituam, nos filmes, a figura clássica do professor. Na visão do cinema, muitos, desde que imbuídos da missão de ensinar, podem se tornar bons professores. E as virtudes - ou atributos - humanas tais como honestidade, compreensão, reconhecimento do Outro, lealdade, tolerância, liberdade etc. poderiam, por sua parte – ao menos na interpretação do cinema -, serem considerados fundamentais para que os objetivos da escola e da educação pudessem ser razoavelmente alcançados.

Mas, voltemos às Competências e Habilidades do início deste capítulo. Apregoadas como “*proposta pedagógica inovadora*”, parecem partir de pressupostos e enunciados pertinentes: “[...] na escola corta-se o vínculo anteriormente existente entre processos cognitivos e processos vitais – entre aprendizagem e vida, entre aprendizagem e experiência” (ver pág. 45 deste trabalho). Se as tarefas do Ensinar e do Aprender, além de muito difíceis, vêm exigindo tantos estudos e dedicação do ser humano, não tendo sido, apesar disso, encontrada uma resposta categórica até hoje, deve-se reconhecer que - fato que tem enriquecido o debate sobre o assunto -, várias propostas têm surgido de professores e pedagogos, muitas com reconhecidas qualidades e que mereceriam, pelo menos, ser acolhidas e analisadas coletivamente, antes de serem implementadas ou descartadas. Não me parece, salvo melhor juízo, ter sido essa a trajetória desse novo modelo. Ele fez sua aparição, já consolidado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais¹¹, promulgadas a partir de 2000. Mais, ainda, o que indica que são definitivas: são citados com destaque nas portarias ministeriais que fazem as convocações periódicas para os exames do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Apesar da alegação de que a maioria das propostas para elaboração das DCN teriam partido da própria comunidade acadêmica e de terem sido sistematizadas por comissões de “especialistas” do MEC, nas diferentes áreas do ensino, algumas questões (ver abaixo) podem, e devem continuar a ser levantadas para que melhor se possa avaliar a sua penetração e repercussão no meio acadêmico, em especial entre os professores que deveriam, em tese, ser os principais agentes de sua implementação:

1. Estaria sendo, efetivamente, posto em prática nas salas de aula um novo modelo pedagógico baseado em Competências e Habilidades ou, como se diz, teria mudado apenas o rótulo e mantido o conteúdo, continuando a se praticar o modelo vigente antes da promulgação das DCN?

11. Ver artigos 2º e 4º das DCN para a Arquitetura e Urbanismo, Resolução do CNE nº 6 de 2/02/2006.

2. Tiveram, os professores - sabidamente o elo do ensino x aprendizagem mais diretamente envolvido com a aplicação prática de modelos pedagógicos -, oportunidades, antes da promulgação das DCN, de efetivamente debaterem, de proporem alternativas ou, até mesmo, de pelo menos tomar conhecimento do novo modelo pedagógico oficial?
3. Não teria ficado - a tomada de conhecimento e a divulgação das Competências e Habilidades -, restrita, exclusivamente, ao círculo dos gestores acadêmicos, em encontros limitados?
4. Saberia, a grande maioria dos professores das IES (que deveriam ser dos principais vetores da nova pedagogia), o que, efetivamente, significa e do que trata a pedagogia baseada em Competências e Habilidades?

Finalmente, resta ainda uma pergunta:

5. Promoveram, as IES, a atualização, o aprimoramento e a adaptação de seus corpos docentes, à luz das Competências e Habilidades, requeridas pela nova pedagogia?

São questões e dúvidas - não apenas minhas porém, possivelmente, de boa parcela dos docentes brasileiros – que se justificam nessas ocasiões e que vão emergindo, mais e mais, à medida que vão sendo propostos novos modelos para o ensino x aprendizagem no país.

As respostas a essas perguntas poderão auxiliar no desenvolvimento da educação superior brasileira.

Enquanto preparava este trabalho, procurei tomar conhecimento de como outras áreas profissionais abordavam o assunto. Passei então a focalizar meu interesse naquelas que tratassem especificamente da subjetividade, pois este tema, ainda que reconhecidamente importante, no caso da formação do arquiteto, raramente tem sido levado em conta, a não ser através de iniciativas individuais. Além disso, este assunto ainda não fora contemplado aqui neste trabalho. Calculava que, em particular, estas áreas profissionais pudessem oferecer novos enfoques para a questão da educação. Devemos reconhecer que, aliás, não estamos acostumados a procurar a interlocução com outras áreas profissionais, sobretudo quando se trata de didática para a arquitetura,. No que toca ao ensino, nosso foco tem se restringido ao debate de temas relacionados com a arquitetura em si. A pedagogia e a psicologia, para citar algumas das profissões cujas finalidades têm bastante a ver com a educação, têm ficado longe de nossas especulações docentes. Por considerar que conhecemos - às vezes, apenas de modo parcial - a arquitetura, objeto dos nossos cursos, nos sentimos, com isto - e com certa arrogância, reconheçamos -, autorizados não somente a ensiná-la, como a prescindir, para tanto, de qualquer ajuda especializada. Fiquei contente por ter encontrado, para o que procurava, estudos realizados por pessoas de nossa vizinhança geográfica. Tinha bons motivos para tanto: além de poder conhecer o que pensam e propõem sobre a educação nossos conterrâneos, poderia me abster de continuar procurando estudos sobre a problemática da educação - ainda que de autores consagrados internacionalmente - que, porém, por se concentrarem em situações e lugares bem diferentes e distantes, poderiam acarretar dificuldades de transposição e de comparação com experiências e conceitos daqui. Além do mais, eu teria muita dificuldade, por mim mesmo - por não co-

nhecê-los -, para selecionar tais autores - aqueles que tivessem pressupostos parecidos com os que eu estabeleceria para meu trabalho -, por uma singela razão: essas outras áreas profissionais que eu escolheria eram a psicologia e a psicanálise (por serem, entre tantos motivos, das que tratam, como disse antes, da subjetividade e, também, por serem profissões bastante procuradas para resolver dificuldades individuais de aprendizagem). Apesar da minha ligação familiar com estas atividades - minha esposa é psicóloga e psicanalista -, tudo o que sei delas é insuficiente para que eu possa transitar, com um mínimo de segurança, entre autores e obras da psicologia e da psicanálise. Esclarecido isso, um dos trabalhos que me chamou a atenção, e que estudei, era *Do dom de transmitir à transmissão de um dom*, de autoria de Marianne Montenegro Stolzmann e Simone Moschen Rickes, ambas ligadas à Associação Psicanalítica de Porto Alegre e ao ensino superior. Deste trabalho, publicado na *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, nº 16 de julho de 1999, destaquei alguns trechos que me pareceram importantes serem trazidos ao debate. Falam de coisas valiosas. Fatos que acabamos nos dando conta de que, ou já os conhecíamos ainda que sem a clareza e profundidade com que foram sistematizados nesse trabalho, ou porque, por não estarem ainda totalmente compreendidos por nós mesmos, suas autoras nos ajudam a esclarecer. Eis os recortes escolhidos:

Sabemos o quanto a escola pode grosseiramente falhar, não conseguindo atender sua clientela de modo a ter em conta as especificidades que ela requer. Que há algo da instituição escola aí implicado, não há a menor dúvida. Mas, também não resolve mudar a fachada, como se diz, ou inventar metodologias milagrosas, se não se buscar entender as fraturas que estão implicadas no processo de aprendizagem. (1999, p. 41)

Mais adiante, as autoras recorrem a Piaget:

Lembrar Piaget aqui tem o intuito de pensar na posição singular do professor frente a sua tarefa de ensinar, posição esta que não se constrói através da adesão forçosa a uma metodologia que a instituição onde ele se encontra adota e, por decreto, impõe aos seus ensinantes. É preciso que algo ingresse na sala de aula, algo se inscreva no professor como um traço que ele possa reconhecer como próprio e que, sendo próprio e valoroso, ele deseje reencontrá-lo em seus alunos. (1999, p. 42)

Sublinhei parte do texto por considerar esta afirmação uma das chaves da docência: o professor que quer ver partes suas que autovaloriza - seja o conhecimento, sejam atitudes, sejam procedimentos - serem apropriadas pelos alunos. Lembrem o caso do terapeuta de *Gênio Indomável*, contente porque seu paciente o “plagiou”.

Em seguida, dissecam a palavra (trans)missão, que associam à *missão de pai*, aquele que

[...] Tem seu lugar no mundo marcado numa certa posição (a de *pai*): a daquele que deseja o desejo de aprender do outro. [...] Assim, do exame da palavra *missão*, se a relacionarmos à posição do ensinante, podemos dizer que o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo de (trans)missão, de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber. E como despertar o desejo de saber de seu aluno? Não basta apenas querer – o que não é pouco –, mas é preciso estar na posição nada cômoda de ser um ser em falta para que o desejo possa circular e produzir os seus efeitos. (1999, p. 45)

Finalmente, ressaltei os recortes que seguem porque, através deles, podemos distinguir um componente da educação muito raramente valorizado, quando tratamos do que possa promover a aprendizagem. Dizem elas:

O mestre ensina porque é seu dever, porque é sua missão, porque transmitir é seu sintoma, é o que o funda como sujeito. E, sendo assim, na condição de ensinante, está assujeitado a ideais, desejos, sistemas, dívidas e, principalmente, toma a seu encargo e sustenta uma certa tradição de saberes passados que embasam e referendam o seu ensinamento[...] (1999, p. 49)

/65

“E do lado de quem aprende, o que temos? O que fundamenta o desejo de saber do aluno? Este está mais do lado do amor. O amor àquele que lhe oferece o seu ensino prometendo, com isso, sanar a sua falta. Ou seja, o aprendiz supõe no mestre um saber que venha a preencher a sua falta, oferecendo-lhe em troca o seu amor. O mestre nada sabe sobre o desejo do aluno. Entretanto, sustenta com a sua posição, este lugar impossível, abrindo as possibilidades para que o aluno faça circular o seu desejo de saber. (1999, p. 49)

O desejo - e o prazer - de aprender do aluno e o desejo - e o prazer - de ensinar do professor, impulsionados por motivações e estímulos – que vêm de fora e de dentro das pessoas – são basilares para que se estabeleça um processo de ensino-aprendizagem com boas perspectivas de sucesso. O interessante é que poucas pessoas, incluindo professores, têm reconhecido – e manifestado - a importância decisiva desses fatores. O escritor recluso do filme “*Procurando Forrester*” e seu pupilo Jamal descobrem prazer no processo de ensino/aprendizagem que estabelecem entre si.

Num outro trabalho acadêmico, denominado *Psicanálise e Educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência*, sua autora, Márcia Regina Mendes Nunes e propõe

[...] sugerir uma contribuição da psicanálise para a área da educa-

ção, no sentido de destacar a importância de o professor conhecer acerca da relação transferencial.

Mais adiante, a autora justifica sua proposta:

[...] uma vez que o fenômeno da transferência, mesmo que seja ignorado, não deixa de estar presente nas relações professor-aluno. (2004, p. 1)

Sei que o trabalho desta autora é o resultado de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina, e foi apresentado na parte das comunicações livres do 5º Colóquio do LEPSI IP/FEUSP, em 2004, em São Paulo, SP. Foi publicado também na revista de psicologia *Encontro*, da UNIA – Universidade Anhanguera, de Santo André, SP, edição de jul.-dez. 2004)

Na mesma linha das duas autoras anteriores, Márcia Regina, objetando o protagonismo que têm, para muitos, os métodos educacionais, afirma que

As políticas educacionais da atualidade parecem partir do pressuposto de que um bom conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e um bom conhecimento de um método educativo sejam garantias suficientes para combater o fenômeno do fracasso escolar. Entretanto, raramente privilegiam a singularidade do aluno, aspecto que deveria merecer atenção central. (2004, p. 2)

66/

É necessário, para que se compreenda bem a proposta da autora - porque o termo *transferência* é muito característico da psicanálise e da psicologia -, averiguar o que dizem profissionais dessas áreas sobre ele. O psicanalista gaúcho David E. Zimerman discorre sobre esse termo em seu *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*, Artmed, Porto Alegre, 2001. Alude ele:

O vocábulo transferência não é específico do vocabulário psicanalítico, porquanto é utilizado em inúmeros outros campos, mas sempre indica uma idéia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, ou de uma pessoa por outra, sem que isso afete a integridade do objeto [...] é inegável que não há como desconhecer que essa expressão já ganhou grande extensão e uma analogia conceitual com aquilo que se passa na relação médico-paciente, professor-aluno, etc. (2001, p. 411)

A autora vai adiante - cita Laplanche & Pontalis¹²: “[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada.” (2004, p. 3)

Mais a frente em seu trabalho, Márcia Regina afirma:

12. Jean-Bertrand Pontalis (Paris, 1924) e Jean Laplanche (Bourgogne, 1924 – Beaune, 2012), psicanalistas, filósofos e escritores franceses. Autores do *Vocabulário da Psicanálise*, São Paulo, Martins Fontes, 1996.

Nessa relação, está implicada uma relação de amor, uma relação afetiva. Portanto, um professor pode ser um suporte de investimentos de seu aluno, porque é objeto de transferência. Então, mais além da figura pessoal do professor, o educador vai representar para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais e/ou pessoas que lhe foram importantes, representando então esse lugar de saber, de idealização, de poder... Em decorrência disso, ao professor é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade, ou seja, a autoridade do professor não é imposta ao aluno, mas outorgada ao professor pelo próprio aluno. A autoridade não é algo consciente, que dependa do querer do professor, é algo da estrutura mesma do encontro de duas pessoas. (2004, p. 3) (grifo do autor)

Estas últimas afirmações são uma boa deixa para se tecer algumas considerações a respeito da autoridade do professor em sala de aula. É evidente, ao menos para mim, que a posição do professor, por ser o agente promotor do ensino, confere a ele o papel de autoridade em sala de aula. Também é evidente que esta autoridade, que é necessária e inerente ao cargo, não autoriza ninguém a ultrapassar seus limites e partir para o exercício do autoritarismo. Prática esta que já foi comum – ou, melhor dizendo, já foi socialmente aceita – em formas de ensino, no passado. Apesar das mudanças havidas nas relações humanas, alguns professores se sentem, ainda hoje, inclinados a exercer o autoritarismo em sala de aula – e se dão mal.

/67

Ainda sobre a questão da autoridade em sala de aula, a autora tem opinião valiosa:

A autoridade não é algo consciente, que dependa do querer do professor, é algo da estrutura mesma do encontro entre duas pessoas. Ou seja, quando se tem uma desigualdade entre os elementos, principalmente em relação ao saber, tem-se uma relação de elementos em que um está na posição de saber para o outro. Nesse sentido, lida-se com o fenômeno da transferência. Logo, se o professor se colocar na posição de que tudo sabe, não restará outra alternativa ao aluno a não ser se submeter à posição de objeto diante desse professor. No entanto, para que o aluno possa se constituir como um sujeito desejante do saber, o professor deveria reconhecer-se um sujeito faltante, castrado. (2004, p. 4)

Para exemplificar suas posições, a autora se vale da obra “O Banquete”, de Platão. Segundo ela, Sócrates

[...] detinha um saber que lhe era delegado pelos seus discípulos. Os discípulos vinham até ele com suas verdades prontas, partindo de sua realidade, e Sócrates questionava-os, instaurando a dúvida, a incerteza, levando-os, com isso, à busca do conhecimento. (2004, p. 5)

O cinema, os editores de revistas de educação, os grandes pedagogos que citei anteriormente, assim como professores, alunos e psicanalistas acabaram, como já vimos - sem combinação prévia - convergindo num ponto: o estudo das relações humanas, antes de tudo, é fundamental para que se compreenda melhor, porque continuam a ocorrer – não obstante a aparição contínua de métodos didático-pedagógicos, em geral auto-proclamados como inovadores -, fracassos e dificuldades nos processos educacionais.

Os dois trabalhos que acabamos de examinar desvendam – com certa simplicidade, porém com profundidade - potencialidades do que poderia resultar de possíveis – e desejáveis – diálogos do ensino da arquitetura com outras áreas profissionais.

Mais adiante, nesse trabalho, voltaremos a este assunto: a convivência entre o ensino da arquitetura e outras áreas profissionais.

• • •

68/ Pareceu-me adequado deixar para concluir, neste final de capítulo, a apreciação que fazia momentos antes, sobre o filme *Entre os muros da escola*. O conflito que ali eclode é, como havíamos comentado, paradigmático do que pode ocorrer, ainda hoje, a qualquer momento, em qualquer sala de aula do mundo. É fruto maldito de despreparos, de mal-entendidos, de desafios e de competições irracionais. Não escolhe classes sociais nem ambientes mais ou menos desenvolvidos. Lá, como em muitos lugares, a tensão se resolveu com punição: Suleyman, o aluno africano, sob o pretexto de ter transgredido as regras do bom comportamento, é expulso da escola. A partir de então, tudo volta ao seu “ritmo normal”, tudo se acalma até que...

Com isso, com o círculo das questões sobre a educação novamente em aberto, podemos voltar a Jacques Maritain, o pensador francês, o admirador de Santo Tomás de Aquino que, pouco antes, ensinara:

Se a finalidade da educação está em guiar e em ajudar o homem a atingir a sua plenitude humana, ela não pode fugir aos problemas e dificuldades da Filosofia. Subentende, por sua própria natureza, uma filosofia do homem. É obrigada a responder sem demora à pergunta filosófica da Esfinge: ‘Que é o homem?’ (1959, p. 17)

É possível que para as incertezas da educação, assim como para os conflitos e as adversidades descritos nos filmes citados, venhamos a encontrar, algum dia, soluções e respostas precisas. Também é possível concluir que a resolução desses conflitos não depende, tanto assim como se vêm apregoando, das “novas tecnologias” aplicadas na educação... É provável também que só venham a se resolver, quando o próprio ser humano puder responder à Maritain: “Que é o homem?”

4. O diploma como “reconhecimento de estudos realizados” em lugar de “capacitação para o exercício profissional”

Voltemos à LDB – Lei de Diretrizes a Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/96). No seu Art. 48 está escrito: “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional **como prova da formação recebida por seu titular**” (destaque do autor). Como referido anteriormente de forma exaustiva, o diploma universitário **capacitava os graduados para o exercício profissional**. Por exemplo, no *Anteprojeto de Lei do Exercício Profissional da Arquitetura* que foi mencionado nesse mesmo item, elaborado por Demétrio Ribeiro, presidente do IAB-DN e apresentado ao Conselho Superior do IAB reunido em Brasília em novembro de 1979, por ocasião do X Congresso Brasileiro de Arquitetos, pode-se ler:

[...] 1- A orientação essencial do conteúdo do projeto encontra-se em resoluções anteriores do Conselho Superior do IAB.

*A abrangência do texto resulta da convicção unânime no IAB, **de que a regulamentação é inseparável da questão do currículo mínimo oficial e do sistema de fiscalização**.*

Lida com isenção, a lei que atualmente rege o exercício profissional do Arquiteto asseguraria a nossa profissão o seu campo específico de trabalho, pressupondo uma correspondência efetiva entre a formação e as competências legais. Por falta de clareza, porém, por não abranger a formação profissional e por não atribuir a sua própria aplicação a um órgão autenticamente representativo da nossa categoria, a lei nº 5.194 tornou-se inteiramente inoperante para atingir os seus objetivos fundamentais, que seriam: proteger as atribuições do Arquiteto, assegurar que a formação do mesmo corresponda a essas atribuições, e implantar um sistema coerente com a própria lei.

/69

1) No tocante ao currículo mínimo, existe unanimidade entre nós sobre a necessidade de nele ficar determinada a carga horária mínima obrigatória do treinamento prático de planejamento e de projeto. Essa exigência é a única forma de garantir a especificidade da formação, de prevenir a degenerescência do ensino da Arquitetura e a proliferação de cursos fictícios, e de por termos à fraude hoje legalizada, consistente em declarar apto a fazer projetos de Arquitetura quem tenha assistido a algumas aulas teóricas sobre a matéria.

Não podem existir dúvidas sobre a necessidade de muitas outras providências para corrigir as deficiências do ensino da Arquitetura no país, mas a especificidade desse ensino, assegurado em lei, é o primeiro passo indispensável.

Esta outrora tão almejada relação intrínseca (e histórica) entre formação e regulamentação profissional, na qual se baseavam os arquitetos brasileiros em sua luta por um conselho próprio - concretizada recentemente - não é mais tão considerada hoje, como se pode constatar até mesmo através de novas resoluções profissionais legais (como, por exemplo, a lei do CAU, que estabelece vinculação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O que preocupa, com essa vinculação, é a probabilidade de flexibilização dos currículos que está em vigor; e a Resolução 1010 do Confea, cujo conteúdo e repercussões examinaremos mais adiante).

A luta dos arquitetos fundamentou-se, desde o seu início, em um objetivo de ordem legal e em uma preocupação cultural. Pretendia: 1. reparar uma injustiça legalizada: para formar um arquiteto, na vigência dos currículos mínimos, esse teria que cursar cerca de 5.000 horas de estudos obrigatórios específicos, com cerca de 40% dessa carga horária (2.000 horas) destinada a disciplinas teóricas e práticas de projetos de arquitetura e urbanismo. Em cursos correlatos, como o da engenharia, cerca de 180 horas ministradas em disciplinas optativas de conhecimentos elementares de arquitetura concediam aos que as cursavam, as mesmas atribuições profissionais legais do arquiteto, ou seja, habilitavam, de igual forma, para a realização de projetos de arquitetura e de urbanismo; 2. corrigir uma distorção profissional: se, historicamente, sempre coube ao arquiteto o projeto do edifício, da cidade e da paisagem construída, com base nos conhecimentos técnicos e artísticos específicos da profissão, daí a sua formação exclusiva, é inadmissível que outros profissionais, sem o mesmo nível de preparo, possam, ainda que amparados em lei, realizar esse trabalho. Isto é, tal tipo de invasão do campo de trabalho por profissionais inaptos acaba deformando um dos objetivos históricos da arquitetura, qual seja, o de contribuir para o aprimoramento da cultura.

É elementar e razoável considerar que a sociedade deva ser atendida por profissionais que tenham se preparado adequadamente para atender cada uma de suas necessidades específicas. No caso do projeto arquitetônico e urbanístico do habitat humano, deveria caber exclusivamente ao arquiteto o exercício desse ofício. Não é isto o que ocorre na prática. Muitos outros se dizem habilitados para realizar projetos de edificações e de urbanismo, ainda que não tenham, para tanto, cursado uma faculdade de arquitetura e urbanismo: é o caso de alguns desenhistas, técnicos de nível médio, engenheiros, engenheiros municipais, corretores de imóveis etc. É por estes e outros tantos motivos que os arquitetos persistiram por tanto tempo na luta - que já ultrapassa mais de cinco décadas - por um conselho profissional próprio, isto é, separado do sistema CREAs-CONFEA. Um conselho que possa efetivamente proteger e defender a arquitetura, os arquitetos e, por extensão, a própria Sociedade, de serviços profissionais inadequados. Sua implementação foi iniciada em 2012. Este organismo, como se sabe, é chamado CAU. Esperamos que venha a ser muito mais do que um organismo dedicado apenas à arrecadação e à fiscalização.

O fato do diploma de graduação em curso universitário ser considerado hoje, oficialmente, *“reconhecimento de estudos realizados”* em substituição a anterior *“capacitação para o exercício profissional”*, tem provocado alguns desdobramentos e ações importantes. Senão, vejamos:

1. alguns conselhos profissionais já vinham adjudicando para si, o que motivou

alguns questionamentos judiciais (ver páginas 48 a 50), a prerrogativa de avaliar o preparo dos egressos das universidades através de exames de ordem ou similares, como pré-condição para o exercício profissional. Esta situação poderá se disseminar;

2. sendo o diploma considerado hoje exclusivamente “reconhecimento de estudos realizados”, a chamada “educação continuada” ganhou com isto grande incentivo e, por esta razão, um número cada vez maior de cursos *latu-sensu* de pós-graduação, ou de especialização, passaram a ser, a partir de então, ofertados pelas instituições de ensino superior. Nos últimos tempos, as páginas dos jornais, a cada início de ano letivo, têm trazido grande quantidade de anúncios publicando uma ampla diversidade de tais cursos. Esses anúncios têm divulgado também – na linha do que já preconizava a LDB – uma variedade muito grande dos chamados “cursos tecnológicos”. Sobre estes, farei alguns comentários mais adiante. Se, já há bastante tempo, os planos ministeriais de ensino recomendavam a educação continuada formal como modo de manter o profissional sempre informado e, além disso, atualizado através das novidades que o ensino superior pudesse trazer para o exercício profissional, o que não deixa de ser positivo e desejável. Parece que, por outro lado, muitos dos cursos de pós-graduação *latu-sensu* passaram a ser criados, quer para compensar deficiências do ensino de graduação, quer para abrigar conhecimentos que deveriam, em tese – mas não o são mais –, fazer parte obrigatória da formação básica do profissional. Estes fatos – ou seja, a importância que os cursos de pós-graduação *latu-sensu* vêm de maneira gradativa adquirindo –, provocaram uma movimentação inusitada, envolvendo profissionais e conselhos profissionais: estes passaram a reivindicar que esta modalidade de curso (pós-graduação) também pudesse gerar atribuições profissionais. Esta demanda acabou se concretizando. Por exemplo, no caso do CONFEA, sua regulamentação legal se fez através da Resolução nº 1010/05. Entrou em vigor a partir de 2007. Foi saudada, nas câmaras setoriais dos CREAs, como medida dinâmica e avançada. Para seus defensores, esta decisão evitaria a obsolescência dos conhecimentos profissionais provocada pela velocidade dos avanços tecnológicos. O *Capítulo III – Do Registro dos Profissionais* dessa resolução estipula que os cursos de graduação passem a garantir – diferentemente do que até então ocorria –, apenas as *Atribuições Iniciais*, cabendo ao profissional, por iniciativa própria, ampliar suas atribuições (a chamada *Extensão da Atribuição Inicial*), através de cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados).

A implantação da Resolução 1010 não tem sido, no entanto, pacífica. Questionamentos importantes têm sido apresentados. Entendo que, enquanto estes existirem, necessitam ser agendados, analisados e debatidos. Por ser polêmica, a resolução estimula especulações e reflexões livres. Em função destas, acrescentarei algumas dúvidas, ou questões, às já existentes. Não sei se já há respostas para as mesmas. Eu, pelo menos, não as encontrei. Evidentemente, como o sistema CREAs/CONFEA envolve muitas profissões, ficarei, por questões éticas, concentrado em minha área de interesse – a arquitetura. Somente farei comentários (lembro que estes foram escritos antes do advento do CAU) sobre outras categorias profissionais quando, na Resolução 1010, houver áreas de contato, de conflito ou de sombreamento entre essas e a arquitetura. Seguem as minhas considerações:

a. conforme já visto, a graduação passa a conceder, a partir dessa resolução,

apenas *Atribuições Iniciais*, o que não deixa de ser um retrocesso e uma limitação. Pergunta-se: - isto não poderá redundar em desvalorização, e até mesmo na possibilidade de arrefecimento do empenho das instituições quanto à qualidade da formação do profissional, passando a direcionar os maiores investimentos para a pós-graduação? É até admissível imaginar que, ao formado, passará a interessar mais, para efeitos de seu registro e visibilidade profissional e inserção no mercado de trabalho, o teor e a qualidade dos cursos de pós-graduação que escolher cursar para incrementar a *Extensão da Atribuição Inicial*. Dizendo de outra maneira: nos cursos de graduação, todos se formarão recebendo, em igualdade de condições, as mesmas *Atribuições Iniciais* de Arquiteto e Urbanista. O que passará a diferenciar um profissional do outro, à luz da nova resolução, não será mais nem o curso de graduação em que se formou – se este é ou não melhor do que outros - nem a experiência profissional que cada um vier a acumular, antes o número e o tipo de cursos de pós-graduação que vier a cursar, assim como as titulações conferidas. Também é possível depreender que às instituições de ensino muito interessará atrair para seus cursos de pós-graduação o maior número possível de graduados, o que, em tese, poderia compensar as perdas de matrículas que possam ocorrer no nível da graduação. Também é possível imaginar que o número de cursos de pós-graduação regulamentares se multiplicará rapidamente. Poderá até ocorrer propagação excessiva de cursos de pós-graduação para atender as demandas decorrentes da aplicação de resoluções como a 1010. Diante de tudo, fica a dúvida: qual organismo oficial terá condições de fiscalizar - e de avalizar - a qualidade dos mesmos?

72/

b. diferentemente de se estabelecer dois níveis de atribuições profissionais, conforme preconiza a Resolução 1010 (*Atribuições Iniciais e Extensão da Atribuição Inicial*), se os profissionais passassem a registrar nos respectivos conselhos todos os eventos (tanto os profissionais como os da educação continuada) que realizassem durante sua vida profissional, compondo um acervo técnico pessoal, poderia se ter uma valorização especial (já que atestada oficialmente) dos *Curricula Vitae* (como já ocorre, na academia, com o Currículo Lattes¹³). Voltaria a se valorizar a graduação como elemento fundamental da formação profissional; com isso, os alunos poderiam continuar selecionando os cursos pelo reconhecimento público dos mesmos (através dos indicadores usuais tais como currículo, corpo docente, instalações, atividades complementares, resultados obtidos em avaliações oficiais, desempenho dos alunos em certames estudantis entre outros); o diploma concederia o título de Arquiteto e Urbanista a todos os graduados, em igualdade de condições, isto é, o diplomado seria, para todos os efeitos legais, Arquiteto e Urbanista “pleno”, sem quaisquer diferenças de nível na titulação e nas atribuições que lhes fossem conferidas por direito. A diferenciação entre profissionais - ainda não percebi o porquê da necessidade de demarcá-la através de resolução - se daria pela qualificação do curso de graduação que fora freqüentado, pela experiência profissional (no caso de obras e projetos, hoje já anotados nas ARTs.) e pela educação continuada, devidamente registrada em acervo técnico pessoal nos respectivos conselhos. Os cursos de graduação teriam que se responsabilizar por uma formação profissional consis-

13. De acordo com o CNPq, “[...] a Plataforma (ou currículo) Lattes representa a experiência do organismo na integração de base de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de instituições em um único Sistema de Informações. [...] O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país [...]”.

tente – sem que isso significasse a diminuição da importância da educação continuada – que permitisse aos seus graduados o exercício profissional competente.

c. é importante perceber que, a vigorar resoluções como a 1010, as atribuições passam a ser individualizadas, isto é, poderemos não ter mais, ainda que pertencentes à mesma categoria profissional, dois arquitetos, ou engenheiros, ou agrônomos, ou geólogos, portadores de iguais atribuições profissionais. Não se estaria, assim, estimulando a classificação e a subdivisão dos profissionais em função de suas atribuições, e desta maneira, a competição gratuita e o individualismo em lugar da identidade e da unidade das profissões e das categorias?

d. há uma questão que interessa a todas as profissões ligadas ao sistema CREAs/CONFEA e, muito particularmente, aos arquitetos (hoje já abrigados no CAU). O Art. 9º da Resolução 1010 estipula que “*A extensão da atribuição inicial fica restrita ao âmbito da mesma categoria profissional*”. Até aqui, tudo bem. Se as finalidades e objetivos das categorias profissionais são diferentes, é justo considerar que os cursos de pós-graduação, para fornecer extensões de atribuição, devam se manter – mesmo que tratem da ampliação dos conhecimentos – dentro da mesma área de formação profissional que propiciou a atribuição inicial. Ocorre que interpretações expressas no conjunto de *Perguntas e Respostas Sobre a Resolução n° 1010/05* (documento elaborado em 2007) editado pelo CONFEA (ver, por ex., a pergunta 41) tais como...

Existem tópicos comuns a duas categorias distintas como, por exemplo, edificações, instalações, e planejamento urbano, em modalidades da Engenharia e na categoria Arquitetura. Da mesma maneira, entre as categorias de Agronomia e Arquitetura e Urbanismo, no caso do paisagismo [...];

/73

Neste caso, quando da existência de tópicos comuns, como antes exemplificado, se admitiria... “*até certo ponto, romper as barreiras estabelecidas pelo Art. 9º da Resolução 1010/05*” (ver início do parágrafo). Ora, poderia isto abrir a possibilidade de profissionais trazermos para si, **amparados pela lei**, através do mecanismo da *Extensão da Atribuição*, atribuições próprias de outra categoria profissional, apenas porque entre elas existam tópicos comuns. E que, conforme parece prever a resolução, caberia às câmaras especializadas – podendo chegar às plenárias –, dirimir demandas relativas a esses tópicos comuns. Esta deve ser, pelos motivos expressos acima, uma das questões mais controversas da resolução. Mantém (ou aumenta), pelo que se pode entender, a possibilidade de sombreamento entre profissões distintas, ao contrário do que preconizam os defensores da resolução. Afinal, a propalada “*flexibilização*” – dos currículos e conteúdos, das cargas horárias, dos créditos, dos pré-requisitos, das atribuições profissionais –, que tem sido palavra-de-ordem para o ensino superior, no momento, pode estar estimulando esse sombreamento. Além do mais, por prever recursos às câmaras especializadas e às plenárias, parece estar antecipadamente, reconhecendo todo o seu conteúdo polêmico.

e. o Brasil é muito grande. Os níveis sócio-econômicos estabelecem diferenças marcantes entre regiões do país. Por estes motivos, não seria lícito perguntar se, na implantação de novos cursos de pós-graduação (que são os que interessam considerar

no momento, em vista de serem os agentes da chamada *Extensão da Atribuição Inicial*, não poderiam resoluções como a 1010 contribuir para – assim como já ocorre com a distribuição da renda nacional, que é desequilibrada, como se sabe – uma distribuição geográfica desigual das oportunidades de se cursar pós-graduações, já que as mesmas poderiam vir a se concentrar nas regiões com maior poder aquisitivo e, consequentemente, capacidade de demanda e de implantação mais qualificada desses cursos, como é o caso da metade sul do país?

f. outro aspecto importante da resolução 1010 está ligado a assunto já tratado em várias ocasiões neste documento qual seja, a relação entre Academia e Entidades Profissionais. Nos últimos tempos, como já afirmado, esta relação tem sido conflituada. A academia vem rechaçando a participação dos conselhos e entidades profissionais nos assuntos do ensino superior. Há momentos em que essa disputa foi levada aos tribunais. Poderia, por outro lado, esta resolução ser vista como instrumento para nova investida de conselhos profissionais sobre a área específica do planejamento do ensino superior? Com efeito, a resolução preconiza que os cursos regulares de pós-graduação, para gerarem *Extensões da Atribuição Inicial*, devem estar devidamente registrados nos CREAs, o que não deixa de ser uma forma de controle externo sobre o ensino. Autoridades do CONFEA acreditam que, com a resolução, poderá até mesmo se deixar de lado a possibilidade de implantação de *Exames de Suficiência*¹⁴. A Resolução 1010 poderia “contribuir para uma melhor fiscalização do Sistema de Ensino e, consequentemente, da qualidade dos egressos”, assegura uma dessas autoridades.

74/

g. afirma-se que a Resolução 1010 promoverá a atualização constante do profissional para o **mercado de trabalho** ao levar em conta que ...”*considera os avanços tecnológicos e as exigências de um mercado de trabalho ávido por especialistas e não mais por uma formação generalista*”... Se, por um lado, isso é desejável, por outro lado, talvez convenha avaliar bem a utilização de argumentos **exclusivamente** baseados no mercado, já que estes poderiam fazer crer aos profissionais, que eles poderiam se considerar, em decorrência disso, descomprometidos com os objetivos mais altos e mais importantes das profissões. De fato, apesar da importância que deva ter o mercado de trabalho para a vida profissional, não se pode esquecer constituir-se da essência da arquitetura e do urbanismo – um ofício que visa o bem-estar da coletividade – participar do debate político e da elaboração e implementação de planos de desenvolvimento nacionais tais como planejamento e organização do território; organização das cidades; planejamento habitacional; política do meio ambiente; conservação do patrimônio histórico; programas para autossustentabilidade das cidades e dos edifícios entre outros. Sabe-se que nem sempre estes últimos coincidem com os interesses do mercado. Com o advento do CAU, como será o procedimento? Estariam extintas – os organismos que regem a arquitetura e a engenharia são agora distintos - as questões acima expostas? Não poderiam as mesmas ter se transferido para a aplicação da Resolução 51 do CAU? Existem ou não áreas de sombreamento entre a arquitetura e a engenharia (o CONFEA alega que “setores” da arquitetura e do urbanismo são “partes” da engenharia)? Poderia vir a ser proposta, no âmbito do CAU, resolução semelhante a 1010 do CONFEA? As questões controversas ligadas à atribuição profissional seriam resolvidas como: entre conselhos

14. Conforme proposta do Projeto de Lei nº 559/2007 do deputado alagoano Joaquim Beltrão.

profissionais? Por todos estes motivos, essas demandas merecem – como tantas outras – atenção, análise acurada e maiores esclarecimentos.

5. “Flexibilização” dos currículos e cargas horárias dos cursos

Como se viu antes, a “flexibilização” dos currículos prevalece hoje, não mais o “Currículo Mínimo para o Ensino de Arquitetura no Brasil” (ver pág. 28). Esta determinação é oficial. Procede da aplicação do Art. 207 da Constituição Federal de 1988, através do Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96). Desconheço elementos que possam sugerir uma relação de causa e efeito entre a “flexibilização” dos currículos e o enorme crescimento no número de cursos no país. Todavia, por coincidência, no período da vigência dessa “flexibilização”, os cursos de arquitetura se multiplicaram rapidamente no país. Observe-se que, até os anos 60, havia em funcionamento em todo o território nacional, sete cursos de arquitetura: da Universidade de São Paulo, do Instituto Mackenzie de São Paulo, das universidades federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, da Bahia, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. Alguns desses estão, hoje, entre os melhores do país. É o caso da USP e de UFRGS. A possibilidade de cada curso estabelecer livremente seu currículo (em função da “flexibilização”) parece ser um dos fatores que tem incentivado o estabelecimento de novos.

Outro fator decisivo para a multiplicação dos cursos de arquitetura é o mercado. Não se trata aqui do mercado profissional, que poderia estar exigindo a formação massiva de arquitetos em função de um inesperado incremento da demanda na área dos projetos de arquitetura e urbanismo, porém no caso, o mercado das vagas universitárias. Efetivamente, a formação superior continua atraindo os jovens. Como a busca por vaga universitária continua grande, e como o número de graduados, consequentemente se multiplicou, torna-se cada dia mais urgente que o país promova planejamento estratégico que estabeleça efetiva relação entre demanda real, distribuição geográfica e a formação de profissionais de nível superior. Se assim não for, dificuldades para inserção imediata no mercado de trabalho se repetirão amiúde gerando frustração nos novos profissionais. O “Currículo Mínimo” pelo menos exigia normas e condições gerais mais complexas: quadro de cargas horárias mais rígidas e definidas para cada área de conhecimento e cargas horárias totais bem maiores que as atuais.

Se, por um lado, o MEC tem estabelecido padrões mínimos para instalação e funcionamento dos cursos universitários¹⁵, o que é positivo, por outro lado, ao incentivar a “flexibilização,” admite, como consequência, que cada curso escolha as suas próprias ênfases, concentrações pedagógicas e respectivas cargas horárias. Parece-me que, com isso, se por um lado garante a autonomia tão pretendida pelas instituições, pode ameaçar a perda da unidade básica da formação profissional do arquiteto no país. É lógico pensar também que disso possa decorrer a perda, ou a fragmentação, da idéia de unidade e identidade do profissional em atuação no território nacional.

Note-se que não estamos, até aqui, tratando do respeito aos condicionantes regionais em que cada escola está inserida, questão esta ligada à essência da arquitetura

15. Estes padrões mínimos, fixados, e utilizados pelo MEC nas avaliações periódicas das condições de ensino dos cursos, referem-se a espaço físico; bibliotecas e laboratórios; titulação de professores etc.

e, por isso mesmo, prevista no Currículo Mínimo. Neste, os aspectos regionais possuíam não apenas espaço nos currículos, mas também, cargas horárias definidas oficialmente. Tudo isso visava à salvaguarda da unidade e integridade e de um padrão mínimo de qualidade nacional para a formação e para o exercício profissional. Havia outra consequência positiva fundamental: estas ações apresentavam reflexo direto nas atribuições profissionais legais. O arquiteto, em função da unidade de sua formação profissional, graduava-se tendo as mesmas competências e habilidades básicas em todo o país, além das especificidades regionais que o currículo assegurava. Seria isso ainda desejável? Não seria isso bom para a profissão? Não estaria se garantindo, assim, apesar da massificação profissional, a prestação regular de bons serviços de arquitetura e de urbanismo? E, sobretudo, a qualidade geral do ensino estaria, com tanta diversidade de abordagens, à altura do desejado avanço cultural e técnico do país? São questões importantes que sobressaem nesse novo cenário. Carecem, entretanto, pela sua importância, de um debate nacional que, infelizmente, vejo hoje cada vez mais raro.

Estas questões se embaraçam bastante ao adicionarmos a elas tanto os conflitos que têm ocorrido entre academia e entidades profissionais, impeditivos de uma participação – e um acompanhamento externo – mais próxima das entidades no ensino ministrado, quanto o que vêm propugnando, por exemplo, a Resolução 1010 do CONFEA. Ou seja, a possibilidade singular, no Brasil, de estender as atribuições profissionais “iniciais”, através de cursos *latu-sensu* de pós-graduação.

Como fazemos parte de um mundo globalizado, é importante acompanhar os movimentos realizados em outras partes do planeta, no tocante à educação. Países como China, Japão e Coréia do Sul anteciparam, há algum tempo, reformas importantes em seus sistemas educacionais. Hoje, colhem os frutos desse planejamento. Experimentam um desenvolvimento sem precedentes em suas histórias, sendo conhecidos, em função de recente e grande avanço econômico, científico e tecnológico, como Os Tigres Asiáticos. A Europa em bloco propôs, há cerca de uma década, uma revolução em seu sistema educacional. Pressionados pelo desenvolvimento econômico dos Tigres Asiáticos e dos Estados Unidos – temerosos de ficar em plano secundário no concerto mundial – e ainda pela crescente taxa de desemprego no continente, representantes de 29 países da União Europeia, reunidos em 1999, firmaram o chamado *Processo (ou Tratado) de Bolonha*. Por esse tratado foi criado o Espaço Europeu de Ensino Superior. Hoje, fazem parte desse acordo cerca de 50 países, alguns inimagináveis como Armênia, Azerbaijão, República da Macedônia, Geórgia, Moldávia que, até há poucos anos, não seriam nem mesmo cogitados para participarem de acordos “europeus”. O *Processo de Bolonha* propôs a cooperação entre as instituições européias de ensino superior, através de um sistema de graus, compatível e aceito por todos e de uma mobilidade estudantil que estava prevista para ser sem precedentes. Um aluno poderia iniciar seus estudos na França e concluir-lo, por exemplo, na Alemanha, com a garantia da validação dos créditos obtidos. Vê-se que a União Europeia, além da unificação da moeda, da quebra das fronteiras e das barreiras alfandegárias, quer retomar a competitividade e a liderança político-econômica em bloco valendo-se de um acordo educacional que visa a promover o desenvolvimento científico, cultural e tecnológico. A partir da implantação definitiva do tratado, que estava prevista para 2010, o ensino europeu deveria funcionar baseado na fórmula 3+2+3. Ou seja, três anos para a graduação, dois anos para o

mestrado e três anos para o doutorado. Tudo tem seu equivalente em créditos, respectivamente, de 240 ECTS¹⁶ para a graduação e 120 ECTS para o mestrado. O doutorado continuou exigindo, para sua conclusão, a apresentação de uma tese. Um crédito ECTS corresponde a 28 horas de trabalho do estudante. Já aí nos deparamos com uma mudança de conceito pedagógico fundamental: essas 28 horas incluem, além das horas em sala de aula, **todas** as atividades necessárias para a conclusão de uma disciplina, tais como orientações, pesquisas em biblioteca, seminários, estudos individuais e outras. Para o primeiro ciclo, ou seja, para a graduação - correspondente aos nossos bacharelados e licenciaturas - temos 240 ECTS x 28 horas = 6720 horas. Nota-se que a graduação europeia passou a exigir do aluno um comprometimento bem maior do que no Brasil. Aqui, as cargas horárias dos cursos estão em média em 3600 horas (não incluídos aí os estudos individuais e as orientações). Por aquele cálculo, a carga horária prevista para mestrados em ECTS é de 3360 horas. Percebe-se que o ECTS é um dos pontos-chave do tratado europeu. Há outros pontos importantes a destacar:

1) o processo de formação deixa de ser centrado no ensino e passa a ser centrado na aprendizagem, ou seja, no estudante, e a carga de trabalho neste sistema consiste no tempo requerido para completar todas as atividades de aprendizagem (...) como aulas teóricas, seminários, estudo individual, preparação de projetos e exames etc.; 2) o papel do professor vai além do espaço físico da sala de aula e passa a assumir funções de orientador, de apoio, de suporte; 3) as áreas das instituições tais como bibliotecas, laboratórios etc. são considerados espaços de aprendizagem; 3) permite flexibilizar os percursos formativos.

É importante observar que, para levar adiante plano educacional tão ambicioso, os europeus se deram conta que de era necessário unificar conceitos e procedimentos fundamentais do ensino. Entre eles, a criação de um sistema que adotasse critérios únicos de avaliação e reconhecimento de créditos, de troca eficaz de informações entre instituições baseada em processos facilmente comprehensíveis e claros, da aceitação (e aplicação) unânime das tipologias de atividades educacionais a serem desenvolvidas por instituições de países tão distintos etc.

Também, deve-se reconhecer que a implementação de programa desta magnitude certamente encontrará – e terá que superar – não apenas as resistências, muitas importantes e justificadas, que sem dúvida deverão ocorrer, principalmente, entre setores educacionais envolvidos no acordo (tem-se notícias de que a medicina não vinha atendendo ao acordo) como, também, entraves que decorrerão da complexidade, da variedade e da multiplicidade cultural, política, histórica, econômica, étnica, religiosa e de costumes existentes no âmbito da União Europeia. Apesar da aparente unidade existente no continente, atritos e disputas regionais e transnacionais – que tantas vezes se radicalizaram em guerras – que acontecem de tempos em tempos, poderão se refletir – guardadas as devidas proporções – nesse programa educacional. Vejam-se as ações do ETA, do IRA, as guerras civis como na antiga Iugoslávia, as diferenças econômicas, a

16. European Credit Transfer and Accumulation System ou Créditos Estudantis do Sistema Europeu.

persistência de moedas independentes do euro etc. Além disso, críticos do acordo têm argumentado que o mesmo visa exclusivamente a atender ao mercado, subestimando assim a prioridade educacional. Além de tudo isso, será importante verificar como resistirá o tratado às crises econômicas que vêm atingindo países europeus.

Para levar avante este plano, com certeza será necessário, e assim vem sendo feito pelos europeus, muita “flexibilidade” diplomática por parte dos que o integram. No caso brasileiro, de modo diferente, a “flexibilização” foi levada, sobretudo, para a área dos currículos, ou seja, para uma das áreas mais sensíveis e importantes do ensino. Lembre-se que, pela LDB, cada instituição pode, desde que atendidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, propor livremente seu currículo.

Diferentemente, no caso europeu, se preconiza a promoção, pelas instituições envolvidas, da unidade e identidade de conceitos e critérios educacionais. No Brasil também se promoveu recentemente um enxugamento dos currículos, baseado em argumentos tais como a necessidade de acelerar a formação profissional e na ideia de que (ver página 73, item 4) a graduação passara a ser considerada apenas etapa inicial da formação profissional, atribuindo-se a continuidade dos estudos aos cursos de pós-graduação, o que, em tese, poderia ser positivo. Resultante direta do enxugamento dos currículos, a fixação das novas cargas horárias totais dos cursos de graduação foi, no entanto, estabelecida em processo separado das Diretrizes Curriculares Nacionais, apesar da íntima relação que deveriam ter com essas últimas. Este não foi um debate pacífico e profundo, já que, por consequência, propunha redução curricular. Para diminuição dessas cargas horárias, um dos argumentos utilizados foi que, além do cuidado com a sustentabilidade econômica das instituições, até mesmo o ensino europeu estava reduzindo seus anos de estudos universitários (ex.: fórmula 3+2+3 do *Processo de Bolonha*).

Pelo que se pode ver até aqui, isso não correspondia totalmente à verdade dos fatos. Os cursos europeus exigem um comprometimento muito grande do aluno, não só em sala de aula, mas em atividades complementares. Por este motivo o alerta no item 5. (página 79) para o que antevejo como possíveis perdas (na unidade e na identidade nacionais), tanto na formação quanto no exercício profissional do arquiteto, como consequência da “flexibilização dos currículos”. Este é um dos motivos por eu ter incluído, na pauta destas reflexões, temas como o *Processo de Bolonha*. Em um mundo globalizado, todos os movimentos, mesmo distantes, devem ser bem avaliados. A qualquer momento, poderão se refletir em nossas ações. A inserção – e o intercâmbio – estudantil e profissional no mundo globalizado depende do bom preparo e da competitividade de seus atores. Estas decorrem tanto das qualidades do ensino proposto, quanto das competências profissionais dos graduados. Também, para incentivar o intercâmbio, deverá ser fácil identificar – e comparar – conceitos, créditos, critérios e práticas pedagógicas das instituições envolvidas. Os europeus decidiram pela unidade dos procedimentos pedagógicos fundamentais como forma de garantir sucesso em acordos continentais.

Tendo em vista o provável aumento de sua participação em intercâmbios internacionais, estarão os graduados brasileiros preparados e, mais do que isso, equiparados, em termos de qualidade, na formação profissional e na pós-graduação, aos europeus? Há indicadores e padrões oficiais claros e confiáveis para isso? Por outro lado, visivelmente inspirado no acordo europeu, já se fala na implementação de um espaço

latino-americano de ensino superior. Para que esta idéia progrida, será necessário superar, ou minimizar, como no caso europeu, as diferenças políticas, econômicas, culturais, educacionais existentes entre países da América latina.

Pergunta: no que tange ao Brasil, para ingressar em um acordo continental de ensino, a enorme disparidade pedagógica existente entre as instituições educacionais do país - na nomenclatura e no número de disciplinas; nas ementas e nos conteúdos; nas cargas horárias e nos sistemas de avaliação - representaria um ônus ou uma vantagem? Observe-se que, mesmo regionalmente, não é pacífico o reconhecimento de créditos entre instituições de ensino superior, o que tem acarretado problemas aos alunos por ocasião de suas transferências de umas para outras.

A propósito deste assunto, em 13 de dezembro de 2011, a Presidenta do Brasil assinou o Decreto nº 7.642. Através dele, por iniciativa conjunta do MEC e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, foi instituído o Programa Ciência sem Fronteiras. Seu objetivo, conforme o Art. 1º do decreto é “... propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.” O portal do programa informa quais são essas áreas. Através desse decreto, o governo brasileiro passou a definir como sendo programa oficial – o intercâmbio estudantil internacional – aquelas ações que várias instituições universitárias já vinham desenvolvendo, ainda que de forma esparsa e oriundas de iniciativas próprias. Com isso, abre-se uma boa perspectiva de desenvolvimento da formação de profissionais de nível superior no Brasil.

Dentro deste mesmo tema, teremos que levar em conta também o que declara a CARTA DA UNESCO / UIA SOBRE A FORMAÇÃO DO ARQUITETO (UIA/UNESCO CHARTER FOR ARCHITECTURAL EDUCATION). Lançada em junho de 1996 preconiza, em seu item “5. Que a crescente mobilidade dos arquitetos, entre diferentes países, exige o mútuo reconhecimento ou validação de diplomas e títulos individuais, assim como de outras comprovações de qualificação formal.” Preocupada com a qualidade da formação do arquiteto, esta carta indica ainda, entre outros pontos importantes, que “O exercício projetual individual, com professor e estudante dialogando diretamente, deve ocupar uma parte substancial do tempo de estudo e constituir metade do currículo”. Para se inserir dentro do processo de globalização que se apregoa também para o campo de atuação do arquiteto; para que estudantes e profissionais possam participar com segurança dos programas de mobilidade mundial que estão se anunciando; para que participantes brasileiros possam garantir reconhecimento e validação de créditos obtidos em universidades de todo o mundo e vice-versa, para que arquitetos brasileiros possam competir em condições de igualdade – em projetos no país e fora dele - com europeus e americanos, é muito importante que o ensino de arquitetura brasileiro assegure nível elevado de qualidade. É possível que, para atingir este nível, seja necessário proceder como os europeus no *Processo de Bolonha*: unificar procedimentos, conceitos e padrões nacionais do ensino e reavaliar se o tempo dedicado pelo estudante brasileiro, em especial quanto ao estudo e à prática do projeto (seja ele da edificação, do urbanismo ou do paisagismo) está compatível com padrões de excelência recomendados pela carta da UIA/UNESCO.

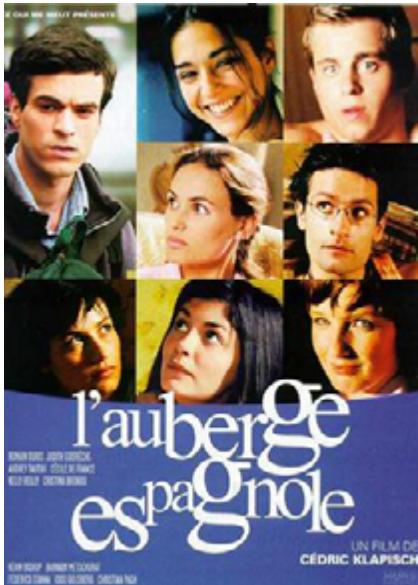


Fig. 16 - L' Auberge Espagnole / Filme

ela: - " No ensino médio, além do aumento do investimento público, vamos estender a vitoriosa experiência do ProUni para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que nossos jovens recebam uma formação educacional e profissional de qualidade". Na primeira semana de gestão, o ministro da Educação, Fernando Haddad, reconduzido pela presidente, apresentou programa para reforma no Ensino Médio. Propôs a criação de escolas de turno integral. No turno da manhã os alunos se dedicariam aos estudos regulares e, às tardes, a aprendizados técnico-profissionalizantes. Com essa mesma orientação, já existem os Cursos Superiores Tecnológicos. Previstos na LDB de 1996, diferentes do ensino profissionalizante mencionado no discurso presidencial – estes últimos são considerados cursos de graduação superior, com cargas horárias que variam de 1600 a 2400 horas. Objetivam preparar técnicos - e não profissionais universitários - de nível superior para atuação no mercado de trabalho.

O diploma universitário continua conferindo status especial aos graduados. A histórica valorização social dos bacharelados e licenciaturas produziu uma explosão de novos cursos de graduação sem que, para isso, tivesse havido, em contrapartida, qualquer planejamento sobre o real oferecimento ou a necessidade real de vagas no mercado de trabalho para profissionais de nível universitário. Tem acontecido que, sistematicamente, boa parte dos novos egressos das universidades não encontra, no mercado de trabalho, um lugar digno e sonhado.

Temos acompanhado as ações de entidades profissionais da medicina e do direito, tentando limitar as ofertas de vagas (ou a criação de novos cursos) nessas áreas. Isso tem sido até mesmo interpretado como reserva de mercado ou corporativismo. A verdade é que as frustrações de jovens formados em universidades se multiplicam. Muitos procuram, depois de alguma inatividade, com muita amargura e por necessidade de sobrevivência, trabalho em áreas que nada têm a ver com os ensinamentos que

O Currículo Mínimo explicitava que mais de 40% do tempo de formação deveria ser dedicado a disciplinas de projeto. A Carta da UIA / UNESCO preconiza 50%. Coincidência?

O cinema já se debruçou sobre a nova temática educacional da mobilidade estudantil. Com efeito, o filme Albergue Espanhol (*L'auberge Espagnole*), uma produção franco-espanhola de 2002, dirigida por Cédric Klapisch, aborda com humor as peripécias de estudantes europeus em programas de intercâmbio em Barcelona (Fig. 16).

6. Fortalecimento dos cursos tecnológicos

A preocupação com a preparação dos jovens e sua inclusão efetiva como força produtiva no campo do trabalho estava presente no discurso de posse¹⁷ da presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Disse

17. Cerimônia de Posse ocorrida em 1º de janeiro de 2011. A íntegra do discurso poderá ser lida na página 10 de Zero Hora de 2/01/2011.

receberam. A preocupação governamental com o destino desses jovens, manifestada nos recentes discursos das autoridades, é nova. Uma das ações desencadeadas pelo MEC visa justamente à valorização dos cursos profissionalizantes e tecnológicos. Com isto, pretende-se convencer os jovens que essas carreiras são tão dignas e importantes quanto as universitárias.

Parece-me, no entanto, que essas propostas dependem de complementação. Necessitam da definição, através de estudos governamentais especializados - em que o planejamento estratégico integrado do país deveria ter o que dizer - sobre as reais necessidades nacionais no que se refere ao trabalho tecnológico. Dizemos isso com o objetivo de evitar que as frustrações que vêm ocorrendo na graduação superior não se transfiram, em parte, para quem venha a se formar nesses cursos tecnológicos. Explico melhor: acho que o MEC deveria empreender todos os esforços para evitar a criação - e a proliferação - de cursos que visem a atender a mercados fictícios ou à necessidade única e exclusiva de expansão de instituições de ensino. Teria que se concentrar, prioritariamente, nas reais necessidades estratégicas do país. Áreas como a química, a prospecção e industrialização do petróleo, a construção civil, a construção de estradas e ferrovias, a agropecuária, as formas alternativas de energia, a ecologia e outras, deveriam ser prioritárias por ocasião do planejamento e da autorização desses cursos.

Além disso, é necessário deixar bem claro aos estudantes o real alcance e o objetivo desses cursos tecnológicos. Para perguntas como “posso fazer pós-graduação após conclusão de um CST?”, não encontramos respostas cabais ou definitivas de autoridades do MEC. Apenas vagas referências ao fato de que, sendo o Curso Superior Tecnológico considerado de graduação, atenderia à condição primeira para cursar pós-graduação sem, no entanto, especificar ou esclarecer quais seriam (e se atenderia) às outras. Também é necessário evitar que os estudantes confundam os CST com quaisquer outros cursos de nível superior. O próprio ministro Fernando Haddad, em trecho da Portaria nº 10 de 28/07/2006, que ele assina, manifesta preocupação quanto a essa questão: “... considerando a necessidade de consolidação desses cursos pela afirmação de sua identidade e caracterização de sua alteridade em relação às demais ofertas educativas...”.

Deve-se reconhecer, aliás, que tem havido importantes movimentações governamentais na área da educação. Um plano de reforma educacional no Brasil, quando for realizado, para ser radical, deverá integrar e incluir todos os níveis do ensino, do fundamental à pós-graduação. Assim já fizeram vários países, entre os quais os Tigres Asiáticos. Quanto ao ensino básico, gostaria de sugerir o que propõe Richard Rogers, arquiteto inglês nascido na Itália, em seu livro *Cidade para um pequeno planeta* (2001):

O envolvimento da população nas tomadas de decisões pressupõe que o ambiente construído torne-se uma parte básica da formação e um componente importante do nosso currículo nacional de educação. Ensinar as crianças a respeitar seu ambiente urbano cotidiano é uma forma de prepará-las para participarem do amplo processo de respeitar e melhorar a cidade. As próprias cidades podem representar uma grande ferramenta, um laboratório vivo para a educação. A noção de cidade sustentável em termos ambientais deve estar no âmago das disciplinas ensinadas, um tema ligando física, biologia, arte e história (p. 17).

7. O vestibular

O ingresso na universidade brasileira se fez, tradicionalmente, através do exame vestibular. Concluído o segundo grau, todo o estudante encontrava-se apto a se inscrever e a prestar esse exame. Em épocas em que as universidades eram poucas, sendo que boa parte delas eram públicas, o número de candidatos extrapolava em muito as vagas oferecidas. A competição era, então, acirrada. Impunha e continua impondo enormes sacrifícios aos candidatos: dias inteiros dedicados exclusivamente aos estudos; renúncia momentânea de diversões e prazeres; ansiedade e estresse decorrentes da enorme disputa por vagas. Exigia da família sua quota de sacrifícios, que não era pouca: apoio afetivo aos candidatos e dispêndios financeiros consideráveis para manter o vestibulando em cursinhos de bom nível. As vagas mais cobiçadas sempre foram da universidade pública, devido à sua gratuidade, porque o ensino nessas instituições sempre foi de reconhecida qualidade e pelo status diferenciado que confere aos seus egressos. Considerado o meio mais democrático de selecionar os futuros universitários, ainda assim o exame vestibular não tem escapado às críticas que, conforme se poderá ver, são bastante consistentes. Uma delas questiona o fato de que, para a sua inscrição, adolescentes na faixa dos 16 ou 17 anos são obrigados a fazer, apesar de naturalmente imaturos, uma opção crucial, difícil e quase definitiva em suas vidas: ou seja, a escolha de uma carreira de nível superior. Esse exame também promovia, mesmo que não propositalmente, outro tipo de seleção que era considerada, por todos os motivos, desumana e preconceituosa. Ocorria que as insuficiências que os candidatos traziam do secundário – sobretudo nas escolas públicas que sofreram significativas perdas de qualidade em função de reformas de ensino – e as complementações dos conhecimentos necessários para o vestibular tinham que ser supridas pelos cursinhos pré-vestibulares. Estes tiveram enorme crescimento, a partir dos anos 60, período que coincidiu com o início do declínio das escolas secundárias públicas. Disso resultava que, em geral, todos aqueles que não tivessem como suportar os custos desses cursinhos enfrentariam dificuldades redobradas para ingressar na universidade.

O modelo de exame para ingresso nas universidades brasileiras foi concebido para as instituições federais. Até o final da década de 60, cada faculdade elaborava e aplicava seu próprio exame vestibular; determinava tanto as disciplinas que submeteria aos candidatos, como atribuía a cada uma delas pesos diferentes, de acordo com a maior ou menor relação que essas teriam com o curso escolhido. Para o caso da arquitetura, havia, então, uma prova eliminatória, o Desenho Artístico, considerada prova específica para avaliar a aptidão dos candidatos para o aprendizado profissional. Somente se fosse neste aprovado, o candidato prosseguiria no exame. A prova durava quatro horas, consistindo de desenho de observação a carvão de objetos variados e o resultado demorava cerca de uma semana para ser divulgado. Na década de 1970, foi implantado o Vestibular Unificado. Todos os candidatos, independentemente dos cursos escolhidos, teriam que passar pelas mesmas provas. Com ele as provas organizadas para cada curso superior deixaram de existir. A mesma prova no vestibular unificado teria pesos diferentes para cada curso. As provas específicas, ainda que valiosas, desapareceram quase por completo. Apenas os cursos de artes ainda as utilizam. O vestibular seletivo unificado foi empregado, tanto por instituições públicas como privadas, até meados dos anos 90 do século passado.

Entretanto, foi a partir do ano 2000 que o vestibular passou por suas maiores transformações. Formas alternativas passaram a ser utilizadas. Nas instituições privadas, nessa época começando a enfrentar dificuldades para preencher suas vagas através do vestibular e, além disso, para conservar as matrículas de seus alunos regulares (ver pág. 30), foram adotadas várias modalidades que incluíam desde a redução do número de provas – algumas instituições passaram a exigir apenas uma prova de redação - até maneiras menos ortodoxas de ingresso, como a que possibilitava aos candidatos agendarem por telefone seu próprio vestibular. O tradicional exame concebido para selecionar chegou perto de ser considerado apenas um “processo matriculativo”. Até mesmo profissionais de nível superior que se interessarem em retornar aos bancos universitários, têm tendo acesso simplificado. A apresentação de diploma de graduação vem funcionando como aprovação no vestibular, possibilitando matrículas em cursos de universidades privadas.

No entanto, foi nas universidades públicas e tendo como grande força impulsionadora programas governamentais de inclusão social que aconteceram as transformações mais importantes e radicais no sistema de ingresso. O exame vestibular como ainda é conhecido e aplicado deixou de ser a única porta de entrada para a universidade. Modelos como o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior) de 1998 da Universidade Federal de Santa Maria e o PAS (Processo Seletivo Seriado) da Universidade de Brasília, entre outros, trouxeram novos aportes ao tema. Consideram as notas finais, obtidas pelos candidatos nas séries do curso secundário. É um processo que objetiva democratizar o acesso à universidade, pois não só ajuda a diluir o estresse concentrando no vestibular como diminui o peso da condição sócio-econômica dos candidatos na disputa por vagas. O candidato vai construindo, passo a passo, seu ingresso na universidade pública. Há outras formas, todas elas interessantes e criativas. Uma boa solução tem sido a utilização das notas obtidas pelos candidatos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de ingresso. Esta forma é conhecida como SiSU (Sistema de Seleção Unificada):

É um sistema informatizado, através do qual as instituições públicas de educação superior selecionam novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no ENEM. Participam do processo seletivo de 2011/1, 83 instituições de ensino superior, sendo 39 universidades federais, 05 universidades estaduais, 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e uma instituição isolada (conforme página eletrônica do MEC).

Como tudo o que pode representar uma boa solução e vir a obter reconhecimento e valorização públicos, o ENEM tem recebido contínuas investidas por quem quer fraudar seus resultados. O MEC vem realizando enormes esforços para sanar esses problemas e, assim, manter sua credibilidade e confiabilidade. O ProUni (Programa Universidade para Todos), outro programa governamental de ingresso na universidade, é forma encontrada pelo MEC para que as instituições privadas compensem a isenção de tributos e impostos que usufruem por conta da chamada filantropia. Impõe às particulares, em troca desta isenção, o oferecimento de vagas através da distribuição de bolsas

de estudo integrais ou parciais a alunos de baixa renda. Muitos dos que não poderiam arcar com os gastos na preparação para o vestibular das instituições públicas e com as mensalidades do ensino privado têm ingressado na universidade por esse caminho. Com a implantação do ENEM e do SiSU, o PEIES da Universidade Federal de Santa Maria foi extinto.

Muitos continuam defendendo o processo de seleção e triagem (o vestibular tradicional) por considerar que submeter-se a processos seletivos deva ser uma predisposição natural do ser humano. Preconizam que todos os que pretendem chegar à universidade, independentemente de suas origens socioeconômicas, devem se submeter a um mesmo exame de seleção. Que no vestibular deve prevalecer a preparação pessoal. Alegam que em todas as atividades e setores da vida, passamos por triagens e competições. Isso, em parte, pode ser verdade. Philippe Perrenoud (1999), a quem também recorrei mais adiante, quando examinar partes de seu livro *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*, afirma:

Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Essas críticas levantam invariavelmente uma defesa das classificações, apesar de sua imperfeição, em nome do realismo, da formação das elites, do mérito, da fatalidade das desigualdades [...] (p. 155)

84/

Há, no entanto, uma questão que não pode ser esquecida quando se examina esse problema, que é o do acesso à universidade: bem antes de chegar a se submeter à “peneira” do vestibular, muitos estudantes já passaram por outra, muito mais seletiva, mais dura e cruel: aquela que resulta dos injustos desníveis socioeconômicos que prevalecem no país. Para muitos dos aspirantes à universidade, cursar um bom colégio secundário ou um cursinho pré-vestibular – o que poderia propiciar melhores condições para competir – não são opções possíveis: suas raízes e sua condição socioeconômica não lhes permitem fazer isto, ainda que, para muitos outros, esse preparo complementar seja trivial. O fato é que programas governamentais de inclusão social vêm abrindo as portas da universidade para quem, apenas por pertencer a grupos social e economicamente desfavorecidos e discriminados, tinha, até há pouco tempo, reduzidas chances de tornar real o sonho do ensino superior. Atualmente, além das alternativas de ingresso vistas anteriormente, um sistema de reserva de quotas tem se revelado, apesar das oposições de praxe, algumas baseadas em preconceitos, como outra forma democrática – além de promover a reparação de injustiças e segregações históricas – para que afro-brasileiros; pessoas com necessidades especiais; aqueles que cursaram todo o ensino fundamental em escolas públicas mal equipadas; e indígenas, possam ingressar na universidade.

PARTE II



A Formação do Arquiteto

/85

Considerações Gerais

Uma de minhas primeiras decisões, tão logo teve início o planejamento desta obra – e que nesta altura do texto está se confirmado ter sido útil e necessária -, foi que seria indispensável desenvolver as reflexões e análises que foram apresentadas na Parte I deste trabalho. Decidi assim por acreditar que elas poderiam ajudar a compreender melhor o livro como um todo. Procurei, através delas, compor um quadro amplo - que foi, à medida que o desenvolvia, se revelando muito complexo -, composto de fatos históricos e estatísticos, de referências, de condicionantes, de parâmetros legais, de conceitos e idéias que, para mim - apesar de muitas vezes poderem parecer não estar diretamente ligados uns aos outros -, configuram um painel – ou o cenário, se preferirem – dentro do qual o Curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS foi criado. Confirmam o que muitos já sabem: que o ensino da arquitetura não é uma ilha: estabelece com a realidade correlações inabaláveis e está exposto a influências as mais variadas. A arquitetura, passando pelos gregos e romanos, por Vitrúvio, Michelangelo e Palladio, pela arquitetura moura, pela oriental e ocidental, pela arquitetura autóctone de vários povos, enfim, no transcorrer de sua história, não variou muito em seus objetivos, métodos e procedimentos, conceitos, instrumentos, formas de expressão e de representação. Mantém isso permanente como se fosse um “núcleo duro”, confiável e inabalável. É possível que aí resida a razão da arquitetura vir produzindo, sem interrupções, independente de estilos, de época ou de lugar, obras que glorificam a criatividade humana. É possível que a transformação mais radical havida na arquitetura em toda a sua história



Fig. 17 - Charge de Claudio Ceccon

86/

(além do desenvolvimento das técnicas e dos materiais construtivos) tenha sido a introdução do computador como instrumento de trabalho do arquiteto. Substituiu a régua T, o compasso, os esquadros e o lápis¹⁸ (Fig. 17). Apesar de alguns acreditarem ser a “invenção” de novidades nos métodos de ensino, pré-condição necessária para efetivar a aprendizagem da arquitetura, é, ainda hoje – felizmente – nos projetos e nas obras que se espera que estudantes e arquitetos mais concentrem e demonstrem capacidade de invenção, de criatividade e de inovação. Apesar de a inovação pedagógica ser desejável, ela não é nem imprescindível nem um fim em si mesma: o ensino serve especialmente para revelar, para estimular e para auxiliar a desenvolver a aprendizagem, as potencialidades criativas dos alunos e, sobretudo, do ser humano como um todo plural. Levando em conta esse contexto – e esses objetivos –, tenho esperança que as reflexões, aqui apresentadas ajudem a compreender certas ações, determinadas opções e muitas das decisões tomadas durante a implantação do novo curso. Advirto, no entanto, que este não tem a pretensão, em absoluto, de ser um quadro completo. Além do mais, deixo de abordar ou examinar, aqui, determinados assuntos, não porque os considere sem importância para o ensino brasileiro, mas sim, porque sinto em mim inapetência momentânea ou, até mesmo, conhecimento insuficiente que me possibilite desenvolvê-los com alguma segurança. Temas como, por exemplo, EAD (Educação a Distância) e pós-graduação, entre outros, ficarão para serem tratados ou em outra ocasião ou por outros autores.

