

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE CONSTRUÍDO

Nathália Larsen

“Para ser outra coisa para além do que vimos sendo”: reflexões sobre o ensino de projeto arquitetônico no âmbito do patrimônio cultural

Juiz de Fora

2021

Nathália Larsen

“Para ser outra coisa para além do que vimos sendo”: reflexões sobre o ensino de projeto arquitetônico no âmbito do patrimônio cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ambiente Construído. Área de concentração: Arquitetura e Urbanismo

Orientador: Marcos Olender

Juiz de Fora

2021

Nathália Larsen

“Para ser outra coisa para além do que vimos sendo”: reflexões sobre o ensino de projeto arquitetônico no âmbito do patrimônio cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ambiente Construído. Área de concentração: Arquitetura e Urbanismo

Aprovada em 20 de agosto de 2021

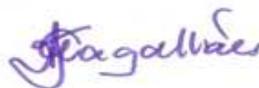
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Olender – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de História



Prof. Dr. Flávio Lemos Carsalade
Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo



Prof. Dr. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Larsen, Nathália.

"Para ser outra coisa para além do que vimos sendo" : reflexões sobre o ensino de projeto arquitetônico no âmbito do patrimônio cultural / Nathália Larsen. -- 2021.

119 f.

Orientador: Marcos Olender

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído, 2021.

1. Patrimônio Cultural e Herança Cultural. 2. Ensino e Formação. 3. Estratégias Didáticas para Aula-Atelier. I. Olender, Marcos, orient. II. Título.

Em memória à Zeza (Elza Francisca Pucci), pelo incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Toda minha gratidão ao meu orientador, Dr. Marcos Olender, pela generosidade, paciência e pelas intermináveis e riquíssimas discussões.

Ao Dr. Flávio Carsalade e Dra. Tânia Magalhães, pelas grandes contribuições e por aceitarem o desafio de discutirem sobre Arquitetura, Patrimônio Cultural e Educação.

Aos meus pais Lauro e Marialice, por me proporcionarem oportunidades únicas de formação e cultura.

A minha irmã Patrícia, por me ajudar incondicionalmente no processo de escrita.

Meus amores Izaías Jr. e Teodoro, por entenderem minhas ausências.

Aos meus ancestrais, Larsen, Goedke, Pucci e Sperandio, por despertarem em mim a curiosidade e o respeito pela nossa memória e história..

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, **para ser outra coisa para além do que vimos sendo.** (LARROSA; KOHAM, 2002, p.2)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural na graduação de Arquitetura e Urbanismo, permitindo uma aproximação com o currículo, com a didática e métodos adotadas nas aulas-ateliês, estratégia pedagógica do ensino de projeto. O estudo de caso se deu na FAU-UFJF. As análises exploratórias ocorreram a partir da observação e anotações no Diário de Bordo, cadernos que atravessam a pesquisa e aportam ao trabalho experiências anteriores que funcionam como termômetro das análises. Os resultados indicam a necessidade de uma mudança de paradigma nas aulas de projeto. Concluímos que a herança cultural é o carro chefe desse processo.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural e Herança Cultural; Ensino e Formação; Estratégias Didáticas para Aula-Atelier

ABSTRACT

The research has as general objective to analyze the teaching of design practices in the scope of cultural heritage in Architecture and Urbanism during graduation, allowing an approximation of the pedagogical strategy of design teaching with the syllabus didactics and methods adopted in the “classes-ateliers and the pedagogical strategy of design teaching. The Case Study took place at FAU-UFJF. The exploratory analysis was carried out based on observation and notes in the Logbook, notebooks that crosses the research and brings to the dissertation previous experiences that work as a thermometer for the analysis. The results point to the need for a paradigm shift in design classes and we conclude that cultural heritage is the flagship of this process.