A Proposta do Curso

Logo no início deste trabalho fiz questão de destacar e agora insistir no que considero ser uma premissa fundamental: que não iria fazer parte dos objetivos do mesmo o relato cronológico da instalação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS. Minha intenção era, e continua sendo, outra: utilizar a experiência desses 10 anos de implantação do curso – que foram, sem dúvida, muito ricos e proveitosos para mim – como fio condutor para desenvolver e apresentar reflexões e considerações que já vinha

18. Estes instrumentos, hoje em desuso – e, para muitos, desconhecidos – foram, até o final da década de 80, comuns e indispensáveis nos escritórios de arquitetura.

elaborando há muito tempo sobre a formação do arquiteto no Brasil. Não obstante, de quando em quando, o que não invalidará minha premissa acima, mencionarei partes da proposta para implantação do curso, sobretudo quanto aos propósitos, planos e metas definidos pelo grupo de trabalho encarregado da elaboração. É importante relembrá-las tanto por seu conteúdo como porque elas denotam o estado de espírito de que estava imbuída essa equipe: propor um projeto moderno e bem elaborado que pudesse servir de base para o desenvolvimento de um curso bem qualificado. Se não as mencionasse aqui, estaria menosprezando sua importância, além de correr o risco de incidir em erro grave - o que seria intelectualmente inadmissível - o de mascarar dados históricos importantes.

A idéia da criação do Curso de Arquitetura da PUCRS teve, entre seus principais mentores, o Reitor Norberto Francisco Rauch, e o Pró-reitor de Graduação na época, professor Francisco Alfredo Garcia Jardim, ambos falecidos. Pretendiam suprir uma lacuna histórica: até aquele momento, apesar da importância da profissão - já havia cursos nessa área em muitas outras instituições de ensino do Rio Grande do Sul - e apesar de já ter em sua estrutura universitária, faculdades cobrindo praticamente todo o espectro das profissões de nível superior -, a PUCRS não dispunha, até então, de uma Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

O diretor da Escola Politécnica, professor Dulcemar Lautert, encarregara, para arregimentar e coordenar um grupo de trabalho com a finalidade específica de estudar uma proposta de organização para o novo curso, o professor Eduardo Giugliani, na época, Coordenador do Departamento de Engenharia Civil desta escola. Mais tarde viria a se chamar Faculdade de Engenharia, o professor Giugliani se tornando o primeiro diretor.

O Grupo de Trabalho ficou assim constituído:

- Eduardo Giugliani, engenheiro civil, coordenador do GT
- Claudio Fischer, arquiteto, professor de UFRGS e da UFPEL
- Flávio Gama, engenheiro civil, professor da PUCRS
- Henrique Rocha, arquiteto, supervisor da Divisão de Obras da PUCRS
- Ivan Mizoguchi, arquiteto, professor da UFRGS
- Mário Ferreira, arquiteto, professor da PUCRS
- Renato Menegotto, engenheiro civil e arquiteto, professor da PUCRS

Do grupo de trabalho, apenas dois componentes, o professor Claudio Fischer e eu, não pertenciam aos quadros da PUCRS. Foram realizados entre julho de 1995 e abril de 1996 cinqüenta e cinco reuniões e seminários, estes últimos com a participação de convidados especiais. Na Sessão 01/96 de 26/04/1996 a proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário da PUCRS. Pelo seu teor, por sua qualidade elevada e pela profundidade dos estudos nela contidos, conforme consta na ata da reunião, essa proposta mereceu daquele conselho um Voto de Louvor. Os componentes do grupo de trabalho são, pelo trabalho desenvolvido, os fundadores do curso. Passaram-se quase 20 anos daquelas reuniões do grupo de trabalho. Quanto mais passa o tempo - relembrando aquelas reuniões -, mais me asseguro de que foi graças à coordenação do jovem professor Eduardo Giugliani que se pode chegar a uma proposta de curso tão bem estudada e elaborada.

Às 14h00min do dia 5 de agosto de 1996, na sala 339 do prédio 30, portanto abri-

gada na então Escola Politécnica, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS iniciou suas atividades. A primeira aula foi ali ministrada. Por ser um momento histórico especial, todo o grupo de trabalho fez questão de estar presente para recepcionar os primeiros alunos.

Da *Introdução* da proposta destaco algumas palavras que sintetizam os objetivos e propósitos preconizados para o novo curso:

[...] A proposta, ora encaminhada ao Conselho Universitário, é pretensiosa em visualizar o futuro e o que devemos ter, ou mesmo queremos ter, no próximo milênio. Para tanto, a estrutura do novo curso, consubstanciada neste documento, confere margem a uma sólida formação acadêmica, associada permanentemente à prática dos conceitos sob o foco aplicado e experimental, devendo ações de cunho extencionistas e de pesquisa e desenvolvimento serem estratégias de mesmo nível e importância, devendo todas estar presentes na metodologia do futuro curso.

Não bastará para o futuro profissional ser “bom técnico” ou “bom gerente”, como já dito, sua visão deverá superar estas fronteiras. Sendo a arquitetura claramente multidisciplinar, deverá ter conhecimento amplo de outras áreas, e não somente as da sua especialidade. Deverá ter conhecimento de informática, inglês e, principalmente no nosso meio, do espanhol. Deverá ter também capacidade permanente de aprendizagem, reciclando seus conhecimentos em função dos novos tempos e avanços tecnológicos. Na era de informação, deverá ter condições de adquiri-la, processá-la e transferi-la. [...]

No *Capítulo 5. Qualidade do Curso* lê-se:

[...] Também foi consenso no Grupo de Trabalho que, independentemente de orientação pedagógica ou filosófica, um Curso de Arquitetura e Urbanismo como o que se pretende implantar na PUCRS terá que estabelecer, como objetivo fundamental e obrigatório, elevado padrão de ensino, que deverá revelar-se:

- nos métodos didáticos-*
- nos programas de ensino*
- no quadro docente*
- nos laboratórios*
- nos equipamentos*
- nos espaços físicos [...]*

[...] O padrão de qualidade a ser estabelecido para o Curso de Ar-

quitetura e Urbanismo da PUCRS visará, além da formação de profissionais de alto nível, garantir ao curso reconhecimento, respeito e credibilidade tanto no meio social em geral, como no específico e exigente meio profissional da arquitetura. [...]

O Projeto Pedagógico – os Princípios Fundamentais

Sempre se deve prever, mesmo que tudo tenha sido planejado minuciosamente, que um novo curso venha a enfrentar algum tipo de problema ou de dificuldades, no período inicial de suas atividades. Estes devem, quando possível, ser bem avaliados, estudados e antecipados. Tinha-se plena consciência de que esse início seria decisivo para o futuro do curso. A busca por um espaço próprio; a conquista da confiança e da credibilidade inicial no meio social, acadêmico e profissional; a procura e o preenchimento das primeiras vagas oferecidas, poderiam se constituir em problemas que poderiam decorrer: 1) do próprio cenário do ensino de arquitetura brasileiro – muito competitivo e difícil, principalmente, porque o número de cursos em atividade no país já ultrapassa os duzentos; 2) do fato de encontrarmos muitos outros cursos novos também lutando para se afirmar e abrir espaço, convivendo com outros, alguns já bastante consolidados, com projetos pedagógicos de alta qualidade e uma longa e destacada tradição e história de serviços prestados à formação profissional do arquiteto; 3) das expectativas que são geradas com o aparecimento de todo o curso novo, expectativas estas que podem ter origem tanto no próprio meio acadêmico quanto no meio profissional, em que se incluem os organismos profissionais e no meio social, de onde poderão sair os futuros alunos. Fica muito claro, considerando todos estes fatores, que não resta muita margem de erro ao se iniciar a instalação de um novo curso. O planejamento antecipado dos primeiros anos de implantação deve ser desenvolvido com todo o cuidado e atenção. Todos os passos, todos os pressupostos, todos os fatores (didático-pedagógicos, espaciais), todos os componentes humanos (professores, funcionários, coordenações), as instalações (laboratórios, bibliotecas, equipamentos) devem ser, desde as primeiras ações, bem organizados e dimensionados, antes de serem postos à disposição da comunidade acadêmica. Para o novo curso, estabelecêramos que estes cuidados iniciais devessem se concentrar e em simultâneo se estender, de forma muito especial, ao longo dos **dez primeiros** anos de sua existência, com vistas a garantir continuidade e estabilidade aos processos pedagógicos.

Sendo assim, procurou-se eleger alguns pilares sobre os quais se pudesse, aos poucos, e com segurança, ir edificando o curso. O PROJETO PEDAGÓGICO, por exemplo, fundamentava-se, entre outros pressupostos importantes, no entendimento de que urbanismo, edificação e paisagismo são conhecimentos que devem ser considerados indissociáveis, isto é, cada um tem implicações e deve condicionar as soluções dos demais. Voltarei a tratar deste tema na parte final deste ensaio, no capítulo *O Edifício e a Cidade – As Escolas de Arquitetura*. Ao mesmo tempo, fundamentava-se também na aplicação de três *instrumentos metodológicos fundamentais* com o objetivo de promover tanto o bom aprendizado e estimular o desenvolvimento adequado da criação arquitetônica. Estes princípios foram bastante divulgados, interna e externamente à instituição. Considerávamos, naquele momento, ser muito importante que, tanto a comunida-

de acadêmica quanto o público em geral tomassem conhecimento deles. A divulgação desses *instrumentos metodológicos fundamentais*, assim esperávamos, poderia avalizar – e, com isso, também assegurar – a todos, que o planejamento estava sendo rigoroso até nos mínimos detalhes, deixando claro que o ensino que estava sendo proposto possuía bases e objetivos conceituais reconhecidos, confiáveis e sólidos. Estes instrumentos metodológicos fundamentais eram:

O Desenho / A Maquete / O Texto

Todos os três são, em nosso entender, excelentes instrumentos para se elaborar os projetos e eficientes como artifício pedagógico para se trilhar os bons caminhos da criação arquitetônica.

O Desenho

O ensino como um todo – em especial o universitário – tem se debatido, hoje, em dilema importante: de uma parte, tem havido a preferência pelo que se poderia chamar, na falta de expressão melhor, de “**ensino adaptativo**”. Este pode, esquematicamente, se definir como baseado no trabalho pedagógico sistemático e repetitivo de adaptação do estudante às fórmulas, aos procedimentos, aos conhecimentos “prontos”, assim como a sua aceitação acrítica dos dados da realidade concreta. De outra parte, coloca-se o ensino baseado no que se denomina “**construção do conhecimento**”, concepção que, fundamentada na criatividade, na invenção, na participação, na postura crítica e na descoberta, implica, de parte de seus protagonistas, alguns compromissos e comportamentos: ele desafia, desconstrói e reconstrói atitudes, métodos, conceitos, exigindo nisso uma atividade e uma grande participação da inteligência e do envolvimento emocional de alunos e professores.

Independentemente de qual seja o modelo de ensino posto em prática, acreditamos ter o DESENHO, ainda, um papel essencial a desempenhar na formação do arquiteto.

Descaracterizado e destituído da importância que granjeara, tempos atrás, por reformas ocorridas na educação brasileira, nos anos 60 e 70, o DESENHO deixou de ser o que nunca deveria ter deixado de ser: um instrumento, um método e uma disciplina a serviço tanto do registro e da interpretação da realidade, quanto do desenvolvimento da criatividade, da inteligência e da sensibilidade. Um ramo do conhecimento fundamental para o desenvolvimento do ser humano e, por extensão, da cultura e da civilização brasileira. Ou, como preconizava o Professor Vilanova Artigas¹⁹: uma disciplina a serviço do desenvolvimento e do progresso da *Técnica* e da *Arte*. É importante relembrar que, ao concluir o antigo curso secundário, constituído (até a década de 70) pelos Ciclos Ginásial de quatro anos, Científico, Clássico²⁰, ou Normal, de três anos, o aluno saía portando bons conhecimentos de desenho de observação (que incluía a figura humana); de geometria descritiva; de desenho geométrico; de desenho de letreiros entre outros. Parte desses conhecimentos deixou o secundário e se transferiu, mais tarde, para o en-

19. Ler, para maiores esclarecimentos, o texto denominado O Desenho (Aula Inaugural pronunciada na FAUUSP em 1º/03/1967), publicado em Caminhos da Arquitetura, Vilanova Artigas, LECH – Livraria de Ciências Humanas, São Paulo, 1981, pág. 39.

20. Ver nota 2.

sino superior.

Em um dos painéis expositivos, no Museu do Aleijadinho, em Ouro Preto, Minas Gerais, pode-se ler uma frase intrigante:

A invenção e o desenho constituem a arte mágica pela qual se consegue enganar o olhar para gerar um efeito surpresa. Não há nada de natural sem artifício.

Esta frase, de 1643, é atribuída a Gian Lorenzo Bernini (1598 – 1680), um dos pioneiros da arte barroca italiana.

Sobre Bernini (Fig. 18) – e sobre Borromini e Caravaggio (Fig. 19), seus colegas do Barroco – assim se manifesta Giulio Carlo Argan, em *Imagem e Persuasão*, São Paulo,



Fig. 18 - Retrato de Jovem / Bernini



Fig. 19 - Martírio de São Mateus / Caravaggio

Companhia das Letras, 2004 (pág. 364):

[...] se quisermos apreender o seu (de Caravaggio) processo criativo ou a história da sua inspiração, devemos buscá-lo na observação das obras. Os modernos meios de análise permitem isso: nas radiografias do Martírio de São Mateus da capela Contarelli, em São Luigi dei Francesi, notamos diversas transformações na estrutura da composição, que o artista foi fazendo à medida que executava o trabalho. Portanto, durante a execução “técnica” da obra, a inspiração de Caravaggio continua a atuar; de fato, não é mais possível separar um “desenho” como ideação ou “invenção” inicial da aplicação de luzes e cores. Mas, se não parte de um desenho preconcebido, Caravaggio continua a desenhar (se desenhar quer dizer idear) até a última pincelada do quadro.

Se tomarmos um desenho de Bernini, encontraremos um esboço que já contém, in nuce, a idéia definitiva da obra: desenhos sucessi-

vos representam várias “invenções” da obra, ainda que o ponto de partida seja a concepção precedente. Já os desenhos de Borromini são atormentados, febris; não raro a idéia geral da obra se transforma ao longo da elaboração do desenho. Além disso, se Bernini parte da visão de conjunto e desce pouco a pouco até os detalhes decorativos, em Borromini há uma continuidade absoluta entre estrutura e decoração, e às vezes é um tema ou um motivo simbólico que fornece a chave das grandes soluções estruturais.

Pode-se entender que Argan, enquanto compara as maneiras com que esses grandes artistas do Barroco desenvolvem suas obras, dá um grande exemplo do valor que pode ter o Desenho, como instrumento – e como método – da criação artística.

A propósito disso, cometeria uma injustiça se, nesse momento, ao discorrer sobre a importância do Desenho, não manifestasse palavras de reconhecimento à professora Olga Paraguassú²¹, do Colégio Estadual Júlio de Castilhos²². São para mim inesquecíveis sua competência, sua dedicação e seu esforço, muitas vezes bem sucedidos, para transformar – nos já longínquos anos 50 - seus incultos e agitados alunos adolescentes em amantes do desenho.

Chama a atenção o fato de ser o DESENHO, entre as inúmeras manifestações que proclamam a criatividade do ser humano - e, com isso, o auxilia a distingui-lo das outras espécies -, das poucas que acompanham sua já longa história, desde os seus primórdios, até o presente. Esta fidelidade recíproca merece reconhecimento: é muito baseado nela que desenvolvemos estas idéias. *O Desenho, de Altamira a Picasso* é, significativamente, o título de um livro de Terílio Pignatti (1982, Livros Abril), que contém interessante estudo sobre a importância do desenho ao longo da experiência humana. Nele estão registrados lances importantes dessa ligação fiel, constante e inabalável, entre homens e mulheres e o desenho. Além disso, o desenho tem sido o instrumento básico da arquitetura, em todas as épocas. Muitos arquitetos o consideram, até hoje, insubstituível como instrumento de apoio ao desenvolvimento dos projetos. É o auxiliar de todas as horas, no diálogo íntimo, que sempre acontece, entre o arquiteto e o projeto. Indutor, mas, ao mesmo tempo, resultante da criatividade, o desenho é manifestação superior, bela e inesgotável do espírito humano.

No caso da arquitetura, há outro elemento a considerar: além de instrumento de expressão e representação do arquiteto, o desenho, em muitos casos, adquire autonomia, isto é, passa a valer como obra artística em si mesma. Essa dupla condição transparece em desenhos de Niemeyer, Alvar Aalto, Le Corbusier, entre tantos (Figs. 20, 21 e 22). Estes desenhos poderiam figurar em renomadas galerias de arte – e muitas

21. Segundo o professor Círio Simon, em dois artigos publicados no seu blog na internet, em 04/03/2010 e 07/03/2010, intitulados Centenário da Escola de Artes do IA-UFRGS 07, Olga graduou-se nesta escola em 1935. Foi professora concursada de desenho no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, e fundadora, com Graziela Pacheco, do Colégio de Aplicação da UFRGS.

22. Colégio Estadual Júlio de Castilhos – famosa escola secundária porto-alegrense que, até a década de 60, por conta da alta qualidade do seu ensino, foi considerada “colégio padrão do estado”. A disputa por vaga, através do Exame de Admissão, era muito acirrada. Com a ditadura, muitos professores foram afastados. Com isto, e com reformas de ensino, a partir do fim dos anos 60, o colégio perdeu esta condição de liderança.

vezes isto ocorre - para serem apreciados independentemente dos projetos arquitetônicos que representam. Como se pode ver, trata-se de um instrumento de expressão e de representação artística multifuncional.

O rebaixamento da importância do DESENHO no ensino brasileiro, não mereceu até hoje, pelo que já foi exposto, uma necessária e aprofundada avaliação, nem mesmo uma explicação cabal ou um balanço de encerramento de atividades, um exame póstumo dos prós e contras essa decisão.

Lembramos, com muita satisfação e orgulho que, no curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS, o DESENHO já foi considerado um dos mais importantes instrumentos didático-metodológicos para auxiliar no aprendizado da Arquitetura e do Urbanismo.



Fig. 20 - Catedral de Brasília

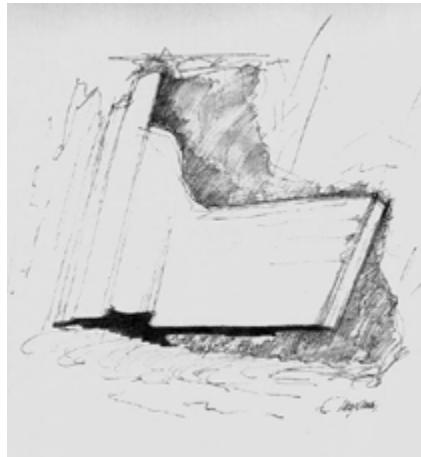


Fig. 21 - Ópera de Essen / Alemanha

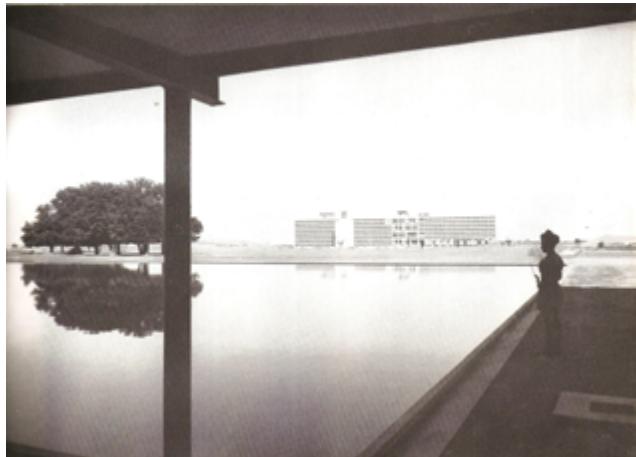


Fig. 22 - Chandigarh / India

/93

A Maquete

A MAQUETE, por sua materialidade e tridimensionalidade, por sua capacidade de reproduzir e/ou antecipar a realidade em escala reduzida, por seu aspecto lúdico, pois depende do manuseio e da manufatura do próprio aluno, constitui-se em recurso insubstituível e fundamental para o desenvolvimento, para a visualização, para a avaliação e para a correção dos projetos. Para deixar bem claro que jamais pensamos, neste caso, em maquetes elaboradas como aquelas promocionais de lançamentos imobiliários, evocamos nesses momentos a maquete construída por Le Corbusier para a igreja de Saint-Pierre de Firminy-Vert, 1963 (Fig. 23). Uma simples folha de papel enrolada e



Fig. 23 - Saint-Pierre de Firminy-Vert / França

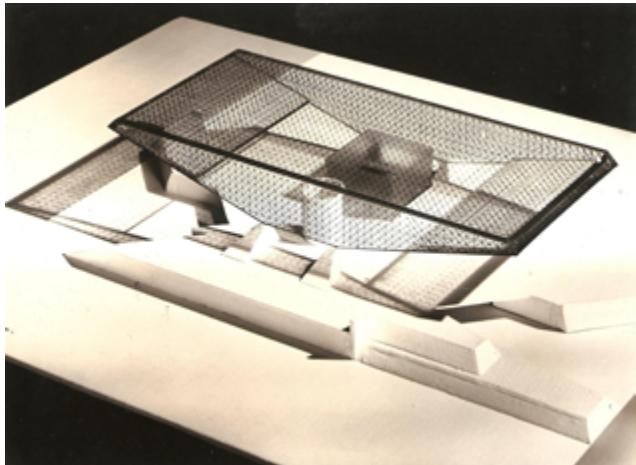


Fig. 24 - Pavilhão Brasileiro / Feira Mundial de Osaka

colada com fita adesiva é suficiente para transmitir a ideia precisa do elegante volume arquitetônico. Lembramos, também, das maquetes complexas e elaboradas das estruturas de Gaudí, dependuradas no teto, com as linhas de força expostas a todos. Nessas toscas maquetes está sintetizada a força criativa de seus autores. Até mesmo arquitetos de renome do *star system* mundial se valem de maquetes para elaborar seus projetos. É o caso de Norman Foster, Cesar Pelli, Frank Gehry, entre tantos. Como no caso do DESENHO, também envolvida por incompreensões e preconceitos, a MAQUETE esteve prestes a cair em desuso (Fig. 24). A utilização da mesma, como instrumento de concepção de projeto, por arquitetos de renome, assim como ações pedagógicas afirmativas, ajudaram a asseverar a sua importância. É oportuno ressaltar que a *maquete física* de que estamos tratando, nada tem a ver com a chamada *maquete eletrônica*. Cada uma tem distintas formas e objetivos na representação dos projetos de arquitetura.

O Texto

Finalmente, o TEXTO. Em palestra ministrada para os alunos do curso, o arquiteto Miguel Alves Pereira defendeu a utilização do texto pelos arquitetos como instrumento metodológico importante na concepção dos projetos. A partir de estudos que fizera relacionando a obra com os escritos de Oscar Niemeyer, assim se pronunciou, na ocasião, Miguel Pereira:

[...] Para além do espetáculo arquitetural que caracteriza sua obra projetada e construída, Oscar legitima o texto como explicação necessária e como instrumento de trabalho, no centro de seu método projetual. Diz ele: '(...) terminados os desenhos e cortes, começo a escrever o texto explicativo. É a minha prova dos nove, pois, se não encontro argumento para explicar o projeto, é natural que eu o rejeite, pois lhe falta alguma coisa importante. E nessa explicação só me sinto satisfeito quando vejo que um elemento novo foi incorporado ao projeto, que ele não é vulgar, nem repetitivo, que é fácil defendê-lo com o entusiasmo que um bom exemplo de arquitetura permite [...].

Esse diálogo entre o projeto e o texto constitui um dos mais apropriados e extensos discursos da arquitetura brasileira. Uma inestimável contribuição ao pensamento de nossa arquitetura, pouco conhecida e de certa forma, negligenciada por arquitetos, estudantes e escolas de arquitetura.

A conferência de Miguel Pereira demonstrava que

[...] Oscar privilegiou, igualmente, outras áreas de conhecimento, como a psicologia, a cosmologia, a biologia, a filosofia e a literatura, onde buscava as explicações e a defesa da obra arquitetônica que desenvolvia, propondo verdadeiros paradigmas: a liberdade plástica quase ilimitada, a simplicidade, a leveza na arquitetura brasileira, a estrutura integrada na concepção geral da obra.

Disso conclui o palestrante:

[...] Daí, a importância do estudo do discurso dos arquitetos brasileiros, chamados arquitetos de prancheta, autores de uma larga obra projetual. Este, um dos grandes instrumentos de avaliação dos 60 anos da arquitetura moderna no Brasil, uma verdadeira preparação para o entendimento e a produção do desenho brasileiro da condição pós-moderna do próximo século.

/95

Destaca-se aí o importante papel das escolas de arquitetura como centros de produção de conhecimento arquitetônico. Eis o grande desafio [...] (1998)

Vale ainda destacar os valiosos *memoriais justificativos* de obras importantes e de projetos participantes de concursos nacionais de arquitetura, assim como a produção escrita recente, de arquitetos brasileiros, hoje, já bastante extensa e variada e que começou, timidamente, com os escritos de Lúcio Costa, Paulo Santos, Silvio de Vasconcelos, Vilanova Artigas, Edgar Albuquerque Graeff, Eduardo Corona, entre outros. São peças de literatura específica que vale a pena ser resgatadas e estudadas como testemunhos e como registros de uma produção arquitetônica – e de um projeto de arquitetura nacional - muito fértil e valiosa.

É provável que nesta altura dos acontecimentos, muitos estejam, com justiça, se perguntando sobre o papel desempenhado pelo computador – o novo e poderoso instrumento auxiliar dos arquitetos na elaboração de seus projetos – no projeto pedagógico do curso. Pela importância que adquiriu como assistente na elaboração dos projetos, ele merecerá apreciação especial quando tratarmos, em seguida, do *Processo Didático no Ateliê*.

Processo Didático no Ateliê

Nos cursos de arquitetura, um dos ambientes pedagógicos mais característico e

importante é aquele que denominamos ateliê. É o lugar em que se simulam ações inerentes ao exercício profissional e onde se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem ligados diretamente ao projeto, essência da atividade do arquiteto. Lembramos, para ilustrar a importância que vem tendo esse ambiente escolar ao longo da história da nossa formação profissional que, na vigência do Currículo Mínimo de Arquitetura (ver página 28), 40% do total da carga horária do curso eram destinados às chamadas práticas de projeto. No entanto, apesar das mudanças ocorridas no ensino, ainda pode-se verificar, nos dias de hoje, em vários cursos, que ainda sobrevive nos ateliês um método peculiar de ensino-aprendizagem do projeto: o chamado *assessoramento*. Este procedimento consiste em consultas individuais, através das quais o aluno apresenta seus problemas e dificuldades, e o professor, através de uma espécie de aconselhamento personalizado, o orienta no desenvolvimento dos trabalhos. Desde o primeiro dia de aula, utiliza-se o *assessoramento*. Da forma como é empregado, este método de ensino subentende que o aluno, mesmo principiante, já entra nas faculdades conhecendo fundamentos da composição arquitetônica. Está convencionado que, quando o aluno demonstre dificuldades circunstanciais, deva recorrer ao professor em busca do *assessoramento*. Esses procedimentos, por serem aceitos sem maiores questionamentos, acabam isentando o professor de buscar alternativas pedagógicas inovadoras no ateliê. Efetivamente, era (e em alguns cursos, continua sendo) comum o professor de projetos, no início do semestre letivo, apresentar aos seus alunos o tema a ser desenvolvido. Seja este uma habitação individual, uma escola, um hospital, o fato é que, dado o tema, caberia ao aluno “pesquisar” as informações necessárias para iniciar a elaboração do projeto. No passo seguinte, o aluno deveria começar a “riscar”. À medida que encontrasse dificuldades, dirigia-se ao professor para obter ajuda. O que poderia ser um método aceitável por aparentemente incentivar uma espécie de autonomia e autodidatismo, no fundo, acabava ampliando a dependência do aluno ao professor. A palavra final, nas várias etapas de desenvolvimento dos projetos, acaba sendo, por essa modalidade de ensino, quase sempre do professor. Este acaba funcionando como um juiz todo-poderoso do trabalho discente.

Por todas estas razões, para nós, este método, apesar dos inestimáveis serviços que prestara na formação de gerações de arquitetos brasileiros, já não conseguia atender, assim tão único e soberano, aos avanços que se almejava para o ensino contemporâneo do projeto. Era inadiável avançar nos métodos pedagógicos. Sem, no entanto, deixar para trás o *assessoramento*, pois esse trazia contribuições positivas, buscou-se acrescentar novas posturas para os professores de arquitetura, dentro do ateliê.

Para estar integrado às transformações que começaram a ocorrer, a partir dos anos 80 no ensino da arquitetura, foi estabelecido que, desde os primeiros passos da implantação do curso de Arquitetura da PUCRS, os professores, além do assessoramento tradicional, até recentemente, o único e exclusivo processo pedagógico no ateliê, aplicassem outros procedimentos. Um destes deveria ser o das *aulas teórico-expositivas*, através das quais, em momentos estratégicos, o professor deveria ministrar palestras (com aproximadamente uma hora de duração, sempre que necessário, ilustradas), abordando temas previstos nos programas das disciplinas, suprindo assim, com conteúdos especialmente programados, cada etapa da aprendizagem dos alunos. As responsabilidades pedagógicas dos professores, por esta prática, acabaram se multiplicando. O

professor, que antes adotava atitude predominantemente passiva: muitos aguardavam que os alunos lhes solicitassem assessoramento e informações didáticas, deveria, a partir de então, adotar postura mais ativa e participante, instigando permanentemente seus alunos. Esse procedimento exigiu do professor a busca de um preparo pedagógico acurado. O dilettantismo que predominara - alguns viam no ensino apenas uma complementação da atividade profissional - , em épocas anteriores (até o início da década de 80) já não era suficiente para o exercício da docência.

A preparação das aulas passou a demandar profissionalismo, preparo pedagógico adequado e conhecimentos atualizados. O motivo dessas radicais transformações era simples. Retomava-se o acordo social básico, que era inequívoco - mas que não vinha sendo suficientemente praticado - , que aos alunos incumbia o compromisso de aprender (afinal, era este o motivo que os levava a um curso universitário), cabendo ao professor o cumprimento das obrigações profissionais do ensinar. Todo o conhecimento necessário ao desenvolvimento dos temas solicitados no ateliê deveria ser desencadeado, incentivado, estimulado pelo professor. Preparação didático-pedagógica especializada passou a ser necessária. A teoria, antes confinada em disciplinas de área curricular específica (em geral, do setor de Teoria e História), passava a integrar e a participar, sistematicamente e com vivacidade, do ateliê. Com isso, o ateliê se enriquecia e podia retomar sua centralidade no ensino da arquitetura.

O Computador no Ensino do Projeto

Considerando ser este um dos assuntos mais palpitantes da atualidade, no ensino de arquitetura, já o antecipando, escrevi na página 31, no capítulo intitulado *O Contexto Histórico*:

/97

*[...] De uns tempos para cá, os programas (dos computadores) são considerados “amigáveis”, termo em geral reservado às relações afetivas, e isto define muita coisa. O usuário comum, com algumas noções elementares, consegue se comunicar com o computador (isto é, utilizá-lo) de forma bastante razoável e, através deste, com o mundo. É justamente esta capacidade, ou seja, este potencial de convivência dos jovens com o computador (e com o mundo que pode se abrir através do uso do mesmo) que os pedagogos querem aproveitar para implantação de novos métodos de ensino-aprendizagem. Chamam a isto de “novas tecnologias no ensino”. Por uma questão de rigor conceitual, tanto no que se refere à forma com que, na minha visão, se pode utilizar essas máquinas quanto ao alcance da ajuda que elas efetivamente possam dar ao estudante no aprendizado da arquitetura, prefiro chamá-las de “novos instrumentos pedagógicos e profissionais”. **Informática e educação** é assunto que está na linha de frente dos debates sobre atualidade e inovação no ensino no Brasil. É assunto polêmico, seus protagonistas não medem esforços nem palavras para impor suas soluções. No campo da arquitetura, merecem reflexão tanto o alcance como os resultados que os computadores podem proporcionar ao aluno*

em seu aprendizado. Por tudo isso, é natural que voltemos a esse tema quando, mais adiante, tratarmos de métodos pedagógicos na formação do arquiteto. Chamo a atenção para o fato de que, com a gigantesca expansão do número de internautas, outras formas de vida e de realidade foram “descobertas”: por exemplo, a virtual [...]

É verdade que o aprendizado através do computador vem se revelando, para muitas áreas educacionais, não apenas muito eficiente, como muito bem aceito. A revista *Isto É*, de 10 de agosto de 2011, número 2178, na página 76 publica matéria intitulada *Escola sem papel*, cujo conteúdo versa sobre os enormes investimentos realizados pela Coréia do Sul, um dos países considerado pela reportagem “*um dos melhores sistemas de ensino do mundo*”. Os investimentos, que incluem destinar 5% do PIB para a educação, valorização docente e salários condizentes (R\$ 10 mil no ensino básico), preveem a aplicação de U\$ 2 bilhões no programa *SmartEducation*, que pretende equipar estudantes e escolas com “*tablets, smartphones, salas multimídias, computadores e quadros eletrônicos*”, como afirma a reportagem. Mesmo convivendo com essa nova realidade, de modo diferente, porém, também é verdade que a introdução dessa ferramenta no ensino do projeto de arquitetura, desencadeou controvérsias. De um lado, estão os que aconselham seu uso desde os primeiros passos. Argumentam que o computador é instrumento por excelência da era da informação (que praticamente comanda nossas vidas) e que, além disso, por ser barato e acessível, propicia ao ser humano um auxílio incomparável no cumprimento desde tarefas as mais simples – como as de comunicação rápida entre pessoas comuns e a realização de prosaicas tarefas domésticas - até as de alta complexidade – como é o caso dos cálculos sofisticados de trajetórias de naves espaciais.

Arrolam, além desses, outros fortes e respeitáveis motivos: 1) a rapidez do computador em executar tarefas projetuais, consideradas demoradas e desgastantes (desenhos, perspectivas, maquetes físicas entre outros), possibilitaria ao seu autor, além da liberação do *trabalho braçal*, instantânea avaliação de seu projeto, propiciando imediatas correções e, consequentemente, mais agilidade em seu desenvolvimento; 2) o autor já não dependeria de aptidões ou talentos pessoais tais como saber desenhar para conceber projetos de arquitetura, já que o computador forneceria os meios de expressão e representação necessários à realização dos mesmos; 3) o computador possibilitaria o alcance de soluções arquitetônicas mais complexas (do que as habituais), baseadas em imprevistas e intrincadas geometrias, assim como em configurações que extrapolariam a concepção euclidiana corrente, e em volumes e superfícies de revolução, até então, impensados - quase impossíveis de imaginar e de visualizar, através de métodos e instrumentos convencionais (geometria descritiva, régua, esquadros, compassos, lápis, calculadoras etc.), segundo seus defensores.

Vão além, os que advogam o uso exclusivo do computador. Conforme registra Manoel Farias (no ensaio *O Computador e o Ensino do Projeto Arquitetônico: Revisando a Questão nos Seminários Projetar*, publicado na Revista Tema, v. 10, número 15 – Julho / Dezembro 2010 do CESED – Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento, Campina Grande):

[...] Inicialmente tratados apenas como recursos de substituição das técnicas tradicionais de representação gráfica por técnicas informatizadas, estes sistemas foram ganhando espaço, estando hoje inseridos em todo o processo projetual, desde a fase de concepção até a execução do projeto arquitetônico [...].

Mais adiante, afirma: [...] passou-se também a discutir a sua implementação no processo de ensino/aprendizagem do projeto arquitetônico.

Como se pode verificar, preconiza-se o uso do computador até mesmo para conceber projetos arquitetônicos.

Dizem seus defensores que, por todos estes motivos, não deveriam, os ateliês de ensino do projeto, menosprezá-los. Pelo contrário, deveriam incentivar, mais e mais, seu uso. Também argumentam que, como as novas gerações cresceram utilizando o computador - por isto têm este instrumento tão incorporado - seria impossível imaginá-los hoje vivendo, trabalhando, estudando sem ele. Tudo isto é verdade. Compartilho dessas opiniões!

Aliás, como se verá a seguir, foram estas mesmas constatações, porém, decodificadas de forma diferente, apesar de os objetivos serem os mesmos - ensinar a projetar -, que ajudaram a mim - e, acredito, aos que pensam da mesma maneira - a ponderar a questão do computador, ligado à aprendizagem do projeto.

Devo adiantar que a proposta pedagógica do curso não preconizava o uso do computador no aprendizado do projeto arquitetônico. Adianto, ainda, que tal proposição não possui raízes em uma improvável confrontação filosófica entre uma pretensa visão humanista e uma concepção tecnicista. Como se verificará adiante, esta restrição ao uso do computador - de caráter exclusivamente pedagógico - se limitava aos primeiros passos desse aprendizado; ou melhor, aos semestres iniciais do curso.

Ora, pelo que se viu acima, parece estar comprovado pela prática que as novas gerações não encontram maiores mistérios nem dificuldades no uso do computador. Esta aptidão, que parece ser congênita, contudo e a bem da verdade, já não se revela da mesma maneira - assim tão natural, convincente e segura - quando se trata de aprender a conceber o projeto arquitetônico. Os professores são testemunhas das imensas (e previsíveis) dificuldades que o estudante médio enfrenta nesse aprendizado. O que é compreensível por se tratar de uma espécie de *alfabetização* que se inicia já na idade adulta - semelhante à dificuldade que ocorre com gerações mais velhas em relação ao uso do computador -, de uma profissão que exige conhecimento, sensibilidade, acuidade e habilidades acadêmicas e profissionais complexas, difíceis e especiais. Tudo isto estaria a recomendar, e os fatos parecem admitir, que procedimentos criteriosos e prudentes devem ser concentrados - pelo menos nas fases iniciais - no processo de ensino-aprendizagem **do projeto arquitetônico**. Devem focar, nesses primeiros passos, quase que exclusivamente **na sua essência**: nos seus objetivos; no seu corpo teórico; nos processos compositivos; nos fatores que desencadeiam a concepção; no estudo dos programas de necessidades e dos condicionantes do projeto; nas relações da arquitetura com outras áreas do conhecimento (história, antropologia, sociologia, economia, psicologia, engenharia etc.); na sua lógica interna em questões relativas à estética, à tecnologia e

aos materiais construtivos. É possível concluir daí que estas primeiras etapas devem abranger, sem sombra de dúvida, **aprender a reconhecer, a pensar, a interpretar e a compreender** os elementos e os passos que configuram o ato de projetar. É importante entender que estas ações e passos são, antes de tudo, *abstrações*, isto é, demandam o desenvolvimento da capacidade de imaginar. E que isso exige do aprendiz do projeto – como afiança o Novo Dicionário Aurélio – aprender a operar com [...] *qualidades e relações, e não com a realidade concreta*. De fato, o projeto arquitetônico – enquanto está sendo concebido – não é a reprodução de uma realidade concreta. É, diferentemente disso, uma abstração, uma imagem do porvir, e portanto, uma antecipação. Justifica, para tanto, nessas primeiras fases do aprendizado, afastar o aluno de qualquer elemento ou instrumento – por mais sedutores que sejam estes! – que, pensando estar ajudando na aprendizagem, possam transmitir ao aluno, sobretudo ao principiante (e ao seu professor), a ilusão de que esse já se encontra apto a realizar projetos (abstrações) caso venha a confundir **concepção** com **representação** e/ou, belas e expressivas **apresentações** de projetos (que os bons programas de computador propiciam com facilidade), com qualidade arquitetônica. Todos são elementos importantes, mas completamente diferentes, cada um com seu significado e função peculiar na concepção de projetos. Penso que, em razão disso, seja importante – decisivo mesmo – na etapa inicial de aprendizado, trabalhar com a hipótese de isolar, de separar um pouco o estudante de arquitetura do “socorro” do computador. Isto deve ser feito com o objetivo pedagógico de colocá-lo frente a frente com as limitações peculiares aos aprendizes do projetar: reconhecê-las poderia ser o passo inicial para resolvê-las. Reflexão e imaginação – ainda que no início possam ser penosas – são fundamentais nesta etapa de aprendizagem de projetos. E são individuais. Mesmo em equipes de renome, o trabalho coletivo de concepção arquitetônica depende da contribuição de cada indivíduo. Nesse momento – de reflexão, de imaginação e de abstração –, penso com muita convicção que o desenho – ou *croquis* – possa ser o elemento que propicie maneira – ainda insubstituível – do autor dialogar, solitário, com suas próprias criações, que estão em gestação. O desenho é uma linguagem, quando não manifestação artística, acessível e universal, criada e incorporada pelo ser humano. Acompanha-o desde os primórdios – é-lhe muito fiel, útil e leal: a História é testemunha disto. Para o arquiteto é, sem dúvida, o meio de expressão e representação mais antigo, digno, confiável e nobre. Sugiro a leitura, sobre isto, de Vilanova Artigas²³: *O Desenho, em Caminhos da Arquitetura* (1981). Além de tudo, me parece injusto com o aprendiz privá-lo de vivenciar uma das experiências mais emocionantes e ricas da concepção arquitetônica: o momento em que ele pode perceber (aprender) como é possível discriminar as sutis variações que vão ocorrendo, no processo de criação, nas várias etapas (ou degraus) que a (sua) imaginação vai galgando, à medida que, em (sua) mente, tudo o que influencia e condiciona o projeto vai se encaixando e – passo a passo – o mesmo vai tomando forma. Esta extraordinária experiência, intelectual e emocional, única e pessoal, ensimesmada por natureza, exige envolvimento intenso do aluno: depende que o mesmo estimule – ou desafie – a sua própria imaginação e criatividade. “Buscar socorro” em instrumentos externos, nesses momentos, se não for acompanhado por

23. Ver nota 24.

professores preparados e atentos, poderá não só dispersar e confundir o aluno como, também, menosprezar esse momento mágico da criação arquitetônica. Além disso, dependendo de como se faz esse “socorro”, o aluno estará arriscando a transferir a autoria do seu projeto, mesmo que inadvertidamente, para o *Outro* (que poderá ser o professor). No caso do computador - por dificuldades ou por comodismo - , parece que é a ele que aprendizes procuram transferir as tarefas da imaginação, isso quando não esperam dele brilhos de criatividade. Nesses casos, o computador passa ser o *Outro* a que nos referimos acima.

Toda a vez que eu penso neste assunto, recordo de um fato que vivi pessoalmente. Convidado a visitar o ateliê eletrônico de projetos - o uso de computadores na arquitetura iniciava com mais intensidade -, recém-inaugurado, de uma de nossas mais tradicionais e qualificadas instituições de ensino, professores e alunos me mostraram, com muito entusiasmo e satisfação, trabalhos acadêmicos realizados com o auxílio de computadores. Efetivamente, os trabalhos estavam muito bem apresentados, em um nível de qualidade que vem caracterizando esse instrumento. Eram bem precisos, bem coloridos e ambientados – *renderizados* – para utilizar a linguagem comum dessa mídia, o que sem dúvida impressionava a todos. No entanto, apesar de reconhecer os atributos das apresentações, um aspecto se salientava e me chamou a atenção: no que se referia à qualidade intrínseca dos projetos, esses trabalhos, em sua maioria, revelavam problemas flagrantes. Eram lacunas inaceitáveis, mesmo descontadas as limitações previsíveis em seu nível acadêmico. Estas iam desde problemas na escolha da solução, até questões práticas bastante elementares como, por exemplo, inexistência de considerações com aspectos estruturais e técnicos. Cheguei a pensar na hipótese de que alunos e professores daquele ateliê, encantados e seduzidos pela nova ferramenta (nada a estranhar, qualquer um de nós facilmente se deixaria embalar por tão charmoso instrumento), estivessem se deixando levar pelas belas apresentações que propiciava, deixando de perceber – ou avaliar – o conteúdo real dos trabalhos que haviam desenvolvido. No caso da arquitetura, apesar de concordar com Marshall McLuhan²⁴ de que “*o meio é a mensagem*”, espero que nunca deixe de ser essencial olhar o valor em si dos projetos. Afirmei um pouco antes:

[...] *De uns tempos para cá, os programas (dos computadores) são considerados “amigáveis”, termo em geral reservado às relações afetivas, e isto define muita coisa.*

Dão a impressão, ao atribuir-lhes tais predicados - serem capazes de ter relações afetivas -, que os partidários do computador querem, assim, poder confirmar que o mesmo possa desempenhar tarefas ainda privativas do ser humano. Porém, acredito que ainda não tenha chegado o dia em que, por exemplo, um computador, ao olhar para desamparados, possa decidir que quer ser arquiteto para resolver seus problemas de moradia ou, de outra forma, que possa se sentir enlevado e deslumbrado por curvas de

24. Marshall MacLuhan – canadense (1911 – 1980), teórico dos meios de informação e de comunicação, exerceu grande influência nos debates havidos sobre o tema, nos anos 60 e 70. Escreveu *The Medium is the Message – An Inventory of Effects*, New York, Bantam Books, Inc, 1967. O título parece ser um trocadilho: O Meio (de comunicação) é a Mensagem – ou, se preferirem, a Massagem.

uma mulher bonita (Fig. 25) ou por uma natureza majestosa como a do Rio de Janeiro (Fig. 26), e afirmar, como faz Oscar Niemeyer, que estas o inspiram a desenhar belas formas arquitetônicas. Quando (e se) esse dia chegar, poderemos acreditar que o computador possa vir mesmo, a conceber projetos.

É indispensável que fique bem claro que as limitações ao uso do computador de que estamos tratando, se referem exclusivamente ao **aprendizado** da arquitetura, ou seja, **à formação profissional do arquiteto**. Mais tarde, **na vida profissional**, como cada arquiteto tratará seus projetos, de quais métodos e instrumentos se valerá nos seus escritórios, são decisões que pertencem à alcada exclusiva de cada um.



Fig. 25 - Desenho / Oscar Niemeyer



Fig. 26 - Rio de Janeiro

Um Método Projetal

Em discurso que fiz na formatura da 7ª Turma de Arquitetos e Urbanistas da Faculdade de Arquitetura da PUCRS, pude tecer algumas reflexões sobre *Repertório Arquitetônico e Método no Projeto*. Vou reproduzir aqui algumas delas, pois irão me ajudar a corroborar a forma como encaramos o uso do computador nas séries iniciais do curso.

[...] O projeto arquitetônico, ou melhor, a criação arquitetônica, para chegar a bom termo, deve atravessar etapas de processo criativo que poderíamos assim esquematizar:

1º passo: FORMAÇÃO DO CONCEITO

Conceito, segundo Aurélio²⁵ (1975), vem do latim **conceptu** e quer dizer. 2. Ação de formular uma idéia por meio de palavras; definição; caracterização. 3. Pensamento, idéia, opinião.

Formação do conceito seria então, de acordo com esta definição, formar a idéia básica do projeto, idéia que lhe dará razão de ser, sobre a qual ele irá se sustentar. Para esta formação, pesariam aspectos antropológicos, filosóficos, culturais, contextuais, históricos, simbólicos, econômicos etc. [...]

[...] Na mesma página do dicionário, um pouco antes, outro verbo, pleno de significados humanísticos, ajuda a entender o papel, o objetivo e o alcance da arquitetura. Trata-se de **Conceber**. Senão, vejamos seus significados: **Sentir em si o germe de (uma criação intelectual): conceber um poema, um quadro, uma sinfonia.** 3. **Forma no espírito ou coração: concebeu um pensamento, uma paixão.** 5. **Figurar, imaginar.** O arquiteto, como se sabe e como ele mesmo gosta de afirmar, concebe, gera projetos. Daí se poder entender porque se fala em **criação**, quando se fala da elaboração do trabalho arquitetônico. Em poucos e simples verbetes, o mestre Aurélio auxilia na compreensão do papel, do sentido e da razão do fazer arquitetônico.

2º passo: A FORMAÇÃO DA IMAGEM

Como o projeto arquitetônico trata, enquanto etapa da concepção, de uma antecipação, do que ainda não é, do que virá a ser, do que está por ser constituído, para que o seu criador então possa, minimamente entender, e bem, o que está criando, é necessário que ele recorra à imaginação. Isto é, forme imagens, quanto mais ricas e precisas forem, melhor, para o que está concebendo. Imaginação se enquadra nas atividades superiores da mente humana. Pressupõe memória, associação livre de idéias e imagens, emotividade, evocação, fantasia, ousadia, criatividade, capacidade de deixar aflorar, dos recônditos da mente humana, experiências positivas que possam ter, em algum momento e por algum motivo especial, ficado escondidas na mente. Capacidade de formular metáforas. Pressupõe também capacidade analítica; capacidade de aprender e de usufruir de novas experiências. Capacidade de se valer do conhecimento acumulado (ou repertório) para produzir novas idéias.

Enfim, o ser humano, seja sadio ou demente, utiliza esta capacidade: a da imaginação.

3º passo: EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO

O que está na mente do criador tem que, para se constituir em algo palpável, visível, necessariamente passar ao mundo real. Para tanto, o projeto concebido e até agora contido, ainda apenas como imagens reservadas, na mente do criador, deve se materializar. Bons croquis e maquetes simplificadas resolvem este problema. Vale também escrever (como já se viu antes²⁶) sobre o que se projetou. É como dizia Niemeyer: - ‘se o projeto é bom, provavelmente não seja difícil escrever sobre o mesmo’.

Desenho, maquete e texto são ***instrumentos metodológicos***.
Não é a toa que eles fazem parte, unha e carne, do PROJETO PEDA-GÓGICO desta faculdade.

O projeto já agora representado pode ser apreciado, avaliado, corrigido, construído. Como o Pinóquio das histórias infantis, ganha vida, se humaniza!

104/

Não creio ser difícil compreender que aqui não está se tratando nem de desenho nem de maquetes promocionais. Para isto, um bom desenhista, mesmo desprovido de criatividade arquitetônica, e boas máquinas, resolvem [...].

Como se pode ver por tais recortes do discurso que proferi, os métodos projetuais demandam do arquiteto muito empenho, dedicação e estudos. Ninguém poderá imaginar que projetos de arquitetura brotem do nada, como resultados de “estalos” como o do Padre Vieira. Em nenhum momento da história da arquitetura, acolheram-se tais procedimentos que beiram à soberba. Os esboços compositivos gerais utilizados por muitos arquitetos para demonstrar suas primeiras decisões devem ser encarados como sínteses de suas ideias: sínteses muito elaboradas que antecipam as potencialidades de um projeto. Não fosse assim, estes *croquis* não teriam nenhum valor nem seriam tão admirados. O compromisso do arquiteto com o projeto não termina aí: estende-se por toda a etapa da concepção e continua em seu desenvolvimento, que compreende selecionar adequadamente as técnicas e os materiais construtivos, fazer o detalhamento técnico e projeto executivo e outras tarefas, podendo, mais adiante, avançar para a execução e/ou fiscalização das obras. Todos esses passos exigem escolhas de formas de expressão e representação claras e precisas. Melhor ainda se estas forem bonitas. Por este caminho, pode-se compreender porque, em nenhuma etapa de desenvolvimento dos projetos, a criatividade poderá ser subestimada. Isto fica evidente ao verificarmos que os trabalhos de arquitetura que admiramos traduzem a envergadura criativa dos

26. Ver capítulo “O Texto”.

seus autores. Da mesma forma podemos verificar que, entre os arquitetos ou os estudantes, aqueles que mais se destacam são em geral os mais criativos. Assim sendo, é necessário estimular a criatividade.

Voltemos ao ensaio de Manoel Farias, *O Computador e o Ensino do Projeto Arquitetônico: Revisando a Questão nos Seminários Projetar*, citado na página 101. Na parte de seu trabalho denominado *3.Experiências Acadêmicas*, Farias registra relatos apresentados por vários autores que ajudam a enriquecer o debate sobre este tema:

[...] *Carvalho; Dantas; Medeiros (2005) relatam pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar os processos cognitivos de arquitetos e estudantes durante a concepção do objeto arquitetônico, a partir do uso de mídias tradicionais (esboços a lápis) e mídia digital, no intuito de investigar as implicações geradas pelo uso da computação gráfica na concepção de um projeto arquitetônico, especificamente o modo como a utilização da computação gráfica vem modificando o pensamento arquitetural entre o arquiteto e a proposta/problema projetual, durante sua fase de concepção.*

[...] *Resumidamente, o experimento consistiu em designar duas tarefas projetuais para dois grupos de nove indivíduos, que realizaram uma delas somente a lápis e a outra somente usando computador, de modo alternado. [...] As propostas foram então analisadas por três juízes, graduando cada um deles a partir das seguintes categorias: (1) Identidade; (2) Funcionalidade; (3) Dimensionamento; (4) Apresentação e representação gráfica; (5) Exeqüibilidade; (6) Estética.*

/105

Após a realização de análises estatísticas dos dados empíricos obtidos, os autores apresentam os resultados:

- *quanto às tarefas: os projetistas, em sua maioria, perceberam os sistemas CAD como sendo menos produtivos na fase de concepção;*
- *quanto ao tempo das tarefas; os projetistas levaram em média mais tempo para desenvolver a tarefa na mídia digital;*
- *quanto ao domínio das ferramentas; apenas um projetista não apresentou domínio suficiente do uso do lápis, comprometendo a representação de suas idéias; no computador, sete não apresentaram domínio suficiente da ferramenta;*
- *quanto às plantas apresentadas (sic): a maioria dos projetistas, quando utilizando lápis e papel, usaram representações múltiplas (plantas e perspectivas combinadas com cortes e/ou*

fachadas). Na mídia digital, a maioria dos projetistas representaram os projetos apenas em plantas baixas;

- *quanto ao número de soluções apresentadas: no computador, dos dezoito projetistas pesquisados, treze apresentaram a primeira idéia como única solução, enquanto que no lápis e no papel apenas sete projetistas apresentaram uma só solução. Os demais ou apresentaram várias opções para uma mesma idéia ou até mesmo soluções distintas;*
- *quanto à análise das tarefas feita pelos juízes: segundo as médias atribuídas pelos juízes, os sujeitos saíram-se melhor quando usando a mídia lápis e papel em todas as categorias analisadas.*

Conforme relata Farias, os autores deste trabalho concluem:

Na fase específica de concepção do projeto, a mídia tradicional (lápis e papel) ainda apresenta vantagens sobre a mídia digital (computador) devido às limitações do estado da arte de hardware e software e das estratégias de abordagem atualmente adotadas pelos arquitetos em relação à mídia digital. (Carvalho; Dantas; Me-deiros, 2005, p. 14).

106/

Mais adiante, nesse mesmo ensaio, Farias apresenta outra experiência acadêmica relacionada ao uso do computador no ensino do projeto. Esta se refere ao relato de Araújo; Kós; Rossi que

[...] apresenta uma comparação entre duas edições da disciplina Arquitetura e Mídia Digital II, oferecida pela FAU/UFRJ no ano de 2004, na qual os alunos tiveram oportunidade de participar de equipes mistas de projeto entre instituições de ensino brasileiras, conformando um intercâmbio virtual através da Internet. [...] Foram utilizados programas voltados para o trabalho em grupo, chamados groupware, e ferramentas CAD para o desenvolvimento dos projetos. [...] sendo acrescentadas novas formas de interação além das já utilizadas, como as ferramentas Skype, Orkut e o portal Multiply²⁷(2005).

Os autores então concluem:

Os Ateliês Virtuais de Projeto possibilitaram a reunião em tempo real de professores e alunos de diferentes instituições, que não seriam possíveis, devido à distância e aos altos custos de viagens

27. Ferramentas eletrônicas de comunicação utilizadas pelas redes sociais na internet.

de intercâmbio. [...] Breve, talvez, já não haja ateliês tradicionais e virtuais, mas sim um único ateliê conectado à Internet e equipado com máquinas e programas voltados para o projeto arquitetônico, permitindo dessa forma, que intercâmbios virtuais possam ser realizados em formatos diferenciados, sem estarem restritos a uma determinada disciplina. (Araújo; Kós; Rossi, 2005, p. 7)

Farias apresenta ainda outra experiência acadêmica: [...] *Cattani et al (2005) apresentam pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, na qual a ferramenta computacional é usada como instrumento de documentação do patrimônio arquitetônico e sua evolução...*

Como se pode observar, as possibilidades e potencialidades do emprego do computador na arquitetura são múltiplas e importantes. Entretanto, os seus usos mais apropriados e a comprovação de suas reais possibilidades no ensino da arquitetura ainda dependem de maiores estudos e da prática. É importante registrar que o incremento do uso computador pelo cidadão comum coincidiu com a massificação do ensino em geral – e no da profissão de arquiteto em especial. Ainda no ano de 2011 a população do planeta atingiu a casa dos sete bilhões de habitantes. No ensino da arquitetura, o patamar dos 200 cursos em atividade no Brasil já foi deixado para trás há muito tempo. Diante desses números, impensáveis, até recentemente, torna-se mais evidente que, para alfabetizar, educar e formar tanta gente, menosprezar o auxílio do computador será no mínimo insensatez.

Enquanto se pensa sobre estas questões, sempre é importante não perder de vista que obras arquitetônicas monumentais, algumas consideradas patrimônio da humanidade, foram concebidas sem o auxílio do computador. Falo do templo grego, da catedral gótica, do palácio renascentista, da Sagrada Família, de Gaudí, dos belos exemplos da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo ocidental, árabe, chinês, japonês, dos grandes ícones da arquitetura moderna, apenas para citar alguns, entre inumeráveis e belos exemplos. O que quero afirmar com isso é que, sejam os projetos daqui em diante elaborados com instrumentos e métodos tradicionais ou através do uso do computador, o que terminará valendo para todos, especialistas e leigos, será a essência da arquitetura. Esta poderia ser claramente resumida através da tríade vitruviana: beleza, funcionalidade e estabilidade.

Já se passou quase meio século desde que, no final da década de 60, muito jovem, tomamos conhecimento de que o edifício Watergate, em Washington, D.C., com suas formas sinuosas, fora projetado com o auxílio do computador (Fig. 27). Parece que ele ficou, em minha memória e, possivelmente, na de muitos outros da minha geração, como o símbolo de uma época na política americana, a do *impeachment* do presidente Richard Nixon, e a abertura de outra, a do uso dos meios eletrônicos na arquitetura.

Na medida em que fossem avançando, passadas as etapas iniciais do aprendizado, os alunos do curso iriam se adaptando, agora sim, a esse outro recurso instrumental fundamental: o computador. Dominados os métodos, desenvolvidos as habilidades e os conhecimentos básicos, necessários à elaboração dos projetos, entendida a importância da criatividade para o desempenho do ofício do arquiteto, chegara a hora do com-



O complexo Watergate em Washington, em fase inicial de construção

Fig. 27 - Complexo Watergate / Washington – DC

108/

putador. Poderiam os alunos, na parte final do curso, utilizar mais e mais o computador como auxiliar na elaboração dos projetos e como instrumento eficaz na verificação e avaliação dos mesmos. Prevendo que, nesse momento, os métodos básicos projetuais estivessem dominados, fora previsto no currículo original do curso, para o 9º nível, uma disciplina em que os projetos seriam inteiramente desenvolvidos num ateliê eletrônico. *CAD – Computer aided design*, a expressão em inglês para “Desenho (ou projeto) assistido por computador” definia bem o que desejavam e esperavam dessa máquina, seus criadores. Esperavam a assistência de um **instrumento** sofisticado, rápido e barato para a materialização de suas ideias, nunca uma máquina que os substituisse, nas etapas nobres e fundamentais da criação.

É necessário ressaltar que a aplicação dessas idéias não está pacificada. Ninguém pode falar sobre certezas ou verdades nessa área. Como afirmamos anteriormente, o uso do computador no ensino do projeto ainda gera polêmicas radicais. Mesmo quando, por motivos pedagógicos, é proposto protelar o uso do computador nas primeiras fases do aprendizado do projeto, muitos professores e alunos resistem a deixá-lo de lado. Por outro lado, é indispensável ressaltar que arquitetos brasileiros importantes, com obra consolidada e reconhecida, em visita ao nosso curso, apoiaram nossas iniciativas pedagógicas. Posso citar Severiano Mario Porto Filho, Ubirajara Giglioli, Miguel Pereira entre outros. É sempre bom lembrar o exemplo, também ilustre, de Álvaro Siza que, para o ensino na Faculdade de Arquitetura do Porto, Portugal, considerava importante limitar o uso computador nos ateliês de projeto. Ou, como afirmou em entrevista a Bernardo Pinto de Almeida, em UPORTO – Revista dos Antigos Alunos da Universidade do Porto, nº 9 – outubro de 2003, publicada na internet em *sigarra.up.pt*:

[...] O treino de desenho, sobretudo, é muito útil, e foi muito útil – ainda hoje desenho muito e sempre o fiz – como ferramenta para o trabalho do arquiteto. Porque o desenho é mais rápido do que o computador em certos aspectos, e permite uma co-

municação rápida com os outros – e falar de arquitetura é falar de trabalho de equipe – e conosco próprios. O trabalho de desenho acelera isso e dá outra capacidade de ver que é fundamental. É quase como um livro de bordo.

Inovações Curriculares

Não poderia ser diferente: o novo curso - que fazia sua estréia num cenário bem estabelecido, em que sobressaíam muitos cursos renomados, reconhecidos socialmente e abrigados em sólidas e tradicionais instituições de ensino -, se quisesse se afirmar e abrir seu espaço com agilidade e segurança, no exigente meio acadêmico, além de, necessariamente, ter como grande meta fornecer um ensino bem qualificado teria que, forçosamente, se propor a elaborar, e a oferecer aos seus alunos, novidades curriculares e pedagógicas. Vejamos, a seguir, algumas delas.

As Tecnologias e o Projeto

A primeira dessas inovações estava ligada à tão proclamada – e desejada - integração entre as disciplinas técnicas e as de projetos. O que, ao longo dos anos, em cursos já estabelecidos, foi um dos ideais pedagógicos mais procurados, porém, ao mesmo tempo, uma meta quase inatingível, no nosso curso, quem sabe por ser novo, tenha conseguido alcançar resultados consideráveis. A arquitetura é um ofício em que arte e técnica desempenham papéis importantes. Não basta ao arquiteto restringir seu ofício a imaginar formas sedutoras e complexas. É necessário ir além: deve demonstrar como elas podem ser materializadas. Alguém já definiu, de forma acertada creio eu, a arquitetura como sendo, muito além de mero projeto, a obra construída. Esta definição, como se pode inferir, sobrecarrega consigo um desdobramento nas responsabilidades do arquiteto. Isto significa que este deve, sob pena de outros se encarregarem disso e ele arriscar a ver, assim, sua obra desvirtuada, controlar – e definir – os meios técnico-construtivos apropriados para a edificação de seu projeto. De acordo com essa idéia, implantamos (por exemplo) em disciplinas, na área tecnológica, a atuação conjugada, - **na mesma equipe disciplinar** e de forma quase inédita -, de professores arquitetos com professores engenheiros. Isto propiciou aos alunos um estudo integrado, essencial e sempre desejado dos aspectos qualitativos e quantitativos das estruturas e das técnicas construtivas da arquitetura.

Sabemos bem que o ensino das chamadas disciplinas técnicas, nos cursos de arquitetura, sempre foi problemático. Sua principal característica – que se transformou em principal problema - foi ser separada do ensino do projeto. Além disso, a tendência sempre foi os professores dessa área privilegiarem os aspectos quantitativos - os cálculos matemáticos e estruturais, no estudo das estruturas. Em uma formação profissional como a do arquiteto, cuja ênfase (e expectativas) se concentra – devido à própria natureza da arquitetura – na criatividade e nos aspectos humanísticos – fazer o aluno começar o estudo das estruturas, privilegiando os cálculos (que poderiam ficar para mais adiante), reconhecidamente “duros” e complexos – por mais necessários e importantes que sejam eles – não é procedimento pedagógico recomendável. Podem gerar, entre os estudantes de Arquitetura (como efetivamente acaba ocorrendo), o rechaço, a frustração e o desestímulo em relação a esta importante área curricular e profissional. É notó-

ria a predisposição dos arquitetos em considerar o estudo das estruturas, começando sempre pelos aspectos formais, aqueles que nos habituamos a chamar de qualitativos. Podemos encontrar a formulação superlativa dessa concepção em Oscar Niemeyer, quando afirma que suas formas arquitetônicas se definem pela própria estrutura.

Os Materiais de Construção e a Sequência de Projetos

Outra importante proposição agregada pelo currículo da nova escola se refere à atribuição que fora dada aos elementos construtivos (técnicas e materiais), como sendo um dos principais definidores da seqüência e do encadeamento das disciplinas de projetos de edificações. Foi proposta, nos ateliês de projetos, a realização de estudos sistemáticos e seqüenciais de temas da arquitetura em que a ênfase – e a concentração – se daria a partir dos materiais de construção e suas respectivas tecnologias, na seguinte ordem: Alvenarias, Madeira, Concreto e Metal. Essa sequência curricular, obrigatória no curso – ainda que pareça simples e rudimentar – acabou por ressaltar diferenças, sobretudo em relação àqueles cursos em que a escolha das tecnologias construtivas fica exclusivamente a cargo do aluno. De fato, tem sido comum, nos ateliês acadêmicos, durante o desenvolvimento de determinado tema, caber aos alunos não apenas a eleição das soluções gerais do projeto, como a determinação tanto das técnicas quanto dos materiais construtivos. Raramente, nesses momentos decisivos do aprendizado do projeto, é feita uma reflexão sobre possíveis relações entre *projeto x técnicas e materiais construtivos x potencialidades comerciais locais x perspectivas industriais nacionais*. A maioria dos alunos, nesses casos, termina optando por técnicas e materiais mais familiares e conhecidos, ou seja, alvenaria e concreto, subestimando ou desconsiderando, seja por comodismo ou por falta de estímulos pedagógicos, quando não por desconhecimento, o estudo de diferentes materiais e tecnologias, por vezes mais adequados à solução escolhida, deixando, desta maneira, de aportar sofisticação, complexidade e/ou inovação em seus projetos, além de fechar as portas para estudos acadêmicos sobre o futuro dos materiais e tecnologias. Esta não era, por certo, uma proposta inédita. Professores de alguns outros cursos já a vinham experimentando.

Como exemplo da integração *tecnologias x projeto* (Fig. 28), no 4º semestre do curso proposto, em que o material construtivo predominante nos trabalhos desenvolvidos em *Projeto de Edificação I* era a Alvenaria, também esta era estudada - em paralelo - em todas as disciplinas da Área Tecnológica deste mesmo nível curricular. Assim, tínhamos: em *Conforto II* o estudo das propriedades acústicas das alvenarias (paredes, divisórias e outros); nas disciplinas de *Estruturas I* e *Construção I*, o estudo das estruturas que tinham como base a Alvenaria, iniciando pelos exemplos históricos como arcos, abóbadas, passando pelo estudo das estruturas autoportantes, até chegar a recentes e inovadoras propostas, como as estruturas de tijolo armado, de autoria de Eladio Dieste, o extraordinário engenheiro uruguai. O conjunto desses conteúdos tecnológicos convergia para o ateliê, passando a ser incorporados aos projetos. Os professores desta área tecnológica também atuavam dentro dos ateliês de projetos, prestando assessoramento, complementando informações, auxiliando os alunos nas questões estruturais e técnicas e na elucidação de dúvidas que pudessem existir nos seus projetos. Esta me pareceu ser uma das inovações curriculares mais significativas.

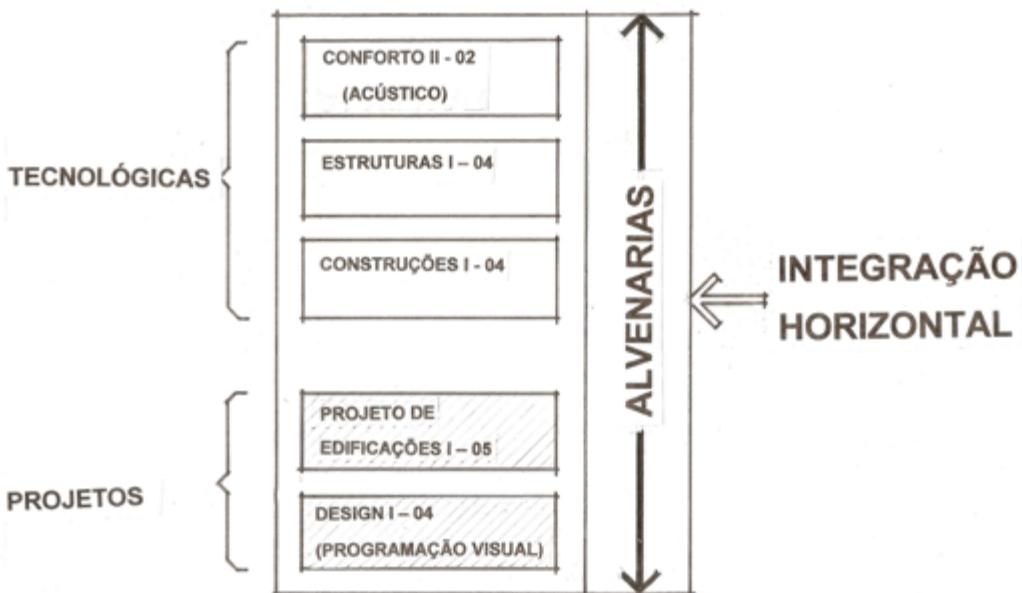


Fig. 28 - Integração interdisciplinar / esquema / FAUPUCRS

A Maquete e a Fotografia e sua Relação com o Ateliê de Projetos

Outro exemplo de trabalho integrado foi proposto para ocorrer entre as disciplinas do 3º semestre, denominadas *Introdução ao Projeto* e *Maquete e Fotografia*. Os trabalhos de aprendizado de confecção de maquetes, realizados na segunda disciplina, tinham utilidade prática efetiva, pois serviam de suporte para estudos de projetos realizados na primeira disciplina. Segundo essa orientação, em *Maquete e Fotografia*, alunos, como parte desse aprendizado específico, executavam, nos exercícios exigidos pela disciplina, maquetes de áreas urbanas, que serviriam como base para desenvolvimento dos temas de outra disciplina, *Introdução ao Projeto*.

/111

O Paisagismo e a Questão Ambiental

Para a disciplina de *Paisagismo I* fora prevista outra integração, esta no caso, multidisciplinar, porém, interna à disciplina. Faziam parte da disciplina professores arquitetos e - o que consideramos uma experiência inovadora e necessária -, um biólogo como membro efetivo e permanente da equipe, encarregado de abordar e desenvolver estudos ligados às questões ambientais (poluição ambiental, saneamento, proteção e manejo dos recursos naturais), além do clássico estudo sistemático da vegetação.

Avaliação Pós-ocupação

Outras disciplinas, que na época da implantação do curso ainda não faziam parte regular dos currículos em vigor e que estavam a adquirir importância crescente no mundo da arquitetura e do urbanismo, foram propostas no novo curso. Podem-se citar, entre essas, *Avaliação Pós-ocupação (APO)*. Acreditamos que este curso tenha sido um dos pioneiros em incluí-la no currículo. Dominar os meios, os instrumentos e os métodos para uma avaliação científica, crítica e objetiva dos edifícios e espaços urbanos, após a ocupação pelos usuários é não apenas uma novidade, como uma imposição dos

tempos. Avaliar que repercussão – se positiva ou negativa - tem no usuário uma edificação, um plano urbanístico ou paisagístico analisados sob vários aspectos como o construtivo, o espacial, o ambiental, o financeiro, o tecnológico, o psicológico e outros, tornou-se importante e útil tanto para projetistas quanto para clientes. Na verdade, os objetivos dessa disciplina são proporcionar realimentações ao projeto, que ajudam o arquiteto a se aprimorar e a se desenvolver profissionalmente. Não podemos esquecer que a arquitetura, sem deixar de ser arte, deve estar continuamente aprofundando o conhecimento e o uso de instrumentos científicos para melhor se autoavaliar, visando a atender melhor às demandas da sociedade. *The Social Life of Small Urban Spaces*, um pequeno livro de Willian H. White, editado em 1980 por The Conservation Foundation, Washington, D.C., demonstra com muita precisão e eficácia as potencialidades dos estudos das disciplinas de Pós-ocupação para, não somente retroalimentar projetos recentes, como dar nova vida a espaços e edificações urbanas em processo de desgaste público dos seus usos e da sua imagem.

O Modelo Vivo

Outra experiência que apresentou resultados bastante satisfatórios foi a utilização de “*modelo vivo*”²⁸ em disciplina de *desenho livre*²⁹, prevista no currículo do curso. Já ressaltamos, um pouco antes, a importância que esteve reservada ao desenho no projeto pedagógico do curso. Consideramos que ele seja um instrumento metodológico fundamental para o aprendizado do projeto. Prática antiga, particularidade das artes plásticas, resolvemos aproveitar, nesse curso, esta experiência que tantos bons frutos vem dando ao ensino, e aplicá-la em uma disciplina da arquitetura. Isto aconteceu na disciplina de *Representação Gráfica II*, desenvolvida no 2º semestre do curso. Com o uso do “*modelo vivo*”, propiciava-se aos alunos possibilidades de realizar estudos de desenho, mais precisos e estimulantes, podendo também observar – e registrar - o ser humano *real*, em suas relações e interações ergonômicas com ambientes, espaços e equipamentos arquitetônicos.

Programação Visual e Projeto do Produto

Com o objetivo de fornecer aos egressos do curso uma formação abrangente e completa, que extrapolasse conteúdos focados exclusivamente na arquitetura, foram propostas disciplinas com conteúdos voltados para áreas correlatas à arquitetura. Entre essas, podemos citar *Design I/ Programação Visual* e *Design II/ Projeto de Produto*, disciplinas que enriquecem e diversificam o currículo e ampliam o leque de possibilidades de atuação do futuro profissional.

28. “Modelo Vivo” – método muito antigo utilizado no ensino das artes plásticas através da qual, homens e mulheres posam, profissionalmente, para alunos nos ateliês de pintura, de desenho, de escultura etc.

29. O “Desenho livre”, ou “Desenho de observação” ocupou, até os anos 80, lugar destacado nos currículos de arquitetura. Até essa época, considerava-se importante o arquiteto saber desenhar. Com a introdução do computador, o ensino do “Desenho livre” perdeu espaço nos currículos. Na Faculdade de Arquitetura da PUCRS, devido à sua importância – e à intenção de integrar artes e arquitetura - coube a artistas plásticos como Joaquim da Fonseca e Laura Castilhos ministram esta disciplina.

História das Cidades da América

Na área da *Teoria & História*, foi introduzido, a partir de uma modificação de iniciativa de professores da área, ocorrida no currículo original do curso durante o ano de 1998, o estudo da arte, da arquitetura e do urbanismo das **cidades americanas**. Não se poderia mais admitir que, em currículo de faculdade brasileira, tal estudo específico não ocorresse, com os conteúdos disciplinares se concentrando, até então, geralmente, em manifestações de realidades européias. Esse estudo, do edifício e da cidade européia, de reconhecida importância, tem seu lugar assegurado no ensino da arquitetura, há muito tempo, e assim deve continuar. O que se propôs foi a ampliação, ou seja, uma maior abrangência no campo dos estudos que vinham sendo desenvolvidos regularmente na área de *Teoria e História da Arquitetura*. Tal decisão se justificava, já que a produção da arquitetura e do urbanismo na América – seja a antiga, seja a contemporânea - revela características multiculturais bem definidas e de riqueza extraordinária, que a diferenciam bastante da européia. Além disso, há que se considerar que, será no contexto e sob a influência da realidade americana, que a maioria dos egressos do curso irá atuar.

A Integração da Teoria e História com os Projetos

Outra questão curricular importante sobre relações entre o antigo e o contemporâneo tratava da efetiva integração entre disciplinas de *Teoria e História da Arquitetura* e os ateliês de projetos. Prepara o estudante para amplas e diversificadas possibilidades de atuação no campo profissional do arquiteto e ainda proporciona ao mesmo, momentos de reflexão. Neste campo, vem-se experimentando promissor relacionamento entre a *Teoria e História*, através das disciplinas de *Restauro I e II*, eminentemente teóricas, com a de *Projeto de Edificações V*, do setor de prática de projetos. A temática disciplinar desta última prevê a realização de projetos de restauro de prédios históricos, existentes na cidade, aos quais os alunos deverão propor adições de novas partes edificadas. Antigo e novo deverão se integrar, espacialmente e funcionalmente, formando um corpo unitário e harmônico. Os projetos acadêmicos deverão estudar e aplicar as chamadas *técnicas retrospectivas* (de restauração) às partes antigas e, em paralelo, realizar estudos de novas partes a serem adicionadas à edificação antiga, efetivando, assim, a integração procurada. Esta proposta curricular de recuperação de prédios históricos se baseia na ideia de que esta somente se consolidará, quando esses prédios readquirirem vitalidade através de novos usos.

/113

O Contexto Interno do Curso

Conforme se pode ver nas páginas 94 até 100, mas, também porque, devido à sua importância, sempre é necessário insistir nessa questão, a **MAQUETE**, o **TEXTO** e o **DESENHO**, por sua decisiva participação na nossa maneira de conceber o ensino da arquitetura, foram utilizados metódicamente nas disciplinas de projetos e constituíram, penso eu, um importante elemento diferencial no ensino promovido pelo nosso curso. Os alunos puderam adquirir, através desta prática, um domínio metodológico necessário, sólido e compatível com os seus desejos de atualização e de qualificação permanente, nos estudos na área da arquitetura.

A Questão dos Assentamentos Humanos de Baixa Renda

Os exercícios de projeto que se desenvolvem nos ateliês das faculdades poderiam ser definidos, genericamente, ainda que de forma imprecisa, como *simulações*. Esses procedimentos pedagógicos se baseiam, em síntese, na realização, pelo aluno, de exercícios de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo em que os dados que lhes foram fornecidos, assim como os condicionantes estabelecidos e os usuários indicados, sejam considerados efetivamente reais. Ora, como sabem professores e alunos, a não ser provavelmente os terrenos, escolhidos no contexto urbano real, em função de características que assegurem ser bons elementos de estudo, tudo o mais é imaginário. Mesmo diante de fatores preliminares fundamentais do projeto, o estudante deve recorrer à sua imaginação: é o caso dos *Programas de Necessidades*. Com efeito, como discernir - e definir - questões-chave do projeto tais como o perfil dos hipotéticos usuários e suas prováveis necessidades e expectativas em relação ao projeto? Nesses casos, é sempre da imaginação do estudante (e não da realidade) que brota a formulação dos dados necessários ao desenvolvimento dos trabalhos. Até mesmo a escolha dos temas – apesar de alguns desses expressarem reais e importantes necessidades sociais –, se baseia em dados fictícios para ser definida. Em geral, fazem parte desses dados: localização hipotética, assim como dimensionamentos e orçamentos não limitados. É dessa maneira – salvo raras exceções – que são definidos os exercícios de projeto no ensino de arquitetura brasileiro. É provavelmente por esse motivo que a maioria dos temas escolhidos recaia em teatros, prefeituras, clubes, escolas, edifícios comerciais que, por serem temas mais conhecidos, são mais fáceis de estudar ou simular dados. Nada há de errado nesse procedimento. Além de atender ao requisito pedagógico – responder a temas “reais” é uma das formas de se aprender a projetar –, também se deve ressaltar que tem sido comum alunos desenvolverem bons trabalhos de acordo com essa prática. Este estudo por meio de simulações que, como já dissemos, é comum no cotidiano dos ateliês deriva, em parte, da própria condição do estudante: por estar em etapa de aprendizagem, ele ainda não adquiriu as competências técnicas e legais que o habilitem a realizar projetos “reais”.

114/

Há, todavia, experiências de ensino que recusam ficar circunscritas apenas a essa rotina. É o caso de cursos de arquitetura que, movidos por admiráveis preocupações éticas e morais ligadas aos objetivos do ensino e da profissão, transbordando criatividade e iniciativa, procuram confrontar, por força de seu **dynamismo pedagógico**, o estudante com problemas graves e concretos que emanam de situações extremas da realidade onde vive. É quando são estudados casos que, por suas peculiaridades, têm posto à prova a criatividade profissional do arquiteto. Cabe refletir: os cursos deveriam ser neutros? Ou comprometidos com a transformação da realidade, com a solidariedade, com a fraternidade, com a inclusão? Há exemplos de faculdades que propõem, e incentivam, **através de seus projetos educacionais**, que professores e alunos se debrucem, em conjunto, sobre temas urgentes do quotidiano. Outra boa justificativa para cursos assim procederem decorre do próprio conceito de estudo acadêmico: aquele que é apropriado para a reflexão, para as especulações teóricas, filosóficas e conceituais sobre problemas complexos da realidade e no qual os alunos podem experimentar suas idéias e soluções. Encontrei, em ocasiões em que fui convidado a participar das bancas de avaliação, essa preocupação – ainda que não com a frequência que penso poderia

definir uma tendência do curso - em trabalhos de diplomação, desenvolvidos em algumas faculdades do Estado. Estes temas, cujos estudos podem ser desenvolvidos também em outros ateliês de projetos, podem ser, por exemplo: análise de vazios remanescentes de ações de cirurgia urbana (como abertura de vias de grande porte, rasgando o tecido urbano consolidado), para os quais os organismos públicos não têm apresentado soluções; recomposição e revitalização da paisagem urbana, em áreas degradadas da cidade; estudo de áreas problemáticas, tais como portos e beiras de rio; aproveitamento de áreas desocupadas da cidade, que possam assim servir como estímulos para o desenvolvimento urbano etc.

Além desses, outro dos principais objetivos de um curso universitário é proporcionar aos seus alunos uma inserção segura, tranquila e digna no campo profissional. Uma formação abrangente e consistente é importante nesse caso. Saber propor, entender, interpretar e solucionar problemas variados de sua área profissional é outro requisito importante. Isto, nos dias de hoje, segundo a opinião de pedagogos, significa - diferentemente de apenas estar apto a receber conhecimentos "prontos", como era até pouco tempo comum - , "... *aprender a aprender...*". Estar atualizado significa hoje, mais do que ser dono de largo conhecimento, estar receptivo às constantes e rápidas transformações na vida em geral, nas artes e na ciência e, o que também é muito importante, estar disponível, sensível e apto para contribuir na solução de problemas sistêmicos que afligem a humanidade. Parece-me que um dos mais importantes legados que um curso universitário pode deixar para seus egressos é semear neles o entendimento de que o direito a bens elementares, tais como educação, saúde, alimentação é, além de vital, como inseparável da condição humana. Além de tudo - mesmo que para afirmar isso tenha que se arriscar a se confrontar com a opinião de muita gente, que não vê nisso fato importante - , compreender que o acesso ao Abrigo, à Beleza e ao Conforto, que a arquitetura pode proporcionar, é essencial ao desenvolvimento do ser humano.

Apesar de se saber de antemão que boa parte dos alunos irá atuar profissionalmente apenas em projetos típicos da classe média ou alta, também consideramos que eles não desfrutariam de uma formação profissional diferenciada, qualificada e enriquecida o bastante se os mesmos, em algum momento do curso, não passassem pelo desafio que, como vimos antes, é bastante raro - de desenvolverem projetos curriculares cuja problemática e cenários reproduzissem, até o limite, algumas especialmente duras situações da realidade.

Para atender a esse pressuposto, e para por em prática o que fora planejado, desde o primeiro dia de funcionamento do curso, foi proposta disciplina cujo objetivo principal seria desenvolver *Projetos Integrados para Assentamentos Humanos para Populações de Baixa Renda*. A disciplina era *Projeto de Edificações VI*, localizada no 9º semestre letivo. Foi escolhida como área de estudos, a Vila Nossa Senhora de Fátima³⁰. Havia bons motivos para isso: a PUCRS já vinha mantendo, nesse local, um importante trabalho assistencial, através do seu *Campus Aproximado*. Somando-se a este trabalho,

30. Vila popular localizada na zona leste de Porto Alegre, próximo ao *Campus Central* da PUCRS, originalmente caracterizada pela pobreza, pela criminalidade e pela ausência completa de infraestrutura urbana e de serviços de saúde. Os serviços assistenciais proporcionados pelo *Campus Aproximado* Vila Nossa Senhora de Fátima, da PUCRS, visam a minorar tais condições.

propôs-se que o foco da disciplina se concentrasse em projetos da Habitação, na Infra-estrutura Urbana e na Recuperação e Tratamento da Paisagem. O desafio apresentado aos estudantes era para que desenvolvessem projetos de arquitetura, buscando não só o óbvio: soluções efetivamente inovadoras quanto às concepções espaciais, técnicas e de uso dos materiais construtivos, mas que, transcendendo isso, deveriam levar em conta - diferentemente de trabalhos acadêmicos em que questões orçamentárias são desconsideradas -, a dramática carência de recursos materiais de qualquer tipo que caracterizava o local escolhido. Devido a isto, até mesmo a reciclagem de materiais construtivos deveria ser considerada nos projetos. É de se imaginar que, assim sendo, qualquer solução que não priorizasse a criatividade dos alunos e a participação dos moradores no seu desenvolvimento poderia estar destinada ao fracasso.

Aqui cabe uma ressalva importante: apesar de se tratar de atividade em que demandas reais e urgentes desafiavam estudantes e professores – sobretudo devido às condições de pobreza e degradação ambiental, que eram extremas -, e da urgência de respostas para os problemas em pauta, os projetos dos alunos – por razões técnicas e legais – jamais poderiam deixar de ser uma experiência de ensino. Explica-se: os alunos estavam impedidos de se responsabilizar, legalmente e tecnicamente, pelos projetos realizados. Para tanto, é necessário o diploma profissional, que estudantes não possuem. Para se manter rigorosamente dentro da lei, evitando o exercício ilegal profissional, um trabalho cuidadoso e preliminar fora desenvolvido, junto aos líderes da comunidade. Membros da faculdade, em reuniões com esses líderes, apresentaram previamente o plano da disciplina, procurando deixar muito claro que, apesar das visitas, dos levantamentos das condições do local e das entrevistas que os alunos fariam com moradores, os objetivos seriam exclusivamente de aprendizagem. Não estava prevista, em nenhuma hipótese, a implantação das soluções desenvolvidas. Também, se procurou esclarecer aos moradores que ações relativas ao saneamento, à infraestrutura, a melhoramentos viários, à habitação – apesar de fazerem parte dos estudos curriculares - deveriam ser reivindicados junto aos poderes públicos, não cabendo aos estudantes suprir eventuais lacunas desses setores. Esses acabaram sendo, sem dúvida, os pontos mais delicados, enfrentados durante o desenvolvimento da disciplina. Em vários momentos, os moradores exigiram dos alunos soluções concretas para os seus problemas de moradia. Queixaram-se que o seu envolvimento com a realização do trabalho – através de entrevistas e do acompanhamento de alunos em visitas à vila – não resultava em contrapartidas concretas.

Preocupada com isto, a faculdade chegou a acenar aos moradores com a possibilidade de que, depois de formados, alguns ex-alunos pudessesem vir a prestar sua colaboração profissional na própria vila. Esta resposta, entretanto, não chegava a satisfazer - os problemas da vila eram agudos e requeriam solução emergencial.

Houve outros momentos ásperos no desenvolvimento da disciplina. Em certa ocasião, chegou a ocorrer a manifestação de alguns pais que não queriam que seus filhos realizassem visitas à vila, local por eles considerado – através de uma generalização injusta – perigoso e ameaçador. Ora, é sabido que mesmo locais adequadamente “urbanizados”, como diversos bairros da cidade, apresentam algum índice de periculosidade. Houve momentos em que esta proposta pedagógica do curso de ar-

quitetura, a despeito do intenso e importante funcionamento do *Campus Aproximado*, através da participação regular de estudantes de Direito, de Odontologia, de Medicina, de Educação, entre outros, desenvolvidas diretamente na vila, esteve ameaçada de extinção.

A Questão da Sustentabilidade na Arquitetura e no Urbanismo

Todos os que se envolveram com o planejamento e a implementação de *Projeto de Edificações VI* tinham plena consciência não apenas do seu valor e das suas ricas implicações para a formação de arquitetos, mas, também, e isto fora antevisto com muito realismo, das dificuldades, dos preconceitos e das incompREENsões que teriam que enfrentar para ver esta proposta avançar. Assim mesmo, apesar da enorme dimensão das dificuldades previstas, resolveu-se acrescentar aos já singulares conteúdos da disciplina outro ingrediente polêmico: a questão da Sustentabilidade aplicada à vida em geral e, em particular, à arquitetura e ao urbanismo. Trata-se de matéria que, como veremos a seguir, estava, na época, começando a tomar conta das reflexões e das ações de arquitetos, urbanistas, cientistas, administradores e políticos no mundo inteiro.

Hoje em dia, o tema da Sustentabilidade, por assim dizer, já se disseminou e se popularizou no mundo inteiro. Também é assim no Brasil. São inúmeros os cursos, os congressos, as conferências e palestras, oferecidos aqui e ali, por várias instituições, tendo como foco esse tema. Programas de TV e seções de revistas e jornais – sem mencionar os incontáveis livros especializados – se dedicam, hoje, ao assunto. Por sua vez, concursos de arquitetura têm, entre os requisitos programáticos mais exigidos, o componente da Sustentabilidade. No meio urbano e rural, a Sustentabilidade já deixa marcas visíveis: aerogeradores, placas de energia solar e fotovoltaica, telhados verdes se espalham pela paisagem.

Corria o ano de 2000, quando a disciplina foi inaugurada. Nessa época, falar – e ainda mais, insistir – em Sustentabilidade parecia, ao menos em nosso meio, coisa de excêntricos e obsessivos visionários. Quando não era classificado como modismo passageiro. Apesar desse ambiente não muito favorável, assim mesmo nós acreditávamos que este tema ainda poderia – a partir dessa experiência proposta na disciplina, no 9º semestre – ir se disseminando no curso como um todo, passando a fazer parte importante dos projetos que os alunos viam a desenvolver. Esta era, na época, uma aspiração importante: transformar a questão da Sustentabilidade num dos pilares do projeto pedagógico do curso. Sobre este assunto, eu havia escrito, no *folder* de divulgação de curso sobre o tema, que promovemos em novembro de 2002:

O QUE É SUSTENTABILIDADE?

O tema da sustentabilidade, possivelmente por ser novidade, propõe, entre vários desafios, um em especial, seja a profissionais, a estudantes, a instituições governamentais e privadas e à população em geral. Esse especial desafio, no estágio atual de desenvolvimento do tema da sustentabilidade - já bastante evoluído nos países mais adiantados, mas ainda incipiente no nosso -, situa-se, por

isso mesmo - e por incrível que possa parecer -, não no exame das potencialidades de sua aplicação e de sua utilidade, nem em quaisquer outras possíveis e justificáveis dúvidas técnicas, mas, ainda, pura e simplesmente, em esclarecer O QUE É SUSTENTABILIDADE?

Assim como ocorre em qualquer campo do conhecimento, também no campo dos estudos sobre a sustentabilidade verificam-se brutais desniveis nos estágios da pesquisa, do desenvolvimento e da informação disponível entre técnicos, instituições de vários lugares do mundo, notadamente entre os países ricos e desenvolvidos e aqueles ditos em desenvolvimento.

Verifica-se que, para muitas pessoas, e entre essas, até profissionais que se dizem bem informados e atualizados, a palavra Sustentabilidade denota ou está associada à "Coisa de hippie..." "de Bicho Grilo", "Ciência Alternativa", etc. Com todos os preconceitos que decorrem dessa adjetivação, inclusive o do menosprezo e da subestimação.

A Alemanha, país do 1º mundo, rico, desenvolvido e pragmático tem, como prioridade, a meta de implementar planos estatais que visam aplicar cada vez mais, nas edificações em geral, a energia produzida por placas "fotovoltaicas" (foto=luz do sol; volt=eletricidade). Transformar luz solar em eletricidade deveria ser, como estão fazendo os alemães, uma preocupação geral, de todos os povos. Já deveria ser parte de planos nacionais de uso dos recursos naturais disponíveis. A Alemanha dá um bom exemplo de planejamento estratégico governamental. Para garantir a adesão da população, usa de artifícios inteligentes de convencimento: para cada watt de energia elétrica convencional poupada através do uso de placas foto-voltaicas, o morador tem direito a resarcimento em dinheiro. O governo alemão parece partir da idéia de que, se o convencimento da população, através de campanhas oficiais, não é tão eficaz, o dinheiro no bolso o é.

As placas "fotovoltaicas" são apenas um exemplo singelo, limitado e reduzido, diante das grandes potencialidades que estão se abrindo para o uso da Sustentabilidade. Seus conhecimentos podem se estender, por espantoso que possa parecer, às edificações, ao urbanismo e ao paisagismo. Estudos comprovam que as grandes cidades americanas, se comparadas às similares (em tamanho, em recursos disponíveis e bem estar social) européias, são muito mais dispendiosas para o seu funcionamento.

Suas atividades, a forma de distribuição de suas funções, seu sistema viário, sua dependência extrema do automóvel, seu urbanismo de subúrbios etc. contribuem para isso. Muitas cidades do 3º mundo, apesar da crônica limitação de recursos materiais, são igualmente dispendiosas. Cientistas e ecologistas têm alertado para o esgotamento dos combustíveis fósseis, que é o caso do petróleo. As queimadas em escala gigantesca, o uso e o consumo descontrolado das fontes de energia disponíveis, a utilização de recursos mecânicos de condicionamento ambiental, os aerossóis, a emissão de CO₂ por veículos e indústrias vêm causando outro mal planetário: o efeito estufa, com previsíveis e trágicas consequências, como o degelo das calotas polares e o decorrente aumento do nível dos oceanos. Frente a essa realidade preocupante, precisa-se urgentemente de propostas inovadoras que não só revertam este quadro, mas tornem os assentamentos humanos mais ecologicamente viáveis, mais confortáveis, mais econômicos e mais agradáveis. O futuro da humanidade – que para muitos é uma abstração distante – já se tornou questão real e concreta que necessita de respostas e ações urgentes!

Norman Foster, para apenas citar um dos arquitetos do star-system da atualidade, nos seus projetos, já vem usando recursos sofisticados da Sustentabilidade - para tornar belos e econômicos, sem nunca deixar de se preocupar com o conforto ambiental - nos seus edifícios. Vale-se, para isso, da utilização racional e bem planejada dos recursos naturais – sol, ventos – e de soluções tecnológicas criativas, que se baseiam nas velhas leis da física, para provocar ventilação e iluminação adequadas aos espaços com o mínimo de uso de equipamentos mecânicos. Com essas soluções, Foster – e outros - conseguem reduzir, assim, de maneira drástica, não só grandes investimentos financeiros em técnicas artificiais e em equipamentos dispendiosos de condicionamento dos ambientes.

/119

O Commerzbank de Frankfurt, na Alemanha, com seus 340 metros de altura, é um exemplo marcante das possibilidades do uso dos recursos da Sustentabilidade!

O Alhambra, o palácio mouro de Granada, na Espanha, é belo exemplo histórico do uso racional dos recursos naturais: através de bem projetados pátios, espelhos d'água e fontes, o conforto ambiental estava mais do que garantido aos seus usuários.

Segundo especialistas, os brise-soleils propostos para o edifício do Ministério de Educação e Saúde, no Rio de Janeiro, de 1936, ce-



Fig. 29 - Commerzbank / Alemanha



Fig. 31 - Alhambra / Espanha

120/



Fig. 30 - Edifício Gustavo Capanema / Rio de Janeiro

lebrado marco do modernismo brasileiro, foram tão bem projetados que parecem ter levado em conta sofisticados cálculos somente agora possíveis. Este é um bom exemplo de sensibilidade e antecipação tecnológica para questões ambientais. (Figs. 29, 30 e 31)

Já há, hoje, materiais industrializados que, aplicados em substituição ao vidro nas janelas, catapultam a luz natural a recantos escuros dos ambientes, reduzindo o consumo da energia elétrica.

Através de estratégias de projeto, consegue-se planejar esquadrias que, sem consumir um watt de energia, contribuem para aquecer os ambientes no inverno e refrescá-los no verão.

Não se vá, no entanto, imaginar que essas soluções possam limitar a criatividade dos projetistas e a beleza das soluções arquitetônicas. Contrariando isso, há inúmeros projetos edificados que, aplicando recursos da Sustentabilidade constituem excelentes exemplos de arquitetura criativa e avançada.

Enquanto isso..., no Brasil, país de recursos econômicos e capacidade energética limitados (lembra apagão em 2001), o condicionamento mecânico ambiental não pára de funcionar, e a estética da “curtain wall” domina a arquitetura das edificações.

Estou convencido de que aos arquitetos compete parte importante nesse processo de conscientização. Pelo menos devem, em algum momento de sua atividade, se formular essa questão: é ou não, a Sustentabilidade, uma questão importante? Devemos ou não nos preparar para utilizá-la? Da minha parte, penso que seu uso sistêmico na arquitetura poderá levar até mesmo a uma nova estética para a Cidade e para o Edifício.

Acredito nisso! Estou convencido de que, daqui para frente, aqueles que não considerarem esses conhecimentos em seus futuros projetos, ficarão para trás!

Afinal, para esse nosso país, tropical como só ele, com essa natureza dadivosa, com esse sol, esses mares e esses ventos generosos, não valeria ao menos a tentativa de se informar sobre O QUE É SUSTENTABILIDADE?

O objetivo principal desse curso era fornecer conhecimentos e subsídios básicos aos professores e alunos sobre Sustentabilidade. Entretanto, a maioria da audiência acabou sendo composta por professores e alunos de outras universidades, assim como por profissionais em geral e técnicos de prefeituras da região. Longe de ser uma recriminação aos professores e alunos do curso, esta é apenas uma constatação realista sobre o clima de ceticismo – e consequente desinteresse – que prevalecia sobre o assunto, ainda em 2002.

Esta complexa e múltipla experiência de ensino – que, como vimos, se desenvolvia em disciplina do curso, *Projeto de Edificações VI*, do 9º semestre, versava sobre dois temas fortemente polêmicos: *Assentamentos Urbanos de Baixa Renda e Sustentabilidade na Arquitetura e no Urbanismo*. A decisão de localizar esta disciplina na etapa final da formação profissional (um semestre antes do Trabalho de Diplomação) tinha fortes motivos estratégico-pedagógicos. Lembremos que, nesta mesma disciplina, conforme consta na página 113, os trabalhos de projeto seriam desenvolvidos inteiramente em ateliê eletrônico. Acreditava-se que ao menos um requisito seria imprescindível para o aluno participar dessa experiência complexa e multifacetada: maturidade pessoal e acadêmica. Estas, em geral, são adquiridas ao longo do curso. Esta decisão acabou se confirmando indispensável: alguns alunos, mesmo em final do curso, ainda assim completamente desconhecedores da realidade que iriam encontrar, assustavam-se de forma muito expressiva nas primeiras visitas à vila, alguns, em consequência disso, chegando a resistir à ideia de cursar a disciplina. Por vezes, um trabalho adicional de esclarecimento aos alunos quanto aos objetivos da disciplina se fazia necessário para superar as resistências iniciais.

Para concretizar propósito tão ambicioso, felizmente contamos com a sensibilidade, a compreensão e o envolvimento de parceiros muito importantes e generosos. É provável que, sem eles, muito do que efetivamente se alcançou, o seria de forma parcial ou poderia restar irremediavelmente prejudicado. Chego a conjecturar que esta parceria

possa ter sido rara no ensino de arquitetura, ainda mais considerando que ocorreria fazendo parte do programa curricular, em geral fechado em si mesmo, de uma disciplina acadêmica.

Destacamos, e assim prestamos nossos agradecimentos e homenagens à:

1. GOETHE INSTITUT e, juntamente com esse, à AEBA - Associação dos Ex-bolistas da Alemanha, cujos papéis nesta parceria seriam fornecer apoio cultural, científico e financeiro para a realização de visitas e palestras ao curso port técnicos alemães com larga experiência no estudo e no planejamento de soluções para áreas socialmente comprometidas, no mundo. Dentro deste propósito, nos dias 23 e 24 de outubro de 2000, o professor *Florian Steinberg*, do *IHS - Institute for Housing and Urban Development Studies - Rotterdam Holanda*, ministrou palestra sobre *Habitações de Baixa Renda na América Latina* para essa disciplina. Assim também aconteceu com o acima mencionado curso sobre Sustentabilidade, que foi ministrado pelo arquiteto *Michael Laar*, pesquisador em atividade no Rio de Janeiro, doutor pela Universidade de Bauhaus, Weimar, com a tese *“Arquitetura Bioclimática nos Trópicos”*.
2. METROPLAN - Fundação Metropolitana de Planejamento, organismo oficial estadual, do Rio Grande do Sul, cujo papel na parceria seria transferir experiência acumulada, tecnologia, dados estatísticos e cadastrais e conhecimento sobre assentamentos de baixa renda.
3. CAMPUS APROXIMADO VILA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA³¹, da PUCRS que, através do seu diretor, professor *José Francisco Bergamaschi*, abriu as portas e promoveu o acesso à Vila Fátima aos nossos alunos para que pudessem realizar pesquisas e estudos necessários.

122/

Esta iniciativa acabou chamando a atenção de organismos externos – nacionais e internacionais - que, interessados em trabalhos e pesquisas com habitação de baixa renda (Fig. 32), no ano de 2003, vieram a se integrar oficialmente às atividades da disciplina. Esses organismos eram o CEFET/ Paraná; a Ball State University, de Muncie, Indiana; a Texas University que, através do programa de intercâmbio FIPSE-CAPES, assinaram

Fig. 32 - Habitação de baixa renda / Porto Alegre



31. Ver nota 35.

com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS convênio de mútua cooperação, denominado US-Brasil Sustainability Consortium. Esse programa propunha a troca de experiências e conhecimentos, bem como o intercâmbio de alunos e professores. Estes deveriam, para tanto, se matricular regularmente nas disciplinas oferecidas pelas respectivas instituições envolvidas conveniadas. Para incentivar o engajamento de estudantes no convênio, foram estudadas formas de mútuo reconhecimento dos créditos cursados, assim como de ajuda de custo para os intercambistas. O foco desse convênio, como se pode facilmente deduzir a partir de seu título, era a realização de estudos sobre sustentabilidade, aplicada à habitação, ao urbanismo e ao paisagismo.

Duas outras atividades, ligadas à Sustentabilidade, foram realizadas no andamento da disciplina, com o objetivo de subsidiar seus alunos e professores. Os eventos foram públicos, abertos à participação geral de professores, acadêmicos e outros interessados (Fig. 33). Foram eles:

1. Encontro “Habitat Sustentável – Desafios e Potencialidades”



Fig. 33 - Seminário sobre Sustentabilidade / FAUPUCRS

Este evento, realizado em 23 e 24 de outubro de 2000, no Instituto Goethe, teve a participação, na cerimônia de abertura, da direção da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS; do Diretor do Goethe Institut de Porto Alegre, Nikolai Petersen; do Diretor Cultural da AEBA – Associação dos Ex-Bolsistas da Alemanha, Enio Hausen; do Diretor Superintendente da Metroplan, Jorge Branco; e do Diretor do Campus Aproximado Vila Nossa Senhora de Fátima. A apresentação do encontro foi realizada pelo professor Miguel Sattler, pesquisador do NORIE/ UFRGS, Núcleo Orientado para a Inovação da Edificação. Fizeram comunicações sobre o tema o arquiteto Jones Susin e Enio Hausen, pela Metroplan, e os professores Rosane Bauer e Silvio Rocha, pela Faculdade de Arquitetura da PUCRS. As conferências “Habitat Sustentável e o Caso do Peru”; “Bairros Informais e suas Melhorias: Conclusões baseadas nas Experiências dos Últimos 30 Anos” e “Lutas Contra a Miséria e a Pobreza” foram proferidas pelo professor Florian Steinberg, do IHS – Institut for Housing and Urban Planning Studies, Rotterdam, Holanda.

2. Encontro “Habitat Sustentável – Energia e Tecnologias Inovadoras”

Realizado em 17 e 18 de maio de 2001, no Centro de Eventos da PUCRS, teve como participantes da cerimônia de abertura o Diretor do Institut Goethe de Porto Alegre, Nikolai Petersen; o Diretor da Faculdade de Arquitetura da PUCRS; o Diretor Cultural da AEBA – Associação de Ex-Bolsistas da Alemanha, Enio Hausen; o representante da Metroplan, arquiteto Jones Susin; o Diretor do Campus Aproximado Vila Nossa Senhora de Fátima, professor José Francisco Bergamaschi; e o Presidente da Associação da Vila Fátima, José Carlos Garcia. A apresentação do evento foi realizada por Enio Hausen e Jones Susin, da Metroplan, com o tema “A parceria em áreas de habitação de interesse social: o caso da Vila Nossa Senhora de Fátima”.

Foram palestrantes do encontro: o professor Joan Villá, da Universidade Macke-

nzie, com o tema “Tecnologias Inovadoras para Habitação de Interesse Social: Aplicação e Resultados” e, Michael Laar, doutor pela Universidade Bauhaus, da Alemanha, com o tema “O Novo Regionalismo – o Caminho para uma Arquitetura Sustentável”.

As Reformas de Ensino e o TFG – Trabalho Final de Graduação

O último trabalho obrigatório de projetos a ser realizado pelos alunos das faculdades de arquitetura e urbanismo de todo o país, condição para se graduarem, é conhecido genericamente como Trabalho de Diplomação. Ou TFG – Trabalho Final de Graduação, de acordo com a designação oficial trazida pela Portaria nº 1770 do MEC, de 21 de dezembro de 1994. Esta portaria, também conhecida como Currículo Mínimo para os Cursos de Arquitetura no Brasil, seria depois, como se sabe, substituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esta portaria determinava:

Art. 1º - Fixar as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo [...]

Art. 6º - Será exigido um Trabalho Final de Graduação objetivando avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional. Constitui-se em trabalho individual, de livre escolha do aluno, relacionado com as atribuições profissionais, a ser realizado ao final do curso e após a integralização das matérias do currículo mínimo. Será desenvolvido com o apoio de professor orientador escolhido pelo estudante entre os professores arquitetos e urbanistas dos departamentos do curso e submetido a uma banca de avaliação com participação externa à instituição à qual estudante e orientador pertençam [...]

É provável que poucos saibam, mas foi a turma de formandos de 1966 da Faculdade de Arquitetura da UFRGS - por opção própria! - a primeira no país a submeter seus trabalhos finais de curso a uma banca especialmente constituída para esta a avaliação. Eu fazia parte desta turma. Até então, para se graduar, o estudante deveria seguir os trâmites padrões: matricular-se e concluir a última disciplina das chamadas Grandes Composições³². Para tanto, deveria desenvolver tema - em geral, programas arquitetônicos de grandes edificações como hospitais, escolas e semelhantes, daí o nome Grandes Composições - escolhido pelos professores e, ao final do ano, submeter seu trabalho à avaliação da equipe docente da disciplina. Assim, circunscrito ao âmbito de uma única disciplina, era estabelecido o grau final que possibilitaria ou não ao estudante se graduar.

Este e outros avanços importantes ocorridos, na época, no ensino de arquitetura na UFRGS surgiram como resultados de reformas que foram reivindicadas – e postas em prática - por alunos e professores de diversos e importantes cursos nacionais de arquitetura importantes. Miguel Pereira, em seu depoimento para o livro *Arquitetura UFRGS – 50 Anos de Histórias*, organizado por Flavia Boni Licht e Salma Cafruni, UFRGS Editora, 2002, registra o que segue:

Na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul, poucos anos após a sua fundação (1952), a Congregação da

32. Ver nota 4.

Faculdade assume as diretrizes da campanha pela reforma do ensino, em 1957, criando uma comissão com assento nas reuniões dessa Congregação, constituída por três professores – Edgar Graeff, Demétrio Ribeiro e Ivo Wolff -, um representante do IAB/RS, Irenéu Breitman e por três estudantes – Miguel Pereira, Waldyr Maggi e José Américo Ferreira. A presença do IAB nessa comissão era o resultado do bom relacionamento e de uma habitual programação conjunta com a Faculdade de Arquitetura.

Em 1962 ingressei no curso de arquitetura da UFRGS. Em 1963, já no meu segundo ano, inicia-se a implantação desta reforma, ainda em caráter experimental. Foi oferecida à turma, pois o curso estava em andamento, a possibilidade de escolher manter-se no currículo vigente ou migrar para o novo. Este currículo experimental – denominado Currículo Pleno - dividia as disciplinas em setores. Vejamos:

1962 – 1º ano: Currículo Antigo

1963 - 2º ano: Currículo Pleno (novo)

Setor de Introdução à Arquitetura

Setor de Expressão e Representação

Setor de Tecnologias Básicas

Setor de Mecânica das Estruturas

1964 - 3º ano:

Setor de Prática de Projetos

Setor de Teoria da Arquitetura e Planejamento

Setor de Formação Cultural

Setor de Formação Técnica Complementar

/125

1965 – 4º ano:

Setor de Ciências Sociais Aplicadas

Setor de Formação Histórica

1966 – 5º ano:

Diplomação (entre outras disciplinas)

A organização que passou a ser adotada baseava-se na distribuição das disciplinas por setores. Cada setor reunia disciplinas afins. Por exemplo, o Setor de Introdução à Arquitetura abrangia as disciplinas de Composição de Arquitetura e Teoria da Arquitetura. Para evitar interpretações apressadas em função da terminologia usada, é importante esclarecer que no 4º ano, o Setor de Ciências Sociais Aplicadas abrigava as disciplinas de Organização do Trabalho e de Prática Profissional e não sociologia ou ciências sociais e afins.

A idéia de distribuir as disciplinas por setores representava um avanço significativo. Os professores de cada setor poderiam trabalhar como equipe. A estrutura anterior organizava o currículo por matérias estanques, sem qualquer obrigação de inter-relação. Esta situação se complicava mais ao se saber que o curso era seriado, as matérias sendo desenvolvidas por ano. Os reprovados tinham que repetir todo o ano, salvo situações previstas em regimento, em que o número de matérias reprovadas era pequeno, e se restringia, se não me falha a memória, ao máximo de duas. Era o caso em que o aluno

poderia seguir adiante, “passar de ano”, deixando as reprovadas em “dependência” de serem aprovadas até o final do ano.

A opção da turma de formandos de 1966 para o seu trabalho de diplomação, e que veio a constituir grande inovação no ensino da arquitetura, implicava em que, todos os professores de projeto da faculdade, mesmo os que não fizessem parte da equipe docente da diplomação, realizassem em conjunto, como um corpo de jurados, a avaliação dos trabalhos acadêmicos. Havia outra inovação fundamental nos rituais da graduação: os estudantes escolheriam, individualmente, seus próprios temas de projeto. A partir daí, realizariam os estudos e pesquisas necessários tais como eleição do terreno, configuração dos hipotéticos usuários, organização do programa de necessidades e estudo dos demais condicionantes do projeto - clima, legislação, recursos naturais e econômicos disponíveis, estudos de projetos similares entre outros - que antecedem o desenvolvimento dos trabalhos. Como ainda não surgira oficialmente a figura do orientador pessoal - como viria propor, em 1994, o artigo 6º da Portaria nº 1770, definidora do Currículo Mínimo - os estudantes deveriam recorrer à equipe da disciplina – e a outros professores, se quisessem – para os assessoramentos necessários.

A opção dos estudantes pela nova modalidade de trabalho final de curso tinha motivos respeitáveis. Consideravam que a apresentação de projetos de diplomação a bancas especialmente convocadas para a ocasião não só aumentaria o compromisso do aluno para com sua graduação, como também, a avaliação final de seu trabalho – em função da multiplicidade de avaliadores – passaria por juízos críticos e pontos de vista diversos, o que poderia dar aos trabalhos a garantia de terem superado testes rigorosos para serem aprovados. Finalmente – sendo talvez este o argumento mais importante - estariam, ao optar por este caminho, demonstrando com muita clareza tanto sua confiança como o seu apoio irrestrito e sem retorno à reforma curricular iniciada em 1957. A Portaria 1770 - que instituiu o Currículo Mínimo para o ensino da arquitetura -, quase trinta anos depois, portanto em 1994, iria trazer outro avanço qualitativo importante: a participação obrigatória, nas bancas de avaliação do TFG, de membros externos à instituição.

O fato curioso dessa experiência na Diplomação - de 1966 - é que, embora não previsto, **todos** (!) os professores de projeto da faculdade participaram da banca. Esta primeira avaliação foi demorada, tanto em função do número de formandos como, em especial, porque, com banca tão numerosa, os debates sobre cada trabalho – procedimento que se realizava pela primeira vez - acabaram se estendendo por muito tempo.

Em 1967, esta inédita e inovadora atitude pedagógica, já com o nome de *Trabalho de Diplomação*, foi incluída no currículo regular da faculdade.

Nessa época já vinha se contestando a cátedra (que era vitalícia). Para se avaliar o nível dessas contestações, é importante recorrer à publicação do *1º Seminário Nacional de Reforma Universitária*, promovido pela UNE – União Nacional de Estudantes, ocorrido em Salvador, Bahia, em maio de 1961. Sobre a cátedra, na página 30, encontramos:

Propõe:

a) Que seja extinto o atual sistema de cátedras, substituindo-o por outro mais eficiente: o de departamentos [...] cada departamento se dedicará a um setor determinado da cultura; assim, o departa-

mento referente a uma determinada matéria congregará todos os ramos fundamentais desta, bem como suas especializações.

Salvo prova em contrário, é possível que esta seja uma das primeiras vezes em que a proposta de departamentalização universitária conste de um documento público sobre ensino no Brasil.

Mais adiante, no mesmo documento da UNE, leem-se manifestações bastante incisivas:

[...] verifica-se que no sistema atual todos os assuntos que dizem respeito à cátedra são controlados pela vontade de um único indivíduo – o Catedrático. Isso é antidemocrático e vem entravar a revelação de idéias novas e vitalizadoras, desde que o Catedrático, em geral, é um indivíduo conservador.

Deve-se registrar que este não era o perfil de boa parte dos catedráticos. Muitos eram pessoas cultas, bem intencionadas e bons professores. O que se poderia criticar seria o espírito da cátedra, que, além de ser vitalícia (impedindo renovações), atribuía ao titular do posto a escolha pessoal de seus auxiliares. O professor Ernani Maria Fiori, da Filosofia da URGS, numa palestra realizada na Faculdade de Direito, em 22 de junho de 1962, com o título de *Aspectos da Reforma Universitária*, publicada nos *Cadernos de Reforma Universitária* da UEE (União Estadual de Estudantes), destacava que

/127

[...] Atualmente, a lei sobrecarrega os catedráticos com a responsabilidade de escolherem seus auxiliares, segundo o critério da confiança pessoal. No entanto, esse critério pode ser bem ou mal empregado. Em meu modo de entender [...] ao se dar vaga nos cargos iniciais do magistério, deveriam convocar os interessados, para a inscrição em concurso aberto a todos os que sentem vocação para o magistério.

Estas e outras posições progressistas como a defesa da participação estudantil nos órgãos dirigentes da universidade na proporção de 1/3³³ (um estudante para cada três professores), atraíram a ira das autoridades e custaram ao professor e filósofo Ernani Maria Fiori sua cassação em 1964, ano em que se implantou a Ditadura no Brasil. Por este motivo, foi forçado a abandonar o país.

Também é importante registrar o preponderante papel que desempenhavam – na época – os estudantes nas reformas de ensino. Essa participação, no caso dos estudantes de arquitetura, foi se acentuando até culminar no relatório denominado *Estudo para Reestruturação do Currículo Pleno da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*, datado de agosto de 1980. Para chegar a este relatório, a Comissão de Carreira da FAUFRGS

33. Greve nacional deflagrada pela UNE – União Nacional de Estudantes, no início do ano letivo de 1962. Após três meses de paralisação, a UNE declarou o fim do movimento. Os estudantes reivindicavam a participação, nos órgãos colegiados e administrativos da universidade, na proporção de um aluno para cada três professores. O professor Ernani Maria Fiori, na sua palestra citada acima, *Aspectos da Reforma Universitária*, defendeu o que chamou de “co-governo” na universidade e a pretendida participação estudantil.

(COMCAR)³⁴ havia implantado, de forma pioneira, ao menos no nosso estado, uma Comissão Paritária (COMPAR), formada por professores e estudantes em igual número, “funcionando como comissão de ensino permanente da FAUFRGS”, conforme consta do acima mencionado relatório final. Chefiava a Comissão de Carreira da FAUFRGS o professor Roberto Py Gomes da Silveira. Este *Estudo para Reestruturação...* foi a decorrência apropriada de vários eventos ocorridos anteriormente. De fato, em 1978 fora realizado o 1º Seminário de Ensino. Uma das principais propostas desse encontro foi a criação de uma Comissão de Ensino, “vinculada à Comissão de Carreira, com funções de assessorar a COMCAR na análise, planejamento e avaliação do Ensino na Faculdade de Arquitetura da UFRGS”, conforme consta no documento de abertura do 2º Seminário de Ensino de Arquitetura, realizado entre 11 e 13 de setembro de 1979. Nesses seminários já se falava em comissão paritária. Além da avaliação e reforma do currículo em vigor na faculdade, os seminários previam a elaboração de contribuições da FAUFRGS para o Currículo Mínimo para o Ensino da Arquitetura no Brasil, então em gestação por um organismo do MEC, a CEAU – Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Este currículo mínimo seria aprovado em 1º dezembro de 1994, também conhecido como Portaria 1770.

Comissão de Paritária em 1980:

DEPARTAMENTO	PROFESSORES	ALUNOS
ARQUITETURA	Carlos Eduardo Dias Comas Lúcia Mascaró	Celso Scaletski Renata Galbinski
URBANISMO	Marcos David Hekman Paul Dieter Nygaard	Genoveva Maia Fruet Marcio Gus
EXPRESSÃO GRÁFICA	Anna Maria Py Daniel Busko Ivan Mizoguchi	André Huyer Tarso Carneiro
TOTAL	6 PROFESSORES	6 ALUNOS

128/

É importante ficar registrado que a participação estudantil gaúcha no aprimoramento do ensino, a exemplo da que ocorreu nesses seminários - apesar da contrariedade e da oposição sistemática dos conservadores, sempre associando participação discente com subversão - resultou em avanços consideráveis. Resultou também em outra conquista inédita no Brasil. Em 1979, os alunos reivindicaram - e conquistaram, ainda que não oficialmente - o direito de votar diretamente para a elaboração da lista sextupla para provimento dos cargos de diretor e vice-diretor da faculdade. Esta lista vinha sendo, até então, elaborada de maneira privada pela congregação da faculdade e remetida ao reitor. A palavra final sempre vinha do MEC, que indicava os dirigentes universitários. Para essa eleição de 1979 utilizou-se a modalidade do voto ponderado, pois havia grande disparidade entre o número de professores, alunos e funcionários. A congrega-

34. A Comissão de Carreiras da FAUFRGS (COMCAR) se caracterizava, na época, por um intenso dinamismo: além das atribuições regulares de estudos e deliberações sobre matrículas, créditos e requisitos dos alunos, a COMCAR se propunha - e estimulava - a promover, permanentemente, o aprimoramento do ensino. Nesse sentido, propôs (ou acolheu) a ideia da realização dos seminários gerais sobre ensino que ocorreram na época.

ção da faculdade aceitou encaminhar o resultado à reitoria, no qual dois professores³⁵ haviam se destacado, reunindo ampla maioria dos votos. Apesar disso, a escolha final, pelo MEC, recaiu sobre o candidato que se classificara em terceiro lugar. Havia notícias de que, na Universidade de São Carlos, em São Paulo, ocorreria eleição nos mesmos termos. Esta eleição na FAUFRGS foi histórica e muito importante: abriu as portas para, mais tarde, se encaminhar a democratização da escolha dos dirigentes universitários. O ano de 1979 carregava um simbolismo especial: correspondia à intensificação das lutas da sociedade brasileira por anistia, por eleições diretas e pela abertura democrática.

Acredito que os seminários realizados até 1979 tenham sido os últimos grandes eventos realizados na FAUFRGS com vistas a reformas curriculares. Através deles, foram lançadas as bases do que, hoje, é o currículo desta faculdade. Na década de 90, foram realizadas outras reformas que, por suas características, pelo nível de envolvimento dos alunos e professores - bem menor do que nas anteriores – poderiam ser consideradas como adaptações curriculares.

Ainda em 1962, são implantadas as reformas da FAUUSP e de Brasília. Temos registros de outros movimentos de estudantes por reformas, ocorridos no mesmo período. Em São Paulo, houve mobilização para implantar o que foi denominado de *“Reforma Didática e Administrativa da Faculdade de Arquitetura Mackenzie”*. Através do nº 01 da revista do DAFAM – Diretório Acadêmico dessa faculdade, foi divulgada, em 1961, palestra de Luis Saia, denominada *“Arquitetura e Sociedade”* e, no nº 02, textos de autoria dos professores Edgar A. Graeff, Demétrio Ribeiro e Francisco J. San Martin, todos da UFRGS, versando sobre ensino. Vislumbro no título do encontro mackenzista, a amplitude da reforma pretendida: não era apenas didática. Pretendia alcançar a administração do curso.

Segundo Miguel Pereira, *“A consolidação da Reforma (de 1957 na FAUFRGS), a sua existência legal, aconteceu com o Seminário de 1968”*. Este encontro de 68 possuía nome extenso: *Seminário de Estudos para uma Nova Estrutura de Ensino da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Foi realizado de 9 a 23 de setembro de 1968. Durante 15 dias funcionaram cinco comissões, coordenadas por professores e alunos. O evento envolveu toda a comunidade do curso. As atividades regulares foram suspensas. O resultado final dos trabalhos, quanto ao capítulo *Estrutura de Ensino*, continha os seguintes itens:

- 3.1. *Ingresso*
- 3.2. *Formação Básica*
- 3.3. *Formação Profissional*
- 3.4. *Trabalho para Diplomação*
- 3.5. *Post-graduação para Mestrado*
- 3.6. *Post-graduação para Doutoramento*
- 3.7. *Especialização*

Como se pode concluir das nomenclaturas adotadas, este seminário procura demarcar uma clara linha divisória com o ensino, então vigente e, além disso, trazia muitas novidades. A principal, a face mais visível da nova forma de conceber a estrutura

35. Os dois professores mencionados eram Demétrio Ribeiro e eu, Ivan Mizoguchi. Inicialmente, mesmo instados pelos departamentos a que pertenciam, ambos não pretendiam se candidatar. No entanto, após insistentes apelos dos estudantes, os mesmos aceitaram participar do pleito.

do ensino, baseada em uma racionalidade pedagógica inovadora, transparecia através das expressões “Formação (ou ciclo) Básica” e “Formação (ou ciclo) Profissional”. As disciplinas de conteúdo generalista e/ou humanista, por esta proposta, seriam concentradas nos quatro semestres iniciais do curso, que funcionaria como preparatório para o segundo ciclo, o Profissional. Neste – durante seis semestres restantes - o aprendizado estaria focado nas disciplinas profissionalizantes. A graduação incluiria, a partir de agora, de forma oficial, o “Trabalho para Diplomação”. Observa-se nos itens acima que também entrara na pauta dos debates a questão da pós-graduação.

Diversas propostas, em outros momentos, foram implantadas, mas ficaram limitadas a um caráter experimental e passageiro. Por exemplo: ainda na década de 70, foi posta em prática a divisão da organização do ensino em três grandes ateliês, cada um deles reunindo professores por afinidades ideológicas e/ou doutrinárias em relação às concepções gerais da sociedade, assim como da própria arquitetura. Penso que essa experiência se baseou na proposta uruguaia de diversos ateliês verticais, coordenados, cada um deles, por professores-arquitetos de renome acadêmico e profissional, na república oriental. No caso da UFRGS, os alunos se matriculariam no ateliê que mais se afinasse com suas idéias ou expectativas futuras. Dentro do ateliê vertical, cada aluno desempenharia suas tarefas de acordo com o nível de sua matrícula. Como já mencionamos anteriormente, sempre é importante ter em vista que a Faculdade de Arquitetura de Montevidéu foi – até ser desmontada pela ditadura – paradigma de um ensino de excelência e de ponta, reconhecido no mundo.

130/

Para os menos avisados, é importante observar que – diferentemente do que ocorre hoje, em que a quantidade de cursos brasileiros ultrapassa a casa dos 200 – o número de faculdades de arquitetura em funcionamento no país na época (em 1970: 96 milhões de brasileiros, 50% da população atual) não alcançava uma dezena. É interessante ressaltar, também, que, apesar do baixo número então existente de estudantes e de arquitetos, o que poderia, em tese, facilitar o controle de qualidade do ensino, esta reduzida quantidade nunca serviu de pretexto para professores e alunos “baixarem a guarda”, no que tange às exigências com o aprimoramento da formação profissional. Pelo contrário, o que se viu é que este era tema digno de atenção permanente tanto na academia como nos organismos de classe. À primeira vista, parece que, apesar da massificação desmedida que passou a ocorrer no número de arquitetos e estudantes, o que por si indicaria a necessidade de um controle de qualidade mais rígido e eficaz, este não vem sendo – ao menos para aqueles que deveriam ser os principais interessados nisso: os estudantes - uma preocupação prioritária e permanente nos dias de hoje. Parece que o centro das preocupações se deslocou e permanece, atualmente, circunscrito apenas aos deveres escolares e às perspectivas profissionais, todas legítimas, mas que não deveriam recusar outras, também importantes. Como já vimos em capítulos anteriores, a participação dos organismos de representação profissional tais como o IAB e o SAERGS, entre outros, como ocorreu na reforma de 1957 na UFRGS e em muitos outros processos de aprimoramento do ensino daquela época, foi sempre muito bem acolhida. Na atualidade, no entanto, esta participação externa tem sido até mesmo rejeitada.

Na época, havia cursos no Rio de Janeiro, originados na Escola Nacional de Belas Artes; em São Paulo, os cursos da Universidade Mackenzie e da USP; em Belo Horizonte; em Recife e em Porto Alegre. Este último, fundado em 1952, resultaria da união do Curso

de Arquitetura do IBA – Instituto de Belas Artes e do Curso de Engenheiros-Arquitetos, ligado à Escola de Engenharia. Para quem estiver interessado em saber quem eram as lideranças, quais seriam as motivações acadêmico-profissionais, as orientações ideológicas e as tendências arquitetônicas que caracterizavam cada um desses cursos, recomendo a leitura do texto denominado *Um Depoimento Sobre a Criação, por Tasso Correa, do Ensino da Arquitetura no Rio Grande do Sul*, de autoria de Demétrio Ribeiro. Este depoimento foi publicado no já citado livro *Arquitetura UFRGS – 50 Anos de Histórias*.

De 1930 até 2013 passaram-se quase 80 anos desde que Lúcio Costa fora demitido da direção da Escola Nacional de Belas Artes, onde projetara uma revolução no ensino da arquitetura no Brasil. Pretendia contrapor um ensino moderno aos moldes academicistas então em voga.

A partir de 1957, Vilanova Artigas propôs uma estrutura pedagógica audaciosa para o curso da Faculdade de Arquitetura da USP. Propunha uma formação abrangente e integral, baseada nas suas famosas sequências do Projeto da Edificação, do Planejamento Urbano, do Paisagismo, da Comunicação Visual e do Desenho Industrial. Projetara – e viu inaugurado em 1969 na Cidade Universitária da USP –, um magnífico edifício que fora por ele amorosamente idealizado para abrigar o plano de ensino que concebera. Estas ações de Artigas valeram a ele, em 1972, o prêmio Jean Tschumi³⁶, outorgado por júri internacional, coordenado pelo presidente honorário da UIA, Pierre Vago, além do italiano Giulio Argan, da francesa Françoise Chouay, do inglês Theo Crosby, do alemão R. Von Steinbuchel-Reinwald e Michel Weill, secretário-geral da instituição.

/131

O prêmio Jean Tschumi é conferido ao arquiteto brasileiro João Bata Vilanova Artigas, cujo trabalho e dedicação ao ensino, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, nos últimos trinta anos, contribuíram de maneira determinante para a formação e o desenvolvimento das mais recentes gerações de arquitetos brasileiros,

dizia a justificativa do júri, de acordo com matéria publicada no primeiro número da revista ARQUITETO, de julho de 1972, do Sindicato e do Instituto de Arquitetos de São Paulo.

Em 1975, sob a liderança insigne de Edgar Graeff, o Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás começa a elaborar a “*Proposta de Reformulação de Conteúdos e Metodologias*” para o Curso de Arquitetura e Urbanismo dessa universidade. Em maio de 1978 é editado o relatório final do trabalho realizado. No capítulo 2. *Estrutura do Curso* pode-se ler:

O curso de formação de arquitetos oferecido pelo ARQ-UCG constitui uma estrutura orgânica composta por três ramos de atividades integradas, complementados por um setor de matérias optativas de estudo/aprendizagem.

2.1 Ramo-Tronco de Projeto [...]

36. Jean Tschumi – arquiteto suíço (1904 – 1962). A UIA – União Internacional de Arquitetos concede a cada três anos prêmio, homenageando seu nome, a arquitetos que tenham se destacado mundialmente na crítica ou no ensino da arquitetura.

2.2 Ramo de Programação [...]
2.3 Ramo de Construção [...]
2.4 Setor de Complementação [...]

Graeff e seus colegas estruturaram seu curso em três ramos principais, além das disciplinas complementares e optativas. Encontraram na organicidade da natureza a inspiração para esta proposta pedagógica.

Em 9 de julho de 1969, o Instituto Central de Artes - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (ICA-FAU) publica seu *Plano de Curso*. Em seu bojo, como proposta do Departamento de Projeto, no item A. OBJETIVO se encontra:

[...] O trabalho comum proposto altera num certo sentido as relações habituais entre corpo docente e corpo discente, consistindo, além do diálogo franco, constante e sistemático, num fazer conjunto que, de início, de responsabilidade dos professores nas opções e sínteses, modifica-se com o passar dos “semestres didáticos”, assumindo o aluno, coletivamente, estas ditas responsabilidades, sem que, em nenhum momento seja reduzida a função docente na direção das equipes de trabalho, ou o nível resultante do projeto.

O ICA-FAU realizara o *I Fórum* em agosto de 1968; o *Seminário de Reestruturação dos Planos de Curso*, em dezembro de 1968; o *II Fórum ICA-FAU* em março de 1969, cujos resultados estão sintetizados acima e o *III Fórum*, entre 2 e 7 de fevereiro de 1970. Conssta-se que também Brasília vivenciou uma intensa movimentação de sua comunidade em favor do aprimoramento do ensino da arquitetura.

Pode-se depreender claramente do que se observou até aqui, que estes cerca de 20 anos que transcorreram entre 1957, quando começam a se intensificar os movimentos pelo aprimoramento do ensino brasileiro de arquitetura, e 1979, quando começam a arrefecer esses movimentos, corresponde ao período mais fértil e exuberante da participação da comunidade acadêmica nas reformas de ensino. Corresponde também à fase da produção das propostas pedagógicas mais consistentes, audaciosas e criativas. Outra ilação interessante, como se poderá ver com mais detalhes um pouco adiante, merece ser mencionada: esses vinte anos quase coincidem com o período ditatorial no país; 1979 é o ano da intensificação dos movimentos pela anistia e pela redemocratização. Existiria correlação entre o arrefecimento dos movimentos pelo aprimoramento do ensino e as perspectivas de abertura democrática no Brasil?

É importante notar que no meio internacional já vinham ocorrendo, desde os anos 50, movimentos com vistas a reformas no ensino da arquitetura. Destaco aqui o *Plan de Estudios*, documento que continha as resoluções das reformas levadas a efeito na Facultad de Arquitectura de la Universidad de La Republica Del Uruguay em 1953. Em sua exposição de motivos consta:

La Facultad de Arquitectura, al modificar su actual régimen de Estudios, se propone una finalidad mucho más amplia que la de mera reforma del ordenamiento y programación de las asignatu-

ras que lo integran. Su propósito básico es dar al nuevo Plan um contenido de índole social trascendente, que lleve a la formación de profesionales compenetrados de la necesidad de poner sus conocimientos o técnicas, al servicio de una progresista evolución del medio en que actúan. No se trata solo de reformar procedimientos, sino de crear nuevos conceptos esenciales.

Até ser abatida pela ação da ditadura, tal como ocorreu no Brasil com vários cursos, a Faculdade de Arquitetura de Montevidéu sempre se destacou no cenário do ensino mundial por sua formação completa, sólida, abrangente, tendo o egresso, como traço característico, além de domínio da composição arquitetônica, pendores sociais e avançados conhecimentos da técnica construtiva, como poucas faculdades conseguiam ministrar.

Observe-se que todos estes movimentos progressistas ocorreram justamente no período mais negro e confuso da história política moderna da América Latina. Correspondem ao período das ditaduras militares. O primeiro golpe de estado latino-americano dessa época ocorreu no Brasil em 31 de março de 1964. Depois vieram os do Uruguai e o do Chile, em 1973, e o da Argentina em 1976. Iniciou-se, então, um período obscuro, de perseguições políticas, de tortura institucionalizada, de restrição dos direitos civis, de censura prévia e de perseguições indiscriminadas que - sustentados por acordos internacionais de mútua cooperação entre as forças de repressão latino-americanas, como a Operação Condor - ultrapassou as fronteiras nacionais. Espelho do que ocorria em todo o país, a universidade assistiu - em um primeiro momento, impotente - a muitos de seus eminentes professores serem submetidos acusações sem fundamento, a processos sumários - sem direito à defesa - e serem afastados arbitrariamente do meio acadêmico. Na Arquitetura da UFRGS foram cassados os professores Ari Mazzini Canarin, Carlos Maximiliano Fayet, Demétrio Ribeiro, Edgar Albuquerque Graeff, Edvaldo Pereira Paiva, Emílio Mabilde Ripoll, Enilda Ribeiro, Ernesto Paganelli, Luiz Fernando Corona e Nelson Souza. O professor da Filosofia Ernani Maria Fiori, anteriormente citado, além de outros da universidade, também foi cassado.

Na Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo foram cassados João Baptista Vilanova Artigas, Jon Adoni Vergareche Maitrejean e Paulo Archias Mendes da Rocha³⁷.

Coincidência ou não, é importante destacar que muitos dos que estiveram na linha de frente das reformas universitárias ou de propostas de inovação no ensino anteriormente aludidas estavam incluídos entre os cassados. Ou foram demitidos, como foi o caso de Lúcio Costa³⁸, em 1931. Parece que a inovação e o progresso no ensino provocavam, como ainda provocam, muita contrariedade e reações violentas.

Foi, portanto, nesse clima ou apesar dele, de obscurantismo e de repressão que professores e alunos conseguiram - a despeito das aflições, da dor e do sentimento de

37. Para maiores detalhes e informações, ler Anistia na FAUUSP, publicação do GFAU 78/79 e do GFAU 91/92.

38. Ler pronunciamento de Lucio Costa de 19/09/1931 sobre o assunto, em *Lucio Costa: Sobre arquitetura*, pág. 41, publicado pelo Centro de Estudantes Universitários de Arquitetura da URG, CEUA, Porto Alegre, 1962, organizado por Alberto Xavier.

impotência que lhes foram infligidos pela ditadura – reunir ânimo e força para, como afirmamos há pouco, promover, em vários locais do país, movimentos esplendorosos que visaram ao aprimoramento do ensino da arquitetura. Movimentos que se caracterizaram, malgrado a repressão, em práticas e conquistas efetivamente criativas, inovadoras e inéditas. Foi como se a dor inicial pelo banimento dos queridos mestres tivesse se transformado - como na alquimia o simples metal se transforma em ouro - em fonte de inspiração criadora e de coragem. Será compreensível – se bem que, incabível – se as novas gerações não puderem ter todas as condições para avaliar a dimensão das perdas que ocorriam, naquele tempo, para professores, alunos e para a própria sociedade. Temos que cuidar bem da Memória, pois o tempo pode mascarar fatos. Aqueles que, mesmo de maneira distante ou singela, possam ter testemunhado esse período, devem ajudar os jovens a entendê-lo. Não se tratava apenas de perdas pessoais e afetivas, ou da constatação de injustiças e violências inomináveis, que estavam sendo praticadas no país, como era o caso do afastamento compulsório de professores. Apesar da importância dos laços afetivos – doía no coração, ver os mestres banidos - tudo indicava que o que estava ocorrendo, na verdade e em sua essência, era a interrupção planejada e intencional do processo de construção - que estava sendo bem sucedido -, de um valioso patrimônio coletivo que estava em curso na universidade brasileira. Este tinha índole progressista; e conteúdo moral, intelectual e histórico humanistas. A interrupção violenta desse processo, na universidade, teve repercussões sombrias. Só bem mais tarde ele pode ser, em parte, retomado – porém, em termos diferentes do original, o que dá a medida do caráter devastador dessas perdas.

134/

Fomos encontrar indícios de que essa ação fora deliberada no livro *1968 Faz 30 Anos*, organizado por João Roberto Martins Filho, Mercado das Letras e Editora da UFS-Car, 1998. No capítulo denominado *Maria Antonia: o Edifício de nº 294*, de Irene Cardoso, a autora relata

[...] a ‘guerra de Maria Antonia’: um conflito entre os estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, então situada no centro de cidade, à Rua Maria Antonia, e os da Universidade Mackenzie, cujo prédio ocupava parte da mesma rua [...] (1998, p. 27).

Um pouco adiante em seu trabalho, ainda sobre esses fatos ocorridos em 2 e 3 de outubro de 1968, a autora prossegue:

[...] O que ficou registrado numa certa construção da memória daqueles acontecimentos como um mero conflito entre estudantes de FFCL da USP e os da Universidade Mackenzie foi de fato não um incidente, mas um ataque organizado e articulado, paramilitarmente, por integrantes do grupo do Comando à Caça dos Comunistas, o CCC [...]

Continua a autora:

A força da repressão política sobre a faculdade de Filosofia e mais ainda o seu caráter de arbítrio crescente, que vai tomando corpo nos anos subsequentes a 1968, significaram a intenção de destruir a ins-

tituição por parte da ditadura, processo conjugado com aquele que vinha de dentro da própria universidade, não tão explícito porque caracterizado por omissões, ou conivências, em parte perceptíveis naquele momento e em parte apenas identificáveis posteriormente.

Há, no entanto, um outro aspecto importante daquele ano de 1968, que permite pensar que o enquadramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no seu tempo histórico não foi apenas o resultado de repressão política. É preciso não esquecer que naquele momento estava também em curso o processo de Reforma Universitária. Se a questão da Reforma era um dos temas do Movimento Estudantil, desde há algum tempo, era também tema da própria instituição universitária e do governo federal. [...]