Keywords: Architecture and Cultural Heritage; Teaching and Training; Didatic Strategies for Classroom-Atelier.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL | 24 |
| 2.1 ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RECORRENTES NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO | 39 |
| 2.2 CURRÍCULO: DAS TÉCNICAS RETROSPECTIVAS AO ATELIÊ INTEGRADO | 52 |
| 3 A DISCIPLINA DE PROJETO AULA-ATELIÊ, DETERMINANTE PARA A FORMAÇÃO DO ARQUITETO | 68 |
| 3.1 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS | 75 |
| 3.1 INFLUÊNCIAS DA ARQUITETURA DAS FACULDADES NO ENSINO DE PROJETO | 86 |
| 4 A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E URGÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR | 91 |
| 4.1 O CIAPES NA UFJF E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE PROJETO DE PATRIMÔNIO CULTURAL | 97 |
| CONCLUSÕES | 103 |
| REFERÊNCIAS | 106 |
| APÊNDICE – QUESTIONÁRIO | 113 |

1 INTRODUÇÃO

O ambiente de aprendizado, seja o ateliê de projeto ou a sala de aula, caracteriza-se assim como “um espaço de vida coletiva, um espaço de relações únicas e originais, semelhante a um ecossistema para a intensificação da aprendizagem, em que os vínculos dos alunos e dos professores com o conhecimento são acentuados. (ROMANOWSKI, 2006, p. 105).

2018, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UFJF): o primeiro dia de aula do Projeto VI com ênfase em Patrimônio Cultural aconteceu no Edifício Itamar Franco, uma construção contemporânea que atende as Faculdades de Arquitetura e Engenharias, com partido arquitetônico funcional e neutro; um espaço homogêneo e desorientador, branco e inexpressivo. A sala ampla, organizada com pranchetas enfileiradas em direção à mesa do professor, que está deslocada à esquerda, abaixo da tela de projeção. O compartimento faz parte de um bloco de salas que compõem um conjunto padronizado de módulos com espaços amplos, brancos e idênticos, conhecido pelos alunos das engenharias e arquitetura como “cadeião”.

Nenhuma imagem na parede, nenhum cartaz, uma palavra, uma cor; não havia texturas, tudo branco gélido. Não havia perspectivas para fora, não cabiam distrações. As janelas altas, com abertura basculante, sem possibilidade de grandes brechas, limitadas. A nova arquitetura (construída há menos de 10 anos) transbordava velhos conceitos; aquele espaço estritamente funcional e impessoal ecoava premissas tecnicistas. Aquele edifício era um resultado de uma *solução de problema*¹. Essas impressões eram na verdade a leitura inicial de um cenário realista e intencional, reflexo de escolhas político-sociais-econômicas. A partir daí, as experiências vivenciadas seguiram a mesma política, a mesma estrutura, com fissuras, com escapes, porém, essencialmente as mesmas premissas experimentadas nesse dia.

Essas primeiras observações do diário de bordo eram visíveis e claras, e foram possíveis porque contrapunham-se à experiência de formação (pesquisadora) na qual todos os alunos matriculados na Uni-Weimar Bauhaus tinham direito a um espaço de trabalho para o desenvolvimento de projeto: um ateliê. A cada semestre, dependendo da temática escolhida para ser trabalhada (sim, o aluno monta sua grade de disciplinas semestralmente) e com qual professor desenvolveria seu projeto, eram destinadas salas de trabalho (ateliê) para ocupação

¹ Referência ao método difundido e aplicado frequentemente na disciplina de ensino de projeto nas áreas de Arquitetura, Design e Engenharia.

dos alunos de forma integral, enquanto durasse o semestre. Na disciplina de Projeto de Estudos da Forma, o ateliê era nas privilegiadas salas do terceiro andar do prédio principal, desenhado pelo arquiteto e também diretor da escola, Henry Van de Velde, uma arquitetura art-deco desenvolvida para essa destinação. Esses mesmos espaços foram ocupados pelas aulas de *Estudo da Forma*², lecionadas por Johannes Itten no início do século XIX, que continuam mantendo sua aura e a estratégia pedagógica de ensino, integrando a dinâmica da Universidade.

Janelões de mais de 16 m² com forma acantonada entre parede e teto, levando a vista para o céu. Cada sala era destinada a três ou quatro grupos de trabalho; os alunos traziam de casa suas poltronas, sofás, bibliotecas, cafeteiras, e aos poucos iam transformando esse espaço em uma fábrica de experimentação e trocas.

No semestre seguinte, outra disciplina de ensino de projeto foi escolhida: o projeto com ênfase industrial³, no qual os ateliês destinados aos alunos eram salas em galpões remanescentes da República Democrática Alemã (RDA), na zona rural de Weimar. Havia muitos espaços destinados a ateliês de projetos permeados e distribuídos dentro da malha urbana e rural da pequena cidade (65.542 habitantes em dezembro de 2012), e cada ateliê parecia se conectar com a temática a ser abordada pela disciplina e em absoluto se conectam com a história do lugar. Todos esses ninhos criativos se transmutam em uma segunda casa para os estudantes de Arquitetura, com acesso a qualquer hora do dia ou da noite, e cada um possui sua chave de acesso – que pertencia a uma política de empréstimo durante o semestre.