Desta Reforma, o que interessa reter aqui é a dissolução da figura institucional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desmembrada em vários Institutos e Faculdades, dentre eles a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que passou a congregar uma maior área de Humanidades, mas não mais toda ela. (p. 42 e 43)

Irene Cardoso se vale de um depoimento do professor Antonio Augusto Arantes, registrado no “Livro Branco”, onde se reúne a documentação e depoimentos sobre os acontecimentos, “elaborado por decisão da congregação”, conforme a autora, e onde se pode ler:

/135

Entre 18:30 e 19:00 é ordenado o abandono imediato da faculdade. Ficar mais algum tempo seria realmente suicídio. Todos saíram pelos fundos, abandonando o prédio à ação dos poucos bombeiros que lá permaneceram. Quando às 19 horas e 30 minutos deixei as imediações da faculdade, os mackenzistas continuavam a lançar bombas contra o prédio vazio. Estava claro que o ataque não se dirigia apenas aos estudantes mas também contra a instituição que nesse momento era simbolizada pelo edifício de nº 294 da rua Maria Antonia. (p. 38)

Irene Cardoso, no início do capítulo acima mencionado, registra: “Deste conflito resultou a morte de um estudante e um edifício depredado, incendiado e definitivamente interditado pelas forças policiais”. Parece que, tendo em vista o lido, o prédio do FFCL da USP, na Rua Maria Antonia, 294, constituiu-se como paradigma, como marco do desmonte que toda a universidade estava sofrendo.

A construção da universidade brasileira, a que aludíramos um pouco antes, tinha como objetivo principal projetá-la para a modernidade, para constituí-la, segundo seus mentores, em instrumento de progresso e desenvolvimento do país. Nesse processo de qualificação da universidade, aqueles mestres, assim como os estudantes, eram os protagonistas. Esse objetivo aparece esboçado na introdução (p. 7) dos já mencionados

anais do 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela UNE – União Nacional de Estudantes, ocorrido em Salvador, Bahia, em maio de 1961, onde se pode encontrar o que segue:

Ao pretender a formulação de uma Reforma Universitária, cumpre a este I SNRU situar a perspectiva em que se coloca a questão. De maneira alguma atrairia a consideração de uma Universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que a nação atravessa. Incumbe esboçar a missão de uma Universidade existencialmente entendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro, Universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva, é necessário ensaiar uma análise crítica da realidade brasileira e da inserção da Universidade no seu contexto.

No clima tenso, pesado e amedrontador da ditadura, deve-se ressaltar o papel desempenhado por três entidades de representação profissional. Refiro-me à OAB, de Raymundo Faoro, à ABI, de Barbosa Lima Sobrinho e ao IAB-DN, de Demétrio Ribeiro. Foram estas entidades que, emanadas da sociedade civil e inspiradas na liberdade e nos valores democráticos, não obstante a feroz repressão instalada desprezaram os perigos – que eram reais – e se mantiveram ativas, em reuniões como os COSUs – Reuniões do Conselho Superior do IAB. Suas pautas – no caso do IAB – estavam nessa época consagradas muito menos à discussão dos problemas da arquitetura, e muito mais às lutas pela Redemocratização do país, pelas Diretas Já³⁹ e pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita⁴⁰. Parentes e amigos de conselheiros do IAB, desapareceram, simplesmente, ou foram torturados nesse período. Sinto muito orgulho – apesar de na época ter sentido temor – de ter participado diretamente dessas ações do IAB. Fui Secretário-geral na gestão de Demétrio Ribeiro como presidente do IAB - Nacional. A lembrança de ter podido compartilhar a mesa diretora das reuniões do COSU com ele, com Edgar Graeff e Paulo Bertussi, entre 1977 e 1979, sempre me deixa muito honrado e emocionado.

Este depoimento ficaria incompleto – quando não mutilado – se não mencionasse aqui a decisiva participação do Arcebispo Metropolitano de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns que, com grande serenidade, com muita coragem, desprendimento e solidariedade, afrontou a ditadura, denunciou a tortura, protegeu pessoas, colocou sua

39. Diretas Já – movimento democrático popular nascido em 1984, em apoio à emenda do deputado Dante de Oliveira, que propugnava o restabelecimento de eleições diretas para presidente do Brasil. Apesar da ampla movimentação popular, a emenda parlamentar foi colocada em votação em 25 de abril de 1984 e não foi aprovada. Em 15 de janeiro de 1985, em eleição indireta no Congresso Nacional, Tancredo Neves foi eleito presidente. As primeiras eleições diretas para presidente pós-ditadura, ocorreriam apenas em 1989.

40. Anistia Ampla, Geral e Irrestrita – movimento do final dos anos 70, coordenado pelo CBA – Comitê Brasileiro pela Anistia, reivindicava anistia àqueles que, de qualquer forma, tivessem sido acusados, pela ditadura, de participação em atos subversivos ou, aos perseguidos e exilados políticos. Participaram deste movimento políticos, artistas, religiosos, estudantes, trabalhadores e o povo em geral.

Igreja a serviço dos perseguidos, diferenciando-a, assim, de setores complacentes e conservadores da Igreja.



Fig. 34 - IX Congresso Brasileiro de Arquitetos / IAB / São Paulo

cracia e contra a ditadura, na presença inesperada de mais de 6.000 participantes. Já mencionei, no início deste livro, a importância que teve Miguel Pereira para minha formação de arquiteto. Inobstante isto, conforta-me mais poder contar com sua amizade ao longo de mais de 50 anos. Destaco algumas palavras suas por ocasião da Cerimônia da Abertura daquele IX Congresso:

Desde... o VIII Congresso Brasileiro de Arquitetos (Porto Alegre), não tínhamos e não tivemos nenhum encontro dessa envergadura. Estes sete anos de silêncio não traduzem a verdadeira envergadura da profissão que cresceu e se afirmou na vida do país. O nosso silêncio foi um silêncio de trabalho, ainda que com características de temor e de medo.

/137

1969 foi o ano em que sucedeu a definição de condições singulares para o nosso país. Todos se lembram de que o Ato Institucional nº 5 foi decretado no final do ano anterior. O nosso silêncio foi de trabalho e de temor: descobrimos uma outra forma de colaborar com os destinos da nossa nação.

A partir de 1979, com a promulgação da Anistia, alguns professores cassados foram retornando aos seus lares: à Universidade Brasileira. Foram momentos de muita emoção no meio acadêmico. Na Faculdade de Arquitetura da UFRGS houve o retorno de Demétrio Ribeiro e Carlos Maximiliano Fayet. Outros optaram por se manter fora da universidade. Em 14 de setembro desse mesmo ano, num evento histórico, marcado pela comoção, a Faculdade de Arquitetura da USP acolheu de braços abertos, a volta de seus mestres que tiveram, dez anos antes, seus direitos políticos e docentes violentamente cassados. Retornaram à casa da FAUUSP Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e Jon Maitrejean, insignes professores e profissionais de renome. No saguão da faculdade os esperava, além de uma multidão ansiosa, uma exposição do projeto original da FAUUSP, de Artigas. Esta exposição resultara do trabalho de alunos e professores, numa busca

Também, é indispensável – para a virtude da História – destacar o papel significativo e des temido de Miguel Alves Pereira, Presidente do IAB - Nacional que, num dos períodos mais negros da ditadura, o ano de 1976, confrontou-a, por ocasião da abertura do IX Congresso Brasileiro de Arquitetos, realizado em São Paulo, de 25 a 29 de outubro (Fig. 34), pronunciando inflamado e emocionado discurso a favor da democ

minuciosa por documentos sobre esse projeto. Uma publicação de 1998⁴¹ do GFAU 78/79 e do GFAU 91/92, com o título de *Anistia na FAAUSP*, documenta, com muitas imagens, esse momento ímpar. As vicissitudes desses mestres não terminaram por aí, no entanto. Ironicamente, Artigas, a quem muitos deviam a concepção de um ensino diferenciado e de poder usufruir dos belos espaços da FAAUSP - por não ter título de pós-graduação -, esteve quase impedido de voltar a lecionar. Foi designado para lecionar disciplinas que nada tinham a ver com sua área de atuação, que era o projeto. Para ascender ao cargo de Professor Titular fora-lhe exigido um título de pós-graduação, que não possuía. Para resolver este impasse, graças à ação de colegas, pode “prestar um exame” para uma banca especialmente constituída para isso. Presidida por Eduardo Kneese de Mello, esta banca teve a participação de Flávio Motta, José Gianotti, Carlos Motta e Milton Vargas. A aula ministrada por Artigas – ocorrida no final de junho de 1984 - e o rico debate com a banca encantou e emocionou a todos. O “velho mestre” ressurgia com todo o esplendor de seu talento e erudição. A revista Projeto nº 66, de agosto de 1984, publicou extenso suplemento especial sobre este fato. Menos de seis meses depois, em 12 de janeiro de 1985, Artigas viria a falecer.

Em 13 de novembro de 1990, “em sessão solene do Conselho Universitário, o arquiteto Demétrio Ribeiro recebeu o título de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Logo após, Demétrio Ribeiro foi homenageado por seus colegas na Faculdade de Arquitetura, em reunião presidida por seu Diretor, professor Roberto Py Gomes da Silveira”, conforme consta no Boletim Informativo nº 33 do Departamento de Urbanismo de 22/11/90. Na continuação desta homenagem, ocorrida no auditório da Faculdade de Arquitetura, fui honrosamente escolhido pelo diretor para, em nome da comunidade acadêmica, saudar o homenageado. A faculdade da qual o professor Demétrio era um dos principais personagens – pelas contribuições que prestara ao seu ensino, às reformas curriculares e à sua afirmação como instituição destacada nacionalmente - e da qual fora afastado violentamente, prestava a ele, nessa ocasião, uma homenagem importante e indispensável. Nessa ocasião, assim me manifestei:

[...] A história do professor Demétrio Ribeiro é a história daqueles que sempre acreditaram que para a Arquitetura se reservavam significados e objetivos superiores. Sendo a construção do “habitat humano” uma manifestação coletiva, onde historicamente convivem os conflitos, as desigualdades e os privilégios, a riqueza e a miséria, para um democrata autêntico como nosso homenageado, a Arquitetura sempre foi e será uma profissão voltada - em sua essência - para objetivos sociais. Nesta ótica, tendências que hoje se manifestam numa escalada sem precedentes, movidas pelo liberalismo conservador e que privilegiam exclusivamente o “marketing”, a “grife”, o sucesso pessoal e o apelo a modismos estilísticos como instrumento de penetração no mercado de trabalho, muito contribuem para reduzir a importância da profissão tornando-a - na visão da sociedade - produto supérfluo de consumo, disponível exclusivamente aos ricos.

À Universidade, na concepção do professor Demétrio Ribeiro, reservava-se um papel essencial na vida do país: produtora do conhecimento, geradora do saber, investigadora do processo científico e social, impulsionadora do progresso da nação: instrumento de emancipação e de liberação.

Nesse clima, o aprimoramento e a defesa de valores éticos e morais que privilegiassem a fraternidade e a solidariedade eram pontos essenciais.

No panorama nacional, é importante recordar que esse período – não obstante as restrições à liberdade - assistiu a efervescentes manifestações culturais. É dessa época uma das mais profundas transformações ocorridas na música popular brasileira. Iniciada na década de 50, a Bossa Nova se desenvolveu, e as inquietações que provocou acabaram desembocando nos famosos Festivais da Música Brasileira, no Teatro da Record, em São Paulo. Nesses festivais surgiram artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Sérgio Ricardo, Geraldo Vandré, Rogério Duprat, Edu Lobo, Os Mutantes entre outros. Esta geração, da qual muitos ainda permanecem em atividade, revolucionou, conceitual e esteticamente, a letra e a música popular brasileira. No cinema, Glauber Rocha – admirador da *Nouvelle Vague* francesa – pontificou, juntamente com outros diretores da época como Joaquim Pedro de Andrade, Ruy Guerra, Cacá Diegues, Nelson Pereira dos Santos entre outros, no chamado Cinema Novo. Propôs um cinema engajado. Revolucionou a temática, a estética e o ritmo cinematográfico. Provedor, desafiava as grandes produções bradando o refrão “Uma câmera na mão, uma idéia na cabeça!” Nas artes plásticas, a mostra Nova Objetividade Brasileira é um marco revolucionário. A Tropicália, que fazia parte da mostra, apresentada por Hélio Oiticica, no MAM do Rio de Janeiro em 1967, com seus parangolés e instalações, agitou e deixou estupefatos os meios culturais. Lygia Clark, Antonio Dias, Rubens Guerchman, Lygia Pape, são alguns artistas desse inquieto período. No teatro, devemos lembrar o Grupo Oficina e um de seus criadores, José Celso Martinez. E da censurada peça Navalha na Carne, de Plínio Marcos. Dos cenários de Flávio Império, de Augusto Boal, da ação do CCC – Comando de Caça aos Comunistas que, em apresentações de Roda Viva, no ano de 1968, no Teatro Ruth Escobar, de São Paulo, e Teatro Leopoldina, de Porto Alegre, seqüestrou, espancou e humilhou os artistas.

Também na poesia, este espírito revolucionário e renovador se manifestou. São paradigmas disso o concretismo de Haroldo de Campos, de Augusto de Campos e de Décio Pignatari.

No panorama artístico mundial, evidenciando que os movimentos inovadores que se desenvolviam no Brasil nessa época – apesar da repressão instalada - não eram isolados, devemos, ainda que sucintamente, destacar o inesquecível festival de Woodstock; os Beatles e sua revolução pop-musical; a canção de protesto de Joan Baez, de Bob Dylan, de Janis Joplin; a guitarra mágica de Jimmy Hendrix; a minissaia de Mary Quant; e, finalmente, os movimentos antisegregacionistas do pastor Martin Luther King; a Primavera de Praga e a rebeldia de Budapeste; e o Maio de 68, o movimento estudantil que agitou Paris e se espalhou pelo mundo.



Fig. 35 - 1º Arqui-samba / IAB-RS

Entre 1965 e 1968, realizou-se em Porto Alegre um extraordinário encontro musical que se tornou famoso e arrastou multidões em suas quatro edições – o *Arqui-Samba*. Parte desses eventos foi organizada pelo IAB-RS (Fig. 35) ou pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Em 17 de outubro de 1966, realizou-se, no Cine Caciique, na Rua da Praia, a principal da cidade, o *Arqui-samba 2*. Participaram Chico Buarque de Hollanda, Nara Leão, Quarteto em Cy e Bossa Jazz Trio. Após esse show, a multidão alegre e excitada – em cortejo – saiu pelas ruas cantando “... *prá ver a banda passar, cantando coisas de amor...*”. A juventude andava “... *sem lenço nem documento...*” em busca de um destino para si e para a pátria...

Em 28/29 e 30 de agosto de 1985, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRGS, através

da Comissão de Carreira e do Departamento de Arquitetura, organiza o I Encontro Nacional Sobre o Ensino do Projeto. A programação incluía palestras e conferências com professores e profissionais brasileiros e estrangeiros e apresentações de ensaios sobre o tema principal. Este teve seguimento em mais duas edições. No início dos anos 2000, por iniciativa do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRN, acontece o Projetar 2003 – I Seminário Nacional sobre o Ensino e Pesquisa do Projeto. Em 2011 ocorreu a quinta edição do mesmo. Esses encontros tiveram como foco o debate e a apresentação de novos métodos visando o aprimoramento do ensino do projeto.

O ímpeto por reformas arrefeceu. A Utopia – ou o Sonho por uma Nova Universidade esmaeceu. O ensino universitário de hoje foi buscar na terminologia de um importante ramo do conhecimento, a Economia – a lamentar apenas que tenha recorrido à sua parte mais banal e menos expressiva - palavras para definir objetivos, ações e conceitos sobre o ensino superior. São recorrentes palavras como produto, mercado, aluno-cliente, contingenciamento, enxugamento curricular entre outros. A expressão “Qualidade do Ensino” continua a ser utilizada, porém associada ambigamente a expressões como “eficiência acadêmica”, “rentabilidade dos cursos” etc. Imagino Lord Keynes se revirando no túmulo. As palavras de ordem anteriores eram ensino público, desenvolvimento nacional, temática social, compromisso com a comunidade, estética popular, formação humanista, solidariedade, democracia, temas que antes ocupavam as inquietações acadêmicas e que foram ficando para trás.

Depois desta reflexão um pouco longa mas necessária, pois através dela pudemos recompor o contexto – hoje bastante esquecido - em que reformas importantes deram a feição que tem atualmente o ensino universitário brasileiro, podemos voltar ao TFG – Trabalho Final de Graduação, um dos temas principais deste capítulo.

O TFG

Como já observamos, o TFG, nessa época, simplesmente denominado de Diplomação, começou a ser aplicado – em caráter experimental – na turma de formandos de 1966 da Faculdade de Arquitetura da UFRGS.

Este trabalho, posteriormente oficializado como TFG – Trabalho Final de Graduação, através da Portaria nº 1770 de dezembro de 1994 que fixou as bases do Currículo Mínimo para o Ensino da Arquitetura no país foi, além disso, experiência pioneira no ensino universitário como um todo. Mais tarde – ainda que não com a profundidade, com os requisitos e com os padrões de avaliação exigidos pelo ensino de arquitetura – foi estendido a outros cursos superiores, com a denominação de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TFG - Atividade ou Disciplina?

No final dos anos 90, um debate conceitual dividiu parte da comunidade acadêmica da arquitetura. Alguns consideravam o TFG como a **disciplina** final do currículo do curso. Outros o entendiam como uma atividade de ensino. As diferenças não se resumem à terminologia. Há variações entre os pontos de vista que acabam os distanciando de maneira expressiva. Disciplina, como sabemos, é unidade básica do currículo, é organizada segundo padrões correntes tais como programa, calendário, objetivos,ementas e súmulas, equipe de professores, sala de aula etc. Diferentemente, por **Atividade** entende-se o conjunto de procedimentos e ações a serem desenvolvidas por iniciativa do estudante – com calendário e programação estabelecida pelo mesmo - visando a enriquecer ou complementar seus estudos. Um bom exemplo disso são as Atividades Complementares, forma do estudante tanto diversificar como ampliar seus conhecimentos principalmente sobre matérias fora do currículo. São Atividades Complementares conferências, palestras, viagens de estudo, estágios e intercâmbios etc. Podem ser atribuídos créditos oficiais, a critério do curso, para essas atividades complementares. Desta maneira o aluno iria formando seu patrimônio acadêmico pessoal. Esta seria uma forma moderna de conceber o ensino superior. Por essa visão, a aprendizagem não estaria mais restrita exclusivamente à sala de aula ou aos programas curriculares. Aqueles que defendiam o TFG como devendo ser uma **Atividade** (esta era, no início dos anos 2000, a posição da CEAU – Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, do MEC, criada pela Portaria Ministerial nº 699 de 18/12/1973) preconizavam, então, que o estudante deveria assumir integralmente o desenvolvimento de seu trabalho: escolheria o tema, realizaria as pesquisas necessárias, elegeria seu orientador e faria a elaboração do projeto, sem ser necessário comparecer à sala de aula. Esta autonomia estaria indicando ao aluno que o curso regular encerrara no 9º semestre. Para se formar, no entanto, deveria elaborar um projeto final do curso e, em data pré-estabelecida, submeter o mesmo à avaliação pela banca constituída para isso.

No final do ano 2000, eu já tinha definida uma posição sobre essas questões. Considerava, como ainda hoje, o TFG como sendo um procedimento pedagógico pertencente ao currículo e não uma atividade conforme preconizada por setores do MEC. Pe-sou bastante para pensar assim o fato de que talvez seja essa a última oportunidade em que alunos e professores, aproveitando esse derradeiro semestre letivo, possam se de-

bruçar sobre temas da arquitetura e desfrutar de situações conjuntas de ensino-aprendizagem. Além disso, parece ser elementar que a avaliação efetiva da qualidade de um curso em sua totalidade possa ser medida, sobretudo pelos resultados que produz nos seus alunos. Assim sendo, é válido considerar que o TFG seja um dos poucos elementos através do qual se possa medir a capacidade do aluno para realizar – de forma competente – projetos de arquitetura. Este é o objetivo principal do curso. Por esse trabalho de conclusão de curso pode-se avaliar se as disciplinas do mesmo tiveram alguma repercussão em seu aprendizado; se ele aprendeu a dominar os passos necessários para fazer projetos; se ele demonstra compreender qual a serventia da arquitetura; como se concebe, como se escolhem as técnicas e os materiais construtivos e como se representa o projeto arquitetônico. Sendo aceito como um instrumento de avaliação curricular categórico, é importante que ele tenha acompanhamento e orientação segura e clara. O TFG funciona para o curso de arquitetura assim como o ENADE funciona para o ensino superior e o ENEM para o ensino secundário, isto é, são sistemas de avaliação bastante eficientes e reconhecidos.

O Projeto como Síntese

Este assunto me propicia lembranças agradáveis. Em um dos inúmeros encontros que tive com Demétrio Ribeiro – caro professor, insigne arquiteto, ser político irretoável e dileto amigo – em que debatíamos por tardes inteiras em seu apartamento, na Avenida Independência, em Porto Alegre, temas variados, ele me apresentou ideias sobre o papel do estudante na aprendizagem da arquitetura. Não esqueci suas palavras. Teceu considerações sobre termo muito repetido entre professores, mas pouco esclarecido: a Síntese. Enunciou mais ou menos isto:

[...] Só há um lugar em que acontece a síntese dos conhecimentos processados num curso universitário: na mente do estudante. Cada professor dá sua aula independentemente de saber ou não como foi a aula dos colegas.

Poucos são os que se interessam pelo que o aluno aprendeu fora da sua disciplina. Daí poder se depreender que o papel do professor é fragmentado, não é integrador. Os conhecimentos convergem para e no aluno. É ele que pode fazer – à sua maneira, portanto – a integração dos conhecimentos, a chamada Síntese! É interessante observar que o professor não obtém, em geral, o feedback do impacto e da repercussão que tem sua disciplina nem no conjunto curricular, nem no aprendizado do aluno. A não ser que o curso propicie debates abertos sobre isto, fora dessas situações, só quem pode testemunhar essa repercussão é o aluno. Com isso, pode-se reafirmar o protagonismo – mesmo a contragosto de alguns professores – do aluno no processo de ensino/aprendizagem...

Foi verdadeira lição de pedagogia. Foi desta forma, lembrando das palavras de Demétrio Ribeiro que pensei que o TFG pudesse ser compreendido como sendo a síntese

se maior do curso. E, dessa maneira, deveria ser sempre organizado com muita exatidão e rigor. É certo que a síntese, de acordo com a concepção de Demétrio Ribeiro, depende da iniciativa do aluno. Para ser criativo, para demonstrar autonomia, ele deve estar predisposto – na elaboração de seu TFG – a ultrapassar, a transgredir limites – até mesmo aqueles que as regras da disciplina ou dos programas arquitetônicos escolhidos possam estar lhe impondo. Por falar em Síntese, seria muito bom que no campo profissional, os arquitetos pudessem expressar, através de seus projetos, a síntese histórica, estética e tecnológica que a comunidade espera da arquitetura.

A Programação do TFG

Como efeito dessas considerações, decidimos, por ocasião do planejamento inicial, que o TFG da FAUPUCRS deveria ser estruturado como uma disciplina – com programa, com cargas horárias, com equipe básica de professores, com sala de aula exclusiva. Além disso, preconizou-se a aplicação desses conteúdos disciplinares com muita diversidade. Na programação da disciplina foram previstas palestras, versando sobre o próprio TFG, a cargo de recém-egressos (podendo estes ser de cursos coirmãos); sobre a obra de arquitetos convidados; sobre técnicas de representação e expressão de projetos etc. Também estava incluída na programação, ao menos uma viagem de estudos, em geral aos países do Prata. Durante o desenvolvimento dos trabalhos pelos alunos, estavam previstas duas avaliações intermediárias, o que acabou se revelando uma decisão pedagógica muito importante. Mais adiante, quando abordarmos especificamente a questão da Avaliação, voltaremos a este assunto. Esse acompanhamento, por parte da equipe docente do TFG, e essa programação intensa, foram concebidos tanto para apoiar o trabalho discente, em todo o seu desenvolvimento e também para prevenir surpresas negativas na avaliação final semestral.

/143

Orientações

As orientações, no TFG, vêm ocorrendo conforme o previsto no Art. 6º da Portaria 1770 do MEC. As dificuldades maiores que possam surgir, em cursos de instituições particulares, derivam de condição peculiar ao ensino privado: por exemplo, devido a questões orçamentárias, chegou a se levantar a possibilidade de apenas os professores em tempo integral, poderem realizar orientações. Se, e quando, esta decisão se efetivasse, estaria afastando das orientações – o que seria de lamentar – um número considerável de bons professores horistas. Esta disposição administrativa poderia atingir, do mesmo modo negativo, outro procedimento pedagógico importante: ocorre que as orientações dos professores arquitetos do curso sempre foram complementadas, com muita proficiência, pelos professores dos setores técnicos do curso. Esta integração, que também envolve questões orçamentárias, vinha sendo fundamental para garantir a qualidade geral do curso. De fato, os alunos devem ter, obrigatoriamente, o acompanhamento de professores de técnicas construtivas, de materiais de construção, de estruturas e outras no desenvolvimento dos trabalhos. Este tipo de procedimento, comum no dia-a-dia dos escritórios, serve tanto para dar consistência técnica aos projetos como para aproximar o aluno da prática profissional. Impedir a participação dos professores de técnicas construtivas no TFG limitaria, sem dúvida, o crescimento dos trabalhos acadêmicos. Estes

são assuntos administrativos que, por poderem repercutir negativamente na qualidade do curso, devem merecer profunda reflexão dos gestores. É importante destacar, contudo, que orientações qualificadas ou uma boa organização curricular do TFG não bastariam, no nosso entendimento, para assegurar bons resultados. Há outras decisões que podem ser tomadas, no âmbito do TFG, se quisermos que os graduandos passem por ele sem maiores dificuldades e, o que é muito desejado, com trabalhos bem qualificados. São os pontos que examinaremos a seguir.

Temática

No item *A Questão dos Assentamentos Humanos da Baixa Renda* (página 118), já havia tocado nesse assunto – a importância da escolha criteriosa e apropriada dos temas. Volto ao mesmo para poder desenvolver um pouco mais essa questão, que considero das mais essenciais no TFG. É claro que não devemos contradizer – isso está previsto na Portaria 1770, além de ter sido uma boa decisão do 3º CONABEA⁴², realizado em Recife, em outubro de 1987 – a livre escolha de temas por parte dos alunos. Influenciam essas escolhas, motivações as mais variadas. Estas vão desde a procura por trabalhos de pouca complexidade, que possam ser estudados e controlados pelos alunos, sem maiores complicações; passam por aquelas escolhas em que o aluno entrevê futuros contratos profissionais (o que, por si só, representaria um bom início da profissão) e chegam naqueles em que, imbuídos de elevado espírito acadêmico, alunos aproveitam o TFG para fazer (as suas últimas) reflexões (acadêmicas) sobre a arquitetura e as intervenções sociais.

144/

Eu havia afirmado antes – e reitero agora – para enfatizar essa última alternativa, que o TFG deve ser um momento pedagógico especial. Um exemplo marcante de procedimento, assim concebido, é quando professores e alunos - em conjunto! – se debruçam sobre temas do quotidiano da cidade, fazendo-os foco de seus trabalhos de diplomação. Estes temas podem ser: espaços remanescentes de cirurgias urbanas; mios de degradados de quarteirões (muito comuns nas zonas centrais das cidades); áreas portuárias abandonadas; áreas devolutas da cidade; habitação de baixa renda, encravada em setores consolidados da cidade; interface rio-mar-lagos/cidade; preservação do patrimônio cultural; margens de arroios e tratamentos urbanísticos e paisagísticos de avenidas; a questão ambiental; a autossustentabilidade urbana etc. O que caracteriza esses temas – e os diferencia da maioria dos escolhidos, sobretudo daqueles que são fictícios – é que são buscados na realidade concreta. Acredito que a escolha dos mesmos – que já ocorre, contudo ainda de forma incipiente – valoriza a instituição de ensino e significa o trabalho do aluno, além de desafiar os participantes a identificar, a entender, e a apresentar respostas para problemas emergentes e importantes do dia a dia urbano.

Há, além desse, outro nível de consideração arquitetônica que também pode ajudar a ultrapassar a propensão predominante por um TFG *bem-comportado*. O TFG seria, então, encarado como defesa de tese, que os italianos denominam *Tesi di Laurea*, para eles destinada a outros níveis educacionais. Além de um projeto bem resolvido sob

42. No 3º CONABEA, Congresso da Associação Brasileira do Ensino da Arquitetura, realizado em Recife, Pernambuco, em outubro de 1987 se propôs – e foi posteriormente adotado – que o aluno tivesse o direito de escolher, livremente, o tema para o seu TFG.

os aspectos funcional, espacial, técnico e estético, que é o mínimo que deve ser exigido para o TFG, há alunos que se dedicam a realizar estudos – e a desenvolvê-los, através dos seus trabalhos, daí a *designação* de Tese – sobre o que, em tempos passados, costumava se chamar *Temas de Arquitetura*, ou seja, estudar e apresentar **soluções inovadoras e originais** – como exigem os italianos, em suas *Tesi di Laurea* –, sobre questões atemporais: esquinas urbanas; coroamento dos edifícios; pressupostos compositivos, nas relações com a vizinhança, para edificações em lotes estreitos em centro de quarteirões; proporção e dimensão dos espaços em função de sua importância e significados; metáfora e símbolo na arquitetura; protagonismo do espaço x protagonismo das edificações, no meio urbano; linguagem arquitetônica entre outras.

Outro ponto importante a considerar sobre este assunto – ou seja, a *Temática* – é que tem se observado que a grande maioria dos graduandos prefere abordar projetos de edificação, apesar da Portaria do MEC se referir à “[...] *trabalho individual* [...], *relacionado com as atribuições profissionais*”. Como se vem observando, são raros os casos de projetos de Urbanismo, de Desenho Urbano, de Paisagismo e de Planejamento Urbano no TFG. Alguns cursos contribuíram para essa autolimitação. Nos primeiros momentos em que essa questão veio ao debate, eles consideraram que o aluno deveria apresentar, no TFG, um “produto acabado”. Consideraram também – me parece que de forma equivocada – que somente o projeto da edificação poderia atender a esse “requisito”.

Já demonstrando preocupações com esse “problema” – pois assim deve ser classificada essa tendência que vem ocorrendo no TFG – e comprovando que a mesma é antiga, o Departamento de Urbanismo da FAUFRGS, em 29 de outubro de 1992, no Espaço Cultural Fernando Corona (ainda existe?), realizou *Jornada de Trabalho* denominada *A Diplomação e o Departamento de Urbanismo*. O encontro desenvolveu programação intensa, focada nos seguintes aspectos: objetivos do TFG na formação do arquiteto; depoimentos de representantes de universidades coirmãs, como Ritter dos Reis, Ulbra e Unisinos; mercado de trabalho na área do urbanismo e do planejamento urbano entre outros. O encontro tinha como objetivo tomar posição sobre o assunto levantado.

/145

Observe-se, pela data, que esse encontro ocorreu antes da promulgação da Portaria 1770 (que definiu as bases do TFG). Pode-se depreender que, não obstante preocupações como essa do Departamento de Urbanismo da UFRGS, e apesar do largo tempo que decorreu entre 1992 e agora, em que essa tendência já poderia ter sido “corrigida”, pouca coisa mudou no que tange à relação entre atribuições profissionais e o leque das opções preferidas no TFG.

Metodologia

O TFG é um dos tantos rituais de passagem que acontecem na vida do acadêmico. Dentre os vários que ocorrem nesse período, como o vestibular e todos os exames semestrais, ele é sem dúvida o mais importante, pois decide se o estudante estará ou não apto a se graduar. Sendo assim, mesmo que o arquiteto, em sua atividade profissional, opte por apresentar a seus clientes trabalhos de forma muito simplificada, economizando meios de representação, informações do projeto e número de pranchas de desenhos, no TFG esse procedimento não deve ser aceito. Poderia haver um protocolo formal e ritualístico a ser atendido nessa ocasião. Nesse sentido, a demonstração com-

pleta, por parte do candidato a se formar, do domínio dos métodos de projetar, deve ser considerada imprescindível. Tenho comentado, quando abordo a questão do método, que os trabalhos devem demonstrar, com muita clareza, que são bem organizados e estruturados e, por este motivo, constituídos de **Princípio, Meio e Fim**. Uso esta terminologia simplificada, com uma intenção: facilitar a compreensão desta questão importante. Apesar de tudo parecer muito óbvio, a prática vem demonstrando que, nem sempre, tais procedimentos básicos apontados são seguidos. Por **Princípio**, entendo que o aluno deva desenvolver - e apresentar! - estudos, pesquisas e justificativas que esclareçam, de maneira segura, todos os propósitos e condicionantes de seu projeto. Levantamentos topográficos, fotográficos, estatísticos, históricos, ambientais e climáticos devem fazer parte dessas pesquisas. O *Programa de Necessidades* deve merecer atenção especial por ser ponto chave dessa e de todas as demais etapas do projeto. Em meu modo de entender – a despeito da forma muito elementar e sucinta que, em geral, estão sendo desenvolvidos e apresentados os programas de necessidades – eles devem ser considerados um dos pilares para a construção de um bom projeto. Por esta razão, devem merecer estudos aprofundados. Ainda nessa etapa inicial, uma decisão deverá envolver toda a atenção e concentração do estudante: a formulação do Conceito (ver página 107). Essa decisão poderá influenciar e definir não somente o andamento do trabalho como seu nível de qualidade. O Conceito deverá aparecer de modo explícito e destacado no trabalho. A seguir, deverão ser apresentadas pelo aluno as fontes de pesquisa, as referências projetuais e a consequente formação (ou elaboração) de imagens que alimentarão o projeto.

146/

Por etapa **Meio**, deve-se entender o desenvolvimento do projeto. Nele deverão constar os elementos usuais, tais como esquemas, organogramas, fluxogramas, este-reogramas, plantas baixas, cortes, fachadas e outros. A demonstração – passo a passo – de todo o processo mental de concepção do projeto, através de desenhos, esquemas, colagens, maquetes esquemáticas é indispensável. Destacarei algumas carências nessa etapa de projeto que vêm se repetindo em vários trabalhos que tenho examinado. Refiro-me à ausência quase total dos *croquis* de concepção e, estranhamente, a pouca consideração com o tratamento dos ambientes internos. Isso transparece através da quase completa ausência, nas apresentações finais, de estudos aprofundados dos espaços interiores - mobiliário, revestimentos, cores, texturas, equipamentos, conforto ambiental - e, até mesmo, de triviais perspectivas de interiores. No que tange à técnica construtiva, considero que, em geral, os trabalhos deveriam apresentar um desenvolvimento maior. Muitas vezes, o estudo técnico-construtivo dos trabalhos aparece resumido aos “cortes de pele”. Isso é muito pouco. Se o domínio dos processos construtivos é importante para a atividade do arquiteto, é imprescindível que ele demonstre, em seus trabalhos, um bom conhecimento dos mesmos. Penso que, não apenas a exigência de um trabalho completo de TFG, mas protocolos claros e obrigatórios de desenvolvimento e de apresentação poderiam ajudar a sanar essas lacunas.

Ainda nessa etapa **Meio**, deve merecer atenção especial o Paisagismo. São raros os projetos que incluem tratamento paisagístico. Quando muito – o que denota uma confusão inaceitável – os projetos apresentam distribuição desordenada da vegetação, sem a mínima consideração com o que significa o Paisagismo: uma disciplina a serviço da organização da paisagem, para além do jardinismo, em que elementos como vege-

tação, água, materiais construtivos, pisos, muros, mobiliário urbano e equipamentos podem desempenhar papel importante. O Paisagismo, além de métodos próprios - e para confirmar sua importância -, encerra uma rica história que remonta aos princípios da humanidade. A beleza do jardim francês, do parque inglês, dos jardins orientais e árabes, do parque público moderno, do jardim contemporâneo, cada um com métodos próprios de concepção, recursos de composição, definições estilísticas, princípios filosóficos, características marcantes, está a indicar que o Paisagismo não pode, de maneira nenhuma, ser esquecido, menosprezado ou diminuído em nenhum projeto acadêmico – muito menos no TFG –, pelo contrário, deve ser tratado com muita consideração e respeito.

Quanto à etapa **Fim**, vamos considerá-la como sendo a da apresentação dos trabalhos. Está mais do que evidente a completa preferência dos alunos, na exposição dos seus projetos, pelo auxílio do computador. Não poderia ser diferente. Além de poder ser tachado de *démodé*, caso viesse a utilizar exclusivamente pranchas desenhadas à mão, um aluno que fizesse isso estaria consumindo, no mínimo, tempo e energia desnecessários para a realização de seu projeto. Quero, no entanto, me fixar em alguns aspectos das apresentações realizadas através do CAD. Uma boa parte dos projetos acaba utilizando desenhos padronizados, pouco estimulantes, que repetem elementos como se fossem carimbos - ou como se fossem feitos pela mesma pessoa. Assim temos visto arborizações, céus com suas nuvens, lagos, bancos, automóveis, todos estandardizados, repetidos, aplicados sem qualquer sabor, criatividade ou graça. Ora, uma das características mais agradáveis dos projetos – no qual seu autor podia demonstrar seus dotes artísticos de forma muito pessoal – e que não deve mudar, estava na sua apresentação. Se o desejo majoritário é utilizar o CAD, que ao menos se o faça de maneira expressiva, criativa e personalizada. Além disso, tem faltado nos projetos do TFG um fechamento, um *gran finale* que, em projetos antigos, era resolvido com muita elegância, refinamento e eficiência: refiro-me aos **Memoriais Justificativos**, verdadeiras peças de literatura e programação visual em que se mesclavam imaginação criadora, linguagem clara, ricos esquemas e saborosos *croquis*. Parece-me que, em favor da qualidade arquitetônica, vale à pena resgatar esses valores. Para reavivar a lembrança, vale à pena retornar à página 98, para reler conceitos que desenvolvi sobre a importância do **Texto** como instrumento metodológico essencial no processo de concepção de projetos de arquitetura. A **Maquete**, por seu lado, conforme reflexões desenvolvidas na página 98, é outro elemento metodológico indispensável tanto na fase de estudos quanto na apresentação final dos projetos.

/147

Bancas de Avaliação

Uma das grandes conquistas proporcionadas pela Portaria 1770 foi a presença obrigatória de examinadores não pertencentes à instituição nas bancas do TFG. Essa participação externa trouxe grandes contribuições ao ensino e credibilidade extra às avaliações. Decidimos, desde o início, no TFG da FAUPUCRS, valorizar a presença desses membros externos. Para isso, para compor as bancas de TFG, foram escolhidos arquitetos e/ou professores de renome nacional, com reconhecidos serviços prestados à profissão. Já ouvi comentários sobre o propósito de extinguir essa obrigação. Custo

a acreditar que isso seja verdade e, mais ainda, que esse plano possa ter partido dos próprios cursos. Penso que isso, se for confirmado, representará uma perda e um retrocesso irreparáveis para o ensino da arquitetura.

Julgamento ou Avaliação?

Apresentamos, um pouco antes, considerações sobre o caráter pedagógico que - apesar de ser uma disciplina especial localizada ao final do currículo - , deva ter o TFG. Essa forma de encarar o TFG deve ser semelhante a todo o trabalho de avaliação semestral de projetos. Sendo considerada uma atividade pedagógica, necessita que examinadores e examinados, quando se encontram frente a frente nas bancas, estejam predispostos a realizar a avaliação dos trabalhos, através de procedimento conjunto criativo e cooperativo, que tenha como objetivo superior o crescimento e o desenvolvimento de todos os seus participantes. Faço estas ressalvas, baseado em testemunhos pessoais e em relatos de alunos que passaram por experiências desagradáveis nas suas avaliações finais.

Em meu ponto de vista, devemos registrar que os fatos abaixo mencionados constituem minoria. Por isso mesmo, penso que devam mudar. Algumas bancas, por não conceberem o TFG como atividade pedagógica, realizam os exames, as análises, os questionamentos, com vistas à avaliação dos projetos, como se estivessem participando de tribunais. Há relatos de bancas de avaliação que, atuando como se fossem julgadores, agem com rispidez e procedem a verdadeiros julgamentos, como se um ou outro aluno estivesse ali para se defender de “acusações” que possam ter sido imputadas ao seu projeto. Independentemente da qualidade do projeto que está sendo avaliado, ele merece toda a consideração e respeito da banca. Merece mais - e é isso que, para mim, caracteriza este momento como uma ação pedagógica - , merece ouvir da banca uma avaliação ponderada em que todas as justificativas da mesma possam ser explicitadas publicamente ao aluno. Mesmo no caso de reaprovação, o aluno deve receber das bancas contribuições ao seu trabalho, que possam estimular sua autocrítica e o seu crescimento. Este me parece ser um papel importante a ser desempenhado pelas bancas de avaliação: mesmo nesse derradeiro evento acadêmico, que é o TFG, sempre se deve ter em mira contribuir para o crescimento do ainda estudante. Voltarei a este tema quando, mais adiante, examinar especificamente a questão da *Avaliação*.

Protocolo de Exigências

Um pouco antes, aludi à ideia de que um *Protocolo* claro de normas, padrões e exigências mínimos, poderia ajudar a suprir carências e lacunas que vêm se repetindo nos TFGs. Acredito mais: que um protocolo assim definido, ajudaria, igualmente, a revalorizar o TFG como um todo. Ao afirmar isto, não ignoro que os cursos já têm, para os seus TFGs, editais bem organizados e detalhados. Estou pensando mais a frente, **em uma ação conjunta**, em que os cursos pudessem estabelecer - em comum - padrões mínimos de qualidade para os trabalhos de graduação. Para garantir sua autonomia didático-pedagógica, os cursos continuariam livres para estruturar e definir os próprios TFGs. De fato, tenho verificado que o **nível geral** dos trabalhos de graduação estacionou, isto é, não dá sinais de estar avançando. Ressalvadas, evidentemente, as exceções de praxe.

Acho que essa estagnação se for confirmada, poderia ser atribuída, em boa par-

te, à queda do nível de exigências nas orientações e nas avaliações finais. Questões importantes, relacionadas à metodologia, às pesquisas iniciais, à formação do conceito, ao desenvolvimento dos trabalhos, às definições espaciais e ao paisagismo, ao estudo das técnicas construtivas, à expressão e representação dos trabalhos, vêm se repetindo e vêm sendo relevadas, constituindo, assim, um já recorrente problema no TFG. Antes que se avolume, ele deve merecer a atenção e o exame dos responsáveis. Para equacionar esse problema, é muito importante que se reconheça antes o grande esforço e o envolvimento que orientadores e organizadores do TFG dedicam, nas diversas instituições de ensino. Reconhecendo isto, posso arriscar a apontar, como causa desse problema, a tendência à acomodação que o tempo muitas vezes impõe até mesmo a experiências pedagógicas bem sucedidas, como no caso do TFG. As reavaliações periódicas – dentro de cada instituição – e, o que é mais importante – entre instituições coirmãs –, como já ocorreu no passado, poderá realimentar e estimular o TFG a galgar novos patamares. No TFG da FAUPUCRS, tão logo terminado o trabalho das bancas e divulgados os resultados, procedíamos, em conjunto com os coordenadores dessa disciplina, a uma avaliação em profundidade, tendo como base não apenas os trabalhos apresentados, mas o desenvolvimento do TFG em todo o semestre letivo. Eram analisados – e buscadas soluções – problemas nas orientações, na escolha dos temas, no desenvolvimento dos trabalhos, nas apresentações e quanto ao nível de exigência – que se pretendia elevado – nas avaliações. As reuniões entre a direção e os coordenadores do TFG da FAUPUCRS se ramificavam, mais tarde, em reuniões com professores de outras disciplinas, sobre tudo de projetos e de técnicas construtivas (pois todos têm implicações e/ou alimentam o TFG) e, de modo singular, com os orientadores, com vistas a ouvir – e apresentar sugestões – sobre os movimentos futuros do TFG. Esse procedimento sistemático frutificou; uma das repercussões dessas autocriticas semestrais foi que alunos da faculdade, nesses dez anos iniciais de vida do curso, conseguiram, como se verá mais adiante neste ensaio, vários prêmios nacionais importantes com seus trabalhos de TFG. Penso que um esforço dos cursos no sentido de elevar – em conjunto, insisto! – o nível de qualidade do TFG, seria válido. Acredito de forma convicta que essa iniciativa receberia a pronta adesão de professores e de estudantes que estivessem de maneira legítima interessados em estar sempre elevando os padrões de qualidade de sua formação profissional.

/149

Atividades Extracurriculares

Ópera Prima

Foi o presidente da ABEA, arquiteto Carlos Maximiliano Fayet quem, em 1989, propôs a criação do prêmio Ópera Prima⁴³. Foi planejado, e assim segue acontecendo, para ser “... um excelente instrumento de reconhecimento e de valorização da qualidade do ensino no Brasil”, conforme palavras de Jose Plumerel, diretor da Fademac, então patrocina-

43. O Prêmio Ópera Prima, promovido por entidades privadas, não ligadas à universidade, visa a estimular o ensino da Arquitetura. Cabe às escolas inscrever os TFGs, produzidos por seus alunos, que considerem aptos a participar do concurso. O concurso, que é anual, prevê duas etapas: 1) julgamentos por região e, mais adiante, 2) o julgamento nacional, do qual participam os melhores da primeira etapa. Entre estes, são definidos e premiados os vinte melhores trabalhos do país.

dora do evento. No início organizado pela ABEA e Revista Projeto, este certame, que vem ocorrendo, desde então, anualmente, tem atraído a atenção das escolas, dos orientadores e dos graduandos de todo o Brasil. Na Ata de Julgamento Final do *Concurso Ópera Prima 2010*, realizado em São Paulo, em 14 e 15 de maio de 2011, pode-se ler o que segue:

[...] Foram apresentados para julgamento 131 (cento e trinta e um) trabalhos, selecionados na primeira fase dentre os 411 concorrentes que participaram do Ópera Prima, oriundos de 131 cursos de Arquitetura, segundo as regiões nas quais foram agrupados conforme relação a seguir: 37 (trinta e sete) da Região 1; 40 (quarenta) da Região 2; 10 (dez) da Região 3; 16 (dezesseis) da Região 4 e 28 (vinte e oito) da Região 5. Coube à Comissão Julgadora Nacional a seleção dos 20 (vinte) trabalhos que receberão menções e dos 5 (cinco) que receberão o Prêmio, de acordo com o item 3.5. do regulamento.

A comissão estabeleceu os seguintes parâmetros de avaliação: pertinência do tema, partido arquitetônico, inserção no contexto, solução formal, coerência entre a idéia e o resultado projetual e apresentação e comunicação do projeto.

[...] Acrescenta-se que os importantes critérios de avaliação que permearam todos os parâmetros estabelecidos foram a originalidade e a capacidade crítica de equacionar o problema proposto.

150/

Segundo fontes do MEC, estavam em atividade no país, em 2010, 229 cursos de Arquitetura e Urbanismo (ver tabelas abaixo). Pelo que se pode depreender do extrato da ata mostrado acima, 57% (131) do total dos cursos teve trabalhos de TFG participantes no Concurso Ópera Prima 2010. Se, de acordo com o item 3. Seleção e Julgamento (regulamento do concurso) os cursos poderiam inscrever até 01 para cada 15 trabalhos (ou fração) de TFG realizados no ano, poderíamos estimar, considerado o total de 411 participantes dessa edição do prêmio, que cerca de 6.100 alunos graduandos estiveram envolvidos no TFG no ano de 2010.

1. DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS POR ESTADO E POR REGIÃO

REGIÃO	ESTADOS	CURSOS
Sul	Paraná (17) Santa Catarina (18) Rio Grande do Sul (22)	57
Sudeste	Minas Gerais (24) Espírito Santo (6) Rio de Janeiro (16) São Paulo (53)	99
Norte	Acre (2) Amazonas (5) Roraima (1) Rondônia (3) Pará (2) Amapá (3) Tocantins (2)	18
Nordeste	Maranhão (2) Piauí (2) Ceará (5) Rio Grande do Norte (2) Paraíba (4) Pernambuco (7) Alagoas (2) Sergipe (2) Bahia (7)	33
Centro-oeste	Goiás (7) Mato Grosso (5) Mato Grosso do Sul (3) Distrito Federal (7)	22
TOTAL		229

2. NÚMERO DE CURSOS PARTICIPANTES DO ÓPERA PRIMA, EM 2010, POR REGIÃO

REGIÃO	ESTADOS	CURSOS
1	Paraná, Santa Catarina Rio Grande do Sul	37
2	São Paulo	40
3	Rio de Janeiro Espírito Santo	10
4	Alagoas Bahia Ceará Maranhão Paraíba Pernambuco Piauí Rio Grande do Norte Sergipe	16
5	Acre Amapá Amazonas Distrito Federal Goiás Mato Grosso do Sul Mato Grosso Minas Gerais Pará Rondônia Roraima Tocantins	28
	TOTAL	131

152/

Estes dados demonstram bem a importância que é conferida ao Concurso Ópera Prima pelas instituições de ensino e pelos estudantes. De fato, ser premiado nesse evento não apenas valoriza de forma extraordinária cursos, estudantes e orientadores, como possibilita ao recém-formado ingressar no campo do trabalho portando declaração pública e notória sobre a qualidade do seu trabalho de diplomação. Esta credencial é importante: ter seu trabalho participando em concurso que reúne escolas de todo o país; ter a oportunidade de confrontar suas idéias com uma quantidade muito grande e variada de outros projetos, sendo esses trabalhos resultantes de um momento muito especial da formação profissional – o TFG; ter a oportunidade de poder ser avaliado por corpo de jurados especial (na etapa regional, jurados de uma região avaliam trabalhos de outra região, o que é um requisito para a imparcialidade), constituído por arquitetos e/ou professores de renome no país e, no final dessa maratona que iniciou com mais de 400 trabalhos, ficar entre 20 menções honrosas e cinco premiados, significa e destaca os participantes. Basta assistir a uma das cerimônias de premiação nacional para se perceber – no semblante e nas reações dos premiados (autores, orientadores e familiares) e dos organizadores – o justo orgulho do momento que estão vivendo e o valor que outorgam a este concurso.

Penso, consequentemente, que eventos como o Concurso Ópera Prima – sobretudo porque proporcionam desafios que provém do “extramuros” da academia - devam ser bem acolhidos pelas instituições de ensino. Eles têm, efetivamente, se constituído em “... *um excelente instrumento de reconhecimento e de valorização da qualidade do ensino no Brasil*”, conforme as palavras de Jose Plumerel, que iniciaram este capítulo.

O Concurso Ópera Prima vem sendo organizado através de uma parceria entre e o Instituto de Arquitetos do Brasil, a Revista Projeto *Design* e a Joy Eventos, sendo o patrocínio da Braskem.

Atividades Extracurriculares⁴⁴

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394 de 20/12/1996) propiciou o debate de vários temas sobre a modernização do ensino superior. A questão das Atividades Complementares foi um desses temas, surgidos na esteira daquela discussão. Saudadas como uma inovação pedagógica, elas foram propostas para fazer parte inseparável dos novos currículos dos cursos superiores. Pode-se conferir a intenção dessa proposta pedagógica inovadora, através da leitura do Art. 8º da Resolução nº 6, de 02/02/2006 do CNE/CES, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo:

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.

/153

§ 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.

As atividades complementares propõem ao aluno um leque variado de possibilidades de escolhas de temas além de flexibilidade de cargas horárias para o seu desenvolvimento. Da forma como foram planejadas, procuram estimular o espírito de iniciativa e a autonomia do estudante na busca pelo enriquecimento e pela ampliação da sua formação profissional. Cabe, sobretudo ao estudante, por estes motivos, estar atento (e aproveitar) às ofertas gerais de atividades culturais na universidade e/ou em outras instituições, seja

44. O título original deste capítulo seria “Atividades complementares”, como preconiza a LDB. No entanto, instado por Miguel Pereira, que leu os originais deste livro, passei a utilizar “Atividades extracurriculares”, mais precisa, segundo ele, para assegurar a sua definição conceitual: aquilo que está além do currículo, que o enriquece, que pode ter identidade própria (que é mais do que um complemento). No desenvolvimento do item, devido às suas especificidades, volto a utilizar a nomenclatura conforme prevista em lei.

de ensino, sejam profissionais, culturais, dentro de sua área de interesse. O aluno deve ter sempre presente que, no entanto, por depender de escolhas pessoais, essas atividades não fazem parte do currículo formal de seu curso. O aluno deverá dar preferência àquelas que possam atender tanto ao direcionamento quanto ao nível de especificidade que ele, individualmente, pretenda dar à sua formação profissional. Pela Resolução nº 2, de 18/06/2007, do CNE/CES, as Atividades Complementares “[...] não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário (Art. 1º, Parágrafo único).

Cada instituição se obriga a organizar e manter estrutura própria que inclua regulamento, pessoal que possa não só orientar o estudante (sempre que ele o desejar) quanto à pontuação, e a importância de atividades complementares que ele tem em vista, para a sua formação profissional como, também, facilitar os registros e as anotações (no histórico escolar) das atividades que o estudante tenha participado. As atividades complementares começaram a ser implementadas e incluídas em reformas curriculares a partir da 1ª metade dos anos 2000.

Entretanto, no curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS, desde o primeiro dia de aulas elas já faziam parte do seu projeto pedagógico. Bem antes, portanto, da inclusão oficial das Atividades Complementares no ensino superior. Fundado em 05 de agosto de 1996 (a LDB – Lei nº 9.394 é de 20/12/1996), desde o início, uma variada programação de palestras, exposições, aulas magnas, atividades culturais realizadas em parceria com instituições externas, encontros etc. foram previstos e oferecidos tanto à comunidade acadêmica quanto ao público em geral.

154/

Essas atividades não continham ainda, por certo, a organização que veio a ser conferida, mais tarde, pelas diretrizes curriculares. Não tinham também, nem regulamentos nem cargas horárias específicas. Desta maneira não eram previstos, na fase inicial do curso, por estes mesmos motivos, a contagem e o registro de créditos acadêmicos para quem as assistisse.

Apesar dessas particularidades iniciais, a programação de atividades complementares na FAUPUCRS procurava atender aos mesmos propósitos que viríamos a encontrar, posteriormente, no Art. 8º da Resolução nº 6, de 02/02/2006 do CNE/CES, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, conforme vimos um pouco antes. Acho importante destacar este fato: o mesmo espírito desse artigo – antes mesmo da sua vigência – estava presente, desde os primeiros passos, na organização dessas atividades no curso da PUCRS. Em suma, considerávamos que a formação profissional do arquiteto não poderia se restringir – pois poderia ficar irremediavelmente limitada – aos conhecimentos, aos estudos e às práticas previstas no currículo. Seria muito importante, e também decisivo, que o estudante – e à instituição competiria estimular isso – buscasse conhecimentos fora da alçada curricular, mas que atendessem ao citado Art. 8º. Lembremos o que ele preconiza:

[...] 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.

As atividades extracurriculares, realizadas nesse período dos dez anos iniciais do curso da FAUPUCRS, podem ser agrupadas em cinco categorias principais. De cada uma dessas, destacaremos a seguir alguns eventos significativos que ocorreram dentro dessa programação (no período de 1996 até 2005). Ao elencá-los, farei, quando for necessário, alguns comentários que terão como objetivo esclarecer e caracterizar os propósitos e objetivos de cada uma dessas categorias de atividades complementares. Além do mais, é importante ressaltar que a grande maioria desses eventos teve como tema – ou como palestrantes – a arquitetura brasileira. Apesar de reconhecer a importância que pode ter o estudo da arquitetura internacional para a formação do arquiteto, também é verdade que não se pode menosprezar o contato direto do estudante com autores nacionais e com a sua obra. Isto é muito importante, ainda mais em se tratando de uma faculdade brasileira, incumbida de formar profissionais para atuarem aqui.



Olá! Bem-vindo à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Prof. Nestor Francisco Rauch, e o Diretor da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, Prof. Ivan Mionighi, são a honra de convidá-lo(a) para os seguintes eventos:



AULA INAUGURAL PAULO MENDES DA ROCHA O ARQUITETO E SUA OBRA

Fig. 36 - Aula Inaugural



Fig. 37 - Inauguração do prédio da FAUPUCRS

/155

1. Aulas Inaugurais, Palestras e Conferências de Convidados Especiais

- Aula inaugural, arquiteto Paulo Mendes da Rocha. “O Arquiteto e sua Obra”. 21 de agosto de 1998;
- Aula Inaugural, arquiteto João Walter Toscano. “Arquitetura do Aço (... e outras arquiteturas...)”; 24 e 25 de agosto de 1999;
- Conferência, arquiteto Miguel Alves Pereira. “OSCAR NIEMEYER: O Projeto e o Texto”; maio de 1998;
- Palestra, arquiteto Nestor Torelly Martins, comemorativa ao dia Mundial de Patrimônio Histórico. “Urbanismo e Patrimônio Cultural”; co-promoção ICOMOS BRASIL / FAUPUCRS; setembro de 1998;
- Palestra, arquiteto e crítico de arquitetura Manuel Cuadra, Frankfurt / Alemanha. “Arquitetura e Vanguarda na Alemanha”; dezembro de 1998;
- Conferência, professor Norberto Francisco Rauch. “As Chaves do Século XXI”; novembro de 2000;
- Conferência, arquiteto Severiano Mario Porto. “Arquitetura e Natureza”; novembro de 2000;
- Conferência, arquiteto Miguel Alves Pereira. “Os Espaços Públicos na Arquitetura Australiana: Da Ópera de Sydney à Vila Olímpica”; novembro de 2000;
- Palestra, arquiteto Paulo Bicca. “Brasília: Um Patrimônio da Humanidade”; novembro de 2000;
- Palestra, “A Nova Arquitetura de Berlim”; arquiteto e crítico de arquitetura Manuel Cuadra, Frankfurt / Alemanha; dezembro de 2000;

- Palestra, arquiteta Briane Bicca. “*Patrimônio Mundial no Brasil*”; junho de 2001.
 - Palestra, arquiteto Ubyrajara Giglioli. “*Arquitetura como Lugar*”; junho de 2001.
 - Palestra, arquiteto Frederico de Holanda. “*O Espaço de Exceção*”; novembro de 2002.
 - Palestra, “*A Nova Berlim: Arquitetura de uma Metrópole*”; agosto de 2002.
 - Palestra, arquiteto José Albano Volkmer, “*Anteprojeto do Conselho de Arquitetura: Atualização a partir do Congresso do Rio de Janeiro*”; maio de 2003;
 - Palestra, arquiteto Sérgio Ferro, “*O canteiro e o Desenho*”; abril de 2005;
 - Palestra e Seminário, arquiteto Silvio Dworecki, “*Em Busca do Traço Perdido*”; 2005;
- (Figs. 36 e 37)

2. *Viagens de estudos*

- Viagem de estudos a São Paulo, à IV Bienal Internacional de Arquitetura; julho de 2000;
- Viagem de estudos à Montevidéu e Colônia do Sacramento, para estudos sobre preservação e restauração de Sítios Históricos; novembro de 2000;
- Viagem de estudos à Fazenda São Maximiliano / BR 116, Km 308 / Guaíba/RS, contato com ambientes paisagísticos e belezas cênicas naturais; conhecer florestas e demais formas de vegetação natural de preservação permanente; outubro de 2000
- Viagem de estudos à Nova Petrópolis / RS, na Feira de Paisagismo de Nova Petrópolis; visita às floriculturas regionais e a outras atrações paisagísticas; setembro de 2000;
- Viagem de estudos à Santo Ângelo e São Miguel das Missões, área de preservação, restauração e importância dos sítios históricos, da cultura e história da região; junho de 2000;
- Viagem de estudos a São Paulo e Curitiba. Estudos relativos à arquitetura do Metrô de São Paulo; maio de 2000;
- Viagem de estudos à Curitiba, conhecimento das manifestações artísticas e intervenções urbano-arquitetônicas da cidade; em maio de 2000;
- Viagem de estudos à Fazenda São Maximiliano / BR 116, Km 308 / Guaíba RS, para estudo de modelo ecológico de preservação permanente auto-sustentável; junho de 2000;
- Viagem de estudos de arquitetura e urbanismo à Buenos Aires/ Argentina; 2003;
- Viagem de estudos à Gravataí, para conhecer e estudar meios industriais de produção e montagem de produtos, na disciplina de *DESIGN II – Projeto do Produto*; maio de 2003;
- Viagem de estudos à Curitiba. Estudos relativos a sistemas construtivos em madeira; maio de 2004;
- Viagem de estudos de arquitetura e urbanismo à Montevidéu / Uruguai; maio de 2004;

156/

3. *Arqui-Encontros FAUPUCRS*

Os Arqui-Encontros (Fig. 38) foram eventos criados e implantados na programação da FAUPUCRS com o objetivo de proporcionar encontros periódicos e sistemáticos de alunos e professores do curso com arquitetos, historiadores, *designers*, engenheiros, com vistas a conhecer e a debater suas obras, seus métodos de trabalho e sua formação cultural. A variedade dos temas atendia a um propósito claro: demonstrar ao aluno – através de experiências concretas - o grande leque do exercício profissional do arquiteto. As palestras (todas ilustradas com imagens) versaram sobre projetos vencedores de concursos de arquitetura; desenho industrial e programação visual; planejamento urbano; projeto viário; história da arquitetura etc.

- I Arqui-Encontro da FAUPUCRS, arquiteto Júlio Collares, “*Os Concursos Públicos na Arquitetura*”; maio de 1999.
- II Arqui-Encontro da FAUPUCRS, arquiteto Nelson Ivan Petzold e engenheiro José Bornancini, “*O Desenho Industrial na Atualidade*”; junho de 1999;



Fig. 38 - XI Arquiencontro / FAUPUCRS

- III Arqui-Encontro da FAUPUCRS, arquiteta Georgia Butina Watson (Joint Center For Urban Design; Oxford Brookes University; Oxford / Inglaterra), “Tendências Atuais no Urbanismo”; outubro de 1999;
- IV Arqui-Encontro da FAUPUCRS – arquiteto José Artur D’Aló Frota, “Recompor a memória de um evento: a respeito da mostra sobre a Exposição do Centenário Farroupilha, Porto Alegre – 1935”; novembro de 1999;
- V Arqui-Encontro da FAUPUCRS – arquitetas Ana Luiza Cuervo Lo Pumo e Maria Cristina Cuervo de Azevedo Moura, “O Desenho Industrial”; outubro de 2000;
- VI Arqui-Encontro da FAUPUCRS – arquiteto Norberto Bozetti, “O Designer e a Programação Visual”; novembro de 2000;
- VIII Arqui-Encontro - arquiteto Claudio Araújo, “O Arquiteto e Sua Obra”; maio de 2001;
- IX Arqui-Encontro - arquiteto Jorge Debiagi, “O Arquiteto e as Grandes Intervenções Urbanas - a 3ª Perimetral de Porto Alegre”; junho de 2001;
- X Arqui-Encontro – arquitetos César Dorfmann, Andreoni Prudêncio e Carlos Fraga, “Concursos de Arquitetura”; abril de 2002;
- XI Arqui-Encontro – arquitetos César Dorfmann, Andreoni Prudêncio e Carlos Fraga, “Concursos de Arquitetura”; setembro de 2002 (reprise);

4. Encontros, Simpósios, Congressos e Exposições (Figs. 39, 40 e 41)

- “Semana de Arquitetura e Urbanismo do RS/97”, co-promoção IAB-RS e FAUPUCRS, com participação das faculdades de arquitetura da Ritter dos Reis e da Unisinos. Durante uma semana, ocupando todo o Centro de Eventos da PUCRS, foi apresentado ao público em geral, uma variada programação que constou de: “Encontro 5 Cidades”, que reuniu prefeitos e secretários de planejamento urbano de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Belém, Montevidéu e Barcelona; exposições como “Oscar Niemeyer”, “Eladio Dieste”, “João Alberto - Fotógrafo”, “Missões”, “1ª Mostra de Fotografia e Arquitetura do IAB-RS”, “Arquicartoons”, “Artistas Arquitetos”, “Projetos do Estado do RS”, “Projetos do Município de Porto Alegre”; cursos diversos como “Antropologia do Espaço”, “Cidades e Objetos Arquitetônicos no Golfo do México”, “Planejamento Democrático na Espanha – Técnicas e Exemplos”, “Arquitetura Hospitalar”, e “Automação Predial”. Também foram realizadas palestras e conferências com os seguintes convidados: Miguel Alves Pereira, Sylvio de Podestá, Fernando Chacel, Juan Pfeifer, Edson Musa, Fernanda Ester Sánchez García, Severiano Mário Porto. Realizou-se durante a Semana de Arquitetura 97 a 4ª Bienal de Arquitetura do Rio Grande do Sul e o “5º Encontro Estadual de Arquitetos”, este com pauta centrada na Agenda 21, além do Encontro da Federación Panamericana de Asociaciones de Arquitectos. Vários livros foram lançados durante o evento.
- “I Simpósio Nacional Sobre Restauração de Bens Culturais”; palestrantes: Luis Pilla Vares (SEDACRS); Francisco Bonilla (Montevidéu / Uruguai); Luiz Phelippe Andrés (São Luís / MA); Esterzilda Berenstein de Azevedo (Salvador / BA); Augusto Ivan de Freitas Pinheiro (Rio de Janeiro / RJ); Rosina Coeli Alice Parchen (Curitiba / PR); Dalmo Vieira Fº (Florianópolis / SC); Maturino Salvador Santos da Luz (Porto Alegre / RS); Luiz Fernando Rohden (IPHAN RS); Doris Maria Saraiva de Oliveira (IPHAE RS); Helton Estivalet (EPAHC POA); Arno Kern Alvarez (PUCRS); setembro de 1999;
- “IV Encontro Regional do Ensino de Teoria e História da Arquitetura”; palestrantes: Luis Pilla Vares (SEDACRS); Francisco Bonilla (Montevidéu / Uruguai); Luiz Phelippe Andrés (São Luís / MA); Esterzilda Berenstein de Azevedo (Salvador / BA); Augusto Ivan de Freitas Pinheiro (Rio de Janeiro / RJ); Rosina Coeli Alice Parchen (Curitiba / PR); Dalmo Vieira Fº (Florianópolis / SC); Maturino Salvador Santos da Luz (Porto Alegre / RS); Luiz Fernando Rohden (IPHAN RS); Doris Maria Saraiva de Oliveira (IPHAE RS); Ana Lúcia Meira e Helton Estivalet (EPAHC POA); setembro de 1999;

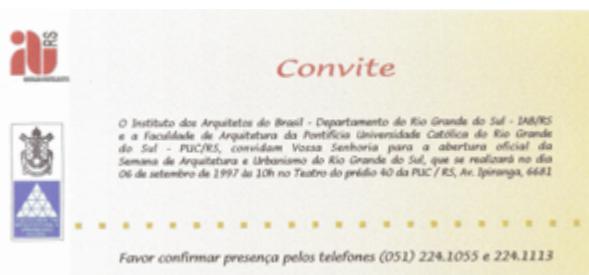


Fig. 39 - 1ª Semana de Arquitetura do RS / FAUPUCRS / IAB-RS

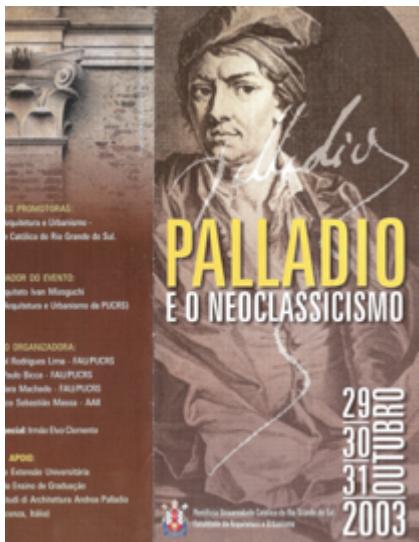


Fig. 40 - Palladio e o Neoclassicismo / FAUPUCRS



Fig. 41 - 4ª Bienal do RS / FAUPUCRS - IAB-RS

- “I Encontro sobre Espaço e Linguagem: Modernidade e Modernismo no Brasil”, em conjunto com a Faculdade de Letras da PUCRS; palestrantes: Marshall Berman (Nova York / EUA); Ana Fernandes (FAUUFBA); Charles Monteiro (PUCRS); Claudio Cruz (UFSC); Francisco Foot Hardman (UNICAMP); Hugo Segawa (FAU São Carlos / SP); Júlio Katinsky (FAUUSP); Lucrécia d’Alessio Ferrara (FAUUSP); Maria Lúcia Kern (PUCRS); Marisa Lajolo (UNICAMP); Murillo Marx (FAUUSP); Regina Zilberman (PUCRS); Wander Melo Miranda (UFMG); agosto de 2001;
- “Simpósio Nacional Palladio e o Neoclassicismo”; participantes: Lionello Puppi (Vicenza, Itália – não compareceu); Joubert José Lancha (FAU São Carlos / SP); Dacio A. B. Ottoni (FAUUSP); Paulo Bicca (FAUPUCRS); Carlos Cacciavillani (Chieti, Itália); Alberto Souza (FAUUFPB); Gustavo Rocha-Peixoto (FAUUFRRJ); Jorge Coli (UNICAMP / SP); Giuseppe Barbieri (Veneza, Itália); outubro de 2003;

5. Favoritos

Favoritos foi outro programa cultural criado na FAUPUCRS e implantado em 2003 (Fig. 42). Acredito que o primeiro prospecto de divulgação desse evento possa bem explicar seus objetivos e seu funcionamento:

Cada professor expositor escolhe, ao seu critério, um trabalho ou obra de sua predileção e a apresenta, na forma de “pôster” (84,1 x 118,9 cm) a toda a comunidade. As escolhas podem recair, por exemplo, em obra de arquitetura importante (da atualidade ou do passado) de urbanismo, de desenho industrial, de artes plásticas, em livros ou textos relevantes, entre tantos temas e assuntos ligados ao ensino e à prática profissional da arquitetura e do urbanismo.

Devem ser apresentados elementos informativos e ilustrativos assim como justificativas do por que da escolha. O “poster” será trocado a cada 15 dias. Haverá uma exposição coletiva dos “posters” ao final de cada ano.



Fig. 42 - Favoritos 1 / FAU PUCRS

É propósito, com este novo programa cultural, expor à comunidade as formas dos nossos professores agirem, pensarem e procederem às suas escolhas. Quer-se estimular o debate, a troca de idéias, a criatividade. Estimular, enfim, a qualificação contínua do arquiteto que formamos em nossa escola.

Você já sabe! A cada 15 dias, você encontrará em nossa Praça de Eventos um novo expositor.