A política de empréstimos das chaves dos laboratórios e ateliês é um grande diferencial da Bauhaus Universidade Weimar: a responsabilidade compartilhada com os estudantes, o acesso irrestrito, a qualquer horário, aos espaços pedagógicos garante um senso de autonomia e responsabilidade, de grande impacto na formação do cidadão. O mobiliário – trazido pelos estudantes no início do semestre – era capaz de transformar qualquer galpão de paredes finas e janelas de vidro comum em locais aconchegantes e inspiradores.

Nos ensaios sobre o ensino de projeto compilados pelos professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no livro *Aprender fazendo* (2018), o relato de José Eduardo Ferolla vem ao encontro do relato desta pesquisa na experiência de formação na Bauhaus:

² Bauformlehre é a disciplina destinada ao estudo das formas, existente no currículo da Universidade Bauhaus desde 1919.

³ Industriebau é a disciplina destinada à construção industrial, plataformas entre outros desenvolvimentos que envolvem a produção industrial.

Tudo começou com o desafio lançado pelo Concurso Internacional de Escolas de Arquitetura na 5º Bienal de São Paulo “*considerando a realidade atual, projetar uma escola de arquitetura*”. Diante do interesse dos estudantes, DA e Diretoria acordaram solução até então inédita na FAU-UFMG. [...] Continuar o semestre participando do concurso sob condições especiais e fora do calendário original das disciplinas. [...] a vivência desta situação, tipicamente de ateliê deixou sequelas indeléveis nos participantes. Todos atestamos que a experiência naquele semestre nos valeu muito mais do que todo o curso. Largados a nós mesmos, exclusivamente dedicados ao projeto, mais de 12 horas por dia, 7 dias por semana, tamanha imersão não tinha como não produzir transformações. (FEROLLA, 2018, p. 47).

Essas constatações – percebidas por meio da observação e experiência – fazem parte do contexto pedagógico do ensino de projeto adotado pela Instituição, pelos docentes e pela comunidade na qual está inserida, e essas são determinantes quanto à qualidade do ensino: “A escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente.” (LIBÂNEO, 2006, p.18).

Alguns aspectos saltam aos olhos nessa primeira aproximação com nosso tema, elencamos: (1) a aula-atelier é a estratégia pedagógica recorrente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, embora sua abordagem possa se dar das formas mais diversas dentro de cada faculdade; (2) o exercício da didática é decisivo para o processo de ensino-aprendizagem, e este pode seguir modelos pré-estabelecidos e obter resultados diferentes de acordo com o desenvolvimento sócio-político do professor (LIBÂNEO, 2006, p. 54); (3) a reflexão e inclusão dos bens culturais no desenvolvimento de projeto (no curso de Arquitetura e Urbanismo) pode estar diluída entre todas as disciplinas do curso – independente do tema, sempre haverá uma preexistência”, uma herança cultural ou um lugar antropizado a ser trabalhado no processo de aprendizagem; (4) a disciplina de Projeto de Restauração é específica para o desenvolvimento aprofundado das teorias e práticas próprias da preservação do patrimônio cultural; (5) o contexto de criação de cada faculdade, seu contexto histórico e características sociais dizem muito sobre suas premissas gerais.

A partir dessas constatações iniciais, passamos a elaborar alguns questionamentos relevantes para nossa pesquisa: Como uma aula com o mesmo formato pode se dar de forma tão diversa em diferentes universidades? Por que o tema dos bens culturais, dos nossos

representantes simbólicos da arquitetura, não pode estar presente em todas as ações do futuro arquiteto, e não apenas estar restrito ao âmbito da especialidade? Aliás, por que não valorizamos a pré-existência no fazer do arquiteto, independente de instrumento de proteção, já que o que nos antecede é parte do conhecimento histórico da nossa profissão? Por que a didática não é assunto recorrente na graduação de arquitetos e urbanistas? E a pergunta mais básica e inicial para nossa discussão: Qual o papel da didática, afinal?