Entre sua criação em junho de 2003, a novembro de 2005, vinte e quatro professores haviam aderido à idéia e apresentaram painéis com suas obras favoritas. *Kandinsky, Rafael Moneo, Mecanoo, Leonardo da Vinci, Geometria Fractal, Robert Venturi, Vitrúvio, Arquitetura Popular da Madeira no RS, Gaudí, A Geometria de Gaspard Monge* foram alguns dos temas escolhidos e apresentados pelos professores.

Consideramos que, com este programa, os alunos (e os demais integrantes da comunidade acadêmica) poderiam ter noção – o que não é comum – das preferências culturais (daí o nome *Favoritos*) dos seus professores. Evidentemente, aqui se trata das preferências culturais (em áreas como arquitetura, literatura, poesia, ciência, tecnologia etc.) que não transparecem, normalmente, na sala de aula. Ponderamos e, sobretudo, por esse motivo foi criada, que essa atividade poderia propiciar aos alunos conhecerem melhor seus professores. O relacionamento intelectual entre professor e aluno não deve se encerrar nos assuntos da sala de aula; pelo contrário, deve procurar diversos meios para que possa se estender para além desses limites. Da página 54 até a 63 fizemos algumas reflexões sobre esse tema – o relacionamento professor x aluno. Pode-se depreender da leitura daquele trecho, que consideramos esse relacionamento como dos mais importantes para se alcançar um bom resultado no processo de ensino / aprendizagem. Para alguns professores, é natural se sentirem à vontade para – fora da sala de aula – expor aos seus alunos suas idéias sobre temas variados. Porém, muitos outros ainda se sentem ou inibidos ou não motivados para tanto. Esta segunda atitude, em nosso entender, restringe o alcance da relação professor x aluno, que pode – ou melhor, deve! – ser muito rica e dinâmica. *Favoritos* foi criado para isso: para ajudar a romper essas barreiras. Os painéis de apresentação deveriam obedecer a uma diagramação básica – conforme fora projetado pela professora Denise Martins – que tinha por objetivo dar unidade formal, sem inibir as particularidades pessoais. É importante registrar que os trabalhos apresentados – vistos individualmente ou, em conjunto – resultaram consistentes, inovadores e elegantes. Acredito que tenham atingido os objetivos propostos.

A Avaliação

*Crise sf. 'alteração, desequilíbrio repentino'
'estado de dúvida e incerteza' 'tensão, conflito' |crysist 1813| Do lat.*

Crisis - is, deriv. Do Gr. Krísis.

Dicionário Etimológico Nova Fronteira, Antonio Geraldo da Cunha, 1982, Rio de Janeiro

Alguns poderão considerar estranho – com toda razão – que eu tenha escolhido, para abrir este capítulo, uma epígrafe sobre *Crise* que, aparentemente, nada tem a ver com o seu título - *A Avaliação*. Espero, até o final do mesmo, poder demonstrar as relações que eu vislumbro - e que, provavelmente, possam até aqui não estar claras -, entre *Crise* e *Avaliação*. Para analisar este assunto, valer-me-ei de um texto escrito em julho de 2003. Desde lá, pude melhor elaborar alguns conceitos e idéias sobre o tema. Foi necessário, deste modo, atualizar o texto, fazendo algumas correções e adaptações. Aí está ele:

Sistematicamente, ao final de cada semestre letivo, por vezes também durante o transcorrer do mesmo, os professores devem se dedicar a uma importante atividade própria da docência: a avaliação do aprendizado de seus alunos. Os alunos, por sua vez – e seus familiares - aguardam, com graus variados de expectativas, os resultados dessa avaliação. Este é um período, previsto nos calendários escolares, em que todos aqueles que dele participam, especialmente se forem professores e alunos, sabem muito bem que nele as ansiedades, as expectativas, as esperanças, as alegrias, mas também as frustrações e os descontentamentos – se antes já não tinham aparecido, agora afloram inexoravelmente e conflitos se potencializam. A tal ponto, com tanta força e com tanta freqüência esses últimos acontecem que sempre acaba parecendo que aluno e professor estão em “campos opostos”, como se fossem sim, adversários numa contenda e não companheiros de uma mesma sala de aula.

Avaliar, como prática quotidiana, é uma atividade (ou seria tarefa?) inerente à condição humana. Não sei se nos damos conta de que passamos boa parte dos dias envolvidos em avaliar, julgar e examinar: ‘- que bela garota!’. ‘-que dia maravilhoso!'; ‘- tive um dia ruim!’ etc. são manifestações de julgamentos ou de avaliações corriqueiras que procedemos.

No que tange especificamente à avaliação escolar, penso que um dos grandes problemas da mesma resida no fato de que muitos professores – sem que percebam o quanto isso possa ser negativo – separam esse procedimento dos demais processos pedagógicos desenvolvidos durante o ano letivo. Disso resulta – além das confusões que possa gerar na cabeça dos alunos – a idéia de que ensinar um conteúdo seja uma meta em si. Avaliar se os alunos aprenderam “tal” conteúdo ou habilidade é entendida, nessa concepção, como tendo “outra” finalidade, apartada da ação de ensinar. Confirmado isso, para alguns a avaliação é etapa que somente deve ser iniciada, se e quando a etapa do ensinamento for dada por concluída. Tenho observado, nessa já adiantada fase

da minha prática docente, que muitos professores ainda não se deram conta, ou não aceitam – e esse pode ser um dos motivos para os conflitos que apontamos acima – que avaliar seja um procedimento pedagógico não apenas muito importante mas que, além disso, deva estar indissociavelmente integrado ao conjunto dos procedimentos pedagógicos das disciplinas.

Mais ainda, parece-me que a avaliação deva ser um procedimento pedagógico contínuo e abrangente, que inicia com o ano letivo, se estende até o final do mesmo - se possível, além dele - e que envolve não só os aspectos cognitivos, mas também questões afetivas, éticas, sociais, psicomotoras etc. Assemelha-se a um diagnóstico que possa informar a todos os envolvidos quais os procedimentos mais adequados a serem tomados para a correção – sempre que isso for necessário - de componentes do processo ensino x aprendizagem (métodos; currículos; espaços e equipamentos; ações, atitudes e comportamentos de professores e de alunos).

No entanto, a prática tem demonstrado que, em geral, são aplicados, de forma predominante, instrumentos (ou critérios) estandardizados de avaliação. Tem sido comum, por este motivo, adotar uma tendência para procedimentos pedagógicos unitários e homogeneizantes. Ao constatar isso, quero afirmar que, para uma avaliação ser eficaz, também devem ser levadas (muito!) em conta questões ligadas à *subjetividade*. Apesar de os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, deverem ser os mesmos para todos, a aprendizagem pode variar de pessoa para pessoa. Aspectos como personalidade, capacidades cognitivas, origem, condição socioeconómica, estrutura familiar, formação cultural podem influenciar na maneira como se dará a aprendizagem. A *subjetividade* está presente, até mesmo na maneira como o professor avalia: em tese, cada pessoa demandaria uma maneira particular de avaliação. Se o professor se der conta disto, e mais, que entre seus alunos existem formas, ritmos e estratégias pessoais de aprendizagem diferentes e variadas – e que essa diversidade faz parte dos grupos sociais -, com certeza, se levar em conta esses condicionantes em suas aulas e se, além disso, procurar respostas para os mesmos, poderá ajudar bastante no desenvolvimento de si mesmo e de sua classe. A *subjetividade*, nesse caso, pode apresentar (pelo menos) duas faces bem distintas: de um lado, pode oferecer armadilhas e embaraços em que se pode facilmente enredar. Ocorre, por exemplo, em situações em que professores, confundindo autoridade com autoritarismo, impõem conceitos, métodos e soluções pessoais aos seus alunos, reprimindo as iniciativas pessoais, e consequentemente, a participação e a criatividade. Também é o caso das manifestações de preconceitos ou de antipatias entre professores e alunos que atrapalham a avaliação. Paradoxalmente, quando olhada por outra face, pode-se descobrir que o respeito à *subjetividade* poderá ser fonte de relacionamentos muito positivos entre professor e aluno. Sendo impossível (e indesejável) negar a participação da *subjetividade* no ensino - ainda que haja tendências a ignorá-la -, é importante que professores e alunos a reconheçam como eficaz e promissor agente dos bons procedimentos pedagógicos e descubram, através da mesma, caminhos criativos e inovadores, não somente para desenvolver os ensinamentos, como para auxiliar numa boa avaliação dos processos escolares. Não creio que seja demasiado afirmar que um sistema de avaliação que seja claro em seus objetivos, bem estruturado e bem aplicado, seja um dos pilares no qual se apoie e se desenvolva um processo de ensino x aprendizagem inovador, criativo e estimulador. Sendo assim, é lícito esperar que, a

partir de um bom e bem aceito processo de avaliação, professores e alunos possam se reinventar constantemente. Acho justo esclarecer, igualmente, que - a pretexto de se praticar um processo de avaliação com o qual professores e estudantes concordem -, não se venha a condicionará-lo (confundi-lo), para que seja aceito, ao rebaixamento nos níveis de exigência escolar ou com liberalidades na avaliação. Estes últimos nada têm a ver com o bom ensino.

Sendo o instituto da *Avaliação* uma das tantas questões pedagógicas em aberto, é importante que ele seja bastante debatido. As opiniões diversas, mesmo aquelas das quais discordemos ou estranhemos, devem ser examinadas. Pensando nisso, selecionei algumas palavras de especialistas nesse assunto. Elas poderão nos ajudar a descortinar novas idéias – mesmo que pareçam, à primeira vista, questionáveis ou óbvias – que possam nos orientar nesse campo tão polêmico e incerto.

Da professora Ilza Martins Sant' Anna - de seu livro *Por que Avaliar? Como Avaliar?* Vozes, Petrópolis, 1995 – selecionei algumas afirmações úteis:

[...] O professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno.

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, discursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos. Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino-aprendizagem.

Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Mas, para acreditarmos na presença do aluno no processo de avaliação precisamos também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-lo. Os alunos se sentirão estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo de seus objetivos (1995, p. 24).

[...] Bem, uma coisa é certa, enquanto todos os dedos estiverem apontados para o aluno, apenas para condená-lo, classificá-lo, conscientizá-lo de sua derrota, a educação continuará tendo como produto uma sociedade e políticos da categoria que estamos vendo.

Afirmo, e não exagero o que digo, tanto o que construímos até então pode nos destruir, quanto o esforço para uma avaliação comprometida com uma pedagogia crítica e responsável de todos permitirá, com certeza, uma sociedade mais justa e um mundo melhor.

Uma avaliação precisa se alicerçar em objetivos claros, simples, precisos, que conduzam, inclusive, à melhoria do currículo (1995, p. 27)

Apreciei a citação que a professora Ilza Sant' Anna (1995) fez, nesse seu livro, de uma frase da então diretora dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, Thereza Penna Firme. Esta, de certa forma, retrata como muitos professores encaram os fracassos escolares de seus alunos:

O aluno acaba sendo o único responsável pelos maus resultados (p. 30).

Da professora Regina Celia Adamuz (s.d.), dos cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), de seu texto publicado na internet, chamado *Avaliação Educacional: Uma Reflexão*, destaquei o que segue:

Apesar de ser a avaliação uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na escola sua dimensão não tem sido muito clara. Ela vem sendo utilizada ao longo das décadas como atribuição de notas, visando a promoção ou reprovação do aluno.

Mais adiante, afirma:

Nem sempre o professor tem definido os objetivos que quer alcançar com seus alunos. Nesse sentido, a avaliação muitas vezes tem sido utilizada mais como instrumento de poder nas mãos do professor, do que como feedback para os seus alunos e para o seu próprio trabalho. Na realidade, é comum ouvir dos professores, os famosos 'chavões' sempre indicando o desempenho ruim de alguns alunos, esquecendo-se de que esse desempenho pode estar ligado a outros fatores que não só o contexto escolar.

/163

Em seguida, recorre a uma citação da professora Jussara Hoffmann:

Enfatiza Hoffmann (1993) que geralmente os professores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. Na avaliação com função simplesmente classificatória, todos os instrumentos são utilizados para aprovar ou reprovar o aluno, revelando um lado ruim da escola, a exclusão.

Comenta, ainda, sobre a importância de se respeitar a individualidade do aluno:

O ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

Do professor do Programa de Pós-graduação na Faculdade de Educação da Uni-

versidade Federal da Bahia, Cipriano Carlos Luckesi (2002), do texto publicado no seu website, *Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais*, selecionei três fragmentos que provocam a reflexão. São eles:

O primeiro deles tem a ver com o equívoco de denominar sua prática de ‘avaliação’, quando o que se faz é exercitar ‘exames’.

O conceito expresso no segundo trecho que escolhi é bastante didático. Expõe sutis, porém decisivas diferenças ao opor *classificar x diagnosticar, selecionar x incluir e examinar x avaliar*:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.

Finalmente, o terceiro trecho selecionado:

164/

Um terceiro aspecto refere-se à frase que, por vezes, ouvimos de professores e professoras: ‘na avaliação, eu dei uma nova oportunidade aos meus alunos.’ Num processo de avaliação, inexiste a possibilidade de ‘dar uma nova oportunidade’, mas, sim, um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível.

Os recortes acima, alguns bastante objetivos e simples, podem estimular em nós todos, professores, uma profunda reflexão sobre nosso papel de docentes e, o que mais interessa no momento, sobre como vimos procedendo – e como poderemos melhor proceder – à avaliação de alunos, dos objetivos e práticas pedagógicas, dos discursos, dos equipamentos e espaços escolares.

Philippe Perrenoud é professor da Université de Genève. Também se debruçou sobre o assunto examinado. A Artmed de Porto Alegre publicou, em 1999, seu livro *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*.

As duas lógicas a que o título se refere, como o próprio Perrenoud destaca, são: *Uma avaliação a serviço da seleção ou A serviço das aprendizagens*. O autor focaliza nessa dicotomia para desenvolver suas idéias. Vejamos algumas referências ao seu pensamento:

As questões que envolvem a avaliação escolar, no registro narcísico, tanto naquele das relações sociais quanto no que diz respeito às suas consequências (orientação, seleção, certificação), são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura. Há sempre alguém para

denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Essas críticas levantam invariavelmente uma defesa das classificações, apesar de sua imperfeição, em nome do realismo, da formação das elites, do mérito, da fatalidade das desigualdades [...]

[...] Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... Como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula? (p. 9)

Mais adiante, Perrenoud ataca o conservadorismo nas pedagogias:

Embora a denúncia da “indiferença às diferenças” (Bourdieu, 1966) ocorra há décadas e seja acompanhada de vibrantes defesas da educação sob medida e das pedagogias diferenciadas, as crianças de mesma idade continuam obrigadas a seguir o mesmo programa. Uma visão pessimista da escola poderia enfatizar o immobilismo. (p. 10)

/165

Perrenoud continua:

Conforme mostrou Chevallard (1986a) no que tange aos professores de matemática do secundário, as notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer ‘se continuar assim até o final do ano’. Mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir ‘antes que seja tarde demais’. A avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranquiliza, acrescentando ‘desde que continue assim!’. (p. 12)

Tempos atrás, Demétrio Ribeiro, grande amigo, citado várias vezes nesse trabalho, em conversas descompromissadas, já me alertara sobre o significado – e as sutilezas despercebidas no cotidiano – e o peso da Avaliação.

Em uma delas, questionava o valor do conhecimento. Qual tem mais valor? O do rude e ignorante peão da estância que, por exemplo, interpretando sinais imperceptíveis da natureza, podia afirmar que o tempo seria favorável a uma boa safra ou o do estudante que, depois de noites de estudo, considerava-se preparado para o vestibular? Racionalmente, dizemos que ambos têm valor. No entanto, é preciso reconhecer que a dúvida de Demétrio não só procedia como era capciosa e continha artimanhas. Falando sinceramente: quem entre nós - seres urbanos, sobretudo acadêmicos e profissionais universitários -, saberia valorizar de forma equivalente, o saber de um distante e inculto peão de estância e o de um portador de diploma universitário?

Em outro momento, nos anos 60, ao examinar um projeto meu como seu aluno de Pequenas Composições, Demétrio Ribeiro fez alguns comentários sobre o conceito de Avaliação. Soube, no momento, que o associava a *crítica*, que tinha origem, segundo ele, na palavra *crise*. Conforme me dizia, de acordo com a etimologia, os gregos atribuíam a *krísis* um sentido profundamente humano de “escolha de caminhos”. Como se pode ver, ele tinha conceitos avançados, participativos e dinâmicos para Avaliação. Era o que ele estava fazendo, ao avaliar o meu trabalho: estimulando-me à escolha de caminhos próprios. Muitos sabem o valor que tem para a arquitetura - e para outras profissões - esta postura. E para um aluno em início de faculdade, confortava – e marcava muito – a atitude de um professor desconhecido, incentivando à descoberta de novos caminhos. Tudo muito simples, nada de imposições, nada de (pré) conceitos arraigados. Pelo que se pode ver, a Avaliação pode ter, mesmo, um sentido fortemente pedagógico.

166/

Pude relembrar, neste capítulo sobre Avaliação, com grande satisfação, muito do que eu aprendi naquelas palavras e atitudes de Demétrio Ribeiro. E desta maneira, relembrando-as, fui ao encontro da explicação para a curiosa relação entre Crise e Avaliação com que iniciei as reflexões deste capítulo.

Em *Estudos do Ambiente I*, disciplina do primeiro semestre do curso da FAUPU-CRS, que lecionei juntamente com meus colegas de equipe, professores Leila Mattar, Rossana Picoral Solano e Renato Menegotto, introduzimos um procedimento de avaliação que, pelo que se pode observar, trouxe bons resultado pedagógicos. Consistia no que nós denominamos *Pré-entrega Final*. Dias antes do final do semestre letivo – pré-assinalado no calendário da disciplina -, época em geral destinada às avaliações finais, os alunos deviam realizar, nessa disciplina, uma entrega preliminar de seus trabalhos, ainda que os mesmos não estivessem completamente finalizados. Os professores procediam, então, a uma avaliação completa desses trabalhos, registrando, em fichas apropriadas, todos os detalhes da mesma. Em seguida, através de entrevistas individualizadas, os alunos eram comunicados a respeito da avaliação de seu trabalho, ocasião em que eram apontados os pontos positivos e negativos do mesmo, as lacunas e inconsistências, assim como as necessárias correções, os estudos e os aprofundamentos que deveriam ser feitos. Os alunos recebiam, nessa ocasião, para assegurar o entendimento e a comunicação, cópia escrita da avaliação. É importante ter presente que se tratava de uma *avaliação preliminar* do exercício final do semestre, que não deve ser confundida com a *avaliação final* do semestre.

Qual era a razão desse procedimento?

Ocorre que, a partir de longa experiência na docência, na qual o tema da Avalia-

ção vinha concentrando boa parte de minhas atenções, eu observava que as avaliações finais de semestre, em particular as das disciplinas de projetos, ocorriam somente após realizadas as entregas finais. Depois da entrega, não era mais permitido ao aluno introduzir modificações ou correções nos trabalhos. A partir de então, os professores procediam às análises de praxe, e o resultado das avaliações era informado aos alunos, muitas vezes apenas através das publicações das atas oficiais dos conceitos. Nessas ocasiões era comum se ouvir, além de expressões de contentamento e alívio, manifestações de insatisfação e de revolta da parte dos alunos. Entre estas, havia um tipo de manifestação que chamava a atenção pela dramaticidade e por sua repetição sistemática, como se fosse uma acusação: “-Por que não me avisaram antes”?

Apesar de vários trabalhos justificarem os conceitos negativos recebidos, assim mesmo, para mim, tornara-se evidente que havia razão em se manifestarem daquela forma. Para se reprovar uma pessoa, penso que seja necessário que ela esteja, antes, consciente – e tenha tempo e condições de corrigir, se quiser -, o que possa estar errado e certo com seu desempenho e seu trabalho. Isto é, deve ser sempre possível que o aprendiz possa ter acesso – bem **antes** de uma reprovação final - a todas as informações que possam proporcionar melhorias em seu rendimento. O pretendido caráter pedagógico da Avaliação impõe este procedimento.

A *Pré-entrega final* era o mecanismo de ensino que estudáramos e propuséramos para tentar resolver essas dificuldades.

Há, além desses, procedimentos na avaliação que, por mais que nos esforcemos, são difíceis de ser aceitos. Como, por exemplo, justificar a atitude de professores que reprovam – e se vangloriam disso – por *um décimo!* Se a nota mínima para aprovação é 5,0 (cinco) e um aluno “roda” com um 4,9 - a não ser por exercício gratuito de autoridade ou por narcisismo -, que outro motivo poderia dar tanta certeza (não valem justificativas baseadas em cálculos matemáticos) ao professor, ser essa a nota – tão precisa e tão meticulosa - a exprimir o rendimento de um aluno ao longo de um semestre? E desta maneira, quem sabe, estar definindo o destino do mesmo: não posso deixar de concluir que, professores que assim procedem, têm, sim, uma participação decisiva em desestímulos do aluno pela aprendizagem.

Ao refletir sobre este assunto, é indispensável não ser ingênuo. A questão da Avaliação, como muitas outras, não é uma ilha. Não está isolada da realidade e como tal, pode ser influenciada por fatores externos que, em princípio, e aparentemente, nada teriam a ver com ela. Dessa forma, a análise do contexto social em que a Avaliação escolar se desenvolve é necessária para se compreender muitos de seus problemas e desafios. Está evidente que as relações humanas atravessam, na atualidade, uma crise de valores bastante expressiva. Basta olhar os jornais e se verá, repetindo-se dia após dia, notícias envolvendo a crise de autoridade, o autoritarismo, quebras de hierarquia, desrespeito às leis e aos direitos humanos, tráfico de influência e corrupção. Isso, é óbvio, acaba se refletindo em muitos setores da atividade humana, incluindo o ensino.

Vejamos um exemplo de como isso pode acontecer: de fato, por ocasião das avaliações, familiares descontentes tentam modificar, pela imposição de influências estranhas ao ensino, não apenas notas e conceitos, como até mesmo o currículo escolar: reprovações ou antipatias podem vir a ser causa para que pais e alunos exijam até

mesmo a retirada de disciplinas dos currículos. Desde que a educação passou a ser vista como regida por condições contratuais - e não como acesso a um direito fundamental -, alguns familiares, pois são em geral os que financiam as matrículas, passaram a se considerar autorizados a impor controles subjetivos sobre as instituições de ensino. Está se tornando comum ouvir de familiares a declaração: “- *Estou pagando, posso mandar!*” Seria decerto irreal supor que a educação passasse inteiramente imune a essas influências negativas e a essa crise geral de valores. Afinal, a educação faz parte da sociedade e é conduzida por pessoas em nada diferentes das demais. O que se poderia desejar, no entanto, e que, no mínimo, representaria um exemplo alentador, é que a Educação como um todo lutasse de modo permanente contra essas tendências, sempre mostrasse indignação e se rebelasse contra todo o tipo de influências negativas e de investidas que pretendessem submete-la a interesses estranhos, subestimando valores morais e éticos.

No fim das contas, o fato é que expressões como “humilhação pela nota”, “arbitriedades nos exames”, “tolerância na avaliação”, “permissividade nos conceitos”, “influências familiares” devem ser substituídas, com urgência, por uma reinvenção coletiva, inclusiva, criativa e inovadora que considere a Avaliação como instrumento fundamental do ensino - respeitada e valorizada socialmente.

O Professor

168/

Já é tempo de acabar-se com a praga dos professores porventura eruditos mas desconhecedores das exigências reais da Profissão, e que levam o ano a se derramarem em considerações de ordem geral ou desenvolvendo pormenores esdrúxulos, para depois se excusarem, por falta de tempo, de abordarem a matéria que importa e os alunos anseiam por conhecer.

Lúcio Costa

A inscrição acima é a epígrafe escolhida por Edgar Graeff e seus colegas para abrir a *Proposta de Reformulação de Conteúdos e Metodologias do Curso de Arquitetura e Urbanismo* da Universidade Católica de Goiás, publicada em maio de 1978. O fragmento acima faz parte de um texto escrito em 1945: *Considerações Sobre o Ensino da Arquitetura*⁴⁵. Além dessa parte, adotada por Graeff, consta do mesmo, a famosa definição de Lúcio Costa para a arquitetura:

Mas se a arquitetura é fundamentalmente arte, não o é menos, fundamentalmente, construção. É, pois, a rigor, construção concebida com intenção plástica. Intenção esta que a distingue, precisamente, da simples construção (p. 111).

Esse texto, apesar de ter sido escrito há quase 70 anos, continua admirável e, além disso, atual.

45. O texto completo pode ser lido em *Lucio Costa: Sobre Arquitetura*, editado pelo Centro de Estudantes Universitários de Arquitetura da URGs, CEUA, Porto Alegre, 1962, organizado por Alberto Xavier, pág. 111.

Bem, aqui nos encontramos em etapa bastante avançada do trabalho. Tivemos oportunidade de desenvolver, até aqui, reflexões e considerações pessoais sobre a formação do arquiteto – assim como recorremos a fontes importantes, além de aportarmos contribuições de autores variados, cada um especialista na sua área de atuação. Cada leitor saberá avaliar se o que foi aqui registrado terá ou não algum préstimo para si. Imagino, igualmente, que deverá haver não apenas inúmeras opiniões discordantes da minha, mas, também, posições e conceitos de outros autores, que caminhem em direções radicalmente opostas às que eu escolhi. Estou bem ciente disso: em educação não há unanimidade! Isto é muito bom! “- *A unanimidade é burra!*”, como dizia Nelson Rodrigues. Entretanto, já é hora de reconhecer que, quando menos, carecemos de bons e freqüentes encontros em que idéias, experiências e incertezas as mais variadas possam vir à baila para que, examinando-as e debatendo-as, possamos, **nós professores, coletivamente**, na parte que nos toca, no mínimo vislumbrar novos e fecundos caminhos que nos norteiem nessa espinhosa, mas sedutora, missão de ensinar.

É necessário, também, nos darmos conta de que nenhuma proposta educacional, seja uma considerada bem convencional, seja a mais radical, pode – mesmo nos dias de hoje, em que até mesmo à tecnologia é reservado um lugar especial - se dar ao luxo de dispensar (ou minimizar) a participação de um de seus atores: o Professor.

Por fazer parte das minhas mais duradouras convicções sobre a educação do arquiteto, já expressei, em vários momentos anteriores, meu reconhecimento – e minha admiração – pelo papel fundamental que tem cabido ao professor nesta missão. Para confirmar isso, e para retroalimentar os argumentos que utilizo neste capítulo, resgato alguns recortes precedentes, desenvolvidos na página 64.

/169

É evidente, e já indiscutível, que o desenvolvimento do aluno seja o objetivo dos processos de ensino e aprendizagem. Considero, no entanto, que o Professor e, além dele, a Relação Professor x Aluno sejam da mesma forma componentes essenciais, isto é, que não possam jamais ser subestimados, se realmente se deseja que os processos do ensino e aprendizagem sejam bem sucedidos. Penso deste modo, pois considero que - mais do que planos didáticos elaborados; mais do que currículos bem organizados; mais do que edifícios bem planejados; mais do que laboratórios bem equipados; mais do que um corpo docente bem titulado, todos sem dúvida nenhuma fatores importantes para o bom andamento de um curso - deva ser na figura do professor assim como na atenção especial aos processos interpessoais característicos dos ambientes escolares, que se devem concentrar boa parte dos esforços para se aperfeiçoar continuamente os procedimentos didático-pedagógicos. Sempre que esses dois fatores forem subvalorizados, todos os outros pouca serventia terão. Essas minhas convicções sobre o papel do professor não são de agora: penso, há algum tempo - e já escrevi sobre isso - que o bom professor e as adequadas relações professor x aluno são fundamentais para a promoção da educação.

Para dar encadeamento ao meu raciocínio, sigo destacando outros excertos:

*Sobre este assunto, pude sentir-me particularmente recompensado quando a presidente do Brasil, no seu discurso de posse pronunciado em 1º de janeiro de 2011 fez questão de destacar, o que antes era raro, a visão do novo governo sobre o papel do Professor na educação brasileira. Disse ela: -'Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens. ' Nesta mesma direção, matéria do jornal Zero Hora de Porto Alegre (11/01/2011, quatro e cinco) noticiava que a redação do vestibular 2011 da UFRGS foi sobre a valorização do professor. Num 'box' dessa matéria, a editora de educação do jornal, Ângela Ravazzolo, comentando o assunto, escreve que em 'um relatório da consultoria internacional McKinsey & Company, com o título *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo*, a Lição 1 do estudo aponta para a centralidade do professor: 'A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores.' Efe- tivamente, se examinarmos o relatório (publicado em 10/06/2010) que compara 20 sistemas escolares de diversos países, incluindo 10 dos que demonstram os melhores desempenhos no mundo como Bélgica, Finlândia, Japão, Coréia do Sul, Inglaterra, Jordânia etc., veremos que a pesquisa conclui que reformas curriculares, investi- mentos financeiros, espaços físicos quando planejados **sem considerar o protagonismo do professor** pouco adiantarão para algu- ma mudança significativa.*

170/

Para concluir, e porque ajuda a corroborar meus argumentos, acrescento a parte final daquele fragmento acima:

Minhas convicções sobre este assunto surgiram aos poucos; resul- tararam de especulações livres e assistemáticas e provêm até mes- mo das lembranças que guardo dos meus bons professores dos vários níveis escolares (e das razões porque eu os considerava bons mestres); da observação de outros professores em ação pedagógi- ca; de conversas com estudantes procurando auscultar suas opi- niões sobre esses temas; de trocas de idéias com colegas; de es- tudos específicos sobre o assunto etc. Sinto-me gratificado ao ver que pesquisa especializada de tal envergadura como a elaborada pela McKinsey & Company chega para me assegurar que algumas das idéias que vinha elaborando sobre ensino-aprendizagem não eram fantasiosas.

Em convite para exposição de trabalhos acadêmicos da FAUPUCRS, distribuído

ao público em maio de 2003, expus as bases do que denominei *PERFIL DO CORPO DOCENTE*. Nesse texto, entre outras coisas, eu reafirmava o que estava registrado no capítulo denominado *Corpo Docente* da Parte I da *Proposta de Implantação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS* (abril de 1996). Vejamos o texto:

O grupo de professores que está atuando na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS tem sido selecionado para ‘ser a resultante da composição harmoniosa e equilibrada de pessoas portadoras de longa e qualificada experiência didática e profissional atuando ao lado de jovens que, além de um início promissor de carreira, revelem interesse especial e dinamismo para o exercício da docência. Àqueles veteranos caberá a tarefa de transmitir estabilidade, segurança e experiência tanto ao curso como aos jovens professores. A estes caberá o papel - indispensável - de manter, com a inquietação e a curiosidade natural dos jovens, a atenção de todos sempre voltada à descoberta de novos métodos e soluções e ao avanço do conhecimento na área da Arquitetura, além de se estar provendo, de maneira permanente, a formação de novos quadros.

Mais adiante, no mesmo texto desse convite, eu pude aprofundar conceitos sobre este *Perfil do Corpo Docente*. É muito importante enfatizar que esses critérios foram criados antes de se iniciar a composição do quadro docente da FAUPUCRS. Isso significa que, efetivamente, eles não apenas serviram de orientação para a seleção dos candidatos a docente, como constituíram referência fundamental para a composição do corpo de professores do curso. Além disso, o uso de critérios pré-estabelecidos proporcionou outras consequências positivas para o curso. Por exemplo, através da aplicação dos mesmos, ficara assegurado outro requisito importante, sobretudo quando o funcionamento harmônico de equipes de trabalho é um objetivo importante: algum grau de unidade nas formas de ver e nas expectativas dos escolhidos, em relação às perspectivas futuras para o curso e para o seu trabalho. Tudo isso foi posto em prática sem, no entanto, esquecermos, em nenhum momento, da importância – e assim efetivamente foi considerado – que devem ter os traços pessoais e a multiplicidade de comportamentos e de personalidades quando se pretende constituir um grupo dinâmico e participativo, como aquele que estava se formando.

O detalhamento desse perfil que se esboçara para o professor da FAUPUCRS, resultou num conjunto de pressupostos e de critérios que anteciparam a fisionomia do que viria a ser o quadro docente do curso:

- *Professor agregador, que saiba priorizar o trabalho em equipe.*
- *Professor portador de títulos de pós-graduação capaz de trabalhar em conjunto com outros não titulados porém experientes no ensino e na prática profissional da Arquitetura.*
- *Professor com predisposição para conhecer e praticar a integração com todas as áreas que compõem a estrutura curricular do Curso.*
- *Professor capaz de orientar/assessorar os alunos, subsidiando-os, plenamente, através de uma participação ativa e estimuladora no desenvolvimento das*

disciplinas, além de ser capaz de integrar adequadamente teoria e prática.

- *Professor que, na sua prática pedagógica, transponha os limites da sala de aula, indo ao encontro do contexto sócio-econômico e da realidade da profissão e, a partir daí, estabeleça relações desses com os conteúdos ministrados.*

E isso não é tudo! É evidente que as tarefas da docência – pelo menos para os professores de arquitetura – foram se tornando, com o passar dos anos, como era de se esperar, cada dia mais complexas e difíceis. Esta transformação pode ser atribuída, com boas justificativas, à evolução natural das coisas. Mas, não se pode menosprezar, nesse caso, a massificação que ocorreu no ensino da arquitetura. De fato, para atender à crescente demanda - hoje representada por cerca de 230 escolas em atividade no país, por mais de 55.000 (o Censo da Educação Superior de 2007 do MEC, o último a que tivemos acesso, contabilizava 53.514 matriculados e 6.701 concluintes naquele ano) ansiosos estudantes por um bom ensino -, impunha-se que a preparação qualitativa do professor acompanhasse essas mudanças quantitativas radicais. Por outro lado, as exigências da sociedade – no que se refere ao que espera do arquiteto – também sofreram mutações e se multiplicaram. Compreender – e interpretar bem as exigências individuais e sociais quanto às necessidades de espaço físico – as já existentes e as emergentes -, a atender e resolver os problemas das cidades - que deixaram de ser poucas e pequenas e passaram a abrigar milhões de habitantes -, trouxe para os arquitetos e urbanistas, não apenas novos, mas, principalmente, inesperados e complexos problemas. O ensino – assim como alguns de seus principais agentes, os professores – teve que se adaptar aos novos tempos e aos grandiosos desafios, propostos tanto para a formação quanto para exercício profissional da arquitetura. Isso não foi fácil! A preparação que passou a se exigir do professor passou a ser muito maior e mais complexa. Preocupados com isto, tecêramos, na página 101, as considerações pessoais que estão repetidas abaixo, sobre as novas ações que entendíamos que deveriam passar a ser desempenhadas pelos professores de projetos, em sala de aula:

Para estar integrado às transformações que começaram a ocorrer a partir dos anos 80 no ensino da arquitetura, foi estabelecido que desde os primeiros passos da implantação do curso de Arquitetura da PUCRS, os professores, além do assessoramento tradicional, até recentemente o único e exclusivo processo pedagógico no ateliê, aplicassem outros procedimentos. Um destes deveria ser o das aulas teórico-expositivas através das quais, em momentos estratégicos, o professor deveria ministrar palestras (com aproximadamente uma hora de duração, e sempre que necessário, ilustradas) abordando temas relativos aos planos semestrais das disciplinas, suprindo assim, com conteúdos especialmente programados, cada etapa da aprendizagem dos alunos. As responsabilidades pedagógicas dos professores, por esta prática, acabaram se multiplicando. O professor, que antes adotava atitude predominantemente passiva: muitos aguardavam que os alunos lhes solicitassesem assessoramento e informações didáticas, deveria, a partir de então, adotar postura mais ativa e participante, instigando permanentemente

seus alunos. Esse procedimento exigiu do professor um preparo pedagógico acurado. O dilettantismo que predominara, ainda que ensinar apenas por prazer fosse desejável, já não bastava para o exercício da docência. A preparação das aulas passou a demandar profissionalismo e conhecimentos atualizados. O motivo dessas radicais transformações era simples. Partia-se do acordo social tácito, que era óbvio - mas que não estava suficientemente evidente -, que aos alunos incumbia o compromisso de aprender (afinal, era este o motivo que os levava a um curso universitário) cabendo ao professor o cumprimento das obrigações do ensinar. Todo o conhecimento necessário ao desenvolvimento dos temas solicitados no ateliê deveria ser desencadeado, incentivado, estimulado pelo professor. A teoria, antes confinada em disciplinas de outra área curricular, passava a integrar e a participar sistematicamente e com vivacidade do ateliê. Com isso, o ateliê se enriquecia e retomava sua centralidade no ensino da arquitetura.

Restava, ainda, outra questão importante que, de modo semelhante, conservava o foco na figura do professor de projetos. Ocorre que, no período de implantação do ensino moderno de arquitetura no Brasil – e possivelmente no mundo todo – as instituições de ensino foram buscar, entre os arquitetos com obras mais destacadas, aqueles que constituiriam o corpo docente dos seus setores de projeto. Com as transformações recentes havidas na profissão – entre elas a massificação do ensino, aliado ao estrangulamento do mercado de trabalho -, muitos recém-formados passaram a enfrentar grandes dificuldades para produzir um acervo arquitetônico próprio (alguns nem chegaram a exercer a profissão), nos moldes de épocas anteriores. O caminho seguido por um número expressivo de recém-egressos, a partir da metade da década de 70, para compensar a diminuição da oferta de trabalho e por, alternativamente, vislumbrar perspectivas de atuação na docência, foi procurar cursos de pós-graduação (a maioria, inicialmente no estrangeiro, já que no Brasil, esses cursos apenas começavam a funcionar). Disso decorreu um fenômeno que se tornou bastante peculiar na formação do arquiteto: muitos novos professores foram arregimentados sem nunca terem passado pelas pranchetas profissionais de projeto. Esses professores, entretanto, portavam títulos de especialistas, de mestres e de doutores, o que lhes conferia, conforme os novos estatutos para o exercício da docência, um status especial. Com isso, começou a se configurar outra realidade para o ensino da arquitetura. Esta nova situação impunha – não tenho conhecimento se isso já foi feito – pelo menos uma análise dessa situação e um posicionamento, por parte da academia e das organizações profissionais. Percebendo que esse “problema” deveria, no mínimo, ser avaliado e debatido, na *Proposta de Implantação da FAUPUCRS*, estava previsto:

Além do mais, o perfil que se exigirá do corpo de professores pressupõe que, também de forma equilibrada, esta equipe seja composta de uma parte por profissionais qualificados no exercício da prática profissional (com realização de projetos e experiências em canteiro de obras) e de outra parte, professores dedicados predo-

minantemente à especulação teórica (casos em que se enquadram os pós-graduados).

Hoje se sabe que para ingressar na docência universitária, a condição básica exigida é que os candidatos apresentem diplomas de pós-graduação. Um profissional, mesmo que tenha realizado uma obra destacada, se não atender ao requisito anterior, não poderá se candidatar à docência, o que pode representar perdas irreparáveis na formação profissional do arquiteto.

No início dos anos 2000, o MEC, através das comissões de especialistas na área, segundo comentário de um de seus integrantes, chegou a conjecturar a hipótese de aceitar oficialmente uma proporção de profissionais atuantes no campo de trabalho da arquitetura, para compor o corpo de professores das instituições universitárias. Não consta que essa intenção tenha progredido. Pelo menos, não é do meu conhecimento a existência de uma posição oficial do MEC sobre o assunto, que inclua a possibilidade de contratação de profissionais de destaque, mesmo não titulados. Por se tratar de uma profissão eminentemente prática como a medicina, a odontologia, a psicologia, o direito e a engenharia entre outras, a participação dos “profissionais da prancheta” é um assunto importante que se encontra indefinido na formação profissional do arquiteto. Ela ainda aguarda estudos adequados. Suponho que este assunto tenha motivado a escolha, por Edgard Graeff e seus colegas da Universidade Católica de Goiás, da epígrafe que abre este capítulo, de autoria de Lúcio Costa.

174/

Pelo que percebemos, recaem, hoje, sobre o professor responsabilidades imensas, que a sociedade – aquela que delega a ele a tarefa de ensinar - não tem dado sinais de saber avaliar ou recompensar adequadamente. Ao longo deste trabalho, pode-se ver que estas responsabilidades ultrapassam os limites das salas de aula. Vejamos por que. Há países como a China, o Japão, a Coréia do Sul, entre outros, que apostaram na educação como um sustentáculo importante para o desenvolvimento nacional. Esse propósito, todavia, em outros lugares, já não se restringe às políticas internas de países: ultrapassou as fronteiras nacionais. Veja-se o caso da Europa que, em 1999, através do Processo (ou Tratado) de Bolonha, assinou um acordo transnacional que abrange, hoje, mais de 50 países, através do qual declarava definir um *Espaço Europeu de Ensino Superior*. Há, por seu lado, constituições nacionais que contemplam a obrigatoriedade do ensino. Para quem, senão ao professor, poderia se delegar o desenvolvimento de tão imensas e complexas responsabilidades? O relatório de uma importante empresa internacional de consultoria, a McKinsey & Company (ver pág. 50), partindo de pesquisas entre escolas destacadas do mundo, expôs – juntamente com os demais exemplos acima - o que muitos insistiam em não acreditar: na importância insofismável do professor como principal agente do ensino de qualidade. Além de tudo isto, observe-se em páginas anteriores a relevância com que outras atividades como o cinema, a psicologia, a psicanálise, os organismos de representação profissional, entre tantos outros, atribuem ao papel social do professor.

Apesar disso, o professor não tem recebido a contrapartida devida pela sociedade. Mesmo tarefas que a muitos parecerão prosaicas, embora não o sejam, como as intermináveis correções de provas que ocupam finais de semana inteiros, não são devidamente reconhecidas. Esses trabalhos extras expõem - para quem se interessar em

entender o que realmente significam -, de uma parte, a inexistência de carga horária alocada para isso pelas instituições, de outra parte, apesar dessa falta de retribuição financeira, a demonstração - através desse trabalho adicional, malgrado as condições em que ele se realiza -, da elogiável recusa do professor em simplificar ou restringir os instrumentos de avaliação, o que poderia lhe proporcionar conforto e mais tempo para o descanso necessário e merecido. Isso denota, em outras palavras, o grau de envolvimento e compromisso do professor com a excelência da aprendizagem: o professor tem consciência de quanto os seus alunos necessitam dele. Por outro lado, é comum se ouvir professores reclamando de não receberem pagamento adequado por esse trabalho fora da sala de aula. Sensível a isto, o *Sinpro*, Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, convocou para 2 de outubro de 2011 uma greve singular, criativa e curiosa: o Domingo de Greve. Naquele dia (um domingo!) os professores não deveriam realizar nenhuma atividade didática para tornar público o seu protesto contra “*o excesso do trabalho fora da carga horária contratada*”.

Com tudo isto, sendo o professor o responsável por missão tão nobre e importante - que lhe foi delegada pela sociedade -, para que obtenha tranquilidade, segurança e possa se concentrar no desempenho da mesma é necessário que ele seja assistido e apoiado a todo o momento, sobretudo quando ocorrerem, no transcurso das atividades, ações e investidas como as que abaixo estão retratadas, que não são poucas, nem amistosas. Ele não pode, nesses momentos, ser abandonado à própria sorte, como é o caso de administrações que “lavam as mãos” em situações como essas. De fato, já se tornou comum, e comentamos sobre este assunto em páginas anteriores, que familiares, sobretudo em épocas de avaliação e de exames, diante de reprovações de seus filhos, pressionem professores por alterações em notas e conceitos. E, o que pode, à distância, parecer inverossímil, alguns propugnam até pela eliminação de conteúdos curriculares, culpando-os pelas reprovações dos filhos. Essas manifestações alcançam, algumas vezes, níveis muito agressivos. Ora, é evidente que os assuntos curriculares - conteúdos, avaliações, ações pedagógicas com os alunos - que ocorrem dentro da sala de aula são, em uma primeira instância, da competência do professor resolvê-los. As avaliações são de sua responsabilidade, não competindo às administrações, salvo na ocorrência de perseguições e injustiças comprovadas, realizadas pelo professor sobre alunos, arguir as mesmas.

Nesses casos, ações de amparo e de proteção ao professor podem ser muito simples, porém eficazes. Por exemplo, no caso das pressões de familiares, deve competir às administrações dos cursos - direções e coordenações - assumirem para si o contato com os pais. Em minha prática administrativa, vivi algumas situações como essas e desta maneira procedi: não permitia - juntamente com coordenadores de departamento - a pressão direta de familiares sobre professores. Justificava, nessas ocasiões, que conceitos e avaliações são, como foi dito acima, assuntos que o professor devesse tratar diretamente com seus alunos. Se algum aluno estivesse descontente com algum professor, que se dirigisse ao mesmo para que as dúvidas se resolvessem entre eles. Certa vez, por ter impedido o contato de pais com um professor, chamando-os para conversar sobre seu descontentamento com os conceitos do filho, estes me acusaram de não ter autoridade suficiente para ordenar ao professor modificá-los. Respondi que minha autoridade emanava justamente daí: do fato de respeitar o professor na sua tarefa de ensinar, de

avaliar e de dialogar com os próprios alunos. Porém, antes que alguém possa me acusar de corporativista, ou de pretender encobrir qualquer ato docente indevido, quero declarar que, para mim, a ação do professor deve se guiar por adequados padrões profissionais, morais e éticos. Por este motivo, é evidente que a autonomia do professor deve ser desejada, enquanto exercê-la dentro desses padrões e das orientações pedagógicas da escola. Não devem ser admitidos, no professor, por exemplo, o despreparo pedagógico e ações - didáticas ou comportamentais - que prejudiquem ou discriminem alunos. Os compromissos próprios da docência impõem a atenção constante com moldes apurados de desempenho. Isto inclui saber se relacionar adequadamente com seus alunos. É muito importante destacar o papel que chefes e coordenadores de departamento desempenham nesse contexto. São eles que, por manterem contato permanente com professores e alunos, devem ser os primeiros a ouvir e agir por ocasião do surgimento desses problemas. São eles que, por dever de ofício, devem ser os primeiros a receber os familiares queixosos. Deles depende, portanto, boa parte da solução dos conflitos.

Houve, além destas, outra forma bastante peculiar de assistir - e apoiar - os professores na FAUPUCRS. Consistiu em proporcionar, sistematicamente, a partir de iniciativas originadas da direção do curso, oportunidades para o professor se reavaliar, se desenvolver e se reinventar - como pessoa e como docente. Implantamos, com este objetivo, um programa direcionado especialmente aos professores do curso da FAPU-CRS, que denominamos *Seminários de Avaliação Didático-pedagógicos*. O funcionamento deste programa será focado no próximo capítulo. Na época em que esses seminários foram desenvolvidos, com as peculiaridades que veremos a seguir, com ênfase em aspectos didático-pedagógicos, parece-me que o foram de forma inédita - se não num âmbito maior - ao menos no âmbito do ensino da arquitetura.

Os Seminários Didático-pedagógicos

Conforme antecipei, neste capítulo nos concentraremos em apresentar - e em comentar -, uma atividade de assistência, de estímulo e apoio ao professor, que foi criada por nós e que reputamos não somente necessária, mas, por suas características, até mesmo indispensável. Refiro-me aos *Seminários Didático-pedagógicos*, desenvolvidos ao longo dos dez anos iniciais do curso. Foram realizadas nove edições do mesmo, que aconteceram, sistematicamente, logo após o término de cada semestre letivo. De fato, como forma de elucidar a origem desta atividade, será necessário voltar ao item 3. *Competências e habilidades*. Lá, havíamos desenvolvido algumas ideias sobre o exercício da docência. Aquelas reflexões, assim como outras inquietações sobre o mesmo tema, fizeram com que eu já viesse me perguntando, com alguma frequência e obstinação, o que as instituições poderiam oferecer de novidade aos seus professores, algo que visasse ao seu aperfeiçoamento didático-pedagógico e os ajudasse a compreender melhor o seu papel e a entender, com mais clareza, os seus alunos e a natureza do próprio vínculo professor/aluno. Vejamos algumas dessas reflexões:

Muitas vezes, no período em que fui diretor de faculdade, fui procurado por muitos colegas, a maioria muito jovem. Por terem terminado seus mestrados (como se sabe, hoje pré-condição para exercer a docência universitária), consideravam-se prontos para

*serem contratados como professores de arquitetura. Podiam estar parcialmente certos. É possível que soubessem o que ensinar. O complexo ato de ensinar para mim era, e é, no entanto, um pouco mais do que isto. É como uma equação que exige do professor estar sempre buscando responder a - entre outras - três dúvidas essenciais e inseparáveis: **o que ensinar? como ensinar? e, por que ensinar?***

Tenho notado que, enquanto para parte dos candidatos a professor, como de resto para parte daqueles que já desempenham a docência, tem sido óbvio responder à primeira questão; para as outras duas, entretanto, tem sido incomum (e raro) encontrar respostas convincentes.

*Também acredito não serem poucos os professores que, em algum momento difícil da carreira, tenham se perguntado, com certa dose de angústia: 'O que mais ainda eu posso fazer para que o Outro se sinta interessado em aprender, para que o Outro se sinta motivado a crescer?' Todo aquele que, no entanto, não parar por aí, que se empenhar em buscar continuamente respostas para perguntas como estas - é o que me parece -, estará no caminho certo para se tornar um **bom professor**.*

/177

*“É evidente, e já indiscutível, que o desenvolvimento do aluno seja o objetivo principal dos processos de ensino e aprendizagem. Considero, no entanto, que o **Professor** e, além dele, a **Relação Professor x Aluno** sejam da mesma forma componentes essenciais, isto é, que não possam jamais ser subestimados, se realmente se deseja que os processos do ensino e aprendizagem sejam bem sucedidos. Penso deste modo, pois considero que - mais do que planos didáticos elaborados; mais do que currículos bem organizados; mais do que edifícios bem planejados; mais do que laboratórios bem equipados; mais do que um corpo docente bem titulado, todos sem dúvida fatores importantes para o bom andamento de um curso - deva ser, na figura do professor, assim como na atenção especial aos processos interpessoais, característicos dos ambientes escolares, que se deve concentrar boa parte dos esforços para se aperfeiçoar, continuamente, os procedimentos didático-pedagógicos. Sempre que esses dois fatores forem subvalorizados, todos os outros pouca serventia terão. Essas minhas convicções sobre o papel do professor não são de agora: penso, há algum tempo - e já escrevi sobre isso - que o bom professor e as adequadas relações professor x aluno são fundamentais para a promoção da educação. Devo reconhecer, no entanto, que a avalanche de recentes po-*

sições pedagógicas, focadas nas novas tecnologias, nas inovações curriculares e nas instalações sofisticadas (não pretendo com isso subestimar a importância que elas têm para o ensino-aprendizagem) me fez algumas vezes repensar minhas convicções. Apesar de tudo, apesar da força dos argumentos que apontavam noutras direções, apesar destas posições pedagógicas serem muito atraentes para professores, alunos e seus familiares, não foram, entre tanto, suficientemente persuasivas a ponto de redirecionar meus convencimentos. Sobre este assunto, pude sentir-me particularmente recompensado quando a presidente do Brasil, no seu discurso de posse pronunciado em 1º de janeiro de 2011, fez questão de destacar, o que antes era raro, a visão do novo governo sobre o papel do Professor na educação brasileira. Disse ela: -“Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.

Não basta, decerto, apenas interpretar ou identificar problemas da docência, sejam quais forem eles. É indispensável ir adiante: encontrar e promover ações que possam ajudar a resolver esses problemas. Uma dessas ações pode consistir em proporcionar assistência e apoio, do que já falamos páginas antes, de que tanto anseiam e se ressentem os professores para que possam exercer sua profissão com segurança. Digo mais: apesar de reconhecer que ao professor cabem importantes iniciativas pessoais no sentido do auto-aprimoramento, penso que as direções dos cursos e seus departamentos têm não só a responsabilidade, como amplas possibilidades de desenvolver ações com a mesma finalidade. Essas não devem, contudo, para serem eficazes e sistêmicas, se restringir a atos isolados ou circunstanciais. Melhor seria que fizessem parte do projeto pedagógico do curso. Os integrantes do meio acadêmico (professores, alunos e funcionários) haverão de entender que, sempre que as instituições promoverem ações desse tipo, estarão prestando atenção especial ao ensino do curso, ao trabalho docente individual e, ao mesmo tempo, estimulando o espírito de equipe. Não se deve esquecer que o professor em sala de aula é, muitas vezes, um ser solitário; isto é, ele se depara, sozinho, com necessidades e reações as mais variadas e complexas, tendo que resolvê-las na hora, muitas vezes diante de turmas enormes. Os *Seminários Didático-pedagógicos* (Figs. 43 e 44) foram uma das respostas – uma das mais decisivas! – que propusemos para tentar responder a essas inquietações. A estrutura dos mesmos acolhia uma conformação simples que foi se repetindo de tempos em tempos: uma primeira parte dedicada a um diagnóstico do contexto da educação (abrangendo seu corpo teórico, o relato de experiências, a identificação de problemas e dúvidas), reunindo palestras de especialistas (pedagogos, psicólogos, psicanalistas etc.) e/ou depoimentos de convidados (pais, estudantes etc.), seguidos de debates com os professores; uma segunda parte em que os professores apresentavam aos seus colegas suas respectivas atividades semestrais. Isto visava – procedimento simples, mas incomum - à indispensável troca de experiências e ao mútuo e amplo conhecimento da produção geral do curso. A primeira

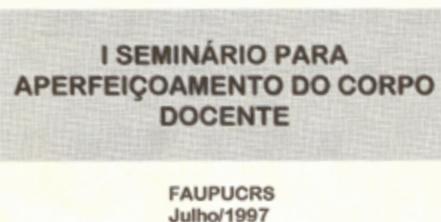
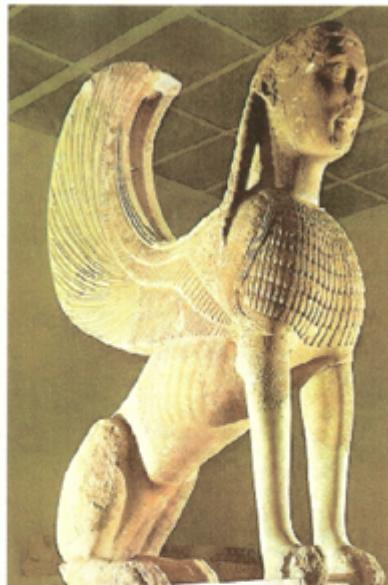


Fig. 43 - 1º Seminário Didático-pedagógico da FAUPUCRS



VII SEMINÁRIO INTERNO PARA AVALIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA FAUPUCRS

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR?

17 DE JULHO DE 2000
18 Horas
AUDITÓRIO DA FAUPUCRS



Fig. 44 - 7º Seminário Didático-pedagógico da FAUPUCRS

parte era, para se tornar mais atraente e dinâmica, muitas vezes ilustrada com apresentações de casos ou projeções e debates de filmes cuja temática fosse a educação.

Para cada um desses seminários, escrevi algumas palavras que foram publicadas em *folders* de divulgação dos eventos. Tomei essa decisão por considerar que seria uma obrigação como diretor do curso, não apenas motivar e estimular os professores a participar dos eventos, como também, justificar, publicamente, os motivos e os objetivos de tais atividades. Penso que a transparência e a divulgação pública das ações institucionais, em processos como o da educação, sejam fundamentais. Selecionei, desses *folders*, alguns trechos que, acredito, poderão autoexplicar esses seminários. Assim como em ocasiões anteriores, quando também recorri a textos já escritos, achei necessário atualizá-los para que sirvam, hoje, efetivamente, de testemunhos não somente dos propósitos e das predisposições dos momentos então vividos; para ficar claro que não são ideias que surgiram agora, enquanto escrevo este livro; e, o que me deixaria muito contente, para garantir que os leitores pudessem compreender o quanto esses

seminários foram importantes para o crescimento e a afirmação do curso. Devo ressaltar, no entanto, que essa atualização de agora não mexe nos conteúdos: são correções meramente formais na escrita ou na gramática. Os trechos selecionados são estes:

1º Encontro de Professores da FAUPUCRS

A criação de uma faculdade implica em vários compromissos. Compromisso com o saber, compromisso com a modernidade, compromisso com os novos métodos e tecnologias ligadas à educação, compromisso com a profissão para a qual se pretende formar novos quadros, entre tantas outras responsabilidades. Na área educacional, onde se desenvolvem os processos didáticos, a avaliação contínua de um curso universitário em implantação, pode ser a garantia do sucesso e da excelência do mesmo. A avaliação é parte inerente e indissociável aos processos de ensino - aprendizagem. Muitos cursos - e seus professores - encaram os processos de avaliação como um peso e uma cobrança. Nada mais errado! O processo de avaliação contínua é, também, um processo de crescimento. Evita a acomodação, a repetição e o marasmo. Estimula a criatividade, o movimento e a descoberta.

180/

*No dia 18 de julho próximo (1997), que será uma sexta-feira, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS estará promovendo o primeiro de seus Seminários Para Aperfeiçoamento do Corpo Docente (ver programação ao lado). Na primeira parte do mesmo, as disciplinas da FAUPUCRS estarão apresentando os trabalhos realizados pelos alunos, para conhecimento de todos e posterior reavaliação. Logo após, a professora Mari Foster, do SEDIPE (Setor Didático-Pedagógico) estará abordando questões relativas à avaliação das disciplinas e ao relacionamento **Professor X Aluno**: afinidades, percalços, dúvidas. Será o momento em que os professores poderão compartilhar e apresentar problemas vivenciados em sala de aula e, juntamente com a professora convidada poderão, pela análise dos casos relatados, encontrar formas de encaminhamento e de manejo das diversas situações. O vínculo **Professor X Aluno**, que é uma relação muitas vezes não tão tranquila, porém sempre delicada, deve ser encarada por nós como devendo ser uma relação forte, amistosa e criadora.*

Este é um momento importante na vida da FAUPUCRS. Contamos com a presença de todos!

Pode-se depreender que o relacionamento *Professor x Aluno* já prendia a nossa atenção, há muito tempo, como questão recorrente. Esse era um dos motivos por que ele ressurgia, nesse evento, como tema principal. Nesse 1º Seminário, já era bastante

transparente aquilo que vínhamos afirmando desde o início deste trabalho: que a qualidade pedagógica de um curso depende essencialmente de seus professores. E, mais do que isto, depende, além do engajamento e da participação criativa de cada professor, da força do trabalho coletivo. Logo após o término desse evento, houve uma confraternização geral dos professores – a primeira de uma série - através de um almoço. Esse encontro festivo, que pode para alguns parecer trivial ou supérfluo, serve, pelo contrário, para fortalecer laços de amizade e estreitar o colegismo entre os professores. Os encontros deste tipo se repetiram ao final de cada semestre letivo e faziam parte do projeto pedagógico do curso. Tais ações, que comentamos agora, que devem ser promovidas como parte das obrigações das direções dos cursos com o objetivo de bem assistir e motivar seus professores. Do 2º Seminário de Avaliação Interna da FAUPUCRS, realizado em 11 e 12 de dezembro de 1997, destacamos o que segue:

Senhores Professores:

Estamos chegando ao final de mais um semestre letivo e, em breve, também às nossas merecidas férias de verão.

Entretanto, antes de encerrarmos as atividades deste semestre, a Direção da FAUPUCRS está preparando a realização de dois eventos:

1. SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO 2º SEMESTRE/97

/181

2. ESTRUTURAÇÃO DAS DISCIPLINAS PARA O PRÓXIMO SEMESTRE.

*O processo de construção de um novo curso (como é o caso da FAUPUCRS) implica, da parte de seus componentes, em alguns compromissos e engajamentos, todos eles necessariamente coletivos. Um destes é relativo ao seu corpo docente: todos que o compõem devem ter, efetivamente, um alto grau de comprometimento e de participação nos processos didático-pedagógicos. Felizmente, assim o têm feito os que lecionam na FAUPUCRS. Em segundo lugar, é necessária uma grande dedicação intelectual ao curso e aos seus conteúdos. **O professor**, aquele que se propôs, por escolha própria, por definição e por profissão de fé, a participar, juntamente com os seus alunos, da “construção do conhecimento”, deve ser, ao mesmo tempo, um agente deste conhecimento. Faz isto estudando, pesquisando, especulando, inovando, se antecipando ao seu tempo e mantendo sempre uma atitude criadora, propondo aos seus alunos novos conceitos e a busca de novas soluções aos problemas propostos, através da descoberta de novos caminhos ligados ao desenvolvimento da arquitetura.*

Outro desses importantes compromissos e consequente engaja-

mento se refere ao **processo de avaliação do curso**. Sendo esse um dos compromissos institucionais do nosso curso, consideramos natural (e necessário) que, ao final de cada semestre letivo (assim como o fizemos no anterior), reservemos um dia para a aplicação deste instrumento educacional tão valioso: a **AVALIAÇÃO DIDÁTICO -PEDAGÓGICA PERMANENTE**.

Esta é uma atividade que se justifica por si mesma. Entretanto, gostaria, para ser enfático, de citar as esclarecedoras palavras, contidas nos *CADERNOS DO SEDIPE - AVALIAÇÃO DOCENTE: A quebra do mito? (1991- 1992)* pág. 11, no capítulo: 3. OS PRINCÍPIOS NORTEADORES:

- a avaliação do desempenho docente tem por finalidade a **qualificação do ensino**, oferecendo ao professor a oportunidade de revisar e aperfeiçoar a sua prática educativa;
- a **participação** efetiva dos professores no processo de avaliação favorece sua receptividade em relação aos resultados, bem como seu comprometimento para a superação das lacunas evidenciadas;
- a legitimidade do processo é garantida pela **definição coletiva dos procedimentos e critérios de avaliação**;
- o caráter cumulativo da avaliação supõe que as decisões a serem tomadas se fundamentem em informações confirmadas através de **sucessivas avaliações** e oriundas de **diversas fontes**;
- a garantia do **acesso aos resultados** confere ao professor maior auto-conhecimento e segurança no seu desempenho;
- a avaliação não pode ser utilizada como instrumento de **punição ou premiação**, no entanto, seu **caráter dinâmico e desestabilizador** favorece o estabelecimento de um clima propício à mudança.

A atividade de Avaliação deve ser, por definição, um momento altamente criativo. Deve ser também um momento de profunda reflexão onde possamos, coletivamente, revigorar nossas ideias, nosso corpo e nosso ânimo. E deve também ser uma prática natural.

O SEDIPE - Setor Didático Pedagógico, assim como o fez no seminário anterior, nos fornecerá, através da colaboração valiosa de

seus componentes (ver programa na última página), o indispensável marco referencial teórico.

Para tirar proveito imediato desse processo de Avaliação, solicito às equipes de professores da FAUPUCRS que, em seguida àquela atividade, procurem reestruturar suas disciplinas para o próximo semestre.

Esta atividade pressupõe vários passos:

1. *reavaliação da disciplina;*
2. *reestruturação dos conteúdos; elaboração do novo programa (para ser digitado);*
3. *calendário didático-pedagógico da disciplina;*
4. *instrumentos didático-pedagógicos (bibliografia, textos, polígrafos, seleção e execução de lâminas e “slides” etc.);*
5. *seleção dos temas a serem abordados (material de apoio ao desenvolvimento dos mesmos: bibliografia, mapas, plantas etc.);*
6. *elaboração de listas de palestrantes (se for o caso) para a disciplina;*
7. *previsão de implantação (para o próximo semestre) do “PORTFOLIO” (do curso), conforme definido no DOCUMENTO DA DIREÇÃO N° 3.*

/183

Nesse seminário, foram proferidas palestras em consonância com nossas preocupações: *Ensinar e o aprender numa perspectiva pedagógica*, com a professora Mari Foster e, *Ensinar e o aprender numa perspectiva psicanalítica*, com a professora Maria Beatriz Ramos.

O 3º Seminário Interno para Avaliação Curricular da FAUPUCRS, realizado em 21 de julho de 1998, teve como tema *Avaliação: Conceitos, Métodos e seus Significados para Professores e Alunos*. A seguir, trechos da divulgação:

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo estará promovendo, no próximo dia 21 de julho, a 3ª edição de seu SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA. Esta atividade já integra o calendário oficial da FAU-PUCRS. Mais do que isto, ela tem sido um dos fatores do aprimoramento de nosso ensino.

Este encontro institucional entre professores da Arquitetura da PUCRS, conforme se constatou nas edições anteriores, tem se revelado (e, com o tempo, há de se aperfeiçoar mais e mais) um momento

*de profunda reflexão sobre o andamento de nosso Projeto Pedi-
gógico. A tarefa mais elevada dentre todas as que são peculiares
a um corpo de professores, está o “pensar o ensino”. Enganam-se
aqueles que imaginam que ensinar é unicamente fazer a aplicação
mecânica de programas, métodos e planos curriculares. Acima de
tudo isto, coloca-se uma questão fundamental: como, por que e o
que fazer com o ensino. E como avaliá-lo?*

• • •

*Em se tratando de uma instituição de ensino, um dos elementos
mais eficazes de aferição da sua qualidade pedagógica encontra-
se na repercussão que esta tem sobre os alunos. Os jovens chegam
às universidades brasileiras – salvo as exceções de praxe – porta-
dores de interesse, desempenhos, conhecimentos e habilidades
que os unem e os identificam como grupo social bem definido. É
comovente a disposição e a força de vontade dos jovens em crescer,
em se tornar úteis, em se integrar nas forças produtivas da socie-
dade! Daí poder-se afirmar que, apesar dos percalços da sua for-
mação, são eles, em geral, bons alunos, desejosos de aprender e
de progredir.*

184/

*Se os alunos são assim, medianamente qualificados, poderia se
concluir que bastariam instalações adequadas, corpo docente
qualificado e bons planos didáticos para se obter um bom ensino.
Tudo isto, no entanto, não basta se, de outro lado, a repercussão
destes no aprendizado for irrelevante.*

*É, repito, o desenvolvimento dos alunos um dos elementos mais
importantes a considerar, sempre que se pensar em aferição da
qualidade do ensino.*

*Por este motivo, os “termômetros” da FAU estão também aponta-
dos para estes elementos. Queremos, a todo o momento, detectar
as deficiências e os acertos. Localizar as virtudes e os problemas
do nosso ensino.*

*É importante ressaltar que esta não é a única atividade destinada
à avaliação do ensino na FAUPUCRS⁴⁶. Através dos Coordenadores*

46. Estes seminários foram destinados aos professores. Os alunos participavam de dois outros processos distintos de avaliação do ensino: 1) promovido pela universidade, pelo preenchimento de questionários a serem respondidos por todos os alunos, através dos quais avaliavam as disciplinas, os professores e as instalações; 2) promovido pela Faculdade de Arquitetura, que consistia em reuniões dos coordenadores do curso com grupos de alunos, visando a avaliar os mesmos itens acima.

é empregado, desde a fundação da faculdade, no transcorrer de cada semestre letivo, outro instrumento de avaliação que se constitui na aplicação de questionários e entrevistas, especialmente elaborados, para grupos de alunos e grupos de professores. Esta avaliação, com participação ampla, visa a levantar as opiniões e críticas dos corpos docente e discente sobre o nosso ensino. Seus resultados têm orientado muitas correções didático-pedagógicas.

• Durante um dia inteiro, nós professores da FAU, nos debruçaremos sobre nossa atuação e sobre como esta repercute em nossos alunos.

Vamos esmiuçar tudo, na certeza de que, após este encontro, teremos crescido e sairemos – todos! - renovados. Os trabalhos discentes são, para os professores, como um espelho: neles podemos admirar nossas qualidades e descobrir nossos defeitos. Depois, é saber tirar as lições que decorrem destes encontros.

• • •

O SEDIPE – Setor Didático Pedagógico da PUCRS, como tem acontecido, estará nos acompanhando nesta atividade. Ele nos dará o referencial teórico necessário para que qualifiquemos nossas reflexões. Está programada uma palestra de abertura do Seminário intitulada ‘AVALIAÇÃO: CONCEITOS, MÉTODOS E SEUS SIGNIFICADOS PARA PROFESSORES E ALUNOS’, a ser ministrada pela professora NOEMIA FIALCOW, Coordenadora do SEDIPE.

/185

Seguiam-se, no *folder* de divulgação, orientações de caráter geral, iguais àquelas que apareciam ao final do seminário anterior, referentes à reestruturação das disciplinas para o próximo semestre letivo. Os debates havidos no evento serviriam para orientar as modificações que se fizessem necessárias. Um novo e instigante tema aparecera nesse seminário. Ou não seria, decerto, a Avaliação, um dos assuntos que mais interessam e/ou angustiam professores?

Vejamos, a seguir, do que tratou o evento seguinte.

No dia 06 de janeiro de 1999, quarta-feira, estaremos realizando o IV SEMINÁRIO INTERNO PARA AVALIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA do nosso curso.

Esta é uma atividade oficial de nossa faculdade. Em função dos bons resultados anteriores, ela se consolidou e faz parte tanto do calendário como da realidade do nosso curso. Ou melhor, tornou-se, por sua importância, indispensável para nós, professores da FAUPUCRS.

Ela é, também, parte indissociável do nosso Projeto Pedagógico.

Este será o momento em que, numa atitude reflexiva e introspectiva, todos os professores, em reunião que se estenderá da manhã à noite, avaliarão a própria produção didático-pedagógica do mestre que finda.

Atividades como estas são – didaticamente falando – muito úteis. Servem para socializar, uniformizar e integrar os conhecimentos que devem ter, de todos os professores, sobre todas as disciplinas do curso. Servem também para ressaltar as qualidades e, principalmente, a partir da crítica criadora, corrigir os defeitos e problemas do nosso ensino e superar desacertos e descompassos.

Nosso último seminário reuniu mais de 60 participantes, o que comprova sua aceitação. É bom lembrar que, por estar em fase de instalação, nossa faculdade dispõe de um quadro docente composto de, por enquanto, cerca de 40 professores.

O SEDIPE – Setor Didático-Pedagógico da PUCRS, repetindo o que fez nas outras ocasiões, estará nos acompanhando, formulando os tão necessários fundamentos teóricos sobre “o ensinar e o aprender”.

Para esta edição, e para debatermos um assunto atual e polêmico, voltaremos um olhar crítico sobre as RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNO, principalmente, às que ocorrem na sala de aula.

Estas relações são riquíssimas e delicadas. São também, quando positivas e saudáveis, bases do bom ensino. Elas não são, como pensam alguns, maniqueístas, isto é, não são só boas ou só más. Nem sempre elas transcorrem em clima ameno e tranquilo. Muitas vezes são conflitadas, assim como é o próprio ser humano. Despertam, às vezes, até mesmo a mais negativa competição. Por vezes se transformam, de parte a parte, numa cobrança e num controle desmedidos, com as naturais consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Com o aumento da liberdade vigente, hoje em dia (que se reflete no comportamento do ser humano, em especial no dos jovens, por natureza, já naturalmente contestadores, questionadores e reivindicadores); com as transferências psicológicas que naturalmente ocorrem num ambiente de forte carga emocional humana; com a aplicação de novos métodos pedagógicos, principalmente, daqueles voltados para a construção coletiva do conhecimento (profes-

sores com alunos); com o acelerado volume e globalização das informações disponíveis; com a antecipação precoce das etapas da vida do ser humano (adolescência, vestibular, atividade profissional, relacionamentos afetivos), isto é, para um mundo em rápida e contínua transformação e, por ser difícil muitas vezes, entender e interpretar a dinâmica atual da vida, alguns professores têm sentido assoberbados, atônitos e confusos quanto ao papel que devem efetivamente desempenhar em sala de aula. Disto pode decorrer, por exemplo, dificuldades de distinção entre autoridade e autoritarismo; quebra de relações respeitosas na sala de aula; e outras tantas situações delicadas.

A ocorrência destes problemas é relativamente baixa. Entretanto, mesmo assim, estas poucas situações, pela força e pela carga negativa que podem conter, podem vir a minar e a desestabilizar todo um trabalho planejado e organizado. A melhor maneira de superar um problema é enfrentando-o.

Por estes motivos, este será o tema inicial - polêmico, como se observa - com que nos defrontaremos em nosso próximo seminário.

A professora NOÊMIA FIALCOW, Coordenadora, juntamente com a equipe do SEDIPE, selecionou o texto em anexo⁴⁷. Todos os professores devem antecipadamente lê-lo para, na parte inicial do seminário, realizarmos, com os professores do SEDIPE, um trabalho de dinâmica de grupo sobre o assunto.

/187

Seguiram-se, como de praxe, as orientações gerais para os professores aperfeiçoarem os programas de suas disciplinas, para o próximo semestre letivo, à luz das discussões do seminário.

Vamos, a partir de agora, rever a temática do 5º Seminário.

[...] A professora, do fundo da sala observa, pensativa, os alunos realizando a prova. De repente, dirige-se à frente, volta-se e, em tom grave, declara:

- Os que não conseguirem visualizar os resultados (do exercício) podem ir desistindo da Arquitetura.

O impacto entre os alunos, ainda que imperceptível, é imediato e, mais do que isto, inesquecível...

47. Texto citado foi extraído do livro *Medo e Ousadia*; FREIRE, Paulo e SHOR, Ira; Ed. Paz e Terra, RJ; 1987; capítulo 3.

• • •

A cena, verídica, apesar da narrativa romanceada, passou-se há mais de 20 anos. Narrada por uma colega que a presenciou e a recorda, vividamente, até hoje. Ela é emblemática dos percalços e dificuldades que ameaçam, de forma muitas vezes sutil, o ensino nas salas de aula.

Estou convencido de que recursos físico-espaciais mesmo excelentes, boa organização curricular e instrumentos de apoio didático avançados não são, por si, garantias suficientes para o florescimento de um ensino de qualidade. Há um elo nessa cadeia que, ao mesmo tempo em que é fundamental e imprescindível, é extremamente delicado, podendo ser, dependendo das circunstâncias, ou muito forte ou muito frágil.

*Refiro-me ao relacionamento PROFESSOR X ALUNO, tema que ve-
nho me dedicando a observar e a analisar.*

Os professores desempenham – e muitos talvez não saibam avaliar corretamente os significados disso – um papel extremamente importante para os alunos. Quero com isto dizer que não são meros agentes técnicos da transmissão ou da produção do conhecimento.

Podem ser modelos, referências, paradigmas, exemplos a serem seguidos. Às vezes, para os alunos, os professores alcançam o status de representação de figuras muito importantes. Como, por exemplo, as paternas.

Daí se vê que tudo o que fazem os professores: como agem, como se comportam, o tom em que se manifestam e opinam, a maneira como se posicionam sobre valores éticos e morais, se reflete (positiva ou negativamente) no comportamento e na formação dos seus alunos.

*Os alunos – e esta é outra faceta que os professores necessitam avaliar objetiva e corretamente – são, ao mesmo tempo, **corajosos e idealistas**, o que é próprio da juventude. Corajosos porque não é fácil ser estudante, principalmente nos dias de hoje, em que as perspectivas do mercado de trabalho não são promissoras nem animadoras e em que, até mesmo questionamentos relativos ao futuro do “emprego” como instituição, surgem de fontes as mais importantes. Chego a desejar que houvesse alguém carismático,*

influente e poderoso, desses que hoje não há muitos, que afirmasse e garantisse o contrário. Tenho certeza que traria muito sossego e tranquilidade aos corações e mentes dos nossos jovens.

Estatísticas têm registrado que somente 1% dos que ingressam nos bancos escolares do 1º grau conseguem alcançar as universidades. Dura realidade! Quantos de nós adultos se atreveriam a enfrentar, nas condições de hoje, desafios semelhantes?

Idealistas porque, mesmo na mais tenra idade – na adolescência – época natural do afloramento de diversos tipos de conflitos e dúvidas, os jovens ainda reúnem forças e ânimo para lutar por uma profissão, o que no fundo significa lutar por desempenhar um papel digno na sociedade. Enganam-se os que imaginam que os jovens mobilizam-se exclusivamente por pragmatismos imediatistas: um emprego garantido no futuro e um bom salário não importando qual a profissão. Alguns (por opção ou por impossibilidade de escolha) podem fazer assim. A maioria, entretanto, ingressa nas escolas em busca do conhecimento e de uma boa base moral e ética. Querem, com isto, dar sua contribuição ao aprimoramento da cultura e da civilização. Este espírito de doação, de desprendimento e de sacrifício é comovedor.

/189

É nesses desejos, nesses sonhos, nesses projetos que o professor tem um papel e um significado vitais e é quando pode se tornar Mestre. É então que se encontra com sua verdadeira vocação: a de auxiliar o outro a crescer a buscar o seu destino e lugar.

• • •

O tema do V SEMINÁRIO INTERNO PARA AVALIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA FAUPUCRS abordará a situação (e suas consequências) descrita na história do início. Como auxiliar efetivamente aos jovens? Como o professor pode desempenhar seu papel de maneira honesta, segura, firme, justa e eficiente?

Não devemos ser como alguns humoristas nos descrevem: “o homem é o único animal que sabe que é irracional”. O que nos deve distinguir dos outros seres é que, por auto-deliberada ação, podemos buscar (por meios próprios ou por ajuda) o nosso crescimento. O ser humano é um ser sensível. Sabe que precisa mudar. Queremos sempre mudar. Para melhor!

• • •

A Direção da FAUPUCRS convidou o Dr. THEOBALDO THOMAZ, psicanalista que, juntamente com a professora RENATA CONRADO HOMRICH e a professora DARLI COLLARES, indicadas pelo SEDIPE – Setor Didático-Pedagógico da FAUPUCRS, nos fornecerão os necessários fundamentos teóricos do que pretendemos entender. Isto acontecerá no primeiro módulo do seminário, no início da manhã. O resto do dia será ocupado pela avaliação interna do curso, que será realizada pelos professores da FAUPUCRS.

Professor, sua presença é importante!

Com a participação de todos, haveremos de ampliar os nossos conhecimentos do como ensinar.

Seguem-se, abaixo, elementos que esclarecem o que foi o 6º Seminário. Nele, o tema escolhido foi *Avaliação* que, por sua importância no ensino, mereceu da nossa parte, não apenas vários encontros, como o abaixo relatado, como, neste mesmo livro, um capítulo exclusivo para reflexões sobre a mesma (ver página 166).

Nos dias 21 e 22 de dezembro (de 1999) próximos, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCRS estará realizando o VI SEMINÁRIO INTERNO PARA AVALIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.

Este seminário, que tem se realizado sempre ao final de cada semestre letivo, já pode ser considerado hoje, uma experiência bem-sucedida e consolidada. Ele se divide em três momentos: no primeiro, são estudados, com o auxílio de especialistas em diversas áreas do conhecimento, aspectos essenciais da teoria e da prática do ensinar e do aprender. Assim é que já foram abordados, em ocasiões anteriores, temas como “RELACIONAMENTO PROFESSOR x ALUNO”, “A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO MUNDO DE HOJE” entre outros de interesse dos professores.

O tema a ser analisado neste próximo seminário será AVALIAÇÃO.

• • •

Várias vezes durante as atividades letivas, mas, sobretudo nos finais de semestre, grandes ansiedades e sentimentos afloram e se aguçam - da parte dos alunos e da parte dos professores - gerando, em muitas vezes, fortes tensões, situações de atrito, de reclamações e de desconforto. Os nervos ficam “à flor da pele”, como se diz.

Isto ocorre desencadeado, principalmente, por um motivo claro e

inevitável: esta é a época das avaliações finais, aquelas que decidirão se um aluno segue ou não adiante.

Experiência – quer se reconheça ou não – difícil e complexa na vida de todos, o processo de avaliação tem sido, para muitos, motivo de desgaste, de traumas e de insatisfações.

Ninguém pode afirmar que desconheça ou que jamais tenha passado, em sua vida, por algum tipo de avaliação, por mais elemental que este tenha sido.

A avaliação faz parte da vida. Nós mesmos somos, desde que nascemos e a cada passo, sujeitos e objetos de avaliações.

As pessoas públicas: os políticos, os governantes, os esportistas são dos que mais estão expostos à avaliação e à crítica.

Estas são, muitas vezes, impiedosas e até mesmo desprovidas de objetividade. Além do mais, para estas figuras, todos – os cidadãos comuns – têm, ou supõem ter, opiniões e críticas a expressar.

/191

A prática da avaliação – e de seu par, a crítica – é, pois, universal e cotidiana.

Se a avaliação é um fato inevitável e, em muitos momentos, até mesmo desejável, o importante passa a ser saber-se como é feita e que repercussão pode ter nas pessoas a quem se destina.

Aqui chegamos ao motivo, ao objetivo e à programação de nosso próximo seminário.

O Dr. THEOBALDO THOMAZ, psicanalista especialmente convidado, abordará os aspectos psicológicos e emocionais da avaliação. O que representa, qual o impacto e quais as consequências (ou seriam sequelas?) da avaliação e da crítica nas pessoas?

A professora DARLI COLLARES, do SEDIPE, Setor Didático Pédagogico da PUCRS, abordará os aspectos didático-pedagógicos do avaliar: quais os pressupostos teóricos e técnicos, por que, como fazer e qual o momento mais adequado para sua aplicação.

Avaliar, no seu sentido mais elevado, é também uma arte. É um dos momentos mais importantes do processo de desenvolvimento do ser humano. É um dos poucos momentos em que, efetivamente, uma pessoa pode colaborar para com o crescimento de outra.

Um professor e amigo, a quem muito admiro, revelou-me, quando eu era estudante, que “crítica vem de krisis e que esta, no sentido etimológico, conforme concebido pelos gregos antigos, significaria escolha de caminhos, de soluções...

Muitos ainda encaram a avaliação como uma etapa destacada, separada da construção do conhecimento. Chegam a afirmar que a avaliação ‘fica para depois’. “O importante é ensinar. Depois se pensa na avaliação...” Creio tratar-se, neste procedimento, de um equívoco. A avaliação (e o momento em que ela é aplicada) pode-se tornar um dos instrumentos mais eficazes de consolidação da aprendizagem. E de escolha dos caminhos mais adequados para a VIDA!

O 7º Seminário teve como título *O que é Ser um Bom Professor*. Nele utilizou-se, como dinâmica de grupo, a projeção de um filme e posterior debate. O filme escolhido foi *Encontrando Forrester*, de Gus Van Sant, já analisado anteriormente. O folder de divulgação desse seminário dizia:

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR?

O exercício da docência é – como bem o sabemos – complexo e multifacetado. Se, de um lado, pode trazer grandes satisfações, também exige dos professores envolvimentos e responsabilidades que atemorizariam e fariam desistir a muitos outros. O exercício da docência também é, como se diz, um ato de amor. Aproxima-se, por sua natureza e características, de outra importante atribuição do ser humano: o exercício da paternidade. Nestas tarefas, como de resto, em muitas outras, nem tudo ‘são rosas’. Muitos, quem sabe a maioria, são ‘recompensados’ nestas funções mais pelos espinhos do que pelas flores.

Isto – estes desafios – ao contrário de amedrontar, de limitar ou de diminuir a importância do educador, dá-lhe cada vez mais dignidade, pelas enormes dimensões de sua importância e de seus percalços e desafios.

Professores de diversos setores: do secundário, da universidade, de várias escolas, em diversos momentos, têm registrado descontentamentos relativos ao comportamento, ao desempenho e ao

engajamento de alunos nas obrigações escolares. Queixam-se que nossos jovens não têm limites. Entendem que, muitas vezes, a imaturidade esteja aí presente, podendo transparecer, nas relações do ensino x aprendizagem, sob a forma da arrogância, da agressividade e/ou do desinteresse.

Apesar de não se poder generalizar esta questão, entretanto, por sua importância e dimensão, deve ser examinada, tratada e, se possível, resolvida.

As relações interpessoais PROFESSOR x ALUNO são, como já afirmei em outra ocasião, essenciais, tênuas e delicadas, podendo, e isto depende do valor que lhes dão seus protagonistas, ou se esgarçar e romper, num repente, ou se fortalecer e se sedimentar em sólidas relações de respeito, de participação e de admiração.

Muitos de nós, professores, pais, dirigentes, governantes já exercemos, em alguma ocasião, uma Autoridade que algumas vezes pode se confundir com Autoritarismo. A história recente da humanidade, a história recente do ensino e a história recente dos países assim o comprova. Muita coisa foi dirigida com “mão de ferro”.

/193

Se o princípio físico da “ação e reação” ainda necessitasse de uma confirmação, é exatamente nestas relações que encontraria um acabado exemplo dramático. Não é à toa que “maio de 1968”, Woodstock, Summerhill de Alexander Sutherland Neil, os Beatles, para só citar os mais notáveis, explodiram no mundo, a partir dos anos 60. Foi uma reação coletiva, quem sabe não consciente ou planejada, às formas como era praticada a autoridade, das quais até mesmo as guerras servem como o exemplo mais eloquente e mais trágico.

Parece-me que boa parte dos pais e dos professores está, hoje, atônita – não apenas frente às exigências que lhes fazem seus filhos e alunos senão que, frente às duras e novas atitudes e responsabilidades que lhes impõem e cobram os novos tempos.

Parece-me também inegável que o aluno muitas vezes é o reflexo da conduta de seus professores.

Os alunos são estes que recebemos. Trata-se de um grupo social variado, com desejos, aspirações e interesses diversos.

Por mais que o desejássemos, não temos o poder – nem o direito – de determinar qual o tipo de aluno que aceitariíamos lecionar.

Assim sendo, será que todas as queixas que deles fazemos procedem?

Não seria, também, honesto perguntar qual a parte que toca ao professor (como responsabilidade profissional) na formação do comportamento de seus alunos?

Tenho convicção – como pai e como educador – que é da natureza do papel do professor o exercício da autoridade em sala de aula. Não havendo esta, arriscaríamos a estimular o caos.

Se a minha hipótese (ou desejo) está correta, se a autoridade é necessária e se, paradoxalmente, constatamos que o princípio da autoridade está contestado e desgastado, o que fazer então? Como lidar com esta vasta, ambígua, pesada e complexa problemática?

Para isto deve servir este Seminário. Para, em conjunto (já que a resolução destes e de outros problemas correlatos não se localiza exclusivamente no nível das responsabilidades individuais), procurarmos caminhos e soluções.

*Quem sabe não seja o caso de nos propormos a construir, em conjunto – pais, professores, alunos, especialistas – **um novo e respeitado modelo de autoridade no ensino?***

O nível das nossas dúvidas dá a dimensão dos problemas em que estamos metidos. Acredito, porém, que só o fato de nos reunirmos para tratar deste assunto, já nos torna melhores.

Serão – estas - questões insolúveis?

Temos que enfrentá-las! Afinal, parece que estamos como Édipo diante da Esfinge:

- ‘Decifra-me ou devoro-te!’.

Lembro muito bem que, nesse encontro, 7 de julho de 2000, em noite excepcionalmente fria do inverno gaúcho, a história de Jamal (Robert Brown), o adolescente negro do Bronx que aprendia a ser escritor, através dos ensinamentos do ranzinza e anti-social Forrester (Sean Connery), apesar da oposição do seu invejoso professor de

literatura (F. Murray Abraham), emocionou os professores reunidos. Ficamos absortos e encantados, malgrado o frio intenso, por mais de quatro horas, assistindo à projeção do filme, às intervenções que se seguiram, dos especialistas, e aos debates que o filme estimulou. Van Sant trazia para as telas (e para uma reunião de professores) sua admiração pelo papel que as relações interpessoais desempenham na formação dos jovens.

Em 17 e 18 de dezembro de 2001, realizou-se o 8º Seminário. Eis a sua apresentação:

O PRAZER DE ENSINAR E O PRAZER DE APRENDER

O tema ensino x aprendizagem, que trata, e sempre tratou de questões fundamentais para o desenvolvimento da humanidade (em duplo sentido: daquilo que é humano, sensível; e o que se refere à raça humana), tem sido abordado e revirado de várias maneiras, pontos-de-vista e enfoques.

As artes, no exercício do seu papel de intérpretes e, ao mesmo tempo, antecipadoras de anseios, desejos e propósitos humanos, também assim o têm feito. “Lição de anatomia”, de Rembrandt van Rijn, capa deste folder, é um desses exemplos magníficos, pois retrata uma situação de ensino dramática. O pintor recorreu a uma luz misteriosa e claro-escuros para acentuar o clima de austeridade e concentração presente nessa aula.

/195

Dois filmes recentes chamaram a atenção para o tema do ensino x aprendizagem e para suas intrincadas, complexas e, às vezes, aparentemente inatingíveis relações.

‘Gênio Indomável’, com Matt Damon, exibido há cerca de três ou quatro anos, expõe as façanhas de um adolescente faxineiro de uma escola que, além de rebelde e desajustado, às vezes violento, é dotado de extraordinária e intrigante capacidade para resolver complexos problemas de matemática avançada.

A história é simples. Os professores, visando a desafiar os seus alunos, colocam no quadro negro, nos intervalos das aulas, problemas que, contrariando a rotina, começam a aparecer, sem que se conheça o autor, invariavelmente resolvidos.

Quem os resolve anonimamente é um serviçal, encantado com aquelas equações. A descoberta do autor, sendo quem ele é, no início provoca dúvidas, desconfianças e posicionamentos que só os preconceitos podem suscitar.

Afinal, como admitir que um simples faxineiro superasse alunos socialmente privilegiados de uma escola tradicional, de padrão econômico elevado?

Entretanto, apesar de importante, não é esta a questão que me interessa, no momento.

*Chama a atenção o fato de que, a cada - para muitos -, incompreensível e inatingível problema resolvido, o serviçal declare ‘Eu **vejo** a solução!’*

Outro filme, bem mais recente, ‘Encontrando Forrester’, além de nos brindar com deliciosa e marcante atuação de Sean Connery, aborda a questão, que tem sido recorrente em considerações que tenho feito sobre ensino, ou seja, do relacionamento professor x aluno.

Como podem duas personagens tão avessas e distantes: um - adolescente típico -, morador do Bronx, Nova York, pobre, rebelde, contestador e outro, um escritor rabugento, misantropo, estabelecerem tal relacionamento a ponto de, como consequência, esse adolescente despertar para as artes, no caso, para a arte de escrever?

Os dois filmes abordam questões que nós, pais e professores, sobre elas devemos nos debruçar e refletir. Uma delas se refere aos métodos pedagógicos. O professor canadense James Stewart, que recentemente visitou a PUCRS, por iniciativa da Faculdade de Matemática, propôs, como forma de estimular e desenvolver o aprendizado da Matemática (disciplina emblemática por ser tão rechaçada pelos alunos e pelos currículos escolares), a visualização dos problemas. Questão ligada eminentemente à abordagem didática. Teria sentido a proposta do canadense? Visualizar=entender? Creio que devemos examinar a fundo essa questão.

‘Encontrando Forrester’, por outro lado, propõe que as relações interpessoais devam ser, quem sabe se para além dos instrumentos e métodos pedagógicos (notem que, numa cena do filme, aparece uma antiga máquina de escrever – seria um contraponto às novas tecnologias? e o ‘professor’ é um senhor rabugento, no filme), essenciais para sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os dois filmes (e não estou propondo que as idéias neles contidas sejam soluções para tudo) conduzem a outra questão, às vezes esquecida, às vezes freada, às vezes desconsiderada: o

trânsito da emotividade na sala de aula. Aí, nos deparamos com o porquê do tema desse próximo encontro: “O PRAZER DE ENSINAR E O PRAZER DE APRENDER”. A nosso ver, estes prazeres devem ser, senão resgatados, pelo menos, considerados fontes inestimáveis a alimentar os processos pedagógicos.

A professora Renata Conrado Homrich, da Faculdade de Educação, em estimulante artigo publicado no nº 2 da Revista da ADPUCRS, novembro de 2001, pág. 35, denominado ‘Enternecer-se, perguntar e pesquisar: caminhos possíveis de educar para a liberdade’, ajuda a desvendar essa questão:

[...] No campo do conhecimento, nega-se a emoção para conquistar o objeto do desejo, que é o próprio conhecimento.

De certa forma, a afetividade e a ternura parecem-nos impróprias, mal colocadas, no momento em que desejamos, às vezes, com muito ardor, tornar nossos alunos guerreiros do espírito, ativistas da liberdade e da autonomia. Por isso, esquecemos-nos da ternura, como se afetividade e cognição fossem mutuamente excludentes. Admite-se, e considera-se até desejável (como idealização), que ternura e afeto sejam evidenciados na educação das crianças, até às primeiras séries do ensino fundamental. A partir daí, a maioria de nós pensa que isso levará os alunos à frouxidão do caráter.

/197

Não é à toa que, nas primeiras séries, “os educadores” sejam mulheres. Admite-se que sejam “naturalmente mais dotadas” para exprimir seus sentimentos pelas crianças [...].

Outro aspecto que considero importante registrar: volta e meia nós, professores, reclamamos que nossos alunos não guardaram conhecimentos aprendidos no passado. Isso denota, fortemente, a preferência que ainda temos, até mesmo de modo inconsciente, pelo inabalável ensino acumulativo. Não deveríamos, para não deixá-lo tão dominante, recorrer também a outros métodos? Estimular a criatividade, a participação, o entendimento, em suma, mostrar como se pode “aprender a aprender” não seria uma atitude inovadora?

Sobre temas como esse é que pretendemos nos concentrar em analisar, falar, escutar, conversar no nosso próximo encontro: o VIII SEMINÁRIO INTERNO PARA AVALIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA FAUPUCRS.

Nossos convidados especiais, que nos darão o tão necessário suporte teórico-prático interdisciplinar, são:

- *Dr. Theobaldo Thomaz, médico psicanalista. Por gostar de cinema, costuma utilizar filmes para fundamentar apreciações que contemplam o olhar psicanalítico.*
- *Prof. Maurivan Ramos, Coordenador do SEDIPE Setor Didático Pedagógico da PUCRS. Um dos autores do trabalho Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos (Porto Alegre, PUCRS, 2000, mimeo), vem desenvolvendo novas idéias que visam a estimular a participação do aluno no seu próprio aprendizado.*
- *Profa. Renata Conrado Homrich, da Faculdade de Educação da PUCRS. Doutoranda em Educação na PUCRS, autora do artigo citado no texto, o que, por si só, justifica as palavras que dela ouviremos.*

Este assunto te pertence!

Compareça!

198/

Chegamos ao 9º e último seminário que realizamos. Ele ocorreu em 31 de julho de 2003. Quando, na página 166, desenvolvemos reflexões sobre A Avaliação - questão sobre a qual, naquele momento, pudemos declarar nossa convicção sobre ser ela essencial e estratégica para o desenvolvimento de um ensino de qualidade -, lá utilizamos parte do texto que segue. Como ele fazia parte do *folder* de divulgação do 9º Seminário Interno para Avaliação Didático-pedagógica da FAUPUCRS, cuja temática era Avaliação, repeti-lo agora servirá para demonstrar que, com certeza, há continuidade, consistência e coerência nas reflexões que estamos desenvolvendo, no momento, sobre a importância decisiva desses seminários na construção positiva do ensino da FAUPUCRS. Eis o texto na íntegra:

Periodicamente, os professores da FAUPUCRS têm se reunido nos chamados Seminários Internos para Avaliação Didático-pedagógica, ocasião em que têm se dedicado a examinar e a debater, em conjunto, temas relacionados com os processos de ensino x aprendizagem.

Todos os assuntos abordados dizem respeito a temas recorrentes na atividade docente: relacionamento professor x aluno; autoridade do professor na sala de aula; métodos de ensino etc.

Ao se encerrar mais um semestre letivo (e antes que se inicie o outro, possibilitando assim correções necessárias), um assunto, típico desse período final de atividades curriculares impõe reflexão acu-

rada, ao menos para uma parte dos seus protagonistas: os professores. Trata-se da Avaliação.

De fato, sistematicamente, ao final de cada semestre letivo, por vezes também durante o transcorrer do mesmo, os professores devem se dedicar à importante atividade própria da docência: a avaliação do aprendizado de seus alunos. Os alunos, por sua vez – e seus familiares – aguardam, com graus variados de expectativas, os resultados das avaliações. Este é um período, previsto nos calendários escolares, em que todos aqueles que dele participam, especialmente se forem professores e alunos, sabem muito bem que nele as ansiedades, as expectativas, as esperanças, as alegrias, mas também as frustrações e os descontentamentos – se antes já não haviam aparecido em doses menores, agora afloram, inexoravelmente, e conflitos se potencializam. A tal ponto, com tanta força e com tanta freqüência esses últimos acontecem que sempre acaba parecendo que aluno e professor estão em “campos opostos”, como se fossem sim, adversários numa contenda e não companheiros de uma sala de aula.

Avaliar, como prática quotidiana, é uma atividade (ou seria tarefa?) inerente à condição humana. Não sei se nos damos conta de que passamos boa parte dos dias envolvidos em avaliar, julgar e examinar: ‘- que bela garota!’. ‘-que dia maravilhoso!'; ‘- tive um dia ruim!' etc. são manifestações de julgamentos ou de avaliações corriqueiras que procedemos.

/199

Hannah Arendt, destacada pensadora política, nascida na Alemanha e radicada, posteriormente, nos Estados Unidos, em sua obra ‘A Vida do Espírito, o Pensar, o Querer, o Julgar’, Ed. Relume Dumará, RJ, 2002, 5ª edição, dedicou-se a examinar este tema.

Uma pergunta se impõe: - O que é o Avaliar? Ou, o que talvez seja mais importante, porque Avaliar? Poderíamos, quem o sabe, viver e nos relacionar com o mundo e com os outros seres sem a necessidade de avaliações? Seria isso possível? Ou melhor, seria isso humano?

Diz Arendt nesse livro: ‘- Concluindo, tentarei esclarecer algumas das dificuldades: a dificuldade principal do juízo é ser ‘a faculdade de julgar o particular’; mas pensar significa generalizar; portanto, trata-se da faculdade que misteriosamente combina o particular e o geral...’

Sobre isso assim se manifestou Eduardo Jardim de Moraes, seu pre-

faciador da edição brasileira: ‘- O juízo é a faculdade que possibilita que nos pronunciemos sobre coisas ou situações particulares. Esta habilidade que nos permite decidir que uma coisa está correta, que tal outra não está, ou que determinado objeto é ou não belo é o que assegura que podemos nos orientar no mundo em que vivemos. Se pudéssemos aprender cada situação particular com que nos deparamos aplicando a ela uma regra de validade geral que já possuíssemos de antemão, à maneira do cientista que procede subsumindo os casos particulares a leis já previstas anteriormente, certamente não precisaríamos mencionar as dificuldades que estão em jogo no ato de julgar...’

Como se pode perceber, julgar, avaliar são tarefas complexas e grandiosas que, em alguns momentos, afigem até o mais preparado dos seres, como é o caso de Arendt. O que dizer então dos professores, esses simples mortais?

Para esses, para os professores, pesa ainda, como se fosse destino, o fato de que julgar é uma tarefa que não pode ser considerada dilettante e da qual não podem nem fugir nem se eximir. Afinal, a sociedade delegou às instituições de ensino – e por extensão aos professores – essa nobre tarefa que é o ensinar. E ensinar envolve, inexoravelmente, o ato de avaliar. Trata, no caso, de avaliação oficial e especializada, que pode ter influência no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e ético dos alunos. Por isto, por se tratar de ato irrecusável, precisamos cada vez mais nos qualificar para ele, precisamos evoluir.

Critérios, técnicas adequadas, novos conceitos e concepções devem ser objeto do presente seminário. Até mesmo um aparentemente simples assunto deverá ser examinado: como comunicar ao outro, com objetividade e clareza - para que esse ato se torne mais pedagógico -, os frutos das nossas avaliações?

O desenho que ilustra o folder de divulgação deste evento retrata ‘Os Músicos de Bremen’, dos irmãos Grimm. A escolha foi proposital: um cão, um gato, um galo e um burro pouco podem isoladamente. Juntos, podem muito. Vamos também, como esses músicos, unir nossas forças e discutir, essa questão tão polêmica quanto difícil: a Avaliação. É possível que, em grupo, essa tarefa se torne mais leve.

Como sempre ocorreu nesses eventos, trouxeram a esse seminário, sua contribuição especializada, as professoras Marlene Correro Grillo e Susana Huerga, da Faculdade de Educação da PUCRS.

Espero sinceramente que, como comentei no início do capítulo, esses textos apresentados possam explicar tais seminários. Repetindo o que já expressei várias vezes, esses encontros tiveram - é assim que os continuo percebendo até hoje -, um papel decisivo na construção do curso de Arquitetura da PUCRS. Do que escrevi em vários momentos deste livro, o leitor já poderá ter depreendido porque tenho valorizado tanto o lugar do professor no ensino da arquitetura. Não desconheço, contudo, o quanto esta posição pode, hoje, ser contestada. Sobretudo as novas tecnologias seduzem corações e mentes de pedagogos e estudantes. Não fazem isto sem boas justificativas: são atraentes, facilitam e democratizam o acesso à informação, nos escancaram janelas para o mundo...

Não ignoro, nem subestimo, contudo, o papel fundamental que as novas tecnologias vêm desempenhando, não somente para o ensino, mas para todas as atividades humanas. Não obstante sua sofisticação, continuo acreditando que não passam de meros instrumentos. Necessitam, portanto, de quem propicie orientação, que lhes diga o que fazer e, inquestionavelmente, os direcione para obrigações ética e moralmente corretas. Penso que um bom professor, sempre que o assunto for educação, será indispensável para ajudar a encontrar rumos adequados tanto para processos quanto para instrumentos pedagógicos.

Apesar de, facilmente, poder ser entendido como um costume conservador, é admirável o respeito com que são tratados os professores em instituições europeias, como é o caso de Oxford, Cambridge e Sorbonne. O Professor - uma espécie de catedrático - ministra sua aula para mais de cem alunos. Permite, ao final da aula, no máximo uma ou duas perguntas. O contato individual, que promove o conhecimento, através do relacionamento interpessoal, fica por conta de seus assistentes. Estes prestam aos alunos atendimentos personalizados minuciosos. Viu-se há pouco que um dos seminários que examinamos neste capítulo, tinha como tema a questão – tão importante, tão contestada e, estranhamente, por tão poucos discutida – da *Autoridade do Professor em Sala de Aula*. Parece-me estar associada à outra questão, da mesma forma tão importante quanto indefinida: a ausência de limites no comportamento de crianças e adolescentes. Estou retomando esses temas porque, ainda hoje, diferentemente do que, em geral, ocorre em universidades europeias, em nossas escolas, o professor não é muito respeitado. Enquanto isso, algumas daquelas instituições estrangeiras cultivam ainda o hábito – que já foi nosso também – dos alunos se levantarem quando o professor entra na aula. Não precisamos chegar a tais exageros, para muitos um costume *démodé*. A nós bastaria que vigorasse um mútuo e forte respeito entre professores e alunos. Para chegarmos até aí, acho que, antes, será necessário que essas questões possam ser decididamente retomadas, debatidas e redefinidas pela sociedade como um todo, se quisermos, de fato, estar dentro dos fluxos civilizatórios que correm para frente.

/201

Resultados

Eu havia comentado anteriormente, e reafirmo agora que, para mim, a avaliação mais visível e confiável de um plano pedagógico deva ser procurada no efeito – ou nas transformações - que promove sobre o desempenho e o comportamento de seus alunos e de seus egressos, além de dever proporcionar a cada um deles, estímulos e ambientes pedagógicos favoráveis e adequados ao florescimento das suas potencialidades pes-

soais. Até finalizar o curso, o estudante deverá demonstrar, com clareza e segurança que, além de ser um cidadão responsável, sabe, por si, colher e interpretar os dados da realidade concreta e, sobretudo, que saiba realizar seu projeto arquitetônico guiado por elevados padrões de excelência, por princípios éticos, revelando ainda o domínio dos métodos e instrumentos peculiares à arquitetura. Neste sentido, atendendo a estes critérios, poderemos verificar, através de fatos visíveis, que alunos egressos da FAU-PUCRS efetivamente vêm se formando bons arquitetos. A prova desta afirmação pode ser encontrada nas diversas distinções que já foram obtidas em premiações e certames importantes reservados a trabalhos acadêmicos. Este reconhecimento, por ser resultante de eventos promovidos especialmente por instituições de destaque - **externas à instituição** -, confere ampla credibilidade ao mesmo. Por tudo isso, recordo muito bem a enorme satisfação que era manifestada pelos professores a cada divulgação dessas boas notícias - e pelo sucesso alcançado pelos seus alunos. A seguir, estão elencados os prêmios conquistados por alunos do curso da FAU-PUCRS no período focalizado por este livro: **os dez anos iniciais de sua implantação**. Penso que esse ímpeto inicial - esse bom começo - ajudou, em muito, a determinar o destino da faculdade. Chamo a atenção para o item 13 da relação abaixo. De acordo com reportagem da revista *Veja* de 31 de março de 2004, conforme critérios de avaliação do MEC nos quais se baseara a reportagem, a Faculdade de Arquitetura da PUCRS alcançara o privilégio de estar entre os dez melhores cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Lembremos: o curso foi fundado em agosto de 1996. Até a data da reportagem (março de 2004), haviam se passado apenas sete anos e meio o que, convenhamos, podia-se considerar um tempo surpreendentemente recorde para uma afirmação acadêmica tão destacada.

1. Prêmio IAB-RS para Graduados 2001 (Rafael Brenner da Rosa) 1º lugar ano 2001;
2. Prêmio Nacional na 3ª Edição do Prêmio CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), para graduados 2001 (Marcos Gustavo Schmidt) - ano 2002;
3. Prêmio CLEFA (Conferência Latino-Americana de Escolas e Faculdades de Arquitetura), para graduados 2002 (Caroline Andreolli e Roberta Jalfin), Menção Honrosa;
4. Trabalho finalista na 4ª Edição do Prêmio CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) para graduados 2002 (Larissa Ustárroz) - ano 2003;
5. Trabalho finalista na V Bienal de Arquitetura de São Paulo, Concurso Internacional entre Escolas de Arquitetura (Mônica Bohrer, Gustavo Bassani, Alexandre Giorgi, Roberto Dornelles, Rodrigo Gamboa) - ano 2003;
6. Prêmio Nacional no 15º Prêmio Opera Prima para graduados 2002 (Luciano Basso);
7. Curso classificado com 3 estrelas no Guia do Estudante da Editora Abril - Vestibular 2004, integrando um grupo de 26 premiados de um total de 208 cursos no Brasil;
8. Conceito B na Avaliação das Condições de Ensino realizada pelo MEC ano 2001;
9. Conceito B na edição de 2002 do Exame Nacional de Cursos (Provão) para a área de Arquitetura e Urbanismo;

10. Prêmio Instituto de Arquitetos do Brasil para Trabalhos de Diplomação do Rio Grande do Sul, edição 2002/2, Menção Honrosa para a arquiteta Larissa Ustárroz (divulgado em dezembro de 2003);
11. Prêmio Instituto de Arquitetos do Brasil para Trabalhos de Diplomação, do Rio Grande do Sul, edição 2003/1, 1º lugar para o arquiteto Alexandre Giorgi (divulgado em dezembro de 2003);
12. Conceito A na edição de 2003 do Exame Nacional de Cursos (Provão) para a área de Arquitetura e Urbanismo;
13. De acordo com reportagem da revista Veja de 31 de março de 2004, classificado, conforme critérios do MEC, como um dos dez melhores cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil;
14. Trabalho Final de Graduação denominado “Cidade Linear sobre o Lago Guaíba – Viabilização de uma Travessia Ligando a Ponta Grossa (Porto Alegre) à Praia da Alegria (Guaíba)”, de autoria de Gustavo Schmidt, participante da Exposição Projetos Revolucionários na Área Tecnológica, promovida pelo CREA-RS, em 2004;
15. Curso classificado com 4 estrelas no Guia do Estudante Vestibular 2005 da Editora Abril – lançado em outubro de 2004;
16. Trabalho premiado na Categoria Estudante, do Prêmio Caixa / IAB – 2004, Concurso Nacional de Idéias e Soluções para Habitação Social no Brasil, promovido pelo Instituto de Arquitetos do Brasil e patrocinado pela Caixa Econômica Federal, realizado em Brasília, DF, de autoria da acadêmica Cassandra Salton Coradin, do 9º semestre do curso. Trabalho desenvolvido na disciplina de Projetos de Edificações VI, no 2º semestre de 2004.

Como se pode constatar, entre 2001, ano da formatura da primeira turma de arquitetos da FAUPUCRS e 2005, ano limite do período abrangido por esta monografia, a média ultrapassou a três prêmios por ano.

PARTE III



Epílogo

/204

Passaram-se dezessete meses desde que, em janeiro de 2010, me senti encorajado o bastante para iniciar este ensaio. Durante este período, como pode perceber o leitor, sempre que necessário, recorri a fontes dos mais diversos tipos. Parte dessas fontes foram livros, jornais e revistas, tanto especializados como de circulação aberta. Para todos os casos, procedi com um propósito claro: queria que as fontes fossem de muito fácil acesso e localização. Não desejava produzir um documento fechado, de difícil compreensão e cujas referências, quando as houvesse, fossem ou muito especializadas, ou distantes do leitor, herméticas, eruditas e/ou difíceis de encontrar. Queria com isso sinalizar – e desejar – que a educação devesse ser não um assunto fechado e acessível exclusivamente a especialistas, mas, sobretudo franqueado e livre para ser tratado por quem nele se interesse, sejam professores, estudantes, pais, leigos etc. As notícias do dia a dia, aquelas trazidas por jornais ou revistas conhecidos constituíram, para mim, ao lado das especializadas, bom manancial de matérias, nas quais pude encontrar ajuda para entender o tema que estávamos tratando, o Ensino. Por outro lado, devo registrar que boa parte dos documentos que consultei faz parte de meu acervo pessoal. Dei-me conta, ao manipulá-los, que eles constituíam um rico testemunho que me acompanhava em pelo menos 50 anos de história do ensino da arquitetura no Brasil. Outra fonte utilizada foi, além de minha experiência acumulada no trato do ensino da arquitetura, minha própria memória. Estas últimas acabaram me surpreendendo: não tinha noção do quanto a experiência vivida poderia me ser útil, em momentos como este, o de escrever sobre o ensino da arquitetura, nem o quanto minha memória me auxiliaria a resgatar dados, acontecimentos, fatos, eventos que me auxiliaram a – pelo menos – estruturar e dar ordem aos conteúdos analisados e a desenhar o panorama em que os fatos registrados nesse trabalho aconteceram.

No entanto, foram pessoas – e os relacionamentos pessoais –, muito mais do que o mais sofisticado livro ou documento que eu tenha consultado, que me trouxeram os melhores e mais importantes subsídios para este trabalho. Meu convívio – que já destaquei no início deste ensaio, e que fiz questão de homenagear – com pessoas das mais diversas procedências e qualificações, foi fundamental para que eu pudesse, das experiências vividas, que foram muitas e ricas, extrair a base das reflexões que deixei registradas neste livro. No momento em que encaminho a finalização deste depoimento, voltam à lembrança, com muita força, afeição e respeito, as tardes que passei conversando descompromissadamente com Demétrio Ribeiro sobre temas gerais e da arquitetura. É difícil estimar o quanto eu aprendi, trocando ideias com ele sobre política, sobre estética, sobre ensino, sobre arquitetura... Lembro-me de Miguel Pereira, entre outras coisas importantes, afixando, no início de cada ano, no painel ao lado da minha mesa de desenho, em seu escritório, no Edifício Annes Dias, salas 1304/5, em Porto Alegre, a lista de livros a serem lidos no período. Foram os livros que conformaram, lenta e proveitosamente, minha visão da arquitetura. Recordo também dos encontros com Edgar Graeff, nas várias cidades onde se realizavam os COSU's (fizemos parte da direção nacional do IAB, na gestão 1977-79, Demétrio Ribeiro presidente, ele vice-presidente, eu secretário-geral). Nos intervalos das reuniões, como gostava de caminhar, eu algumas vezes ao seu lado, ele agarrado ao meu braço, sua voz suave bem característica, discorrendo sobre temas variados da arquitetura. Inesquecíveis foram, também, para mim os encontros, em São Paulo, com Vilanova Artigas. Como era estimulante observar seu entusiasmo juvenil ao falar das suas obras, da arquitetura brasileira, das colunas que criara para o edifício da FAUUSP – para ele, e para muitos de nós – as Cariátides da modernidade. Essas lições particulares de arquitetura definiram meu norte. Nesse longo caminhar pelas estradas bastante tortuosas – mas também desafiantes – do ensino de arquitetura, não poderia deixar de mencionar, porque foram muito importantes, outros relacionamentos pessoais. Dentre muitos, refiro-me especialmente aos professores, aos coordenadores, aos funcionários e aos alunos da FAUPUCRS. Como venho ressaltando desde o início deste depoimento, muito do que lá se fez se deve a esse esforço coletivo majestoso que convergiu – e se magnetizou – na realização de um objetivo comum: o engrandecimento do curso.

Um registro especial, nesse momento, é necessário: para evitar o pecado do esquecimento de pessoas importantes – boa parte do trabalho de construção do curso da PUCRS resultou de um entusiasmo e de um engajamento coletivo, o qual já tive oportunidade de enaltecer -, mencionarei nomes apenas quando isso se tornar imprescindível para esclarecer e compreender melhor algum fato. No geral, vale a *designação* coletiva.

Nesta etapa avançada do depoimento, revendo-o com calma, concluo que abordei tudo o que eu considero importante sobre a formação do arquiteto no Brasil. Poderão dizer que não preenchi lacunas significativas, que este ou aquele outro assunto, decisivos para o ensino da arquitetura, deixou de ser considerado. Pode o leitor ter certeza, no entanto, que fui até onde minha capacidade me permitiu ir. As brechas – ou ausências – que forem apontadas neste trabalho, e serão muitas, com certeza, deverão ser imputadas ou às minhas limitações pessoais ou ao meu desconhecimento sobre determinadas questões. Contudo, há assuntos que, ainda que não pertençam ao domínio privativo da pedagogia da arquitetura, assim mesmo considero ser, aqui e agora, uma boa oportunidade para serem levantados. Entre estes, há temas, tratados a seguir, liga-

dos ao ofício do arquiteto que acredito que o ensino já devesse ter tido algum tipo de interferência mais decisiva ou intervenção mais direta. Constituem-se, como vários outros, em fruto de longas e antigas conjecturas e reflexões.

O Edifício e a Cidade – As Escolas de Arquitetura

No arquitetônico, Buenos Aires tendeu a se afastar do espanhol, como já se afastara no político; diferir dos pais talvez seja uma fatalidade dos filhos. Há aqueles que tentam ignorar ou corrigir essa propensão; obstinadamente, perpetram edifícios “coloniais”, edifícios demasiado visíveis – a nova Ponte Alsina, digamos, com seu traçado caricatural de muralha chinesa – que não se fundem no restante da cidade e permanecem feito monstros isolados.

Jorge Luis Borges – Prólogo dos Prólogos (Fig. 45)



Fig. 45 - Puente Uriburu / Argentina

206/

A primeira questão refere-se ao reflexo, ou melhor, ao resultado que deveria ter – e que não vem tendo – a ação da arquitetura sobre a Cidade contemporânea brasileira. Se, de repente, fosse necessário justificar à sociedade - de maneira convincente -, a razão de ser da enorme quantidade de escolas e de profissionais de arquitetura em atividade no Brasil, acredito que, na repercussão concreta, decidida e muito visível desse número avantajado transformando e melhorando significativamente o espaço físico nacional – em belos edifícios, em cidades bem planejadas e agradáveis, em ruas e avenidas aprazíveis, em praças e parques acolhedores etc. - teríamos um argumento irrefutável.

O número de arquitetos que se formam a cada ano no Brasil em escolas espalhadas por todos os estados – estas já ultrapassam em muito a cifra das duzentas. Conforme o MEC, há hoje, 229 escolas em atividade e, de acordo com o SIC CONFEA, em 19/01/2011, havia 99.180 arquitetos; fontes confiáveis me informam no entanto que em outubro de 2012, já éramos mais de 120.000. Situação diferente do que ocorria há 50 anos quando, no máximo, cinco ou seis cursos estavam em atividade no país, o que intrigava, pois nos expõem um enigma extraordinário, que deriva não apenas da amplitude dos números, mas, em especial, porque essa quantidade de novos arquitetos – aos quais se somam aqueles muitos já graduados - e de escolas, não tem produzido, como era de se esperar,

modificações qualitativas e quantitativas, nem na arquitetura das edificações, nem no urbanismo da grande maioria das cidades brasileiras de hoje. O mesmo pode-se dizer da enorme quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado que vem sendo produzida no país. Contém, em sua maioria, respeitáveis análises, interpretações e estudos sobre a arquitetura e o urbanismo, suas raízes, sua história, suas perspectivas e seus métodos de projetar. A prática profissional e os estudos acadêmicos especializados não vêm tendo, no entanto, como afirmamos acima, a repercussão qualitativa e quantitativa sobre a organização e o desenho da cidade, como seria lógico se esperar para os números expressivos que caracterizam a profissão e o seu ensino na atualidade. Deve-se reconhecer que, a despeito destas constatações, é possível encontrar, ainda que esparsos no meio urbano, muitos exemplares de boa arquitetura. As revistas nacionais especializadas em arquitetura divulgam parte dessa realização autóctone, ainda que a boa produção arquitetônica, registrada em periódicos, não esteja influenciando, de forma ampla e marcante, pelo menos até o momento, a melhoria do espaço físico das nossas cidades. Por outro lado, é justo reconhecer que há trechos de cidades – e de algumas cidades inteiras, como é o caso de Curitiba – que apresentam exemplos de bom urbanismo. Entretanto, uma análise visual, mesmo que expedita, da maioria das cidades brasileiras nos induz a concluir que – é lícito insistir nesse assunto – não estamos avançando o quanto seria justo esperar, considerando o número de arquitetos e urbanistas que temos. Muito pelo contrário, parece que estamos regredindo em nossa capacidade de projetar e construir ambientes urbanos apropriados.

Vejamos o que acontece com a nossa cidade, Porto Alegre. Pode-se afirmar que ela já teve um potencial paisagístico privilegiado. Os açorianos que a escolheram para colonizar e morar, o fizeram com muito desvelo! Sua topografia – é cercada por um conjunto de rios e canais, com um sítio em formato triangular e um relevo magnífico e bem característico -, a identifica e a torna única. Imagino os primeiros habitantes da então vila, os casais açorianos, por volta de 1770, maravilhados com as vistas que podiam descontinar, subindo os morros próximos: o esplendoroso pôr do sol refletindo-se na enorme superfície das águas que circunda a *urbe*, emoldurada, aqui e ali, pela magnífica massa de vegetação que ocupa as ilhas próximas; a vastidão de pastagens, coxilhas, capões e matas nativas, rincões diversos, ocupando o território até a vista se perder. Os desenhos de Herrmann Rudolf Wendroth, feitos na época (Fig. 46), confirmam esta descrição.

Com características paisagísticas e topografia similar, com dimensões similares, - apenas para estabelecer algumas comparações -, poderíamos apontar São Francisco da Califórnia (Fig. 47), na costa oeste americana com 805 mil habitantes, como uma cidade bastante parecida com a nossa. De fato, o sítio da cidade americana lembra muito - morfologicamente falando, é claro! -, nossa cidade de Porto Alegre. Com suas *hills* características, com uma baía espetacular que a circunda, com uma ocupação urbana que converge para o centro, a beleza da cidade é singular. As colinas são dominadas pelo que eles chamam de casas vitorianas, uma arquitetura em madeira muito característica. A percepção do relevo das colinas onde estão essas casas, ficou preservada, pois elas nunca ultrapassam três pavimentos. Com essa disposição urbanística, a vista para a paisagem - onde se destacam a Golden Gate, símbolo da cidade, a ilha de Alcatraz, o *Fisherman's wharf*, sem mencionar Berkeley e Oakland, ao fundo da baía -, está disponí-



Fig. 46 - Porto Alegre / H. R. Wendroth



Fig. 47 - San Francisco / Califórnia

vel, aberta, uma oferenda aprazível para moradores e visitantes. O romântico *cablecar* passeia sobre as colinas, oferecendo aos passageiros perspectivas encantadoras. O ar e o sol californiano banham toda São Francisco: não esbarram, como em outras cidades, em paredões ininterruptos de edifícios. O plano urbanístico restringe a construção dos arranha-céus ao *downtown*, em área bem delimitada do centro comercial e administrativo da cidade. As características morfológicas de São Francisco da Califórnia estão ali: visíveis, protegidas, fruto de decisões simples e inteligentes dos planejadores. Com a beleza do lugar assim resguardada, com um habitat bem organizado, ganham todos: moradores, turistas, investidores, políticos, administradores.

Voltemos ao caso de Porto Alegre. Moradores e visitantes diziam – quase unanimemente - que ela era uma cidade bonita, segura, aprazível e que guardava uma escala urbana adequada; estas características – que era a sua marca, a sua identidade! -, garantiam a condição de constituir-se em um bom lugar para se viver. Estamos, no entanto, assistindo, de 20 anos para cá, a uma transformação morfológica espantosa na cidade. Com ela, infelizmente, todos os encantos da sua topografia, todas as belas características do Lugar estão se perdendo. Se não, observem: quem há apenas duas décadas, olhasse a cidade de longe, de seus morros – como antes fariam os casais açoarianos –, não obstante o crescimento da cidade, perceberia claramente a configuração peculiar do sítio urbano. Notava-se, em destaque na paisagem, o majestoso espião que nasce na ponta do Gasômetro e se estende em direção ao bairro Moinhos de Vento, seguindo pela Rua Duque de Caxias e pelas avenidas Independência e 24 de Outubro, demarcando, com o seu traçado, aquilo que nos acostumamos a chamar de “divisor de águas urbano”; ou “cumeeira” da cidade. Um pouco adiante, os bairros Bela Vista, Moinhos de Vento e Petrópolis - com o seu casario doméstico bem assentado sobre as encostas das



Fig. 48 - Vila do IAPI / Porto Alegre



Fig. 49 - Porto Alegre / estuário do rio Jacuí

colinas -, se salientavam no outrora baixo *skyline* urbano. Outros bairros como o magnífico conjunto do IAPI, se espalhavam pelo sítio (Fig. 48). Para além das colinas, conforme já referimos, a exuberante paisagem do rio Guaíba (ou seria lago⁴⁸?) e suas ilhas delineavam o *background* (Fig. 49). Ao longe, o panorama típico gaúcho: os campos e coxilhas se estendendo até o infinito... Domingo Faustino Sarmiento, em seu extraordinário romance, *Facundo ou civilização e barbárie*, um dos livros fundadores da civilização argentina, definiu essa imensidão sem fim como... a *soledade*.

Tudo isto que caracterizava a graciosidade de Porto Alegre está, em meu entender, se perdendo. Um maciço desordenado, ininterrupto e sucessivo de grandes edifícios, sem qualquer uniformidade volumétrica e formal, sem nenhum padrão urbanístico está se espalhando por seu território, escondendo a outrora bela paisagem, modificando substancialmente tanto a percepção quanto a realidade morfológica original da cidade (Fig. 50). A maioria desses edifícios carece, decerto, de mínimas virtudes arquitetônicas e urbanísticas. Obedecem às leis do mercado, à especulação imobiliária; e ao poder político e econômico. A isto se agrega um planejamento viário, de circulação e de transporte insuficiente e inadequado, um zoneamento funcional e uma previsão, distribuição e projeto de equipamentos públicos e de parques e praças, completamente indefinidos. É aí que penso poderiam comparecer, com mais participação e com mais ênfase, as escolas de arquitetura. É necessário não somente preparar novas mentalidades, antes atualizar a massa crítica do planejamento urbano. É importante que os estudantes sejam orientados a valorizar as implicações urbanísticas que os projetos de edificações devem ter. É necessário que novas ideias, que já circulam – ainda que em âmbito restrito – em nosso meio, possam orientar as novas gerações de arquitetos e que estes possam, efetivamente, aplicá-las no planejamento

48. O Guaíba, esplendorosa massa de águas que cerca a cidade de Porto Alegre, constituindo um rico ecossistema composto de canais, rios, banhados, ilhas, fauna e vegetação distintas, até há pouco tempo era concebido como **rio**. Recentemente, passou a ser considerado, por técnicos e pesquisadores, por suas características geográficas, como sendo um **lago**.



Fig. 50 - Porto Alegre

dar. A opinião de técnicos e da população teria que ser considerada. Entretanto, como nossas críticas, em momentos antes, se dirigiam a aspectos arquitetônicos da cidade e de seus edifícios, penso que – a despeito deles serem regidos pelas mesmas leis econômicas e políticas acima mencionadas –, aos arquitetos caberia fazer o possível para ampliar sua participação na melhoria da paisagem urbana: edifícios com melhor arquitetura, melhor desenho urbano, melhores parques e praças etc. Penso que um debate aberto e amplo, nas salas de aula (já que este livro trata da formação profissional do arquiteto), sobre problemas reais da cidade – esse debate, para ter sentido, teria que avançar nas questões doutrinárias e ideológicas do planejamento urbano – poderia estimular professores e alunos a discutir o papel da arquitetura no aperfeiçoamento da cidade. Este debate seria, em meu entender, mais profundo e eficiente se pudesse contar com a contribuição de outras profissões, como a economia, a ecologia, as ciências políticas, a sociologia, a história, a psicologia, o direito e a geografia assim como de entidades de representação profissional destas áreas citadas. Chego a imaginar que a arquitetura se retroalimentaria com esses debates: muitas vezes autossuficiente, seria bom o arquiteto ouvir o que as vozes das outras profissões têm a lhe dizer sobre a sua produção.

Já me referi a este assunto, quando desenvolvi reflexões sobre a questão da *Tematica* (ver página 148) nos TFG – Trabalho Final de Graduação. Repito o que disse então:

É claro que não devemos contrariar – isso está previsto na Portaria 1770, além de ter sido uma boa decisão do 3º Conabea, realizado em Recife em outubro de 1987 – a livre escolha de temas por parte dos alunos. Influenciam nessas escolhas, motivações as mais variadas. Estas vão desde a procura por trabalhos de pouca complexidade, que possam ser estudados e desenvolvidos pelos alunos sem maiores percalços; passam por aquelas escolhas em que o aluno entrevê futuros contratos profissionais (o que representaria um bom início da profissão) e chegam naqueles em que, imbuídos,

da cidade. É evidente que, para se enfrentar estes problemas com os instrumentos de que dispõe a arquitetura, é necessário ter consciência de que o alcance da profissão na transformação da cidade é, hoje, limitado; e que as grandes decisões sobre o uso e a ocupação do solo urbano partem da classe dominante, que é quem detém o poder político e econômico sobre a cidade. Para que um planejamento democrático – uma cidade para todos – efetivamente fosse posto em prática, essa lógica teria que mu-

ainda, de elevado espírito acadêmico, alunos aproveitam o TFG para fazer reflexões sobre a arquitetura e as intervenções sociais.

*Havia afirmado antes – e reitero agora – para realçar essa última alternativa, que o TFG deve ser um momento pedagógico especial. Um exemplo marcante de procedimento assim idealizado é quando professores e alunos - em conjunto! – se debruçam sobre temas do quotidiano da cidade, fazendo-os foco de trabalhos de diplomação. Estes temas podem ser: espaços remanescentes de cirurgias urbanas; miolos degradados de quarteirões (muito comuns no centro da cidade); áreas portuárias abandonadas; áreas devolutas da cidade; habitação de baixa renda encravada em setores consolidados da cidade; interface rio-mar-lagos/cidade; preservação do patrimônio cultural; margens de arroios e tratamentos urbanísticos de avenidas etc. O que caracteriza esses temas – e os diferencia da maioria, daqueles que são fictícios – é que são buscados na realidade concreta. Acho que a escolha dos mesmos – que ainda ocorre em número limitado – valoriza a instituição e significa o trabalho do aluno, além de desafiar os participantes a equacionar, e apresentar respostas, para problemas emergentes e importantes do dia a dia urbano. Há, além desse, outro nível de especulação arquitetônica que também pode ajudar a transcender a propensão predominante por um TFG bem comportado. O TFG seria, então, encarado como defesa de tese (os italianos chamam *Tesi di Laurea*, embora destinada a outros cursos). Além de um projeto bem resolvido sob os aspectos funcional, espacial, técnico e estético (que é o mínimo que deve ser exigido para o TFG), há alunos que se dedicam a realizar estudos – e a desenvolvê-los através dos seus trabalhos, daí a designação de Tese – sobre o que, em tempos passados, costumava se chamar *Temas de Arquitetura*, ou seja, estudar e apresentar soluções inovadoras e originais (como exigem os italianos em suas *Tesi di Laurea*) sobre questões atemporais: esquinas urbanas; coroamento dos edifícios; pressupostos compositivos nas relações com a vizinhança para edificações em lotes estreitos em centro de quarteirões; proporção e dimensão dos espaços em função de sua importância e significados; metáfora e símbolo na arquitetura; protagonismo do espaço x protagonismo das edificações no meio urbano; linguagem arquitetônica etc.*

Outro ponto importante a considerar sobre este assunto - a Temática - é que tem se observado que a grande maioria prefere abordar projetos de edificação, apesar da Portaria do MEC se referir à “[...] trabalho individual [...]”, relacionado com as atribuições profissionais”. São raros os casos de projetos de Urbanismo, de Desenho Urbano, de Paisagismo e de Planejamento Urbano, no TFG. Alguns

cursos contribuíram para essa auto-limitação. Nos primeiros momentos em que essa questão veio ao debate, eles consideraram que o aluno deveria apresentar no TFG um ‘produto acabado’. Consideraram também – me parece que de forma exagerada – que somente o projeto da edificação poderia atender a esse ‘requisito’.

Para que não se venha a alegar que nossa visão sobre Porto Alegre é sectária e radical (ou que menosprezo a participação leiga no desenho da cidade), devemos declarar que reconhecemos, com nitidez, trechos na cidade que poderíamos destacar como expressões de bom desenho urbano. Podemos incluir entre os exemplos a arrolar, partes da cidade antiga - hoje Centro Histórico - como a rua da Praia, a praça da Alfândega, a praça da Matriz entre outros, os arredores da Praça Júlio de Castilhos, as avenidas Salgado Filho e Borges de Medeiros, esta última no trecho que vai do Mercado Público até o Viaduto Otávio Rocha (Fig. 51). Na cidade do Rio de Janeiro, mencionada porque a tenho visitado com alguma frequência, podemos também encontrar muitos desses modelos de boa paisagem urbana, mormente no centro da cidade, frutos possivelmente das propostas urbanísticas de Alfred Agache (Fig. 52). O Corredor Cultural, obra recente dos arquitetos da municipalidade, uma recuperação bem feita de prédios antigos, que se estende desde o Paço Imperial, atravessando o Arco do Telles e se prolongando até a Igreja da Candelária, o Centro Cultural do Banco do Brasil e a Alfândega de Grand Jean de Montigny (Figs. 53, 54 e 55) e arredores, devolveu à cidade um *continuum* urbano de rara beleza e vitalidade funcional. Pode-se citar também a Cinelândia, a Lapa, Santa Tereza, e diversos trechos do centro antigo, como outros bons exemplos.

212/

A sede do Ministério de Educação e Cultura (Figs. 56 e 57), marco da arquitetura modernista brasileira, de 1936, é ilustre paradigma do edifício que não só contribui para o aprimoramento da cidade, como se mantém, por si, até hoje, como modelo da boa arquitetura. Gostaria de me deter, no entanto, num trecho do bairro Botafogo, nas proximidades da orla, junto ao Morro da Viúva, que penso melhor poderia ilustrar estas minhas preocupações urbanísticas, relacionando-as com o papel que as escolas de arquitetura melhor poderiam desempenhar no aprimoramento das formas urbanas. Selecionei este trecho da cidade por algumas peculiaridades (Fig. 58): a) é composto por edifícios que julgo terem sido construídos entre os anos 50 e 80; b) não seriam, a não ser possivelmente, neste ensaio, citados como exemplos marcantes de arquitetura. Poderiam passar despercebidos quanto às qualidades que pretendo destacar, o que, de certa forma, é aceitável: a paisagem urbana, para o cidadão comum, é para ser usufruída; para os técnicos, urbanistas e estudantes, sim, deve constituir matéria para permanente exame crítico e base para novos estudos; c) não atendem a um gabarito uniforme de alturas. No entanto, este conjunto *singelo* de edifícios que, como vimos, parece ter sido construído em épocas diferentes e por diversos projetistas e construtores, dá à cidade, naquele trecho, uma unidade formal, ainda que isso possa ter sido casual, que torna aquele trecho da paisagem urbana bem proporcionado, agradável e bonito. A arborização expressiva da área reforça visivelmente os valores urbanísticos. Se os pressupostos que levantei forem válidos, se o conjunto urbano foi efetivamente construído ao longo dos anos – e, não, como fruto de um projeto único – penso ser possível atribuir esse bom resultado urbanístico à busca coletiva – ainda que não explícita - de uma boa paisagem



Fig. 51 - Viaduto Otávio Rocha / Porto Alegre

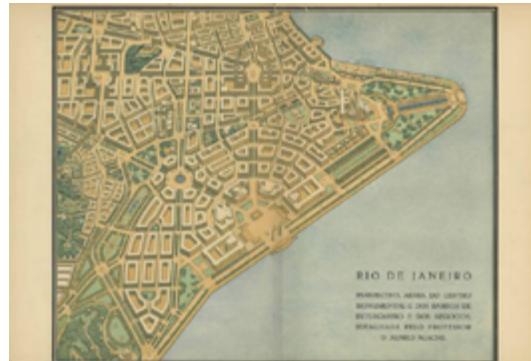


Fig. 52 - Plano Agache / Rio de Janeiro



Fig. 53 - Arco do Telles / Corredor Cultural / Rio de Janeiro



Fig. 55 - Prédio da Alfândega / Rio de Janeiro



Fig. 54 - Corredor Cultural / Rio de Janeiro

urbana. E, mais ainda, a um plano que parece ter vigorado (se é que ele efetivamente existiu), com seus princípios fundamentais, sem grandes alterações - e respeitado - durante pelo menos a construção de todo aquele conjunto urbano. Para entender o papel, isto é, o significado e a importância que podem ter as edificações na qualificação da paisagem urbana, vou recorrer a dois trechos de Vincent Scully Jr. (2002) em *Arquitetura Moderna* (Figs. 59 e 60):

[...] Por exemplo, a escadaria Espanhola em Roma, de 1721-25, personifica o caráter da era barroca e não da era moderna. Os degraus criam um ambiente ativo, mas totalmente controlado, dentro de uma cidade européia. São espaçosos, amplos, e apresentam um convite aberto ao drama do movimento. Ao mesmo tempo, os espaços, que parecem tão livres, são, de fato, simetrica-



Figs. 56 e 57 - Edifício Gustavo Capanema / Rio de Janeiro

mente focados pelo eixo sólido do obelisco acima deles, atrás do qual as torres da igreja podem mover-se, aos olhos do pedestre. Isso poderia ser tomado, grosseiramente, como uma imagem sintetizadora da arquitetura do barroco tardio. Todo o movimento se dá em torno de pontos fixos. É uma união dos opostos de ordem e liberdade. A ordem é absolutamente firme, porém contra ela atua uma ilusão de liberdade. Em segundo lugar, apesar de toda a plasticidade escultural e imagens humanistas dos sólidos, de fato é o espaço que governa o desenho, os sólidos estão inteiramente a serviço de sua dramatização [...] (p. 16).

214/

[...] Ao contrário, há uma grande lacuna entre ela e um monumento moderno, como a Corte Suprema de Le Corbusier para o governo em Chandigarh, a nova capital do Punjab. Nesse último, por exemplo, os sólidos, não o espaço, tornaram-se dominantes na forma. Desse modo, o edifício, embora contribuindo para definir a vasta praça, também é uma imagem escultórica isolada, assim projetada para ser vista em relação aos perfis das massas montanhosas do norte. O espaço entre as formas naturais e as construídas pelo homem é essencialmente um vazio entre sólidos opostos, de modo que os seres humanos que o ocupam não estão nem abrigados nem são levados a uma conclusão única. Em vez disso, são expostos às duas realidades separadas e hostis da vida humana: o que é a natureza e o que os homens querem e fazem (p. 18).

Considero do mesmo modo que, exatamente em ações que caminham em sentido oposto àquele que examinamos um pouco antes de voltarmos nossa atenção para Scully Jr., possamos encontrar a origem de parte das mazelas do urbanismo de hoje. De fato, os planos urbanos, ainda que muitos sejam, em sua origem, bem estudados e propostos, sofrem muitas pressões ao longo de sua vigência, pressões provenientes de setores econômicos e políticos muito influentes, pressões estas que têm em vista acarretar alterações fundamentais em sua concepção. Estas modificações, que acabam distorcendo os conceitos, os objetivos e os propósitos iniciais dos planos urbanísticos,



Fig. 58 - Morro da Viúva / Rio de janeiro

visam de modo distinto a alterar índices urbanísticos⁴⁹ para facilitar a construção de grandes investimentos imobiliários, sejam eles edificações e conjuntos habitacionais, seja a instalação de grandes equipamentos em áreas não previstas para eles. Penso mais, que isso acaba se refletindo, de forma negativa, no desenho da cidade (sem falar no impacto na infraestrutura, no meio-ambiente e nos serviços da cidade), como vem ocorrendo em Porto Alegre. Os investidores imobiliários se valem, repetidamente, de pretextos sociais para garantir a aprovação, sem restrições, de modificações nos planos diretores: alegam que construir traz emprego para muita gente. Não imagino que possa haver alguém que se posicione contra a geração de empregos. Admito, no entanto, que sempre possa haver muita gente interessada na construção de uma cidade mais agradável, bem proporcionada, que garanta qualidade de vida para a maioria de seus habitantes. E que formas como esta de conceber as cidades em nada impedem a geração de renda, investimentos financeiros e a criação de empregos.

Por este motivo, não vai aqui nenhuma manifestação contra as grandes construções e equipamentos urbanos. Acredito, apenas, que eles devem obedecer às disposições dos planos diretores originais. Poderá se argumentar que a cidade é dinâmica e que, para se manter atualizada e progredir, deve prever alterações em suas formas de ocupação. Estamos de acordo! No entanto, planos diretores são para isso: para antecipar, para um largo período de tempo, o desenvolvimento espacial, funcional, estético e econômico das cidades, compreendendo aí a dinâmica natural do crescimento das mesmas. As chamadas reavaliações, dentro desta ótica, não deveriam ser tão frequentes como o vêm sendo: um plano, para ter efeito duradouro, deve ter garantidos respeito, sua permanência e estabilidade.

Além disso, para desfazer qualquer interpretação no sentido de que estamos nos posicionando contra as grandes edificações, vamos tomar Nova York como exemplo a ser examinado. A grande metrópole americana é, sem dúvida, uma das cidades no mundo onde se concentra o maior número de arranha-céus. Esses grandes edifícios, muitos com uma arquitetura de destaque, configuram para a cidade uma

49. Índices Urbanísticos – componentes do planejamento urbano através dos quais os planejadores visam a controlar, direcionar e organizar o desenvolvimento e o crescimento das cidades. Eles são: densidade demográfica; zoneamentos de usos e atividades permitidas; índice de aproveitamento; taxa de ocupação; altura das edificações e recuos (para transformações viárias e para jardins).



Fig. 59 - Piazza di Spagna / Roma



Fig. 60 - Chandigarh / Punjab

paisagem urbana rica e charmosa. Apesar da grande altura dos prédios permitida em algumas de suas áreas, a escala humana mantém-se adequada. Penso que decisões antecipatórias, tomadas no início do século 19, antes que a cidade iniciasse o grande crescimento que a caracterizaria no século 20, viriam a garantir estabilidade, lógica e coerência ao seu desenvolvimento urbano. Relembremos que, depois de quatro anos de trabalho, o *Commissioner's Plan* nomeado pelo governador do estado apresentou, em 1811, um plano urbanístico para a cidade, constituído em suas linhas gerais de lotes de 60 por 180 a 240 metros de comprimento (subdivididos internamente por lotes de 7,5 x 30,0 m), limitados por 14 avenidas paralelas, distribuídas de norte a sul da ilha, e 172 ruas, perpendiculares às primeiras, formando um reticulado regular que se espalhava por todo o terreno. A única avenida em diagonal é a Broadway, um caminho indígena antigo, segundo alguns (Fig. 61). O outro grande marco urbano definidor do plano da cidade é o Central Park (Fig. 62), um extraordinário espaço paisagístico, localizado no coração da metrópole, com cerca de 4.000 x 400 m. de área. O plano urbano levou em consideração as limitações do sítio: cercada por rios, não havia para onde expandir a cidade (Fig. 63). Com poucas modificações, a concepção inicial do plano de 1811 vigora até hoje. Segundo Leonardo Benevolo (1974) em *Historia de La Arquitectura Moderna*,

El plan de 1811 sigue siendo una de las principales contribuciones a la cultura urbanística moderna y, por haber sido llevado a cabo integralmente, ha puesto de manifiesto todas las consecuencias técnicas, jurídicas, económicas y formales de los criterios de partida; como resultado del plan ahí está la ciudad de Nueva York que todos conocemos, 'el primer lugar del mundo a la altura de los nuevos tiempos' (p. 252/254)





Fig. 64 - Flatiron Building / Nova York

do anteriormente, arranha-céus demonstrando “... (n)o poder de um edifício de incorporar uma atitude heroica...” como o fazem o Chrysler Building; o Empire State Building, O Rockefeller Center, o Seagram Building entre outros.