O objetivo é diagnosticar essa prática de ensino desde a avaliação didática dos professores que lecionam nas disciplinas de projeto que envolvem o patrimônio cultural ou a herança cultural. Além disso, busca entender o papel da pedagogia na formação universitária e apontar alguns aspectos da formação docente, sempre acompanhados da reflexão – o “ato ou efeito de refletir (-se) ou concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, ideias, sentimentos.” (HOUAISS, 2009, p. 340) – e da crítica, “[...] capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico ou atividade de examinar e avaliar minuciosamente uma produção artística, literária ou científica, bem como costumes e comportamentos.” (HOUAISS, 2009, p. 168).

A didática é a prática de ensino, disciplina da Pedagogia que estuda os processos de ensino por meio de seus componentes. Para Libâneo (2006, p. 14):

Didática é a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é assim, uma disciplina pedagógica [...] está reúne em seu campo de conhecimento objetivos e modos de ação pedagógica.

Segundo Libâneo (2006, p. 14): “A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com as práticas social global é a Pedagogia”. Esse autor é referencial para esta pesquisa, por reconhecer sua contribuição para o campo da didática e, acima de tudo, por compartilhar suas premissas crítico-sócio-culturais – relevantes e determinantes para nossa concepção de didática. Podemos complementar a definição do autor enfatizando que a pedagogia é a experiência de educar, e trazemos aqui a experiência como elemento chave do processo de aprendizagem.

Segundo Dewey (1978, p. 14): “Experiência é uma fase da natureza [...], é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são

modificados”. Já Larrosa (2014, p. 34), compreende a experiência como algo que nos atravessa e que não fundamenta alguma técnica, prática ou metodologia; algo que nos toca, que nos passa e nos afeta e não simplesmente como algo que se passa – discurso contrário à ideia do “sujeito da informação”, que por sua vez é contrária à ideia do sujeito da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Com isso, nos posicionamos a favor da perspectiva de que a Pedagogia pode proporcionar e desenvolver, por meio das ações pedagógicas, experiências. Essas experiências, somadas aos conteúdos, contexto e habilidades, serão capazes de equipar o sujeito para seu desenvolvimento. Por sua vez, Pimenta (2018, p. 29) afirma:

A pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao se debruçar sobre o fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas. A pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos, e articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele.

Para tanto, entende-se que a pedagogia é um processo presente em diversas instituições sociais, podendo haver uma pedagogia-familiar, pedagogia-política, pedagogia-arte, entre outras. Trata-se da condução de um aprendiz à “[...] preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento” (GHIRALDELLI, 1987, p. 8). Aqui, o foco da análise é a pedagogia da formação profissional, vista a partir de uma disciplina específica no âmbito da pedagogia-universitária – embora em algum momento nossa análise possa invadir outras instituições, já que estamos propondo lidar com o tema

patrimônio cultural, que tangencia a prática profissional do arquiteto mas também se trata de um fator determinante na formação da nossa cultura.

O patrimônio cultural, segundo a Constituição Brasileira de 1988:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Entendemos que uma visão mais ampliada e integrada do conceito de patrimônio cultural inclui sua esfera material e imaterial e este entendimento não deve ser simplificado nas aulas-ateliê de projeto, resumindo a ação da preservação a restaurar edificações e monumentos. Conforme Pozer (2018, p. 166): “A noção de patrimônio cultural ou patrimônio histórico poderia evocar as dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservados porque são coletivamente significativos em sua diversidade”.

Para nossa pesquisa, é relevante considerar o patrimônio cultural como um conjunto de exemplares (monumentos, edifícios, saberes, formas de expressão etc.) representantes da nossa cultura, considerando a multiplicidade e diversidade cultural existente em nosso País e a atribuição de valor alçada pelas políticas públicas de preservação. Aqueles bens culturais que não receberam valoração, chamaremos de herança cultural. Assim, ampliamos a perspectiva de forma que possamos olhar muito além das listas oficiais de preservação, do patrimônio valorado e declarado pelos entes governamentais (municipais, estaduais, federais e internacionais); incluindo, assim, na nossa percepção tudo aquilo que envolve cultura e herança, assim ancestralidade e que ainda não foi devidamente identificado e valorado como patrimônio cultural oficial. Consideramos o arquiteto um mediador, um curador dos processos de salvaguarda e preservação junto a outros profissionais e às comunidades que aferem valor aos possíveis novos exemplares ainda não identificados.

Além da atuação na identificação de bens culturais materiais, mais especificamente daqueles considerados como imóveis, edificados, urbanos ou territoriais. o arquiteto é responsável pela elaboração de propostas arquitetônicas para a requalificação, reconstrução, conservação e restauração de edifícios, praças, sistemas urbanos, entre tantos possíveis tipos de bem cultural e sua prática de preservação. Para a realização dessa difícil tarefa de intervir em uma edificação com valor histórico e artístico agregado – seja por necessidades funcionais, construtivas ou estruturais –, o arquiteto deve se aproximar de seus atributos materiais e, acima de tudo, deve reconhecer e identificar seus valores atribuídos. Para Castriota (2021, recurso on-line): “[...] quando se faz um processo de restauração da matéria deve ser levada em conta os valores imateriais atribuídos a ela”.

Cabe um parêntese para explicar algumas questões relevantes quando tratamos do tema, as quais não necessariamente são parte do nosso objeto. Não faz parte dessa pesquisa analisar métodos para a abordagem da teoria nas aulas de especialização do restauro: entendemos a relevância de contínua discussão sobre o tema e sua categorização como uma competência a ser mais desenvolvida nos cursos de pós-graduação e no campo da especialização dentro da formação universitária. Nossa dissertação, que debruçou sobre as análises no ensino de projeto dessa prática, visa refletir sobre a potência do patrimônio cultural no campo da fundamentação, na base de formação de qualquer arquiteto, antes de qualquer desenvolvimento no campo da especialização, deixando claro que a reflexão proposta não vai de encontro as discussões no campo da especialização, mas sim visa potencializar o tema dentro da formação generalista, aspirando à disciplina como espinha dorsal da formação do arquiteto.

Consideramos que a abordagem cultural acrescenta alguns elementos importantes à uma possível estratégia para a didática, que podem ser impulsionadores de uma mudança de paradigma na aula de ensino de projeto e, com isso, da forma de se fazer arquitetura. A preexistência contribui para restabelecer conexões temporais na relação do indivíduo com seus antecessores e pode contribuir para aquisição de consciência histórica, passíveis de serem identificadas no espaço construído.

O elemento chave no qual nos ancoramos para a condução de um novo olhar para a prática educativa, com possíveis contributos para a didática aplicada ao patrimônio cultural, é a ancestralidade: “(1) qualidade de ancestral, (2) legado de antepassados; atavismo, hereditariedade”. (HOUAISS, 2009, p. 12). O termo é central nas considerações relativas à

preservação, garantindo que a cultura esteja presente nos desenvolvimentos e considerações que envolvem o reconhecimento de valores atribuídos e a tomada de decisão nas práticas preservacionistas. Também é ela que assegura que os desenvolvimentos anteriores (na arquitetura e construção civil) estejam presentes na reflexão no presente, na contemporaneidade. Uma atenção a ela é permitir sermos afetados pelo conhecimento ancestral, reconhecer o que nos antecede e permitir uma evolução hereditária nas formas de pensar e fazer arquitetura.

A ancestralidade tratada dentro do universo acadêmico como alheio ao desenvolvimento teórico do conhecimento é hoje metodologia presente nos estudos práticos (de campo) voltados à valorização dos povos⁴, nos processos de identificação do patrimônio imaterial e também material, nas práticas de educação patrimonial, na luta antirracista e feminista, para fortalecimentos identitários, assim como na experiência transformadora.

Dessas experiências pedagógicas são esboçadas algumas explorações didáticas como a Pedagogia da Ancestralidade, muito próxima à chamada Pedagogia Griô, ambas com fortes raízes na cultura africana da oralidade e da transmissão do conhecimento por meio dos anciões e da valorização dos antepassados, enquanto a Pedagogia Griô é:

Pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnicos-raciais interagindo saberes ancestrais de tradução oral e das ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração à vida. [...] intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e um projeto de vida de sua comunidade. Góis fala (1998) que, “nossa crise não é de conhecimento, mas de percepção sugerindo enfoques epistemológicos em direção ao processo, à incerteza, à totalidade e à beleza. (PACHECO, 2006, p. 86).

A Pedagogia da Ancestralidade está ancorada na resistência, na decolonização dos corpos e numa política contrária à hegemonia epistemológica eurocentrada. Segundo a pedagoga e mestre em psicologia Kiusam Regina de Oliveira (2019, recurso on-line):

⁴ “Dimensão educativa cotidiana na realidade destas comunidades que se enraíza e fundamenta na relação com os ancestrais, na relação com a natureza, na cultura andina, na coletividade e na vivência simbólica, mantendo uma lógica, uma estrutura e uma proposta própria, que não está nem pensada, nem estruturada com os parâmetros e padrões filosóficos e lógicos da cultura ocidental de matriz europeia.” (MORALES, 2009, p.02).