Por outro lado, se o poder econômico e político mostra uma de suas faces através da especulação imobiliária que age sobre a cidade, podemos analisar – ainda que de forma ligeira – como planejadores americanos e europeus vêm confrontando-a. Nas cidades européias, as do *Velho Mundo*, com um tecido urbano consolidado ao longo dos séculos, a maioria delas com centros históricos - medievais, barrocos e renascentistas - muito antigos e encantadores, a solução para preservá-los, enfrentando a pressão das novas grandes construções, foi destinar – através do planejamento – áreas fora do *casco antigo* para as mesmas. O centro, de beleza ímpar, tem sido mantido em sua configuração antiga e com

atividades multifuncionais, como forma de garantir sua vitalidade. É o caso de Paris, Budapest, Londres, Copenhague, Amsterdam, Madrid, Porto, Praga etc. (Figs. 66, 67 e 68). Cidades alemãs como Frankfurt, Berlim e Dresden têm agido de forma um pouco diferente, possivelmente porque passaram por severas reconstruções depois da guerra. Vêm admitindo novos edifícios, no centro da cidade (como na Potsdamer Platz de Berlim), ainda que em áreas bem delimitadas do mesmo. Interessante ressaltar que essas cidades européias cultivam o hábito urbano – que é muito salutar e que muitas cidades brasileiras perderam – que é o do uso intenso das ruas centrais para atividades variadas, como bares, restaurantes, comércio, serviços, cinemas, teatros etc. Isto se faz noite e dia. Sabemos muito bem que nós brasileiros temos procurado o aconchego e a proteção dos ambientes artificiais e assépticos dos shoppings para muitas daquelas atividades e que nossas ruas centrais estão desertas e abandonadas, sobretudo à noite.

Se olharmos com atenção para as cidades do *Novo Mundo*, para Dallas, Los Angeles (Fig. 69), São Francisco, entre tantas, poderemos perceber como os americanos vêm administrando o mesmo problema da especulação imobiliária, ou seja, a pressão por grandes construções na cidade. Como já fora visto anteriormente, em São Francisco da Califórnia os planejadores e administradores decidiram *designar*, para os grandes investimentos imobiliários, áreas bem delimitadas no centro urbano. O restante da cidade mantém, salvo exceções, as configurações iniciais, não estando sob a ação de grandes transformações funcionais ou volumétricas.

Este é apenas um dos lados do tema *A Cidade*. Há muitos outros que, apesar de importantes, não examinaremos aqui. Contudo, é indispensável ainda levantar uma questão respeitável: o quanto o desenho da cidade determina o consumo de energia e o tempo despendido por cada habitante nos seus deslocamentos na *urbe*? De fato, comparando o planejamento de cidades européias com americanas, iremos constatar que



Fig. 65 - Sede da ONU / Nova York



Fig. 66 - Paris

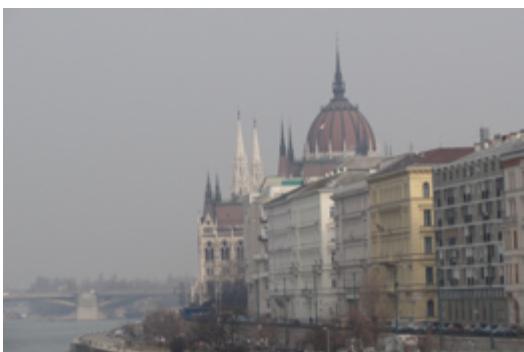


Fig. 67 - Budapeste

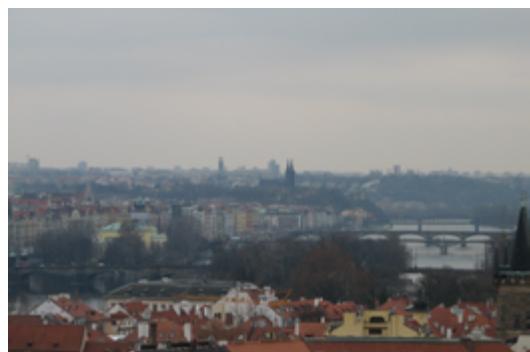


Fig. 68 - Praga

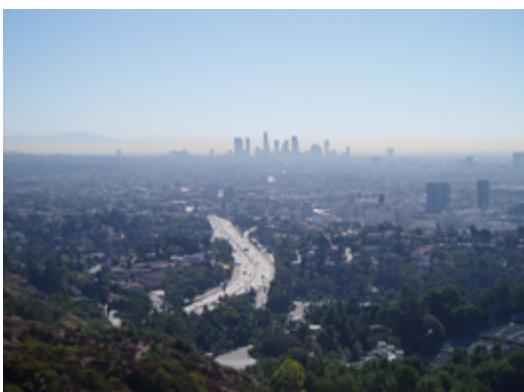


Fig. 69 - Los Angeles

as primeiras são mais econômicas – poderia se dizer, para se valer de uma terminologia atual: são mais sustentáveis – do que as segundas. De fato, as cidades européias são muito mais compactas, contam com sistemas multimodais de transporte público integrados, muito mais eficientes, ciclovias por todo o tecido urbano, uma boa malha ferroviária, que conecta cidades com muita facilidade, já implementam planos governamentais de sustentabilidade urbana e predial que preveem incentivos financeiros para o uso doméstico e industrial de fontes alternativas da energia eólica, da energia solar, das placas fotovoltaicas, e não dependem tão radicalmente do automóvel etc. O sistema americano, baseado no urbanismo dos subúrbios, tornou a circulação nas cidades demasiadamente dependentes do automóvel – e do petróleo. São impressionantes as rodovias – com muitas pistas de rolamento – se superpondo e mascarando o tecido urbano original, um verdadeiro *spaghetti* viário deformando tanto a vida quanto as paisagens urbanas. Num ponto, as duas concepções de urbanismo coincidem: no valor que é dado à opinião pública. Pode-se dizer que à democracia e às manifestações da comunidade sobre os destinos das cidades, edifícios, monumentos, áreas livres e traçados viários se devem, em muito, a eficácia dos planos urbanos na Europa e nos Estados Unidos. Em Porto Alegre ainda não

há este costume. Apenas recentemente, e sobre pontos bastante circunscritos de um projeto bem definido - a pretendida implantação de grande investimento imobiliário, em área de reconhecido valor paisagístico, na beira do rio, na zona sul da cidade, pode a população se manifestar.

Na verdade, a opinião pública vem lutando, de uns tempos para cá, para se constituir em componente indissociável do planejamento da cidade. Se antes ela já era importante, na América e na Europa não seria possível demolir um edifício histórico ou construir um grande investimento se isso contrariasse a opinião da comunidade; agora, com a internet e as redes sociais, isso se tornou muito mais difícil. Aqui no Brasil, ela se manifesta ainda de maneira esparsa, incipiente e tímida. Por exemplo, a linha do TGV Lyon-Torino sofreu severas contestações das populações atingidas pelo traçado projetado. Apesar dos burocratas terem argumentado que o progresso estava chegando para as pequenas comunidades por onde passaria o trem, estas protestaram alegando prejuízos sobre o meio ambiente e sobre o patrimônio histórico, chegando a exigir mudanças nos projetos. As recentes manifestações de rua, que aconteceram em Barcelona, em Londres, em Nova York, na Grécia, no Chile e em países árabes, contra o sistema bancário, em favor da melhoria na educação ou simplesmente por democracia, atestam o poderio político das redes sociais. No Brasil, ainda que muito pouco acostumados à manifestação da opinião pública em questões urbanas, já tivemos, em Porto Alegre, dois bons exemplos circunstanciais: a preservação da Usina do Gasômetro (prédio histórico importante para a cidade) que, na década de 70, esteve por ser demolida devido ao projeto de uma nova avenida e, como já mencionamos anteriormente, a participação popular, ainda que, no caso, seu alcance fosse limitado, através de plebiscito, na decisão sobre investimento imobiliário na zona sul da cidade. Na América do Norte, onde a opinião pública possui muita força, temos exemplos marcantes. Em Boston, a população exigiu a demolição de uma via elevada de alta velocidade, a *Interstate 93*, popularmente conhecida como *Big Dig*, com cerca de 6 km de comprimento que, segundo os moradores, prejudicava o meio ambiente, interferia na paisagem urbana e seccionava o centro histórico, apartando-o do mar. Apesar do custo final de astronômicos \$ 22 bilhões, a população não quis saber: a rodovia foi demolida e criado no mesmo local um túnel para substituí-la. A superfície retomada foi destinada a parques, lazer e comércio. Os valores envolvidos e a repercussão da obra demonstram o quanto a opinião pública prevaleceu sobre o imediatismo, o pragmatismo e o tecnicismo.

Em Paris nos anos 90 ocorreu fato semelhante: uma rede ferroviária desativada se transformou no Parque *Promenade Plantée*. Em Nova York, através da movimentação dos *Friends of the High Line*, uma associação comunitária, uma linha férrea também abandonada, localizada no centro da *Big Apple*, deixou de ser demolida para ser transformada em parque linear elevado pelo escritório Diller Scofidio + Renfro, através de projeto vencedor de concurso, em 2003.

Ação análoga, de valorização da paisagem urbana e de resgate de valores ambientais e históricos, ocorreu em São Paulo, no início dos anos 80, com o *Projeto do Vale do Anhangabaú*, dos arquitetos Jorge Wilheim, Jamil José Kfouri e da arquiteta paisagista Rosa Grena Kliass (Fig. 70). Vencedores de um concurso público, seu projeto se baseava na substituição da via existente por um túnel e a transformação da superfície retomada em parque público.



Fig. 70 - Vale do Anhangabaú / São Paulo

Estes são alguns exemplos de resolutas ações comunitárias em defesa do habitat. Muitos cidadãos no mundo inteiro estão tomando consciência do que em épocas muito remotas já foi natural – de que o lugar para se viver é quase sagrado, já foi um santuário. Temos que evitar a todo o custo que, em tempo que poderá estar não muito distante, ao ritmo como as coisas caminham, alguém possa vir a identificar a degradação da cidade – levada pela torrente de “progressismo” e de tecnicismo que predominam - como consequência de retrocessos civilizatórios. De fato, corremos o risco de que, no futuro, muitos possam interpretar desta maneira o que estamos fazendo, hoje, quando sobreponemos interesses econômicos e políticos ao bem-estar, ao conforto, ao direito à beleza, à inclusão social, à igualdade de oportunidades na cidade, coisas que deveriam não só constranger até o mais distraído cidadão, como provocar desaprovações e protestos gerais. Talvez então, se este dia infelizmente chegar, possamos nos dar conta, em toda a sua magnitude, do mal que estamos, realmente, fazendo para com as nossas cidades.

É necessário que, aos poucos, mais e mais pessoas venham a compreender que planos urbanísticos estáveis ao longo de muitos anos, respeitados em suas determinações, traçados urbanos racionais, gabaritos uniformes e volumetrias definidas, consideração pela natureza e pela história, autossustentabilidade da cidade (diminuir a dependência do automóvel já seria um bom começo), sobreposição dos interesses coletivos ao poder econômico e político, democracia e transparência nas decisões - sejam essenciais para a sobrevivência das cidades. Enfim, sintetizando tudo: considerações concretas com a *Ética* e a *Estética*, que devem balizar orientações econômicas, sociais e políticas, necessitam ser elementos determinantes, sempre que se pensar na definição de melhores destinos para *A Cidade*. Não tenho, no entanto, motivos para estar satisfeito com o que concluí agora: não penso ter formulado nada de novo sobre a cidade, nada que já não seja do conhecimento comum. E que, infelizmente, pouco tem sido levado em consideração. Registro apenas a minha convicção profissional.

Penso que, com ações como essas, levando-as para as salas de aula, transformando-as em fonte de debate e pesquisa, em temas do aprendizado de projetos, as escolas poderiam intensificar sua participação na solução dos problemas da cidade, no âmbito que lhes compete: na análise e estudo especializado desses problemas e na

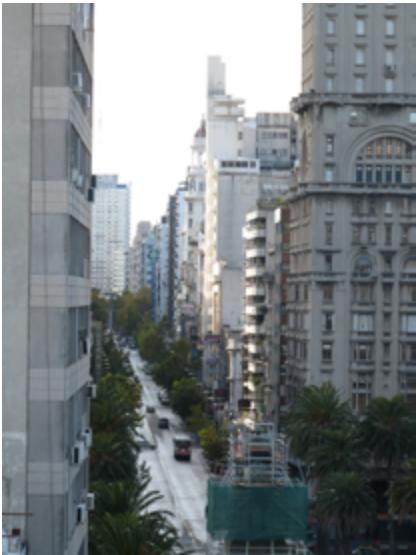


Fig. 71 - Montevideo

preparação de novos quadros para atuarem nessas frentes. Insisto que essa disposição - para torná-la mais eficiente e mais próxima da realidade, como já mencionei páginas atrás -, teria que ser necessariamente interdisciplinar.

Uma advertência deve ser registrada antes que conclua este tema: não se pode – nem penso em fazê-lo – esquecer e menosprezar a perversa organização política/social/econômica que caracteriza nossa realidade. Como consequência direta dela, verificam-se monstruosos desniveis de renda, de exclusão social e espacial e de diferenças de oportunidades entre os habitantes da *urbe*, muito fáceis de constatar no dia a dia das nossas cidades. Sem que estas questões estruturais sejam resolvidas, o alcance social da arquitetura e do urbanismo continuará bastante limitado. Talvez seja até mes-

mo necessário – em algum momento da vida da nossa cidade – parar para pensar. É possível que chegue um tempo em que, coletivamente, a comunidade se dê conta de que, tudo o que esteja sendo feito pela cidade – mesmo com a melhor das intenções e baseado nas melhores técnicas e conceitos – não passe de paliativos, de remendos na cidade. Quem sabe tenha então chegado o momento em que – diante da constatação de que, pelos caminhos que vêm sendo adotados, seja muito difícil melhorar de forma decisiva a qualidade do meio urbano – tenhamos que tomar, toda a comunidade participando, uma decisão drástica: apelar para uma assembleia constituinte urbana e – como foi feito em 1988 com a Constituição do Brasil – democraticamente debater e definir, *in totum*, um novo projeto de cidade. Ainda assim, penso que, mesmo agora, é possível, apesar dos entraves, à Arquitetura e ao Urbanismo avançarem suas influências sobre a cidade. Na América, podemos citar Montevidéu (Fig. 71) como exemplo de como a arquitetura contemporânea pode contribuir para a melhoria da paisagem urbana. Na Europa, podemos destacar, entre tantas, a cidade de Londres. É preciso su-plantar, de qualquer maneira, aquelas constatações com que iniciei este capítulo: que, apesar do grande número de escolas de arquitetura em atividade, é ainda acanhado o resultado da ação da enorme quantidade de arquitetos que elas estão formando, sobre a arquitetura e sobre o urbanismo da cidade.

O Cinema e a Cidade

O cinema, arte sensível e popular, tem se dedicado, algumas vezes, a abordar a temática da cidade. Por exemplo, dois filmes argentinos recentes tratam de relações interpessoais influenciadas pela cidade. O primeiro deles é *O Homem ao Lado* (*El Hombre de al lado*), dirigido por Mariano Cohn e Gastón Duprat, com Rafael Spregelburd e Daniel Aranz. Filmado em 2009 na *Casa Curuchet*, em La Plata, Argentina, única projetada por Le Corbusier na América Latina, trata do rechaço que o dono da casa, em atitude típica da burguesia, faz às tentativas de inclusão social de um seu vizinho. Este quer tão so-

mente abrir uma janela na divisa (o que é proibido por lei) para “ter direito” a um pouco de sol e à vista. O conflito entre vizinhos acaba de forma emblemática, e cruel.

O outro filme a destacar é *Medianeras - Buenos Aires na Era do Amor Virtual* (2011). Kikito de melhor filme estrangeiro e de melhor diretor para Gustavo Taretto no Festival do Cinema de Gramado de 2011, nele Javier Drolas e Pilar López da Ayala vivem um jovem casal de vizinhos que, apesar de se cruzarem a toda hora, nunca se descobrem, imersos na incomunicabilidade e na solidão que a cidade pode provocar. O diretor faz uma crítica aguda à internet e à TV – estas, ao mesmo templo em que comunicam internautas e telespectadores, afastam os mesmos das relações interpessoais vivas: os dois personagens passam suas horas “conectados” ou “zapeando” – e à cidade que, fisicamente se degrada, em consequência de um planejamento selvagem e desumano, conforme as impactantes imagens da outrora bela Buenos Aires que são mostradas no início do filme. *Medianeras* são as paredes muito feias de divisa, as empenas cegas laterais dos edifícios, construídas muitas vezes como imposição de planos diretores. Estas paredes, que em nada contribuem para a estética urbana, servem para separar os edifícios e, para o diretor, servem, igualmente, como metáfora da incomunicabilidade entre pessoas “na Era do Amor Virtual”.

No início do filme, o protagonista, um arquiteto, diz:

[...] estou convencido de que as separações, os divórios, a violência familiar, o excesso de canais a cabo, a falta de comunicação, a falta de desejo, a apatia, a depressão, o suicídio, as neuroses, os ataques de pânico, a obesidade, as contraturas, a insegurança, a hipocondria, o estresse e o sedentarismo são responsabilidade dos arquitetos e da construção civil. Destes males, salvo o suicídio, padeço de todos.

/223

Estes dois filmes são uma denúncia de até onde – independentemente de classes sociais – pode chegar a degradação das relações interpessoais e coletivas na cidade; e, na parte que nos toca, a da organização do espaço físico, são uma advertência a nós arquitetos. Urge definir: que mais podemos fazer, diante disso, arquitetos, estudantes, escolas de arquitetura, para melhorar – em quantidade e qualidade – edifícios e cidades?

A Estética do Frio

Se queres ser universal, começa por pintar tua aldeia.
Liev Tolstoi

Outro dos assuntos que deixei – de propósito – para o final deste trabalho, refere-se a algumas reflexões bastante particulares sobre *Ética e Estética* na arquitetura. Confesso que me senti dividido, em alguns momentos, antes de começar a desenvolver este tema. De fato, reconheço que este assunto é polêmico e – mais do que isto –, é tão delicado de abordar que cheguei a ficar em dúvida se prosseguia ou o deixava de lado. Todavia, ponderei prós e contras e, o que mais pesou sobre a minha decisão – que foi a de escrever – foi que, se até esta altura do trabalho eu conseguira apresentar, de bom grado, várias reflexões, apesar de reconhecer nelas grandes possibilidades de serem desdenha-

das e/ou contraditadas, não seria por qualquer motivo que deixaria de registrar estas de agora, sobre *A Estética do Frio*. Principalmente agora que estava antevendo uma boa oportunidade para levantar o debate – de que estamos tão carentes - sobre assuntos que considero controversos para a formação profissional do arquiteto. Assim sendo, o simples fato de apresentá-los já teria atendido boa parte de meus objetivos iniciais.

O tema que pretendo desenvolver neste capítulo focaliza o que Vitor Ramil, um escritor e compositor gaúcho *designou*, tempos atrás, de *Estética do Frio*. Como talvez já seja possível antever, é minha intenção examinar a hipótese de se estudar – ou de pesquisar – e de praticar uma forma de arquitetura que expresse o caráter do nosso estado, o Rio Grande do Sul. Anunciando assim o tema, posso também proclamar que meus receios um pouco antes expostos tinham base sólida. De fato, além de ter de entrar em aspectos ideológicos sobre a produção de arquitetura, o que pode conduzir o debate a um campo extremamente subjetivo e abstrato, constata-se que a mídia especializada da arquitetura – nacional e internacional – tem a tendência de publicar, não apenas para informar, antes também por questões mercadológicas, acredito, com força e assiduidade, obras de grandes escritórios de arquitetura do mundo, assim conferindo grande realce ao tipo de arquitetura por eles produzido. Em vista disso, não temos receio em afirmar que – assim como em nossos estratos sociais temos uma classe dominante, em nossa profissão temos uma arquitetura dominante. E que ela não tem identidade brasileira, pelo contrário, emana do estrangeiro e divulga hábitos, cultura, tecnologia e finalidades que, em essência, não são os nossos. Sendo muito atraente nas suas manifestações e muito forte na sua divulgação, acaba impondo sua morfologia às soluções nacionais, seja em projetos reais, seja nos ateliês das escolas de arquitetura. As transposições são feitas sem qualquer tipo de interpretação, sem assimilação nem miscigenação. Uma afeição ao estrangeiro semelhante ao *transoceanismo*, na expressão usada por Gilberto Freyre⁵⁰, quando caracterizava – da parte dos jovens da elite brasileira do período final da monarquia e do início da república – o seu “apego à *Europa materna*”.

224/

Em novembro de 2008 participei de mesa redonda organizada pela 54^a Feira do Livro de Porto Alegre⁵¹. O objetivo era debater, para o público em geral e para estudantes e arquitetos, o novo livro de Leonardo Benevolo, *Arquitetura no Novo Milênio*, então recém-lançado no Brasil. Separei alguns recortes de minha fala, pois se relacionam com as reflexões que desenvolverei:

[...] Capítulo III – O EDIFÍCIO

No que se refere ao projeto do Edifício, Benevolo o aborda em vários capítulos de “A arquitetura no novo milênio”. Vou me deter em apenas dois deles, como forma de limitar e de sistematizar minhas reflexões. São eles, o terceiro capítulo: “Os herdeiros da tradição

50. Gilberto Freyre, autor do celebrado *Casa Grande e Senzala*, um dos romances fundadores do Brasil moderno, é citado por Joaquim Nabuco em *Minha Formação*, São Paulo, W.M. Jackson Inc., 1948.

51. Feira do Livro de Porto Alegre – grande evento anual, que se realiza na Praça da Alfândega, no centro da cidade, ao qual comparecem multidões. Bancas das principais livrarias do país e do Cone Sul e editoras nacionais e internacionais nela apresentam – e vendem – seus livros. Palestras e conferências complementam a feira. Iniciada em 1955, em 2012 realizou-se a sua 57^a edição.

moderna européia" e o quarto, "Os inovadores da arquitetura européia". Para comentar a produção arquitetônica mundial mais recente, vou para isto também utilizar um critério muito pessoal, arbitrário, portanto, para poder estabelecer alguns parâmetros e conexões para realizar a minha análise. Em primeiro lugar, achei que seria justo, por estarmos tratando aqui de Benévolo e pela minha relação com os seus livros, que o período que eu estudasse começasse por volta da década de 70, época que corresponde à minha aquisição - e meu primeiro contato com a obra de Benévolo -, de "Introdução à arquitetura". Em segundo lugar, decidi escolher, arbitrariamente, como já afirmei, um determinado programa arquitetônico, um tema muito especial que tem, porque envolve fenômeno de massa, recebido muita atenção tanto da mídia (especializada ou não) como do público em geral, por força da exposição intensa que recebe nos meios de comunicação planetários. Refiro-me aos equipamentos esportivos (estádios, ginásios, piscinas etc.) destinados aos Jogos Olímpicos e às Copas do Mundo de Futebol. Por serem bastante divulgados, já devem ser do conhecimento de muitos, o que facilita acompanharem meu raciocínio. Por este motivo e por serem trabalhos de arquitetos de destaque mundial podem, no meu entender, exemplificar de forma mais compreensível as grandes transformações havidas nos conceitos, nas linguagens, nas tecnologias e materiais construtivos e nas relações dos edifícios com seu entorno. O período que escolhi para exame desses equipamentos é dos últimos 40 anos. Essa minha escolha, pessoal, insisto, inicia com os Jogos Olímpicos do Japão, em 1964. Aparecem então os magníficos projetos de Kenzo Tange para Tóquio, que eram o Ginásio Nacional e o Anexo do Ginásio Nacional (piscinas). Nesse trabalho, como era corrente na época, no Japão, mas, também, em outros lugares do mundo, o tema de debates entre arquitetos era: tradição ou modernidade? O mérito de Kenzo foi ter juntado os dois e trabalhado a relação **modernidade x tradição**. Havia um contexto histórico que poderia justificar tal postura. O Japão, país que havia saído destroçado da guerra, fazia enormes esforços para se erguer das cinzas. Fora literalmente arrasado: bombas atômicas explodiram em seu território. Efetivamente, poucos anos depois, o Japão emergiria como uma das maiores potências mundiais. Os trabalhos de Kenzo (como de outros arquitetos japoneses da época, como Kunio Mayekawa), se examinados de perto, demonstravam o uso de tecnologia construtiva muito avançada (tetos suspensos por cabos de aço, iluminação e ventilação naturais, equipamentos sofisticados) associados a elementos formais que eram, na verdade, interpretação moderna do repertório formal samurai. Muros de arrimo em pedra, inspirados nos castelos medievais japoneses, complementavam a linguagem arquitetônica desses estádios.

Nessa época, já haviam ficado para trás fontes de inspiração e referências históricas como as utilizadas por dois dos mestres da arquitetura do século XX: para Frank Lloyd Wright, a arquitetura Maia e, para Le Corbusier, o classicismo da arquitetura grega.

A próxima grande novidade, em termos de projetos para instalações esportivas viria a ocorrer oito anos mais tarde, nos também tristemente famosos Jogos Olímpicos de Munique, Alemanha, 1972, onde o terrorismo mostrara sua face. Quem apresentou ao mundo as novas soluções arquitetônicas foi Frei Otto, arquiteto e engenheiro alemão. Partindo de estudos sobre a tensão existente na superfície de bolhas de sabão para incrementar as seculares soluções das tendas africanas e asiáticas e do popular circo, Otto utilizou para o projeto do conjunto esportivo de Munique as mesmas soluções tecnológicas que apresentara ao mundo na Feira Internacional de Montreal, em 1967, uma arquitetura constituída por diáfanas tendas suspensas por mastros e redes de cabos de aço. Esta técnica construtiva sintonizava com as grandes transformações tecnológico-construtivas em andamento na época, como as geodésicas de Buckminster Fuller e as mega-estruturas do Archigram de Peter Cook.

226/

Visto de cima, o complexo esportivo de Munique parece, para mim, concebido para ir se expandindo sem parar, capaz de cobrir o mundo inteiro...

Foi, no entanto, na Copa do Mundo de Futebol de 1990, realizada na Itália, que assistimos a uma radical inovação – não mais na tecnologia, mas, agora, no conceito – do projeto de estádios e sua relação com o contexto urbano.

O estádio, até então construído, em sua grande maioria – assim como os shopping centers (ou mall) no modelo americano –, como objeto isolado, sem qualquer preocupação com o impacto que pudessem causar no contexto urbano, recebeu, com as propostas de Vittorio Gregotti para a reforma do Estádio de Marassi em Gênova, uma nova forma de dialogar com a cidade. Gregotti propôs um relacionamento muito próximo e intenso com o contexto urbano, tanto formal quanto funcional, através de praças e galerias, mesmo sem abrir mão de recursos tecnológicos de ponta na concepção estrutural.

Oito anos depois, na Copa do Mundo de 1998, realizada na França, os principais estádios voltaram para a periferia das cidades. É o caso do Stade de France, localizado em Saint-Denis, subúrbio

de Paris. A tecnologia volta a ser o espetáculo. O gigantesco disco metálico que cobre e circunda todo o estádio, parece flutuar. As arquibancadas são móveis, permitindo múltiplos usos para a arena. Tudo é um show. Seus autores, todos franceses, se valem de artifícios compositivos (rebaixamentos de níveis, revestimento das fachadas em chapa perfurada) para evitar que a monumental escala do estádio rompesse com a harmonia da paisagem circundante.

Os programas de necessidades dos estádios, até então muito limitados, passaram a adquirir, a partir dos últimos grandes eventos esportivos, complexidade e seus espaços deixaram de estar voltados exclusivamente para a assistência do esporte, passando a abrigar lojas, auditórios, salas de conferência, centros de imprensa, restaurantes sofisticados, museus, capelas etc.

Os estádios de Sydney em 2000 repetiram o espetáculo tecnológico.

A Olimpíada de Atenas, em 2004, serviu de palco para exibição das filigranas estruturais e escultóricas de Santiago Calatrava, arquiteto e engenheiro espanhol sucessor de Gaudi. Já as Copas do Mundo de Futebol da Alemanha, em 2006, e os Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008, expuseram a exuberância tecnológica e formal de uma dupla de arquitetos suíços, Herzog & de Meuron. A arquitetura, que já se valeu de referências históricas para ser concebida, que já foi simbólica como a dos gregos antigos, que já se voltou para o passado para se justificar, que se inspirou na natureza, agora, com a obra dos suíços, passa a ser analogia e alegoria. Em Munique, a Allianz Arena é inflável e muda de cor conforme o time mandatário. Em Pequim, temos o Ninho do Pássaro e o Cubo d' Água. É preciso dizer mais?

/227

• • •

Os arquitetos referidos no capítulo “IV – Os inovadores da arquitetura européia” – Foster, Rogers , Piano e Nouvel -, são autores de uma muito divulgada, monumental e variada obra espalhada pelo mundo. Seu trabalho se vale do somatório de sofisticações tecnológicas inovadoras, com a grande quantidade de recursos disponíveis. Sua clientela são, via-de-regra, grandes corporações e ricas instituições públicas de países do 1º mundo. Essa arquitetura, desses quatro que Benévolo considera “... ainda hoje os mais criativos da Europa e talvez do mundo...”, quando comparada àquela realizada nos países em desenvolvimento (“...a caminho...” como quer Benevolo), demonstram bem o tamanho do gap tecnológico,

da riqueza e da enorme diferença de recursos disponíveis pelos arquitetos daqui e de lá, para seus projetos. Aos quatro arquitetos escolhidos por Benévoli nesse quarto capítulo, podemos acrescentar, quem sabe, não para igualá-los em criatividade, para não contrariar Benévoli, mas por poderem contar com o mesmo nível de recursos tecnológicos e financeiros para construção de seus projetos, Herzog & de Meuron, Rem Koolhaas, a Cooperativa Himmelblau, Frank Gehry, Calatrava entre outros.

É, entretanto, no capítulo “III – Os herdeiros da tradição moderna europeia”, principalmente, com Moneo e Siza, que nós, do 3º mundo, poderemos respirar um pouco e encontrar “alguma” similitude entre a arquitetura que podemos fazer e a que fazem esses dois arquitetos, considerando o porte, o programa arquitetônico, a técnica e os recursos financeiros envolvidos, a linguagem arquitetônica etc.

Quero dizer com isso que dificuldades de acesso à recursos tecnológicos sofisticados e à fartura de recursos financeiros, que é muito comum no cotidiano dos nossos ateliês, não devem ser entendidos por nós, arquitetos dos países em desenvolvimento, como justificativas para se rebaixar a qualidade do exercício profissional.

228/

Creio que o ponto de partida de nossos debates profissionais, sobre que arquitetura se deve fazer, não é o mesmo dos europeus do star system. Sem abdicar das lutas no sentido de ajudar na superação do atraso tecnológico e econômico, nosso debate deve se concentrar:

- 1. no desenvolvimento da criatividade, que deve ocorrer apesar das carências financeiras e tecnológicas;*
- 2. na cidade e seus problemas estéticos, funcionais e espaciais;*
- 3. nas questões do meio-ambiente e da autossustentabilidade na arquitetura e no urbanismo;*
- 4. nas questões da habitação e da sub-moradia.*

Estética do Frio é o título de um ensaio que foi publicado pela primeira vez no livro *Nós, os gaúchos* pela editora da UFRGS, 1992. Mais tarde foi revisado e reescrito pelo autor, publicado em *homepage* na internet e, posteriormente, transformado em livro, baseado em conferência realizada pelo autor no Théâtre Saint-Gervais, de Genebra, Suíça, em 19 de junho de 2003.

Vitor Ramil é compositor, cantor e escritor nascido em Pelotas em 1962, autor de vasta produção de músicas, reunidas em discos como *Estrela, Estrela* (1981); *A Paixão de V Segundo Ele Próprio* (1984); *Tango* (1987), entre outros. Mais recentemente, lançou *Ramilonga* (1997), na qual expressa, através de letras e música, sua concepção da *Estética*

do Frio. Viria a lançar ainda *Satolep Sambatown* (2007), disco criado simultaneamente ao romance do mesmo nome, *Satolep* (anagrama de Pelotas, sua cidade natal) e, em 2010, *Délibáb* (em húngaro: ilusão do sul), uma coletânea de músicas em português e espanhol baseadas em poemas de João da Cunha Vargas (Alegrete, 1900-1980) e de Jorge Luis Borges (1899-1986), célebre escritor argentino.

O que nos diz Vitor Ramil?

[...] *Em Copacabana, num dia muito quente do mês de junho (justamente quando começa inverno no Brasil), eu tomava meu chimarrão e assistia, em um jornal na televisão, à transmissão de cenas de um carnaval fora de época, no Nordeste, região em que faz calor o ano inteiro (o carnaval brasileiro é uma festa de rua que acontece em todo o país durante o verão). As imagens mostravam um caminhão de som que reunia à sua volta milhares de pessoas seminuas a dançar, cantar e suar sob sol forte. O âncora do jornal, falando para todo o país de um estúdio localizado ali no Rio de Janeiro, descrevia a cena com um tom de absoluta normalidade, como se fosse natural que aquilo acontecesse em junho, como se o fato fizesse parte do dia-a-dia de todo o brasileiro. Embora eu estivesse igualmente seminu e suando por causa do calor, não podia me imaginar atrás daquele caminhão como aquela gente, não me sentia motivado pelo espírito daquela festa.*

/229

A seguir, o mesmo telejornal mostrou a chegada do frio no Sul, antecipando um inverno rigoroso. Vi o Rio Grande do Sul: campos cobertos de geada na luz branca da manhã, crianças escrevendo com o dedo no gelo depositado nos vidros dos carros, homens de poncho (um grosso agasalho de lã) andando de bicicleta, águas congeladas, a expectativa de neve na serra, um chimarrão fumegando tal qual o meu. Seminu e suando, reconheci imediatamente o lugar como meu, e desejei estar não em Copacabana, mas num avião rumo a Porto Alegre. O âncora, por sua vez, adotara um tom de quase incredulidade, descrevendo aquelas imagens do frio como se retratassem outro país (chegou a defini-las como de ‘clima europeu’) [...] (p. 9)

[...] *Um carnaval acontecer e ser noticiado com tanta naturalidade em pleno junho me levou a pensar nas regiões do ‘calor’ brasileiro, sua gente e seus costumes, e a conectá-las com o quotidiano do Rio de Janeiro. O espírito da festa podia não repercutir em mim, mas certamente repercutia na maior parte da minha vizinhança carioca e Brasil acima. Apesar de toda a diversidade, eu via no Brasil tropical (generalizo assim para me referir ao Brasil excetuando sua porção subtropical, a Região Sul) linguagens, gostos e comportamentos comuns como sua face mais visível. Sua arte, sua expressão*

popular trazia sempre como pano de fundo o apelo irresistível da rua, onde o múltiplo, o variado, a mistura que a rua evoca ganhavam forma, sendo a música e o ritmo invariavelmente um convite à festa, à dança e a alegria de uma gente expansiva e agregadora. Havia, de fato, uma estética que se adequava perfeitamente ao clichê do Brasil tropical. E se não poderia se afirmar que ela unificava os brasileiros, uma coisa era certa: nós, do extremo sul, éramos os que menos contribuíam para que ela fosse o que era. O que correspondia tão bem à idéia corrente de brasiliade, falava de nós, mas dizia muito pouco, nunca o fundamental a nosso respeito. Ficava claro porque nos sentíamos os mais diferentes em um país feito de diferenças (p. 12).

Se minha identidade, de repente, era uma incerteza, por outro lado, ao presenciar as imagens do frio serem transmitidas como algo verdadeiramente estranho àquele contexto tropical (atenção: o telejornal era transmitido para todo o país) uma obviedade se impunha como certeza significativa: o frio é um grande diferencial entre nós e os ‘brasileiros’ [...] Por ser emblema de um clima de estações bem definidas – e de nossas próprias, íntimas estações; por determinar nossa cultura, nossos hábitos, ou movimentar nossa economia; por estar identificado com a nossa paisagem; por ambientar tanto o gaúcho existência-quase-romanesca, como também o rio-grandense e tudo o que não lhe é estranho; por isso tudo é que o frio, independentemente de não ser exclusivamente nosso, nos distingue de outras regiões do Brasil. O frio, fenômeno natural sempre presente na pauta da mídia nacional e, ao mesmo tempo, metáfora capaz de falar de nós de forma abrangente e definidora, simboliza o Rio Grande do Sul e é simbolizado por ele. [...] O escritor Jorge Luis Borges, que está enterrado aqui em Genebra, escreveu: a arte deve ser como um espelho que nos revela a nossa própria face. Apesar de nossas contrapartidas frias, ainda não fôramos capazes de engendrar uma estética do frio que revelasse a nossa própria face (p. 13).

230/

Vitor Ramil dedica parte de seu livro a levantar algumas questões por demais interessantes e procedentes. Aqui estão algumas:

1. *[...] por que a música produzida no Rio Grande do Sul chega tão pouco ao resto do Brasil, e quando chega é sempre através de artistas isolados, nunca de um movimento artístico? (p. 17)*
2. *Por que... a cena musical de Porto Alegre, que poderia pelo menos fazer da pluralidade parte de sua riqueza, era apenas dividida. Roqueiros odiavam nativistas que odiavam roqueiros*

ros?...A convivência não gerava algo novo, apenas alimentava preconceitos (?) (p. 17)

3. *Por que... os nordestinos vinham a anos se renovando e renovando a própria música brasileira?...diferentemente dos gaúchos. Seria... graças à sua sem-cerimônia para com os próprios mitos, à sua capacidade de manter viva a tradição popular?... enquanto... os rio-grandenses, devido a muito patrulhamento por parte de uma mentalidade protecionista disseminada, em raras oportunidades conseguiam desvincular o regionalismo de seu caráter folclórico, de resgate cultural, de culto. (?) (p. 16)*
4. *Por que... as pessoas amam a música brasileira produzida do centro do país para cima e, ao mesmo tempo, desconhecem completamente e a música feita no Rio Grande do Sul.? (p. 17)*

Ramil atribui a origem dessas dúvidas a indefinições e preconceitos, entre nós existentes, o que valia para todos e para ele – que se incluía entre os que assim agiam – e a falta de [...] uma linguagem capaz de pôr unidade na diversidade.

Segue ele:

[...] ao me perguntar por onde começar a busca de uma estética do frio, minha imaginação respondeu com uma imagem invernal: o céu claro sobre uma extensa e verde planície sulista, onde um gaúcho solitário, abrigado por um poncho de lã, tomava seu chimarrão, pensativo, os olhos postos no horizonte. Pampa, gaúcho (p. 19)
[...] Minha atenção se dirigia a atmosfera melancólica e introspectiva e à sua alta definição como imagem – a figura bem delineada do gaúcho, o céu límpido, o campo imenso de um verde regular, a linha reta do horizonte. Esta nítida e expressiva composição de poucos elementos, que o frio fazia abrigarem-se em si mesmos, não desperdiçarem energia e se alimentarem das próprias reservas como ursos a hibernar, sugeria uma natureza resultante de um trabalho ao mesmo tempo casual e criterioso, e denotava rigor, profundidade, concisão, clareza, sutileza, leveza (p. 20)...

/231

Parece-me que é neste momento que Vitor Ramil desvenda as bases estéticas, e os parâmetros – ou as qualidades – fundamentais para o que procurava; e, no seu caso específico, como compositor e cantor, na *Milonga* - um tipo de canção muito característico do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina -, para ele, a manifestação musical mais sublime e precisa para proclamar a *Estética do Frio*!

Domingo Faustino Sarmiento, o político e grande reformador da educação argentina, realizou, no século XIX, uma reforma vertical e profunda: do ensino primário ao superior, uma revolução precursora na educação latino-americana. Escreveu em 1845 seu livro *FACUNDO ou Civilização e Barbárie* (2010). Deste, Jorge Luis Borges, o genial,

erudito, e cego argentino - que se trata de uma figura polêmica e disparatada: apoiou a ditadura argentina, manifestou-se contra a Revolução Cubana e foi almoçar com Pinochet - afirmou que *Sarmiento continua formulando a alternativa: civilização ou barbárie. Já se sabe a escolha dos argentinos. Se em vez de canonizar Martín Fierro tivéssemos canonizado o Facundo, outra seria a nossa história, e melhor.* Sarmiento delineia o pampa:

[...] *Desse modo, existe um fundo de poesia que nasce dos acidentes naturais do país e dos costumes excepcionais que ele engendra. A poesia, para despertar (porque a poesia é como o sentimento religioso, uma faculdade do espírito humano), necessita do espetáculo do belo, do poder terrível da imensidão, da extensão, do vago, do incompreensível, porque só onde acaba o palpável e o vulgar começam as mentiras de imaginação, o mundo ideal. Agora me pergunto: Que impressões deixará no habitante da República Argentina o simples ato de cravar os olhos no horizonte e ver... e não ver nada; porque quanto mais fundo mete os olhos naquele horizonte incerto, vaporoso, indefinido, mais ele se afasta, mais o fascina, o confunde e o afunda na contemplação e na dúvida? Não sabe! O que existe além daquilo que vê? A soledade, o perigo, o selvagem, a morte! Eis aqui, já, a poesia: o homem que se move nesses cenários se sente assaltado de temores e incertezas fantásticas, de sonhos que o preocupam mesmo estando acordado (p. 100).*

232/

A soledade, ou seja, os pampas com sua geometria precisa e infinita provocam em Sarmiento – como em muitos outros – elaboradas inspirações éticas e estéticas.

Porém se Ramil encontrou em... *rigor, profundidade, concisão, clareza, sutileza, leveza... e melancolia* seu cânones para a criação musical, o que poderíamos fazer, nós, arquitetos, se, de fato estivéssemos dispostos a especular, para a arquitetura do Sul, uma *Estética do Frio*?

Estes não são, no entanto, nem casos isolados nem singulares na História da Humanidade, em que o Lugar – a Natureza – serve como fonte de inspiração para conjecturas – e ações concretas – tendo como objeto a Ética e a Estética. Há muitos outros a citar. Aliás, poderia se dizer que natureza, lugar e criação artística caminham juntos, inseparáveis. E também que, no fazer histórico da humanidade, sempre que isso ocorreu, produziram-se as mais preciosas e elaboradas manifestações criativas do espírito humano.

Vincent Scully Jr. (2002), no já citado *Arquitetura Moderna* (Fig. 72), assevera:

[...] *O americano foi, portanto, o primeiro europeu a experimentar o fluxo contínuo dos tempos modernos, e a sua literatura mais característica, de Cooper e Melville a Whitman e Twain, celebrava imagens de desabrigo, movimento e fluxo contínuo. Essas imagens foram muito difundidas em meados do século XIX. Uma gravura popular de 1868, impressa um pouco antes do comboio dourado que ligava o Leste ao Oeste assentar-se nos trilhos, mostra a per-*

cepção americana da amplidão do lugar, da impermanência da habitação humana e da fascinação que exercia a ‘estrada aberta de Whitman⁵² por todo o país’ (p. 31).



Fig. 72 - Transcontinental Railroad

Um pouco adiante, Scully continua a desenvolver este tema tão caro à alma americana:

/233

[...] *Foi Henry Hobson Richardson (arquiteto do século XIX) quem uniu pela primeira vez o inerente instinto americano da continuidade com o – igualmente inerente e em desenvolvimento contínuo – desejo de permanência e segurança. [...] Por volta do início de 1880, Richardson e vários outros arquitetos transformaram as influências da arquitetura colonial americana em paredes finas cobertas de ripas, estiradas com a pressão dos espaços continuamente abertos em seu interior e absorvendo os espaços externos dos pórticos em seus volumes. A continuidade e o abrigo permanente foram, assim, unidos como um único tema. [...] O poder das formas de Richardson deu uma demonstração da confiança sem -par daqueles arquitetos que o seguiram e compreenderam mais fielmente, e essa confiança estava depositada em três coisas: na continuidade, na permanência e no poder de um edifício de incorporar uma atitude heroica (p. 32).*

Ainda em seu texto, Scully se volta para contemplar a obra de Wright (1867 - Richland Center/ 1959 – Phoenix):

[...] *As primeiras obras de Frank Lloyd Wright originaram-se dire-*

52. “A pé e de coração aceso e leve pego a estrada aberta, / Saudável, livre, eis o mundo que encaro, / O longo caminho de terra que encaro e me leva para onde eu quiser [...]”, em Walt Whitman - Folhas de Relva - Edição do Leito de Morte, organização e tradução de Bruno Gambarotto, São Paulo, Hedra, 2011.

tamente delas (de Richardson), para culminar, integrar e, de certa maneira, completar o desenvolvimento norte-americano do século XIX como um todo. [...] As plantas abertas, estendidas horizontalmente, da década de 1880 foram estabilizadas em seus centros por massas de lareiras como as das casas coloniais norte-americanas, enquanto os eixos cruzados do espaço – um tipo de planta também usado na década de 1880 – eram transportados continuamente para fora, para os pórticos e terraços. [...] ‘Em meu trabalho’, disse Wright, ‘a idéia de plasticidade pode ser vista como elemento da continuidade’. [...] e alegou ter descoberto ‘a nova realidade que é espaço em vez de matéria’, e de ter criado, dessa maneira, ‘a arquitetura da democracia’ – no que, como a discussão anterior sobre a ‘continuidade’ indica, ele não estava longe da verdade (p. 37).

Como se pode ver, Natureza, Lugar, Nação, Tradição, Destino e História convergem, nessa época, para afirmar o grande sonho arquitetônico americano... (fig. 73)

Segundo Gianluca Gelmini (2011), em *Frank Lloyd Wright, Coleção Folha Grandes Arquitetos da Folha de São Paulo*,

[...] Wright preferia a pradaria à cidade, pela qual nutria uma relação conflituosa de amor e ódio. Evitava a cidade contemporânea, pois a julgava a máquina destruidora do indivíduo, que, segundo o arquiteto, seria resgatado somente se perseguisse uma relação nova com a natureza. Por esse motivo, seu principal terreno de confronto e enraizamento foi freqüentemente representado pelo interior americano, vasto e sem limites (p. 9).

As pradarias do *Middle West* (região plana formada por um conjunto de estados localizados ao norte dos Estados Unidos, na fronteira com o Canadá e próximos aos Grandes Lagos [Fig. 74]) constituíram um dos principais cenários para sua arquitetura. Qualquer semelhança com a paisagem do pampa é mera coincidência. Projetou nessa região uma série de casas que denominou *Prairie Houses* (Fig. 75), das quais, uma das mais importantes e expressivas é a *Hobie House* (1909 – Chicago). Ainda de acordo com Gelmini:

[...] Essa primeira pesquisa (de Wright) sobre a casa levará a uma releitura inédita do interior da casa tradicional americana. Um processo de síntese e de redução das partes aos elementos essenciais marca a influência exercida pelo Japão sobre o pensamento de Wright. Nesse sentido, as relações espaciais próprias da arquitetura oriental, o caráter e o papel dos ambientes, a relação entre as partes e a dimensão delas quanto ao todo se recompõem na arquitetura do americano em um tipo de elogio da casa japonesa.



Fig. 73 - Residência William Watts Sheran



Fig. 75 - Robie House

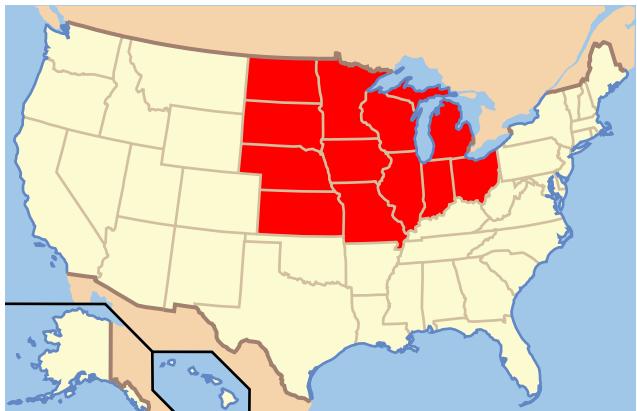


Fig. 74 - Meio-oeste americano

/235

O tokonoma⁵³, elemento permanente do interior japonês, centro de contemplação e do culto doméstico, se traduz, na versão ocidental, na lareira, que assume uma importância animística sem precedentes. A alvenaria da lareira e da chaminé denuncia-se claramente como o único elemento sólido e materializado em uma arquitetura de crescimento contínuo. Os espaços internos se abrem a partir do centro constituído pela chaminé em direção aos planos de vidro que se expandem até os limites máximos permitidos. Os beirais largos se estendem por sobre esses planos para protegê-los das tempestades e para modificar e controlar a intensidade da luz. A subdivisão dos espaços internos é sugerida, mais do que realizada em obediência aos vários usos humanos aos quais os espaços se destinam. Eliminam-se todas as modinaturas esculpidas e deco-

53. Tokonoma – espaço formal, encravado como se fosse uma vitrine na parede da sala de recepção das residências tradicionais japonesas, usado para exposição de objetos artísticos de cerâmica, painéis caligráficos ou artísticos, arranjos florais etc. em composição via de regra triangular.

radas em favor das superfícies planas de madeira natural. Todos esses exemplos e outros poderiam ser reconduzidos às lições do Ho-o-den⁵⁴(p. 11).

Gianluca Gelmini arrola os [...] *itens fundamentais do vocabulário do estilo Prairie (Prairie Style):*

1. *Cada indivíduo deve ter uma casa própria e ela deve ser a expressão da personalidade de quem vive ali.*
2. *Integrar o edifício com o local...*
3. *Reducir ao mínimo o número de ambientes que compõem o edifício...*
4. *Garantir continuidade entre o interior e o exterior...*
5. *Substituir o embasamento clássico do edifício, com um tipo de pódio que eleva a edificação do chão.*
6. *Usar poucos materiais, procurando colocar em evidência as características próprias de sua natureza.*
7. *Buscar a maior integração possível entre elementos técnicos, mobiliários e espaço interno.*
8. *Eliminar todos os elementos decorativos...*

A invariante do sistema compositivo coincidia com a lareira... era posicionada no centro da casa, tornando-se o núcleo da composição, elemento de integração entre terra e céu (p. 13).

A *lareira*, o elemento central das primeiras casas coloniais, que expressava, por seu desenho e materiais - força, gravidade, firmeza, solidez e continuidade -, que simbolizava, para os pioneiros o seu desejo de enraizamento, de permanência no Lugar - que já estivera presente na arquitetura de Hobson -, reaparecia na arquitetura de Wright (Fig. 76 e 77) como símbolo dos mesmos profundos anseios. Como tal, era o centro da composição. Em espanhol, lareira, o recinto para aquecer, se traduz por *hogar*, que também quer dizer *lar*, o que demonstra, mais uma vez, e com muita ênfase, a encantadora energia humanista da linguagem.

Wright foi um arquiteto genial. Procurou, como todos os grandes arquitetos, dar sentido, razão e unidade à sua obra. Estabeleceu princípios *Éticos* como democracia, família, individualidade e *Estéticos*, um ideário formal que expressasse o sonho americano de integração com a Natureza e de permanência no Lugar, que orientaram seu trabalho. Deixou uma obra digna e consistente. Muitos seguiram seus passos. Já se passavam 32 anos da sua morte quando, tão-somente em 1991, o American Institute of Architects conferiu a Wright o título de *Maior Arquiteto Americano de Todos os Tempos*.

54. Antigo e celebrado templo japonês, construído em madeira.

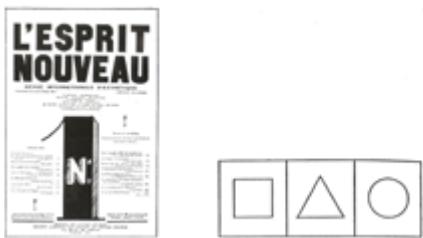


Fig. 76 - Residência Wright



Fig. 77 - Tokonoma

Le Corbusier (La Chaux-de-Fonds, Suíça 1887 / Roquebrune-Cap-Martin, França 1965) – para seguir na linha dos grandes arquétipos que estou examinando - o genial arquiteto suíço radicado na França também formulou, para dar bases doutrinárias às suas propostas arquitetônicas, um ideário *Ético e Estético* arquitetônico sintetizado nos *Cinco Pontos*. Foram publicados em 1926 na (Fig. 78) revista francesa *L'Esprit Nouveau*⁵⁵.



/237

Fig. 78 - L'Esprit Nouveau

Estes *Cinco pontos* são:

1. *Planta Livre* – com a ossatura independente, as paredes ficam livres da antiga função estrutural, passam a funcionar apenas como divisórias ou vedações, sendo localizadas livremente em planta, independentes das vigas e pilares
2. *Fachada livre* – da mesma maneira, as fachadas já não sendo mais condicionadas pela posição das paredes internas, podem ter suas configurações liberadas
3. *Pilotis* – sistema estrutural composto de pilares, vigas e lajes que elevam o edifício do chão, liberando e dando continuidade ao térreo
4. *Terraço jardim* – a área de terreno ocupada pela edificação é retomada na cobertura na forma de jardins e espaços livres
5. *Janelas Contínuas* – com a Planta Livre, com as paredes deixando para trás a função estrutural, e com a Fachada Livre, as janelas deixam de ser apenas “buracos” nas fachadas e passam a permitir uma relação mais franca interior/exterior

Sabe-se bem que Le Corbusier influenciou a arquitetura do século XX. Foi considerado um dos criadores do *Modernismo* na arquitetura. Produziu muito, não apenas

55. *L'Esprit Nouveau* - revista francesa editada em 1921 por Le Corbusier, arquiteto e Amedée Ozenfant, pintor e teórico. Seu objetivo era contribuir para a renovação da arquitetura e das artes.



Fig. 79 - Villa Savoye

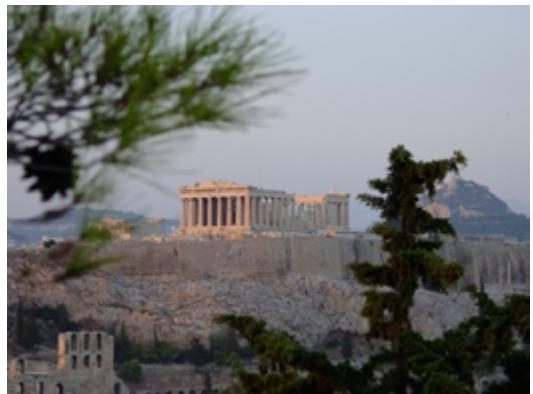


Fig. 80 - Partenon de Atenas

na arquitetura. Foi urbanista, pintor, *designer*, escultor, enfim, um artista multimídia. Os *Cinco Pontos* encontraram sua síntese mais bem acabada e vigorosa na Villa Savoye (Poissy-sur-Seine, 1928) onde classicismo, grandeza, nobreza, escala humana, clareza, rigor e purismo caracterizam sua estética arquitetônica (Fig. 79). Como no Partenon de Atenas, exemplo do classicismo grego que tanto inspirou Le Corbusier. No urbanismo, foi em Brasília e Chandigarh, na Índia, que viu materializadas suas idéias sobre a cidade (Figs. 80, 81 e 82). Suas influências chegaram até a América do Sul. O edifício do Ministério de Educação e Cultura, de 1936, no centro do Rio de Janeiro (Fig. 83 e 84), magnífico e inovador projeto da equipe integrada por Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Carlos Leão, Affonso Eduardo Reidy, Ernani Vasconcellos e Jorge Machado Moreira a partir de um *croquis* inicial do próprio Le Corbusier é considerado a obra fundadora da arquitetura modernista no Brasil. Os *Cinco Pontos* corbusianos aparecem nesse edifício com nitidez. No seu livro *Vers une architecture* (Crès, Paris, 1923), afirma:

L'architecture este le jeu savant, correct et magnifique des volumes assemblés sous la lumière. Nos yeux sont faits pour voir les formes sous la lumière; les ombres et les clairs révèlent les formes; les cubes, les cones, les sphères, les cylindres ou les pyramides sont les grandes formes primaires que la lumière révèle bien; l'image nous en est nette et tangible, sans ambiguïté. C'est pour cela que ce sont de belles formes, les plus belles formes. Tout le monde est d'accord en cela, l'enfant, le sauvage et le métaphysicien. C'est la condition même des arts plastiques.

Eis como o grande arquiteto pensava a relação de sua arquitetura com a Natureza – em uma síntese de suas conjecturas *Éticas* e *Estéticas*.

São muitos – e importantes – os arquitetos que entenderam que deveriam definir princípios para a (sua) arquitetura. Começou por Marcus Vitruvius Pollio (1º séc. d.C.) com sua famosa tríade *utilitas, venustas e firmitas*⁵⁶. Seguem Leon Battista Alberti (1404 – 1472); Sebastiano Serlio (1475 – 1554); Andrea Palladio (1508 – 1580); Jean Nicolas Louis Durand (1760 – 1834) com seu *Précis des leçons d'architecture*; Julien Guadet (1834 –

56. *Utilitas, venustas e firmitas* – famosa tríade vitruviana que definia, para a arquitetura, preceitos que significavam Funcionalidade, Beleza e Solidez (ver nota 64).

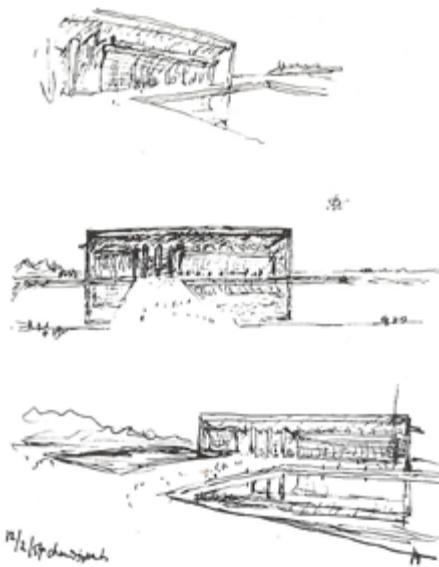


Fig. 81 - Chandigarh / Punjab

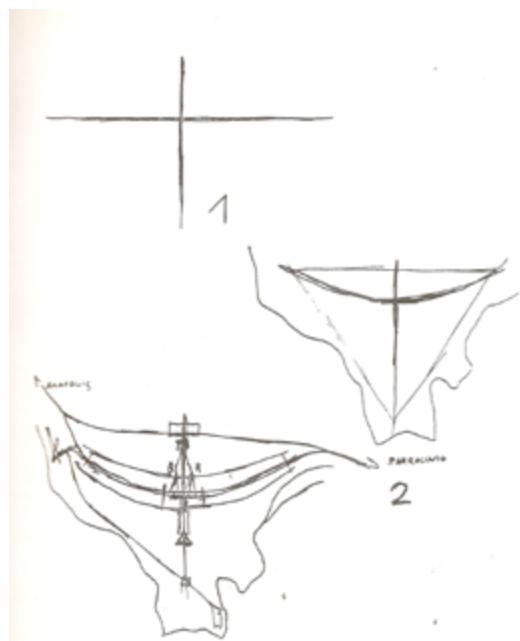


Fig. 82 - Brasília



Fig. 83 - Edifício Gustavo Capanema





Fig. 84 - Edifício Gustavo Capanema

1908). Esta lista ficaria incompleta se não fosse mencionado aqui o arquiteto André Lurçat (27/08/1894, Bruyères – 11/07/1970, Sault) e seu *Formes Composition et Lois d'Harmonie – Éléments d'une Science de l'Esthétique Architecturale*. Lurçat influenciou muitos arquitetos, entre eles vários brasileiros. Escrito entre 1937 e 1944, este livro, composto de cinco avançados volumes apresenta as idéias de Lurçat, começando por generalidades formais como o estudo da linha, do plano, do volume até chegar, em seu volume V, às complexas leis da harmonia: proporção, ordem, ilusão e correção óptica. O projeto do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Demétrio Ribeiro (1916 – 2003) e Enilda Ribeiro (1923 – 2010), de 1952, em Porto Alegre, segundo seus autores, foi influenciado por Lurçat (ver seu projeto para o grupo escolar Karl Marx, Villejuif, França, 1932) (Figs. 85 e 86). Os princípios daqueles que ficaram conhecidos como os tratadistas da arquitetura, que caracterizaram e deram identidade às suas obras e/ou às suas reflexões – tratavam desde métodos de trabalho, regras de composição e estética, até a relação da arquitetura com a natureza, com as artes, com a ciência e a técnica, com o lugar etc. Na era moderna podemos destacar outros, além

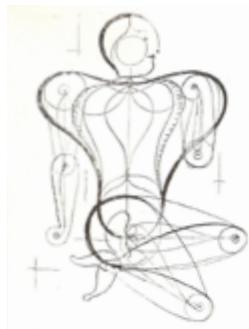
240/



Fig. 85 - Colégio Estadual Júlio de Castilhos



Fig. 86 - École Karl Marx / França



Homem, figura T — Schlemmer

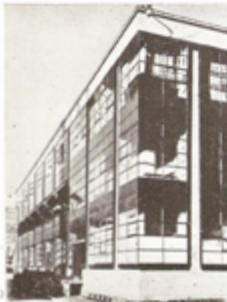


Figura do bálsamo tridimensional — Schlemmer



Bauhaus, pátio de trabalho

Fábrica Fagus — W. Gropius

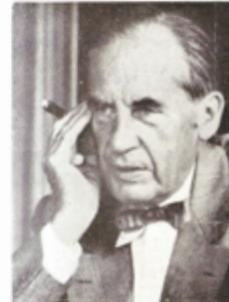


Figs. 87 e 88 - Bauhaus / Weimar



Bauhaus, alojamento de estudantes

Walter Gropius



daqueles que em páginas anteriores examinamos. Walter Gropius é um deles. Criador da Bauhaus, a famosa escola alemã nascida no início do século XIX. Nela propôs a integração entre arte e técnica. Teve como parâmetro principal a industrialização emergente. Dentro desses objetivos, projetou um ensino avançado e abrangente (Figs. 87 e 88). Propôs a integração da arquitetura com as artes, o *design*, o artesanato e o teatro. A escola, de *avant-garde*, foi fechada pelo nazismo em 1933.

Niemeyer é outro deles. Trabalhou em cima de idéias claras: associou às curvas da mulher amada e à natureza exuberante do Rio de Janeiro, com seus morros majestosos, a inspiração para sua arquitetura de formas livres e sinuosas (Fig 89). Considerou que a arquitetura moderna encontraria meios de expressão adequados no avanço da técnica. Afirmou, com isso, que suas formas resultam do próprio desenho da estrutura — são a estrutura! Seu material preferido é o concreto, por sua plasticidade e expressão intensa e característica. Sensualidade e capacidade de surpreender são atributos da arquitetura de Niemeyer.

A 8ª Bienal de São Paulo, de 1965, homenageou com uma sala especial o arquiteto Carlos Barjas Millan, falecido tragicamente em 1964, vítima de acidente automobilístico. A apresentação da exposição ficou a cargo de Vilanova Artigas, que destacou as características brasileiras da obra de Millan (Fig. 90):



Wassily Kandinsky
Lyonel Feininger

Paul Klee
Lyonel Feininger

Hinnerk Scheer
Gunta Stölzl

Walter Peterhans
Alvar Aalto

Walter Peterhans



Fig. 89 - Museu de Arte Contemporânea / Niterói

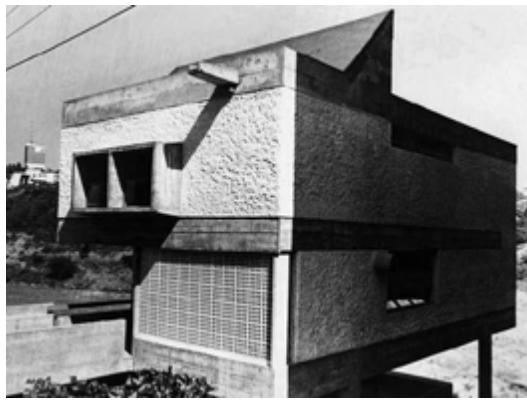


Fig. 90 - Residência Antônio Delboux / São Paulo

A sala de hoje é uma decorrência necessária. A exposição de uma obra de valor reconhecido. As últimas residências que construiu em São Paulo revelam uma tendência para o que a crítica, em especial europeia, chama de brutalismo. Um brutalismo brasileiro, por assim dizer. Não creio que isto se justifique de todo. O conteúdo ideológico do brutalismo europeu é bem outro. Traz consigo uma carga de irracionalismo tendente a abandonar os valores artísticos da arquitetura, de um lado, aos imperativos da técnica construtiva que se transforma em fator determinante; de outro lado, a forma arquitônica surgida como um acidente da solução técnica. Como se o artista colhesse, na anarquia das soluções técnicas, os momentos de emoção que não predeterminou mas surgiram ao acaso. Na obra de Millan o uso dos materiais despidos e deliberadamente simples, são a abertura de uma perspectiva de avanço técnico, são – o artista orientando pelas suas formas o avanço técnico, dominando-o.

242/

Carlos Millan (1927 – 1964) foi um arquiteto inovador. Produziu, apesar da curta existência, uma obra expressiva. Deveria ser mais estudado. No texto acima, Artigas reivindica para Millan – e para a arquitetura brasileira – uma expressão própria, que a distinga, pelos seus princípios, pelo seu repertório formal, pelo uso da técnica e dos materiais, de outras soluções que são distantes da nossa realidade – ainda que as admirarmos como arquitetura de grande valor. Na mesma linha de Millan, porém bem antes, Luis Nunes (1909 – 1937), pernambucano, realiza na década de 30, no Recife, uma obra antecipadora, inovadora e corajosa baseada em princípios da *Arquitetura Moderna internacional* (Fig. 91). Propôs uma arquitetura engajada em causas sociais e na transformação do mundo. Sua expressão estética manifestava-se através de volumes simples, uso das características naturais dos materiais, domínio da técnica construtiva entre outros.

Os brasileiros Artigas, Niemeyer, Millan, Nunes produziram – do mesmo modo que tantos outros vêm produzindo – obras que, por suas características plásticas, espaciais, funcionais, técnicas, de uso dos materiais, por seu diálogo com as condições (ecológicas, históricas, econômicas e sociais) do Lugar, caracterizam uma arquitetura daqui, isto é, que não poderiam ser originadas por arquitetos que não fossem daqui – do Brasil. A obra de Niemeyer, por exemplo, é peculiar: ainda que integrada aos princípios

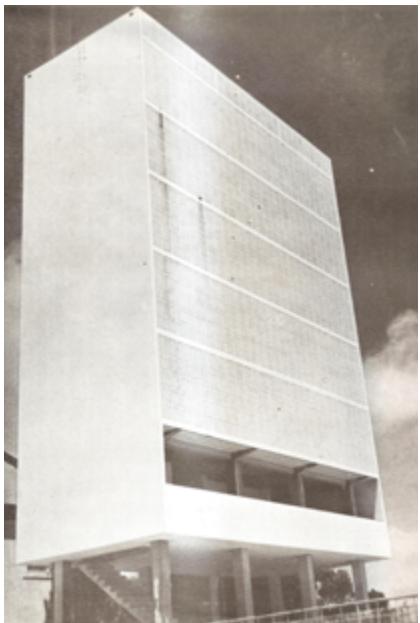


Fig. 91 - Instituto de Zootécnica / Usina Higienizadora do Leite / Recife

da Arquitetura Moderna, sua marca é mundialmente inconfundível.

São questões como estas - que venho enfocando desde o início deste capítulo -, que relacionem a arquitetura ao Lugar onde é produzida, que penso que poderiam conduzir arquitetos e estudantes a concentrar atenções - e estudos -, com o objetivo de examinar a possibilidade de se estabelecer elementos de linguagem que não somente dessem unidade, mas também identificassem com clareza a arquitetura que fazemos. Tenho procurado demonstrar que este propósito não é nem novo nem original: muitos arquitetos - passando por Wright, Le Corbusier, Aalto, Gropius, Niemeyer entre outros - procuraram elementos éticos e estéticos fortes que caracterizassem - e dessem sentido e identidade - à sua arquitetura. A *Estética do Frio* de Vitor Ramil com que iniciei este capítulo é não apenas um bom pretexto para se debruçar sobre o assunto, como também, seus argumentos são muito consistentes. Como tal, me estimula a especular livremente sobre o tema.

Dentro desse ponto de vista, devem-se destacar trabalhos realizados por Lucio Costa (1902 - 1998) cujo objetivo foi integrar a modernidade à tradição: Lucio incorporou elementos do repertório da arquitetura colonial em edificações contemporâneas. São projetos preciosos - e paradigmáticos. Do modernismo ressaltam, nessas obras, a solução espacial, a definição programática, a distribuição funcional, o relacionamento interior x exterior, o jogo de volumes, o enviramento, os *brise-soleil*, os elementos vazados e outros. Do colonial reinterpretou - e assim os utilizou - os *muxarabies*, a volumetria, os espaços generosos, os planos de paredes brancas, os beirais, as varandas, as cores características, os telhados de ponto baixo entre outros elementos. Produziu desse modo uma obra vigorosa e encantadora. São exemplos marcantes dessas soluções, o Parque Guinle, no Rio de Janeiro; a Vila Operária em Monlevade, Minas Gerais; o Museu das Missões, no Rio Grande do Sul; as residências Hungria Machado, no Rio de Janeiro e Saavedra, em Petrópolis, RJ; o Park Hotel São Clemente, em Nova Friburgo, RJ entre tantos (Figs. 92 e 93).

Em matéria publicada em 24/02/2002 por *Folha da São Paulo Mais!*, o seu autor, o jornalista Mario Cesar Carvalho vai direto ao ponto:

[...] O principal dilema de Costa parece ser o de buscar uma marca brasileira, seja lá o que isso queira dizer, numa arquitetura que se definia pelo internacionalismo, por ter os mesmos elementos em Calcutá ou Paquetá - ou seja, por desprezar todos os traços das culturas locais. A resposta de Costa é até hoje perturbadora, seja pela originalidade, seja pelas perspectivas que abriu. Enquanto o



Fig. 92 - Parque Guinle / Rio de janeiro



Fig. 93 - Museu das Missões / São Miguel

arquiteto franco-suíço Le Corbusier dizia que a máquina e a evolução tecnológica haviam parido a nova forma de construção, Costa vai ligá-la, no caso brasileiro, à arquitetura colonial e, mais remotamente, à arquitetura popular portuguesa [...]

O mais extraordinário, contudo, é o que adverte a chamada do texto: “*Redescoberta do pensamento de Lucio Costa, criador do plano piloto de Brasília, o coloca ao lado de Sérgio Buarque de Hollanda e Mário de Andrade como formulador de uma ideia de brasiliidade.*” A reportagem reconhece Lucio como um dos pensadores que fundam a modernidade brasileira. É imprescindível notar que pessoas fora da área da arquitetura, como o autor do texto, vêem nele, por conseguinte, mais do que um arquiteto importante – reconhecem-no como “*Um Pensador da Cultura*”, como afirma o título do artigo.

Em carta dirigida aos editores do nº 2 da revista *Arquitetura Contemporânea no Brasil* (Edgar Graeff, Marcos Jaimovich, José Duval, Nestor Lindenberg e Slioma Selter), livro organizado pela *Revista Ante-Projeto*, da Editora Gertum Carneiro S.A., Rio de Janeiro, 1948, através da qual recusa homenagem que lhe haviam prestado no anterior nº 1 da revista, Lucio aproveitou para atribuir a Oscar Niemeyer (e não a Gregório Warchavchik e a Flávio de Carvalho⁵⁷, conforme se pode ver em seu texto) a primazia da aplicação dos princípios da arquitetura moderna internacional no Brasil. Nessa carta, Lucio se dedica, entre outros assuntos, a examinar a questão da brasiliidade (Figs. 94 e 95):

[...] há precursores, há influências, há artistas maiores ou menores: e Oscar Niemeyer é um dos maiores; a sua obra procede diretamente da de Le Corbusier, e, na sua primeira fase sofreu como tantos outros, a benéfica influência do apuro e elegância da obra escassa de Mies Van Der Rohe, eis tudo. No mais foi o nosso próprio gênio nacional que se expressou através da personalidade eleita desse artista, da mesma forma como já se expressara, no século

57. Gregori Warchavchik (Odessa, 1896 – São Paulo, 1972) e Flávio de Carvalho (Barra Mansa, 1899 – Valinhos, 1973) – considerados dos primeiros arquitetos modernistas do Brasil.



Fig. 94 - Igreja de São Francisco / Ouro Preto

XVIII em circunstâncias aliás muito semelhantes através da personalidade de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho⁵⁸.

Ambos encontraram o novo vocabulário plástico fundamental, já pronto, mas de tal maneira se houveram casando de modo tão desenvolto e com tamanho engenho a graça e a força, o refinamento e a rudeza, a medida e a paixão que, na sua respectiva obra, os conhecidos elementos e as formas consagradas se transfiguraram adquirindo um estilo pessoal inconfundível, a ponto de poder se afirmar que, neste sentido, há muito mais afinidades entre a obra do Oscar, tal como se apresenta no admirável conjunto da Pampulha e a obra do Aleijadinho, tal como se manifesta na sua obra prima que é a igreja de São Francisco da Assis, em Ouro Preto, do que entre a obra do primeiro e a do Warchavchik – o que, ao meu ver, é significativo.

Seguindo esse fio condutor – este fio de Ariadne –, citarei dois nomes que, em meu entender, produziram, no meio rio-grandense, no período inicial da afirmação da profissão em solo gaúcho, uma arquitetura que buscou aliar modernidade e tradição. Esse período correspondeu tanto ao início da expansão numérica (ainda assim, muito

/245



Fig. 95 - Igreja da Pampulha, Belo Horizonte

58. O Aleijadinho – apelido de Antonio Francisco Lisboa (Ouro Preto, 1730[?] – 1814). Escultor, entalhador e arquiteto no período colonial do Brasil.

pequena) de arquitetos quanto do ensino da arquitetura no Rio Grande do Sul. Um deles é Fernando Corona (1895, Santander, Espanha – 1979, Porto Alegre); escultor, professor de artes e arquiteto autodidata, produziu, na primeira metade do século XX um conjunto importante de obras de arquitetura no Estado. O outro é Edgar Albuquerque Graeff, gaúcho de Carazinho (1921 – 1990, Brasília), arquiteto formado na Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro, professor, teórico (e um dos editores da acima citada revista *Arquitetura Contemporânea no Brasil*, idealizador do Curso de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás em 1979), um dos líderes da campanha pela unificação e autonomia e, em consequência, pela consolidação do ensino gaúcho de arquitetura a partir do final da década de 40, autor de um conjunto importante de obras no estado, além de muitos textos. Trouxe do Rio de Janeiro influências da chamada escola carioca de arquitetura. Desses dois autores vou me ater a citar aquelas obras que exprimem, com muita clareza – na vertente do que propusera Lucio Costa através de escritos e de obras um pouco antes mencionadas – a busca de uma linguagem própria para a arquitetura nacional, sendo um dos caminhos a fusão de elementos da arquitetura colonial com a linguagem modernista que estava se disseminando pelo mundo.

De Fernando Corona cito o *Edifício João Ibañez*, de 1948 (Fig. 96), localizado na Rua 24 de outubro, 46, e a *Residência Guilhermino Cesar*, de 1950, na Rua Vinte e Quatro de Maio, 43. De Edgar Graeff destaco a *Residência Edvaldo Pereira Paiva*, de 1948 (Fig. 97 e 98), localizada na Travessa Otávio Correa, 48; a própria *Residência do Arquiteto*, de 1951, na Travessa Desembargador Vieira Pires, 58 e a *Residência Israel Iochpe*, de 1953, também na Travessa Desembargador Vieira Pires, esquina com Rua Prof. Álvaro Alvim. As obras citadas seguem os pressupostos de integrar elementos da arquitetura colonial com a linguagem plástica modernista que em nosso estado estava, na época, iniciando sua afirmação. Chama a atenção que estes projetos tenham sido concebidos em datas muito próximas. Não foi, no entanto, apenas a cronologia que os aproximou: os telhados baixos, os beirais, os *muxarabies* e *brise-soleil*, os elementos vazados, as cores características do colonial, as varandas generosas (como acontecera com Lucio Costa) faziam parte da linguagem igualmente adotada pelos dois autores.



Fig. 96 - Residência João Ibañez / Porto alegre

Percebe-se, examinando a obra de Corona, que ele oscilou entre a modernidade “pura” e a integração de estilos (Figs. 99, 100 e 101). Observe-se que, bem antes, em 1936, ele projetara o *Edifício Guaspari* (Av. Borges de Medeiros, esquina Rua José Montaury), cuja linguagem formal, volumetria, implantação no lote, relacionamento com o entorno anunciam o modernismo que poucos, na época, poderiam imaginar que viria bater às nossas portas. Somente 15 anos mais tarde, em 1951, Corona voltaria a conceber



Figs. 97 e 98 - Residência Edvaldo Pereira Paiva / Porto alegre

um edifício “puramente” modernista. Em parceria com seu filho Luiz Fernando Corona, projetou o *Edifício Jaguaribe* (Av. Senador Salgado Filho esquina Rua Vigário José Inácio, Porto Alegre). Na época em que nas construções predominava, além dos rebocos, o gosto pelo cirex - pó de pedra - em cores neutras como cinza, azul celeste, verde claro, nas fachadas dos edifícios, a escaiola imitando mármores, a granitina, o estudo que os autores realizaram sobre materiais e cores (pude manusear esses desenhos: foi, realmente, um estudo exaustivo e minucioso) foi, não só precursor como audacioso! Uma composição neoplasticista corajosa, inovadora e harmoniosa, de pastilhas cerâmicas em amarelo, negro e laranja, estruturou e iluminou as fachadas do prédio. Construído há 60 anos, na época a presença do edifício mexeu com a paisagem urbana bem comportada e com o gosto dominante.

Nessa linha do “puramente” modernista, Graeff projetou o *Edifício Tapejara*, em 1960, localizado na Rua Cel. Fernando Machado, 851, e a *Residência Harry Graeff*, em 1961, na Rua Cônego Viana, 247. São exemplos de boa e inovadora arquitetura (Figs. 102 e 103). Todos os exemplares acima citados estão localizados em Porto Alegre.

Mencionei Corona e Graeff não apenas para destacar as qualidades de sua obra, mas, sobretudo, para deixar registrado que já houve em nosso meio quem se preocupasse com soluções que assinalassem uma arquitetura tipicamente nossa. Com o mesmo objetivo, havia destacado anteriormente os trabalhos de vários arquitetos e tratadistas que se dedicaram, em épocas diversas, a examinar questões importantes da arquitetura, quer se tratasse de ligações éticas e estéticas da mesma com o Lugar, quer se tratasse da proposição de métodos e/ou de linguagem formal e construtiva que aproximasse a produção arquitetônica com a nacionalidade. Por este motivo, mencionei Vitruvio, Alberti, Serlio, Palladio, Durand, Guadet e Lurçat. A lista não termina por aí: mencionei do mesmo modo Wright e seu repertório artístico identificado com a imensidão da pradaria; com Le Corbusier e os seus cinco pontos; com Gropius e o ensino multifacetado; com Niemeyer, Lucio Costa, Artigas e seus clamores por uma arquitetura ligada à brasiliidade. Para não ficar preso em um círculo restrito que alguém poderia alegar estar



Fig. 99 - Edifício Guaspari / Porto Alegre



Fig. 101 - Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha / Porto Alegre



Fig. 100 - Edifício Jaguaripe / Porto alegre

viciado, não me limitei aos arquitetos: fui me socorrer de cantores e compositores como Ramil; em escritores como Borges e Sarmiento a fim de ampliar minhas referências. Assim, pude me sentir mais à vontade a respeito das minhas especulações. Desta maneira, amparado em bons exemplos de pessoas, de obras e de documentos respeitáveis e variados, venho, desde o início deste capítulo proondo, nos mesmos moldes daquelas ilustres personalidades citadas, ainda que de maneira muito simplificada e modesta, o estudo ético e estético – como fez Vitor Ramil com sua *Estética do Frio* - de uma linguagem que nos identifique como Sul!

Não são de agora estas minhas inquietações. De fato, já em 1987, na parte inicial do livro *Arquitetura Moderna em Porto Alegre*, de minha autoria em parceria com Alberto Xavier, coedição da Pini de São Paulo e da FAUFRGS, escrevera um texto tocando no assunto. Relembro que nesse escrito citei palavras de uma amiga já falecida, Lígia Morrone Averbuck (1985), em seu livro *Cobra Norato e a Revolução Caraíba*, no qual falava de literatura:

Esse esforço de amadurecimento de nossa ‘personalidade nacional’, realizado lentamente no século XIX, encobria ainda, por detrás de nossa rebeldia, o fascínio da dependência e não representava senão o tímido início de uma libertação que só se concretizaria mais tarde, no século XX, com o movimento modernista (p. 17).

Interpretei então as palavras de Lígia:

Essa ‘personalidade nacional’ indubitavelmente transparece nas



Fig. 102 - Residência Harry Graeff / Porto Alegre



Fig. 103 - Edifício Tapejara / Porto Alegre

obras do movimento Modernista no Brasil, isto é, apesar de seguirem os princípios vigentes na época, na arquitetura internacional (planta livre, pilotis, quebra-sol, teto-jardim, integração das artes plásticas etc.), suas manifestações no país adquiriram um ‘qué’ nacional bem característico. Assim são as obras de Niemeyer, Artigas, Atílio Correa Lima, Luís Nunes, Carlos Millan etc., com expressão plástica distinta de qualquer outra manifestação encontrável em qualquer outro lugar no mundo, fora do país.

/249

Na arquitetura moderna gaúcha, também se percebe, em primeiro lugar, uma unidade formal que traduzia a unidade dos arquitetos da época. Recebeu influência primeiro da arquitetura carioca e, depois, da paulista. Soube, entretanto, digerir essa ascendência transformando-a em valores arquitetônicos próprios. Esta unidade plástica dos tempos iniciais perdeu-se, depois, no maneirismo das paredes inclinadas, nas curvas gratuitas e na repetição indiscriminada de modelos externos (ex: curtain wall).

[...] nos últimos dez anos houve períodos em que a arquitetura perdeu quase totalmente o interesse e o ânimo inicial. Perdeu, sobretudo, as atividades culturais, as publicações, as exposições públicas de trabalhos (referência aos salões de arquitetura), tão intensas na fase inicial (p. 40).

Mais adiante, fiz o seguinte comentário:

*Recente exposição conjunta de projetos arquitetônicos estudantis – gaúchos e argentinos – realizada nos corredores da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, em junho de 1986, revelava um fato interessante: era impossível, a não ser pela leitura do selo dos desenhos, distinguir a origem nacional de cada trabalho. Ao **programa** e ao **compromisso** dos tempos iniciais do Modernismo, as novas tendências opõem o princípio da **autonomia** da arquitetura. Tanto que, se antes verificávamos uma unidade que buscava refletir **identidade cultural nacional**, hoje, podemos estar caminhando para uma unidade plástica multinacional (p. 41).*

250/

Meu anseio por uma linguagem própria não resulta de preocupações puramente abstratas ou especulativas. Tem raízes na realidade, na possibilidade de uma ação mais ativa e mais presente do arquiteto brasileiro na transformação das nossas cidades. Tem também seu lado pragmático: mira o mercado de trabalho profissional. De fato, tenho acompanhado os noticiários que dão conta de que arquitetos muito famosos no mundo – pertencentes ao *star system* internacional, para repetir uma expressão que já utilizei em palestras – como Daniel Libeskind, Herzog & de Meuron, Bernardes + Jacobsen, Norman Foster e, antes, Álvaro Siza e Jean Nouvel entre outros, começam a receber convites para realizar projetos no Brasil. A situação econômica europeia, no momento enfrentando crises importantes em países até recentemente muito fortes como Espanha, Portugal, Itália e Grécia pode ter como consequência o arrefecimento dos seus mercados de trabalho, impelindo a expansão dos escritórios *pop star* para países como o nosso. Sem pretender contestar a presença desses arquitetos, já que o intercâmbio cultural poderá vir a ser salutar, desde que venha para desafiar e estimular nossa produção arquitetônica, penso que, se formos cotejar com eles nos valendo de propostas, métodos, repertório formal e soluções técnicas que os mesmos estão acostumados a dominar, não teremos grandes chances de competir. Poderemos ficar isolados - sem maiores oportunidades de exercer nosso trabalho – em uma espécie de *limbo*, em zona neutra entre dois grandes polos do mercado: o que ficará reservado aos grandes arquitetos internacionais e o da especulação imobiliária. Penso mais: que, para confrontarmos nossos projetos com os desses autores, para termos, no mínimo, iguais oportunidades de trabalho que os estrangeiros, teremos que apresentar ideias, métodos, soluções espaciais e técnicas e linguagem arquitetônica que sejam, não apenas distintas daqueles, mas, sobretudo, que identifiquem nossa brasiliade. Para falar objetivamente, diria que, por exemplo, Paulo Mendes da Rocha e Severiano Mário Porto Filho produzem arquitetura dessa categoria. São obras recheadas de brasiliade e - por esta razão - se tornaram universais. É isso mesmo: a mesma brasiliade que faz com que o mundo admire as obras de Niemeyer faz com que, orgulhosos, possamos apresentar ao mundo, como autênticas obras brasileiras, os trabalhos daqueles dois arquitetos. E o mundo reconhece isto: Severiano Porto, em 1987, foi homenageado como o *Homem do Ano* pela revista francesa *L'Architecture d'Aujourd'hui*; Oscar Niemeyer em 1998 e Paulo Mendes da Rocha em 2006 foram agraciados com o

Prêmio Pritzker⁵⁹; altas distinções reservadas à obra de poucos arquitetos no planeta... Esses comentários não significam, de nenhuma maneira, que perdi de vista a ação política - que deve fazer parte do dia a dia das entidades de representação profissional -, no sentido de proteger o trabalho dos arquitetos brasileiros, seja através da promoção de concursos, seja através do aprimoramento da formação profissional, seja através de outros meios de valorização da arquitetura brasileira...

É o que procuramos: uma expressão do Sul para nos inserirmos com serenidade na brasiliidade. Uma expressão brasileira para tornar nossa arquitetura universal... Assim me parece acontecer com a poesia, com a música, com a literatura, com a dança, com as artes plásticas... Borges e Sarmiento, por exemplo, mencionados anteriormente, falam pela alma argentina. Seu canto, sua poesia, no entanto, tem alcance universal...

É como sublinha Ramil no final de seu livro:

Mas eu reagi sem demora: a tradição brasileira é minha, é natural que fale através da minha canção! Era o momento de dar adeus àquele sentimento de não ser brasileiro, dar adeus ao Rio Grande do Sul separado (foi o momento também de dar boas-vindas ao você e a todos os 'erros', libertando-me assim da prisão dos temas generalizantes e impessoais). Uma estética do frio (a começar pelo emprego da palavra 'frio', que se justificava como expressão de uma idéia exatamente por surgir no contexto brasileiro) não podia prescindir da brasiliidade (p. 25).

/251

Esta seria uma meta poderosa a nos desafiar: a busca de uma linguagem arquitetônica própria, do Sul, que demonstrasse, por suas peculiaridades, não o desejo de separação, mas, pelo contrário, o desejo de fortalecer nossa integração com o Brasil.

Epílogo do epílogo

O primeiro capítulo do belo livro *Prólogos, com um prólogo de prólogos*, reeditado em 2010 pela Companhia das Letras, de Jorge Luis Borges (1974/2010), o genial e erudito escritor argentino que escolhi para iluminar - fato que muito me honra -, algumas partes deste meu livro, tem o sugestivo título de *Prólogo dos Prólogos*. Borges explica esta expressão:

Creio ser desnecessário esclarecer que Prólogo dos Prólogos não é uma alocução hebraica superlativa, à maneira de Cântico dos Cânticos (assim escreve Luis de León), Noite das Noites ou Rei dos Reis. Trata-se, simplesmente, de uma página para anteceder os diversos prólogos (2010, p. 7) ...

Para esclarecer: Borges reuniu nesse livro os prólogos que escreveu, a pedido de editores, entre 1926 e 1974, para muitos dos livros que lera.

59. Prêmio Pritzker – instituído em 1979 pela rica família americana Pritzker, dona da rede de hotéis Hyatt. Visa a premiar, anualmente, os arquitetos que se destacam por seus projetos e, por atender, nos mesmos, a tríade vitruviana: Funcionalidade, Beleza e Solidez (ver nota 61). É considerado o Nobel da arquitetura.

Além de poder manifestar minha admiração por Borges enquanto escritor – e homenageá-lo –, tomei coragem e vou, muito modestamente, imitá-lo. Por este motivo, chamo este final - esta página que sucede a todas as páginas, de *Epílogo do epílogo*.

Mais de dois anos se passaram desde que iniciei estas anotações. Muito cuidado me impus, muita reflexão efetuei, muito retorno e apelo às fontes - de textos e da memória - foram necessários, muitas idas e vindas aconteceram nesse período para eu poder dar por terminado o compromisso de escrever este livro.

Durante todo esse tempo, repassava em meu pensamento a epígrafe de abertura deste livro, de Rafael Moneo:

Nada ha sido fruto del azar... Veánse los documentos y las imágenes para mostrar más claramente el compromiso con una arquitectura que tiene fe tanto en el uso de los principios como en los mecanismos de que se ha servido a lo largo del tiempo. En mi opinión, una de las obligaciones de las escuelas es ayudar a los estudiantes a descubrir tales mecanismos y principios a través del conocimiento de lo que la arquitectura es y ha sido. Pero me doy cuenta que he dicho obligación donde debería haber dicho placer.

Espero que eu possa ter demonstrado neste ensaio a força de meu compromisso com a arquitetura e com o seu ensino. E que – como reivindica Moneo – se possa perceber que eu o tenha feito, não por obrigação, mas por prazer.

252/

Entretanto, um evento extraordinário, desses que tem a ver com os destinos da humanidade, acabou impondo este *Epílogo do epílogo*: em 31 de outubro de 2011, pouco antes de eu terminar este trabalho, a ONU (Organização das Nações Unidas) estimava que a população mundial atingira a casa dos 7 bilhões de habitantes. Cifra monumental e assustadora. Todavia, como ainda informa a ONU, o mais aterrador é que 1/6 dessas pessoas padece de fome crônica. Marcas sem igual na história da humanidade. Ao mais simples sinal de que poderiam ser atingidas, já estariam exigindo definições urgentes.

Os perversos desníveis socioeconômicos que persistem em todas as partes do mundo nos constrangem a concluir, infelizmente - pois as soluções tão esperadas teimam em não acontecer -, que poderia estar em andamento, já há algum tempo, uma seleção planejada. Esta visaria a excluir grande parte desses 7 bilhões de pessoas do acesso e do direito, de qualquer espécie, seja a médio ou a longo prazo, a um abrigo digno, à alimentação, a se vestir, à educação, a se manter saudáveis, a ter para si conforto físico, moral, psicológico e espiritual – e ao acesso a bens materiais. Essas ilações não são meras figuras de retórica: são a realidade! A tristemente famosa foto de Kevin Carter⁶⁰ da menina africana, pele e ossos, os olhos suplicantes, esvaecendo de fome, a presença próxima de um abutre aguardando a sua morte e as igualmente tristes, famosas e extraordinárias fotos de Sebastião Salgado retratando deslocados e refugiados,

60. Recomendo ver a fotografia de Kevin Carter, vencedora do Prêmio Pulitzer em 1994, cujo título é *Miséria no Sudão*. Disponível em <HTTP://mihaelanedea.files.wordpress.com/2008/10/kevin-carter-vulture.jpg>. Carter, deprimido, dois meses após ter recebido o prêmio, se suicidou, inalando monóxido de carbono do escapamento do próprio automóvel.

exilados e abandonados em seu famoso livro-denúncia *Exodos* testemunham, com muita crueza, essas situações hoje comuns.

Diante desse quadro que aí está, pergunta-se - particularmente aos arquitetos e estudantes de arquitetura: o que podemos fazer para cumprir o que nos toca, ou seja, planejar boas moradias; melhorar, equipar, fazer funcionar adequadamente e ampliar as cidades; propor programas energéticos alternativos que garantam a sustentabilidade da vida urbana; proteger a Natureza e o Patrimônio Cultural desenvolvendo ações que tenham como objetivos atender toda essa população? Como ajudar a resolver esses gigantescos impasses da humanidade se, prevalecem ainda, com muita força, “*rempli de sois-même*”, as demagogias, o egoísmo; os preconceitos, as explorações, as contendas sociais, raciais, sexuais etc.? O que pode/deve fazer a Arquitetura diante desses e de outros colossais desafios? As respostas, que são imperiosas, estão aguardando de nós todos - arquitetos, estudantes e entidades profissionais – escolhas e atitudes urgentes e cabais. Jorge Luis Borges (2010), em *Prólogo dos prólogos*, comentando o livro *FACUNDO ou Civilização ou barbárie*, de Domingo Faustino Sarmiento (2010), declarou:

Sarmiento continua formulando a alternativa: civilização ou barbárie. Já se sabe a escolha dos argentinos. Se em vez de canonizar o Martín Fierro tivéssemos canonizado o Facundo, outra seria a nossa história, e melhor (2010, p. 181).

E quanto a nós, arquitetos brasileiros, qual será a alternativa que escolheremos?

BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS CONSULTADOS



/254 ALMEIDA, Mario; GUIMARAENS, Rafael. *Trem de Volta*. Porto Alegre: Libretos Editora, 2003.

ARENKT, Hannah. *A Vida do Espírito, o Pensar, o Querer, o Julgar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 2002.

ARGAN, Giulio C. *Imagen e Persuasão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARQUITETURA. Rio de Janeiro: Instituto de Arquitetos do Brasil, IAB-GB, nº 13, jul. 1963.

ARQUITETURA. Rio de Janeiro: Instituto de Arquitetos do Brasil, IAB-GB, nº 41, nov. 1965.

ARQUITETURA. Rio de Janeiro: Instituto de Arquitetos do Brasil, IAB-GB, nº 55, jan. 1967.

ARTIGAS, Vilanova. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo: LECH – Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA. *Seminário Nacional. Critérios para Avaliação da Educação do Arquiteto e Urbanista*. Rio de Janeiro: ABEA, [entre 1991 e 1993].

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA - ABEA. *Sobre a História do Ensino de Arquitetura no Brasil*. São Paulo: ABEA, 1977.

AVERBUCK, Lígia Morrone. *Cobra Norato e a Revolução Caraíba*. Rio de Janeiro: José

- Olímpio Editora, 1985.
- BASUALDO, Carlos (Org.). *Tropicália: Uma Revolução na Cultura Brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BENEVOLO, Leonardo. *A Arquitetura do Novo Milênio*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2007.
- BENOVOLO, Leonardo. *Historia de la Arquitectura Moderna*. 2 ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A, 1974.
- BOLETIM INFORMATIVO. Porto Alegre: Departamento de Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, nº 33. 22 nov. 1990.
- BORGES, Jorge Luis. *Prólogos, com um Prólogo dos Prólogos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 out. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*. MEC. Portaria nº 10. Brasília. 28 jul. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 29/2007. Consulta relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais e à duração mínima e máxima dos cursos de graduação. Brasília: CES. Aprovado em 1/02/2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Portaria nº 1770/ MEC de 21 dez. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior 2008 – Resumo Técnico (Dados Preliminares). Brasília: INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Resolução CNE/CES nº 6, 2 fev. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, 9/01/2001.
- CADERNOS DO DAFA. *Sobre o Ensino de Arquitetura e Reformulação Curricular*. Porto Alegre: Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, ago. 1979.
- CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do Século XX*. Barcelona: Artmed, 2003.

CARDOSO, Irene. *Maria Antonia, de nº 294*, in MARTINS FILHO, João R. (org.). 1968 *Faz 30 Anos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998.

CONFEA. Dispõe sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema CONFEA/CREAs. Resolução nº 1.010, 22/08/2005.

EL CROQUIS. *Rafael Moneo 1967-2004*. Madrid: El Croquis Editorial, 2004.

EXTRA CLASSE. Porto Alegre: Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, SINPRO-RS, Ano 17, nº 157, set. 2011.

DOCUMENTA ADUFRGS, nº 4. Porto Alegre: ADUFRGS, ano VII, jun. de 1979.

FACULDADE DE ARQUITETURA DA UFRGS. 2º Seminário de Ensino de Arquitetura (texto-base). Porto Alegre: Comissão Paritária / Comissão de Carreiras / Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura, 11,12 e 13 set. 1978.

FACULDADE DE ARQUITETURA DA UFRGS. *Estudo para Reestruturação do Currículo Pleno da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre: FAUFRGS, ago. 1980.

FACULDADE DE ARQUITETURA DA UFRGS. *Seminário de Estudos para uma Nova Estrutura de Ensino da Faculdade de Arquitetura da UFRGS – Relatório Final*. Porto Alegre: FAUFRGS, set. 1968.

256/

FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA DEL URUGUAY. *Plan de Estudios y Programas de las Materias*. Montevidéu: FAURU, 1953.

FIORI, Ernani M. *Aspectos de Reforma Universitária*. In. Cadernos de reforma Universitário, n. 1. Porto Alegre: União Estadual de Estudantes – UEE, jun. 1962. P. 7-45.

FOLHA DE S. PAULO. *Mais!* São Paulo: Folha de São Paulo, 24 fev. 2002. Suplemento.

FOLHETO DE DIVULGAÇÃO. *A Diplomação e o Departamento de Urbanismo*. Porto Alegre: Departamento de Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. 29 out. 1992.

FOLHETO DE DIVULGAÇÃO. *XVI Encontro de Pró-reitores de Graduação da Região Sul*. Porto Alegre: FORGRAD – Diretoria Nacional e FORGRAD – Regional Sul. 16-18 nov. 2003.

GELMINI, Gianluca. *Frank Lloyd Wright*. São Paulo: Folha de São Paulo - Coleção Folha Grandes Arquitetos, 2011. v. 1.

GRAEFF, Edgar; JAIMOVICH, Marcos; DUVAL, José; LINDENBERG, Nestor; SELTER, Slioma. *Arquitetura Contemporânea no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Gertum Carneiro S.A. nº 1, 1947.

GRAEFF, Edgar; JAIMOVICH, Marcos; DUVAL, José; LINDENBERG, Nestor; SELTER,

- Slioma. Arquitetura Contemporânea no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Gertum Carneiro S.A., nº 2, 1948.
- HIPERTEXTO ESPECIAL. Porto Alegre: Jornal da Famecos PUCRS. 18 nov. 2003.
- HOLANDA, Aurélio B. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- INSTITUTO CENTRAL DE ARTES - FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNB. *Plano de Curso*. Brasília: ICA-FAU, jul. 1969.
- INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL (Dept. RS). Relatório de gestão: *Memória*, 1979.
- INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. “3 anos de IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil/ Diretoria Nacional 77-79”. Relatório de gestão: *Plataforma para a Direção Nacional do IAB (1977-1979)*.
- INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. In “3 anos de IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil/ Diretoria Nacional 77-79”. Relatório de gestão: *O Anteprojeto de Lei do Exercício Profissional de Arquitetura*, 1980.
- ISTO É. São Paulo: Editora Três, nº 2098, 27 jan. 2010.
- ISTO É. São Paulo: Editora Três, nº 2178, 10 ago. 2011. P. 76 /257
- JORNAL DA UNIVERSIDADE, nº 67. Porto Alegre: UFRGS, ano VI, nov./dez. 2003.
- JORNAL DO BRASIL. *Saúde/Meio Ambiente*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 25/01/1991.
- KALIL, Itamar. Carta “Aos Professores, Coordenadores, Chefes de Departamento, Representação Estudantil, Professores e Alunos”. In: XII Ensea – Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Salvador, dez. 1994. Resultados do encontro.
- KEESE, Jefferson Lafayette (org.). *Anistia na FAUUSP – A Reintegração dos Professores Cassados pelo AI-5*. São Paulo: FAUUSP, 1ª Ed., 1998.
- L'ARCHITECTURE D'AUJOURD'HUI. Paris: L'architecture d'aujourd'hui, nº 1, 1938.
- LE CORBUSIER. *Por uma Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 2006
- LICHT, Flávia B.; CAFRUNI, Salma (org.). *Arquitetura UFRGS – 50 Anos de Histórias*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.
- LURÇAT, André. *Formes, Compositions et Lois d'Harmonie*. Paris: Éditions Vincent, Fréal & Cie., 1953. 5 v.
- MANN, Thomas. *A Montanha Mágica*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.
- MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1959.

- MARTINS FILHO, João R. (org.). *1968 Faz 30 Anos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998.
- NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. São Paulo: W.M. Jackson, 1948.
- OS EXPURGOS NA UFRGS, UNIVERSIDADE E REPRESSÃO. Porto Alegre: L&PM, 1979.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da Excelência à Regulação das aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIGNATTI, Teríso. *O Desenho, de Altamira a Picasso*. São Paulo: Livros Abril, 1982.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. *Proposta de Implantação da Faculdade de Arquitetura da PUCRS – Parte I e Parte II*. PUCRS: Porto Alegre, abr. 1996.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Guia Histórico do Centro da Cidade*. Rio de Janeiro: RIOARTE, 1985.
- PROJETO. *Opera Prima e Prêmio Paviflex 92*. São Paulo: Projeto Editores Associados, set. 1992. Suplemento Especial.
- PUBLICAÇÃO ESPECIAL. *Tendências Atuais da Arquitetura Brasileira - Vilanova Artigas 1915/1985*. São Paulo: Revista Projeto, 1985.
- 258/ RAMIL, Vitor. *A Estética do Frio – Conferência de Genebra*. Porto Alegre: Satolep Livros, 2004.
- REVISTA ARQUITETO. São Paulo: Sindicato e Instituto de Arquitetos, n. 1, jul. 1972.
- REVISTA AU – ARQUITETURA E URBANISMO. São Paulo: Editora Pini, nº 50, out./nov. 1993.
- REVISTA DA ADPUCRS. Porto Alegre: ADPUCRS – Associação Docente da PUCRS, nº 2, nov. 2001.
- REVISTA DO DAFAM. São Paulo: Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura Mackenzie, n. 1 e 2, 1961.
- REVISTA PROJETO. São Paulo: Projeto Editores Associados Ltda., nº 66, ago. 1984.
- REVISTA PROJETO. São Paulo: Projeto Editores Associados, nº 66, ago. 1984.
- ROGERS, Richard. *Cidade para um Pequeno Planeta*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SC., 2001.
- SALGADO, Sebastião. *Exôdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SANT'ANNA, Ilza M. *Por que Avaliar? Como Avaliar?* Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995.
- SANTOS, Milton. *Por Uma Outra Globalização – do Pensamento Único à Consciência Universal*. São Paulo: Editora Record, 2000.

SARMIENTO. Domingo Faustino. *Facundo, ou Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SCULLY Jr., Vincent. *Arquitetura Moderna – a arquitetura da democracia*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

SEM TELHA. Porto Alegre: publicação do Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, nº 7, jul. 1979.

SEM TELHA. Porto Alegre: publicação do Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, nº 8, set. 1979.

SILVEIRA, Roberto Py G. *O Ensino de Arquitetura na UFRGS: um Documento para Debate*. 2. ed. FACULDADE DE ARQUITETURA DA UFRGS, 1985.

STOLZMANN, Marianne M.; RICKES, Simone M. *Do Dom de Transmissão à Transmissão de um Dom*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, nº 16, jul. 1999.

UIA/ UNESCO. *Charter for Architectural Education*. Barcelona: UIA/UNESCO, jun. 1996.

UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES – UNE. *1º Seminário Nacional de Reforma Universitária - Declaração da Bahia*. Salvador: UNE, 1961.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Departamento de Artes e Arquitetura. *Proposta de Reformulação de Conteúdos e Metodologias*. Goiânia, 1979.

/259

VEJA. São Paulo: Editora Abril, nº 1847, 31 mar. 2004. P. 84-94.

VACCARO, Alejandro. *Borges, Uma biografia em Imagens*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil Ltda, 2006.

WHITE, William H. *The Social Life of Small Urban Spaces*. Washington, DC: The Conservation Foundation, 1980.

WISNIK, Guilherme. *Lucio Costa*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

XAVIER, Alberto; MIZOGUCHI, Ivan. *Arquitetura Moderna em Porto Alegre*. São Paulo: Editora Pini, 1987.

ZERO HORA. *Geral*. Porto Alegre: RBS, 17/12/2010.

ZERO HORA. *Tema de Redação: Para Valorizar o Professor*. Reportagem Especial. Porto Alegre: RBS, 11/01/2011. p. 4 e 5.

ZH ZONA SUL. *Esperança para a duplicação da Diário*. Caderno Especial. Porto Alegre: RBS, a. 5, nº 76, 23/10/2009. p. 1.

ZIMERMAN, David E. *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTES ELETRÔNICAS CONSULTADAS



/260

ADAMUZ, Regina Celia. *Avaliação Educacional: uma Reflexão*. UNOPAR. Londrina, [s.d.]. Disponível em <HTTP://www.unopar.br> Acesso em 3/10/2011.

CHAVES, Eduardo O. C. *Novas Formas de Ensinar e Aprender: “Educação Orientada para Competências” e “Currículo Centrado em Problemas”*. Paideia – Filosofia e Educação, Campinas, 1/08/2000. Disponível em <HTTP://www.paideia.com.br>

CHAVES, Eduardo. *Novas Formas de Ensinar e Aprender: “Educação Orientada para Competências” e “Currículo Centrado em Problemas”*. Paideia – Filosofia e Educação, Campinas, 1/08/2000. Disponível em <HTTP://www.paideia.com.br>

CONFEX. Perguntas e Respostas Sobre a Resolução nº 1010/05. Brasília. Disponível em <HTTP://confea.org.br>.

CONFEX. *Resolução 1010 ampliará mercado de trabalho dos profissionais ligados ao Sistema Confea/Crea*. Notícias. Brasília. 23/08/2005. Disponível em <HTTP://confea.org.br> Acesso em 18/05/2010.

CORNELL UNIVERSITY. Library. *Commissioner’s Plan of 1811 – New York*. [s.d.]. Cornell - USA. Disponível em <HTTP://www.library.cornell.edu>

FARIAS SEGUNDO, Manoel Brito; ROMANO, Elisabetta. *O Computador e o Ensino do Projeto Arquitetônico: Revisando a Questão nos Seminários Projetar*. Revista Tem@, Campina Grande: CESED – Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento. v. 10. N. 15. Jul.-dez./2010. Disponível em <HTTP://revistatema.facisa.edu.br>

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO – FORGRAD. *Carta de Aracruz*. Encontro Nacional do Forgrad, Aracruz, ES, 21 a 23 de maio/2006. Disponível em <HTTP://ww2.ead.ufrpe.br/ead/forgrad/arquivo/carta de Aracruz.doc>

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em <HTTP://uvnt.universidadevirtual.br>

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2009*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 2/02/2010.

JORNAL OPÇÃO ON-LINE, Goiânia, 02 a 08 de fevereiro 2003. Disponível em <HTTP://jornalopcao.com.br>. Acesso em 3/03/2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das representações Sociais*. Eccos – Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 002, dez. 2002. Disponível em <HTTP://redalyc.uaemex,.mx> p. 79-88.

MARQUES, Renato. *Entendendo o Tratado de Bolonha*. Universia, Brasil. 28/11/2006. Disponível em <HTTP://universia.com.br>. Acesso em 17/01/2010.

MARQUES, Renato. *Integração no Mercosul*. Universia, Brasil. 06/09/2006. Disponível em <HTTP://universia.com.br>. Acesso em 17/01/2010.

MARQUES, Renato. *Tratado de Bolonha: O que muda no sistema europeu?* Universia, Brasil. 11/08/2006. Disponível em <HTTP://universia.com.br>. Acesso em 4/06/2010.

/261

MARQUES, Renato. *Unificação no Ensino Superior na Europa provoca polêmica*. Universia, Brasil. 3/06/2006. Disponível em <HTTP://universia.com.br>. Acesso em 17/01/2010.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. *ECTS – European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)*. DGES – Direcção-Geral do Ensino Superior. [s.d.]. Portugal. Disponível em <HTTP://www.dges.mcies.pt>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. *Censo da Educação Superior – Sinopse dos Censos*. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 2/02/2010.

MORAES, Amaury Cesar. *A Escola Vista pelo Cinema*. [s.d.]. Disponível em <HTTP://www.hottopos.com>

NUNES, Marcia Regina Mendes. *Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência*. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <HTTP://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em 18/06/2011.

O GLOBO. *Rio, cidade bonita, mas só pela natureza*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1/05/2011. Disponível em <HTTP://oglobo.globo.com.br> Acesso em 1/05/2010.

O PROCESSO DE BOLONHA DE A A Z. – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. [s.d.]. Disponível em <HTTP://www.utl.pt>

PINIWEB. *Nova York ganha parque público sobre linha férrea*. Disponível em <HTTP://piniweb.com.br> Acesso em 3/11/2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Renda Familiar per Capita*. Disponível em www.ipeadata.gov.br. Acesso em 2/02/2010.

PROCESSO DE BOLONHA: GÊNESE E FUNDAMENTOS. Universidade Aberta de Portugal. [s.d.]. Disponível em: <HTTP://www.univ-ab.pt>

REVISTA BRASILEIRA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO – G&DR, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 2, n. 2, p. 89-118, mai-ago/2006. Disponível em <HTTP://www.rdgdr.net>.

ROCHA, Cíntia Lins; VAIDERGORN. *O Processo de Bolonha e o Brasil: o espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas universidades brasileiras*. Unesp. Araraquara [s.d.]. Disponível em <HTTP://prope.unesp.br> Acesso em 17/01/2010.

TRATADO DE BOLONHA (íntegra). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19/junho/1999)*. Universia, Brasil. 11/08/2006. Disponível em <HTTP://universia.com.br>. Acesso em 17/01/2010.

262/

UNIVERSIDADE DO MINHO. Gabinete de Relações Internacionais. *Créditos ECTS na UMinho*. UMINHO. [s.d.]. Portugal. Disponível em <HTTP://www.gri.uminho.pt>

UPORTO. REVISTA DOS ANTIGOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DO PORTO. Portugal. n. 9, p. 28-33, out./2003. Disponível em <HTTP://www.sigarra.up.pt>

VEJA.COM, *Coleções Computadores e internet*. Arquivo Veja. São Paulo, Editora Abril, [s.d.]. Disponível em <HTTP://veja.abril.com.br>. Acesso em 27/01/2010.

VEJA.COM, São Paulo, Editora Abril, 03 de abril de 1996. Disponível em <HTTP://veja.abril.com.br>. Acesso em 6/02/2010.

VEJA.COM, São Paulo, Editora Abril, 27 de fevereiro de 2009. Disponível em <HTTP://veja.abril.com.br>. Acesso em 6/02/2010.

VIII ENCONTRO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE GRADUAÇÃO DAS IES PARTICULARES. *Qualidade da Graduação em Tempos de Mudança*. Funadesp. Goiânia, 29 e 30 de outubro de 2009. Disponível em <HTTP://www.funadesp.org.br>

WIKIPÉDIA. *Big Dig*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 3/11/2011.

WIKIPÉDIA. *Commissioner's Plan of 1811 – Nova York*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 6/02/2010.

WIKIPÉDIA. *Fórum Social Mundial*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 6/02/2010.

WIKIPÉDIA. *O Fim da História*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 6/02/2010.

WIKIPÉDIA. *Liev Tostoi*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 28/08/2012.

WIKIPÉDIA. *Vale do Anhangabaú*. Disponível em <HTTP://pt.wikipedia.org>. Acesso em 3/11/2011.

FILMES CITADOS



/264

A PRIMAVERA DE UMA SOLTEIRONA (The Prime of Miss Jean Brodie). Realização de Ronald Neame. EUA. 1969. 116 min., cor. Drama.

ADEUS, MENINOS (Au Revoir, les Enfants). Realização de Louis Malle. França. 1987. 104 min., cor. Drama.

ALBERGUE ESPANHOL (L'Auberge Espagnole). Realização de Cédric Klapisch. França-Espanha. 2002. 120 min., cor. Comédia.

AO MESTRE COM CARINHO (To Sir, With Love). Realização de James Clavell. Reino Unido. 1966. 105 min., cor. Drama.

ENCONTRANDO FORRESTER (Finding Forrester). Realização de Gus Van Sant. USA. 2000. 136 min., cor. Drama.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA (Entre les Murs). Realização de Laurent Cantet. França. 2008. 128 min., cor. Drama.

GÊNIO INDOMÁVEL (Good Will Hunting). Realização de Gus Van Sant. USA. 1997. 126 min., cor. Drama.

MÁ EDUCAÇÃO (La Mala Educación). Realização de Pedro Almodóvar. Espanha. 2004. 106 min., cor. Drama.

MEDIANEIRAS – BUENOS AIRES NA ERA DO AMOR DIGITAL (Medianeras). Realização de Gustavo Taretto. Argentina. 2011. 95 min., cor. Drama.

MINHA ESPERANÇA É VOCÊ (A Child is Waiting). Realização de John Cassavetes. EUA.

1963. 102 min., preto e branco. Drama.

O CLUBE DO IMPERADOR (The Emperor's Club). Realização de Michael Hoffman. USA.
2002. 109 min., cor. Drama.

O HOMEM AO LADO (El Hombre de al Lado). Realização de Mariano Cohn e Gastón
Duprat. Argentina. 2010. 110 min., cor. Drama.

SEMENTES DE VIOLÊNCIA (Blackboard Jungle). Realização de Richards Brooks. EUA.
1995. 97 min., cor. Drama.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS (Dead Poets Society). Realização de Peter Weir.
USA. 1989. 129 min., cor. Drama.

SUBINDO POR ONDE SE DESCE (Up the Down Staircase). Realização de Robert Mulligan.
USA. 1967. 124 min., cor. Drama.

LEGENDAS, CRÉDITOS E/OU FONTES DAS IMAGENS



/266

Figura 1 Página 19 Museu Monumento a Pedro de Toledo/ 1961/ SP/ Miguel Pereira - João Carlos Paiva da Silva/ Concurso nacional: 1º lugar - Reprodução: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2012

Figura 2 Página 20 Projeto da FAUUSP/ 1961-69/ SP - foto: autor oculto

Figura 3 Página 20 Prédio da FAUUSP/ 1961 - 69/ SP - foto: Marcos Santos - internet

Fonte: www.images.usp.br/?p=1172 ou <http://www.images.usp.br/?s=FAU+USP&x=0&y=0&paged=6>

Figura 4 Página 21 Templo das Cariátides/ Acrópole/ c. 450 a.C./ Atenas/ Grécia - internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:porch_of_Maidens.jpg

Figura 5 Página 21 Colégio Estadual Julio de Castilhos/ 1953/ Porto Alegre/ RS/ Demétrio Ribeiro - Enilda Ribeiro - foto: João Alberto Fonseca da Silva/ s.d.

Fonte: Arquivo João Alberto Fonseca da Silva

Figura 6	Página 22	Residência Edvaldo Pereira Paiva / 1948 / Porto Alegre / RS / Edgar A. Graeff - foto: Nestor Nadruz / 1952
<i>Fonte: Arquivo Nestor Nadruz</i>		
Figura 7	Página 22	Residência Edvaldo Pereira Paiva / 1948 / Porto Alegre / RS / Edgar A. Graeff - foto: nestor Nadruz / 1952
<i>Fonte: Arquivo Nestor Nadruz</i>		
Figura 8	Página 32	Museu das Missões / 1937 / São Miguel / RS - Lúcio Costa - internet
<i>Fonte: www.commonswikipedia.org/wiki/File:Museu_das_Missoes_01.jpg</i>		
Figura 9	Página 33	Museu das Missões/ 1937/ São Miguel/ RS - Lúcio Costa - croquis - internet
<i>Fonte: www.jobim.org/lucio/handle/2010.3/76</i>		
Figura 10	Página 35	1º Fórum Social Mundial/ 2001/ Porto Alegre/ RS - cartaz - internet
<i>Fonte: www.unesco.org/shs/most</i>		
Figura 11	Página 60	Blackboard Jungle/ 1955/ EUA - cartaz do filme - internet
<i>Fonte: www.destgulch.com/movies/bjungle ou http://billcrider.blogspot.com.br</i>		
Figura 12	Página 61	To Sir with Love/ 1967/ EUA - cartaz do filme - internet
<i>Fonte: www.en.wikipedia.org/wiki/To_Sir_with_Love</i>		
Figura 13	Página 61	Au Revoir les Enfants/ 1987/ França - cartaz do filme - internet
<i>Fonte: www.en.wikipedia.org/wiki/File:Goodbye,_children_film.jpg</i>		
Figura 14	Página 63	Encontrando Forrester/ 2000/ EUA - cartaz do filme - internet
<i>Fonte: www.cineaprendizagem.blogspot.com.br/2011/01/encontrando-forrester.html</i>		
Figura 15	Página 63	Entre les Murs/ 2008/ França - cartaz do filme - internet
<i>Fonte: www.cinemagrafado.wordpress.com/2010/07/20/entre-os-muros-de-escola-entre-les-murs/</i>		

Figura 16	Página 84	L'Auberge Espagnole/ 2002/ França - cartaz do filme - internet <i>Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki</i>
Figura 17	Página 90	Charge de Claudio Ceccon/ desenho <i>Fonte: Revista Arquitetura nº 13/julho de 1963/ IAB Guanabara</i>
Figura 18	Página 95	Retrato de Jovem/ s.d./ Bernini <i>Fonte: PIGNATTI, Terisio/ O Desenho de Altamira a Picasso/ Livros Abril, São Paulo, 1982</i>
Figura 19	Página 95	Martirio de São Mateus/1599-60/Caravaggio/ internet <i>Fonte: www.caravaggio-fondation.org/The-Martyrdom-ofSt.-Mathew.html</i>
Figura 20	Página 97	Catedral de Brasília/ 1958/ Oscar Niemeyer/ Brasília/ DF/ desenho <i>Fonte: NIEMEYER, Oscar/ A Forma na Arquitetura/ Avenir Editora, Rio de Janeiro, 1978</i>
Figura 21	Página 97	Ópera de Essen/ 1958/ Alvar Aalto/ Alemanha/ desenho <i>Fonte: Alvar Aalto/ 1898-1976/ Museu de Arquitetura da Finlândia, catálogo da exposição, 1983</i>
Figura 22	Página 97	Chandigarh/ 1951/ Le Corbusier/ India - foto: autor oculto <i>Fonte: LE CORBUSIER/ Mein Werk/ Editora Gerd Hatje/ Stuttgart, 1960</i>
Figura 23	Página 98	Saint-Pierre de Firminy Vert/ 1961-64/ Le Corbusier/ França - foto: autor oculto <i>Fonte: LE CORBUSIER/ Mein Werk/ Editora gerd Hatje/ Stuttgart, 1960</i>
Figura 24	Página 98	Pavilhão Brasileiro/ 1970/ Ivan Mizoguchi e Rogério Malinsky/ Feira Mundial de Osaka/ Japão - foto: João Alberto Fonseca da Silva/ 1970 <i>Fonte: Arquivo João Alberto Fonseca da Silva</i>
Figura 25	Página 106	Niemeyer/ desenho <i>Fonte: NIEMEYER, Oscar/ A Forma na Arquitetura/ Avenir Editora, Rio de Janeiro, 1978</i>

Figura 26 Página 106 Rio de Janeiro/ Vista geral - Foto: Breogan67/ internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rio_de_Janeiro_from_Sugarloaf_mountain,_May_2004.jpg

Figura 27 Página 112 Complexo de Watergate/ 1960/ arq. Luigi Moretti/ Washington, DC

Fonte: Revista Arquitetura nº 57/ março de 1967/ IAB Guanabara

Figura 28 Página 115 Integração Entre Disciplinas no 4º Semestre - desenho: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 29 Página 124 Commerzbank/ 1994-97/ Norman Foster/ Frankfurt/ Alemanha - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 30 Página 124 Edifício Gustavo Capanema - MÊS/ 1936/ Lúcio Costa et al./ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 31 Página 124 Alhambra/ 1248-1354/ Espanha - foto: Ivan Mizoguchi/ 2006

Fonte: Arquivo do autor

/269

Figura 32 Página 126 Habitação de Baixa Renda em Porto Alegre/ foto: Tetraklys/ internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Favelas-portoalegre.jpg

Figura 33 Página 127 Seminário sobre Sustentabilidade/ 2001/ FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS/ folder

Fonte: Arquivo do autor

Figura 34 Página 141 IX Congresso Brasileiro de Arquitetos/ 1976/ IAB/ São Paulo/ SP

Fonte: Revista Arquiteto nº 38/ Sind. Arq. SP/ IAB-SP, Schema Editora Ltda., 1976

Figura 35 Página 144 1º Arqui-samba/ 1965/ IAB-RS/ Porto Alegre/ RS - cartaz - autor desconhecido

Fonte: LICHT, Flávia et al./ org./ Arquitetura UFRGS, 50 Anos de História/ Editora da UFRGS, POA, 2002

Figura 36 Página 159 Aula Inaugural/ 1998/ FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS - convite
Fonte: Arquivo do autor

Figura 37 Página 159 Inauguração do Prédio da FAUPUCRS/ 2000/ Porto Alegre/ RS - convite
Fonte: Arquivo do autor

Figura 38 Página 161 XI Arquiencontro/ 2002/ FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS/ folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 39 Página 162 1ª Semana de Arquitetura do RS/ 1997/ IAB-RS - FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 40 Página 162 Palladio e o Neoclassicismo/ 2003/ FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

270/ Figura 41 Página 162 4ª Bienal do RS/ 1997/ FAUPUCRS - IAB-RS/ Porto Alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 42 Página 163 "Favoritos 1"/ 2003/ FAUPUCRS/ Porto Alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 43 Página 183 1º Seminário Didático-pedagógico da FAUPUCRS/ 1997/ Porto Alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 44 Página 183 7º Seminário Didático-pedagógico da FAUPUCRS/ 2000/ Porto alegre/ RS - folder
Fonte: Arquivo do autor

Figura 45 Página 211 Puente Uriburu/ 1938/ Buenos Aires/ Argentina - Foto: Thad Roan/ 2007/ internet
Fonte: www.commons.wikipedia.org/wiki/File:Puente_Uriburu.jpg?uselang=es

Figura 46 Página 213 Porto Alegre/ c. 1852/ H.R. Wendroth/ desenho/internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Wendroth06.jpg

Figura 47 Página 213 San Francisco/ Califórnia/ EUA - Foto: Paul h./ internet

Fonte: www.en.wikipedia.org/wiki/File:SF_From_Marin_Highlands3.jpg

Figura 48 Página 214 Vila do IAPI/ s.d./ Porto Alegre/ RS - foto Edmundo Gardolinsky/ s.d.

Fonte: In XAVIER, Alberto e MIZOGUCHI, Ivan/ Arquitetura Moderna em Porto Alegre/ 1987/ Ed. Pini

Figura 49 Página 214 Porto Alegre/ Ilhas e Estuário do Rio Jacui - foto: Thomas Schmidt/ internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Guaiba.JPG

Figura 50 Página 215 Porto Alegre/ Vista Geral - foto: Eurivan Barbosa/ 2006/ internet

Fonte: www.en.wikipedia.org/wiki/File:Porto_Alegre_skyline.jpg

Figura 51 Página 218 Viaduto Otávio Rocha - Foto: User: Tetraklys/ 2008/ internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Viaduto-otavio-rocha.jpg

/271

Figura 52 Página 218 Plano Agache pra o Rio de Janeiro/ RJ/ 1930

Fonte: AGACHE, A Cidade do Rio de Janeiro: Extensão- Remodelação- Embellezamento. Paris: Foyer Brésilien, 1930/ Prefeitura do Distrito federal/ Disponível em: <http://planourbano.rio.rj.gov.br> acesso em 25/09/2012

Figura 53 Página 218 Arco do Telles/ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/

2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 54 Página 218 Corredor Cultural/ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/

2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 55 Página 218 Prédio da Alfândega (Casa França Brasil)/ 1822/ Grandjean de Montigny/ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012

Fonte: Arquivo do autor

Figura 56 Página 219 Edifício Gustavo Capanema - MES/ 1936/ Lúcio Costa et al./ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012
Fonte: Arquivo do autor

Figura 57 Página 219 Edifício Gustavo Capanema - MES/ 1936/ Lúcio Costa et al./ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012
Fonte: Arquivo do autor

Figura 58 Página 220 Morro da Viúva/ Rio de Janeiro/ RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012
Fonte: Arquivo do autor

Figura 59 Página 221 Piazza de Spagna/ 1723-26/ Roma/ Itália - foto: Roughneck/ 2004
Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Spagna_Treppe_Rom.jpg

Figura 60 Página 221 Chandigarh/ 1951/ Le Corbusier/ Punjab/ India - foto: autor oculto
Fonte: Le Corbusier, Mein Werk, Editora Gerd Hatje, Stuttgart, 1960

272/

Figura 61 Página 222 Commissioner's Plan/ 1811/ Nova York/ EUA - internet
Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Grid_1811.jpg

Figura 62 Página 222 Central Park / 1858 / Nova York / EUA - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2014
Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 63 Página 222 Nova York / EUA - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2014
Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 64 Página 223 Flatiron Building / c. 1902 / Nova York / EUA - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2014
Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 65 Página 224 Sede da ONU / 1949-52 / Nova York / EUA - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2014
Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 66 Página 224 Paris / França - foto: Iuri hausen Mizoguchi/ 2010

Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 67 Página 224 Budapest / Hungria - foto: Iuri Mizoguchi/ 2011

Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 68 Página 224 Praga / República Tcheca - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2008

Fonte: Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi

Figura 69 Página 224 Los Angeles / EUA - foto: David Iliff/ 2005 - License CC-BY-AS 3.0 - internet

Fonte: www.commons.wikipedia.org/wiki/File:Los_Angeles_Pollution.jpg

Figura 70 Página 226 Vale do Anhangabaú / São Paulo - foto: Felipe Mostarda - internet

Fonte: [www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Viaduto_do_Ch%C3%A1_Shopping_Light\(by_Felipe_Mostarda\).jpg](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Viaduto_do_Ch%C3%A1_Shopping_Light(by_Felipe_Mostarda).jpg)

Figura 71 Página 227 Montevideo / Uruguay - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012

Fonte: Arquivo Ivan Mizoguchi

/273

Figura 72 Página 238 Transcontinental Railroad /1944/ EUA / US Post Office/ internet

Fonte: www.en.wikipedia.org/wiki/File:Transcontinental_RR_1944-3c.jpg

Figura 73 Página 240 Residência William Watts Sherman / 1874-76 / Henry Rodson Richardson / Rhode Island / EUA - Foto: Cervin Robinson/ 1970/ internet

Fonte: [www.en.wikipedia.org/wiki/File:Willian_Wattsherman_House_\(Newport,_RI\)_-_from_southwest.jpg](http://www.en.wikipedia.org/wiki/File:Willian_Wattsherman_House_(Newport,_RI)_-_from_southwest.jpg)

Figura 74 Página 240 Meio-oeste americano / mapa - created by em:User:Wapcaplet/ internet

Fonte: www.commons.wikipedia.org/wiki/File:Map_of_USA_Midwest.svg

Figura 75 Página 240 Robie House / 1908-09 / Illinois / EUA - foto: Cervin Robinson/ internet

Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Robie_House_HABS1.jpg

Figura 76	Página 242	Residência Wright - Home and Studio/ internet Fonte: www.upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/06/Frank_Lloyd_Wright_Home_And_Studio_(7403075288).jpg
Figura 77	Página 242	Tokonoma - foto: autor oculto/ internet Fonte: www.aidobonsai.com/2009/01/01/0-tokonoma-e-o-bonsai
Figura 78	Página 242	L'Esprit Nouveau Fonte: <i>Le Corbusier, Mein Werk, Editora Gerd Hatje, Stuttgart, 1960</i>
Figura 79	Página 243	Villa Savoye / 1928 / Le Corbusier / Poissy / França - foto: autor oculto Fonte: <i>Le Corbusier, Mein Werk, Editora Gerd Hatje, Stuttgart, 1960</i>
Figura 80	Página 243	Partenon de Atenas / 438 a. C. / Grécia - foto: Tim Rogers/ 2008/ internet Fonte: www.sxc.hu/photo/948377
274/	Figura 81 Página 244	Chandigarh / 1951 / Le Corbusier / Punjab / India - croquis Fonte: <i>Le Corbusier, Mein Werk, Editora Gerd Hatje, Stuttgart, 1960</i>
Figura 82	Página 244	Brasília / 1956 / Lúcio Costa / DF - croquis Fonte: <i>Relatório do Plano Piloto de Brasília, ArPDF, CODEPLAN, DePHA - Brasília, GDF, 1991</i>
Figura 83	Página 244	Edifício Gustavo Capanema - MES / 1936 / Rio de Janeiro / RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012 Fonte: <i>Arquivo Ivan Mizoguchi</i>
Figura 84	Página 245	Edifício Gustavo Capanema - MES / 1936 / Rio de Janeiro / RJ - foto: Ivan Mizoguchi/ 2012 Fonte: <i>Arquivo Ivan Mizoguchi</i>
Figura 85	Página 245	Colégio Estadual Júlio de Castilhos / 1953 / Demétrio Ribeiro e Enilda Ribeiro/ Porto Alegre / RS - foto: João Alberto Fonseca da Silva, s.d. Fonte: <i>In XAVIER, Alberto e MIZOGUCHI, Ivan, Arquitetura Moderna em Porto Alegre/ Ed. Pini/ 1987</i>

Figura 86 Página 245 École Karl Marx / 1933 / André Lurçat / Villejuif / França/ internet

Fonte: www.archiwebture.citechaillot.fr/fonds/FRAP02_LURAN/inventaire/document-77

Figura 87 Página 246 Bauhaus / 1919 / Walter Gropius / Weimar / Alemanha - foto: autor oculto

Fonte: *Revista Arquitetura* nº 14/ agosto de 1963/ IAB Guanabara

Figura 88 Página 246 Bauhaus / 1919 / Walter Gropius / Weimar / Alemanha - foto: autor oculto

Fonte: *Revista Arquitetura* nº 14/ agosto de 1963/ IAB Guanabara

Figura 89 Página 247 Museu de Arte Contemporânea / 1991 / Oscar Niemeyer / Niterói / RJ - foto: Iuri Hausen Mizoguchi/ 2006

Fonte: *Arquivo Iuri Hausen Mizoguchi*

Figura 90 Página 247 Residência Antônio Delboux / 1962 / Carlos Barjas Millan / São Paulo / SP - foto: autor oculto

Fonte: *Revista Acrópole* nº 317/ maio de 1965/ Ed. Gruenwald Ltda./ cf. www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp087174.pdf

/275

Figura 91 Página 248 Instituto de Zootécnica / Usina Higienizadora do Leite / 1934 / Luis Nunes / Recife / PE - foto: autor oculto

Fonte: *Revista Arquitetura* nº 13/ julho de 1963/ IAB Guanabara

Figura 92 Página 249 Parque Guinle / 1948-54 / Lúcio Costa / Rio de Janeiro / RJ - croquis/ internet

Fonte: www.jobim.org/lucio/handle/2010.3/107

Figura 93 Página 249 Museu das Missões / 1937 / Lúcio Costa / São Miguel / RS - croquis/ internet

<http://www.jobim.org/lucio/handle/2010.3/76>

Figura 94 Página 250 Igreja de São Francisco / 1766 / Aleijadinho / Ouro Preto / MG/ internet

Fonte: www.commons.wikipedia.org/wiki/File:Igreja_de_Sao_Francisco_de_Assis_-_Aleijadinho.jpg?uselang=pt

Figura 95	Página 250	Igreja da Pampulha, Belo Horizonte - foto: Alexandre Amorim/ 2014/ internet <i>Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Igreja_da_Pampulha.jpg</i>
Figura 96	Página 251	Residência João Ibañez / 1948 / Fernando Corona / Porto alegre / RS - foto: autor oculto <i>Fonte: Arquivo do autor</i>
Figura 97	Página 252	Residência Edvaldo Pereira Paiva / 1948 / Edgar A. Graeff / Porto alegre / RS - foto: Nestor Nadruz/ 1052 <i>Fonte: Arquivo do autor</i>
Figura 98	Página 252	Residência Edvaldo Pereira Paiva / 1948 / Edgar A. Graeff / Porto alegre / RS - foto: Nestor Nadruz/ 1952 <i>Fonte: Arquivo do autor</i>
Figura 99	Página 253	Edifício Guaspari / 1936 / Fernando Corona / Porto Alegre / RS - autor oculto <i>Fonte: Arquivo Azevedo, Moura e Gertum</i>
276/	Figura 100	Página 253 Edifício Jaguaribe / 1951 / Fernando Corona e Luiz Fernando Corona / Porto Alegre / RS - foto: Leopoldo Plentz/ 1986 <i>Fonte: Leopoldo Plentz para o livro Arquitetura Moderna em Porto Alegre/ Ed. Pini/ 1987</i>
Figura 101	Página 253	Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha /1934 / Fernando Corona / Porto Alegre/ RS - foto: Olavo Dutra <i>Fonte: Arquivo FAUFRGS - Gedab</i>
Figura 102	Página 254	Residência Harry Graeff / 1961 / Edgar A. Graeff / Porto Alegre / RS - foto: Ivan Mizoguchi <i>Fonte: Arquivo do autor</i>
Figura 103	Página 254	Edifício Tapejara / 1960 / Edgar A. Graeff / Porto Alegre / RS - foto: Leopoldo Plentz/ 1986 <i>Fonte: Leopoldo Plentz para o livro Arquitetura Moderna em Porto Alegre/ Ed. Pini/ 1987</i>

SIGLAS E ABREVIATURAS



ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura

/277

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ABRAFI – Associação Brasileira de Filosofia do Direito e Sociologia

ADUFRGS – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AEBA – Associação dos Ex-bolsistas da Alemanha (Goethe Institut)

ARQ-UCG – Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás

ART – Anotação de Responsabilidade Técnica (no CREA)

C&T – Ciência e Tecnologia

CAD – Computer Aided *Design*

CANOENSE – Faculdade Canoense de Arquitetura e Urbanismo (atual ULBRA)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo

CCC – Comando de Caça aos Comunistas

CEAU – Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (do MEC)

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CES – Câmara de Educação Superior
CESED – Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento
CNE – Conselho Nacional de Educação (do MEC)
CONABEA – Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CST – Curso Superior Tecnológico
DAFAM – Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura Mackenzie
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação À Distância
ECTS – European Credit Transfer System (no Processo de Bolonha)
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
278/ ENSEA – Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA)
EPAHC – Equipe do Patrimônio Histórico Cultural
ETA – Euskadi Ta Askatasuna (em basco: Pátria Basca e Liberdade)
FAU SÃO CARLOS – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos
FALE – Faculdade de Letras da PUCRS
FAUFRJ – Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio de Janeiro
FAUUBA – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade da Bahia
FAUUSP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP)
FIPSE – Fund for the Improvement of Postsecondary Education (EUA)
FNA – Federação Nacional de Arquitetos
GFAU – Grêmio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (da USP)
IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil
IAB-DN – Diretoria Nacional do IAB

- IAB-RS – Departamento do Rio Grande do Sul do Instituto de Arquitetos do Brasil
- IBA – Instituto de Artes (da UFRGS)
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICA-FAU – Instituto Central de Artes – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Brasília)
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- IHS – Institute for Housing and Urban Development Studies (Rotterdam)
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPHAE – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Nacional
- IRA – Irish Republican Army (Exército Republicano Irlandês)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- NORIE – Núcleo Orientado para a Inovação da Edificação
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PAS – Processo de Avaliação Seriada
- PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE)
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PRN – Partido da Reconstrução Nacional
- PROUni – Programa Universidade para Todos
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RITTER DOS REIS – Faculdade de Arquitetura da Uniritter
- SAERGS – Sindicato dos Arquitetos no Estado do Rio Grande do Sul
- SEDAC – Secretaria do Estado da Cultura
- SESu – Secretaria da Educação Superior (do MEC)
- SICCONFEA – Sistema de Informações do CONFEA

SINPRO – Sindicato dos Professores

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SNRU – Seminário Nacional de Reforma Universitária

TFG – Trabalho Final de Graduação

TRF – Tribunal Regional Federal

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade de São Carlos (São Paulo)

UIA – União Internacional de Arquitetos

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

280/

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

URGS – Universidade do Rio Grande do Sul (atual UFRGS)

USP – Universidade de São Paulo

SOBRE O AUTOR



Arquiteto graduado pela Faculdade de Arquitetura da UFRGS em 1966

/281

Professor aposentado da Faculdade de Arquitetura da UFRGS (1969 – 1997)

Professor convidado do Programa de Pós-graduação da UNIRITTER

Professor do Instituto de Artes da Universidade Federal de Santa Maria (1968 – 1972)

Professor da Faculdade Canoense de Arquitetura (1976 – 1977)

Professor da Faculdade de Arquitetura da PUCRS (1996 – 2006)

Membro fundador e primeiro Diretor da Faculdade de Arquitetura da PUCRS

Presidente do IAB-RS (1990-1991)

Secretário-geral do IAB Nacional na gestão de Demétrio Ribeiro: 1977-1979

Membro do Conselho Superior do IAB – várias gestões

Sócio fundador do Sindicato de Arquitetos do RS

Membro titular do Conselho Estadual do IAB-RS

“Arquiteto do Ano 2012” – eleito pelo Sindicato de Arquitetos do RS

Coautor do livro *Arquitetura Moderna em Porto Alegre*, Editora Pini, São Paulo, 1987, com Alberto Xavier

Organizador do livro *Palladio e o Neoclassicismo*, Edipucrs, Porto Alegre, 2006, com

Nara Helena Neumann Machado

Autor de capítulo denominado *A Construção do Indivíduo e do Coletivo na Cidade – o Papel da Arte e das Pessoas diante do Mal*, no livro *Um Movimento Psicanalítico: Narrativas da Teoria, da Clínica e da Cultura*, editado pela Sigmund Freud Associação Psicanalítica, Porto Alegre, 2010

Autor de artigos em revistas especializadas

Projetos publicados em vários livros, jornais e revistas de circulação nacional

Premiado nos seguintes concursos nacionais de arquitetura:

1. Com Miguel Alves Pereira:
 - *Edifício Sede da Segurança Pública* em Brasília/DF – 3º lugar/ 1967
 - *Edifício Sede da Petrobrás* – Rio de Janeiro – 3º lugar/ 1967
 - *Biblioteca Central da Bahia* – Salvador - 4º lugar/ 1968
2. Com Rogério Malinsky:
 - *Parque de Exposições Agropecuárias de Esteio* – 2º lugar/ 1969
 - *Pavilhão Brasileiro para a EXPO 70 – Osaka / Japão* – 4º lugar/ 1970
 - *Parque Marinha do Brasil* – Porto Alegre – 1º lugar/ 1976
3. Com Jorge Decken Debiagi:
 - *Fábrica de Borrachas Petroflex* – Polo Petroquímico de Triunfo/ RS – 1º lugar/ 1979
4. Individualmente:
 - *Sede da Agência do INSS de Canoas/ RS* – 1º lugar/ 1990

282/

Membro do júri da vários concursos nacionais de arquitetura e do Concurso Ópera Prima

Várias obras construídas

Autor do Projeto de Paisagismo Rodoviário da RS-235, trecho Canela-Gramado (1990),
não construído

Várias palestras e conferências realizadas

Idealizador da Bienal de Arquitetura do Rio Grande do Sul (através do IAB-RS)



Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas
Av. Cel. Aparício Borges, 2199 | Porto Alegre/RS
CEP 90680-570 | Fone: (51) 3288.9700

Editora Corag
Rua Caldas Júnior, 261 | Centro Histórico | Porto Alegre/RS
editora@corag.rs.gov.br | Fone: (51) 3221.3516 – (51) 3224.6636