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. [...] Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens. [...] A Pedagogia da Ancestralidade considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política.

A prática pedagógica Griô tem se desenvolvido nas experiências de campo da sociologia e da educação em comunidades afastadas, com forte influência quilombola e indígena, onde os índices educacionais são baixos e vulnerabilidade social alta. Por sua vez, a Pedagogia da Ancestralidade tem se estabelecido na arte-educação de exposições de arte contemporânea, ações artísticas, reflexivas, experimentais e formativas que abordam as lutas, conquistas, manifestações e realidades do povo negro, inicialmente, organizadas anualmente no Sesc-SP.

Enquanto a Pedagogia Griô possui um contexto sócio-econômico-cultural bastante diverso dos ambientes de formação universitário – em especial da Arquitetura e do Urbanismo, curso considerado elitizado, mesmo com as políticas inclusivas do ensino superior –, a Pedagogia da Ancestralidade se dá nos espaços de conquista e resistência negra dentro dos centros urbanos.

No exercício profissional do arquiteto restaurador, é comum buscar testemunhos e conhecimentos dos mantenedores dos saberes populares: na elaboração de projeto arquitetônico de restauração, em processos de identificação do patrimônio material e imaterial, na análise e aprovação de projetos nos órgãos de patrimônio (municipal, estadual e federal), na elaboração de dossiês e registros, em diversas ações do arquiteto, é bastante recorrente incluir nas pesquisas (projetuais e acadêmicas) descrições e relatos dos artífices. Os artífices, mestres de ofícios, mantêm seu conhecimento ancestral, quase sempre passado do

ancião ao jovem. Grande parte do saber fazer nacional está preservado e contido nas práticas desses cidadãos comuns. O ferreiro, o pedreiro, o carpinteiro, o sineiro, o ceramista, entre tantos outros artífices que detêm saberes, permanecem intactos na cabeça do especialista não-letrado e transmitidos oralmente⁵, para angústia do preservacionista acadêmico que sente o risco da perda.

Esse profissional aprendeu a partir das experiências do fazer, do imitar esse fazer, do experimentar até os primeiros acertos e, repetidamente, até desenvolver a habilidade; sempre a partir da observação de um tutor, um mestre; o conhecimento é transmitido e preservado sob orientação de quem sabe. Para Ingold (2012, p. 52, grifos nossos):

Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é **improvisar**, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos. O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. O **papel do tutor** é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim “pegar o jeito” da coisa.

Além da contribuição no âmbito das relações de dependência do saber que especialistas letrados têm sobre os especialistas do fazer – os verdadeiros preservacionistas do patrimônio cultural – uma outra contribuição estrutural à ideia da Pedagogia Griô poderia somar ao âmbito acadêmico, permitindo uma nova abordagem aos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Reconhecer que a forma como a arquitetura é ensinada nas escolas de Arquitetura ocidental partem, de forma recorrente, do papel em branco, do lote vago, da nova arquitetura, do projeto novo, apenas nos casos da especialização do restauro, onde o objeto leva em conta os saberes e existências antecessores, o desenvolvimento está atrelado àquilo que nos antecedeu, às pré-existências, à paisagem antropizada.

Diante do exposto e ainda considerando “educação como uma forma de equipar-se para orientar-se no mundo” (ADORNO, 1995, p. 143) e como “fomentar ofícios individuais e

⁵ A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se aos alcances dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.169).

converter a população em cidadãos” (BARSCHAK, 1929, p.78 apud WICK, 1986, p. 67), incluir a ancestralidade e os saberes na formação de arquitetos é permitir um movimento a favor da transformação, da inclusão, das reformulações de mundo necessárias para contrapor o fazer mecânico exercido por grande parte dos profissionais no momento atual.

Para tanto, o olhar do arquiteto deve ser crítico, e sua noção de patrimônio cultural deve estar imbricada na abordagem cultural, pois ele incide no desenvolvimento das subjetividades que compõem os elementos da cultura, de formação social. De mão dada com a educação, a cultura também deve ser resultante da crítica; segundo Adorno (1995), que entrelaça sua pesquisa na educação e na cultura:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 1995, p. 27).

A mesma observação poderia ser aplicada nos termos da cultura. Portanto, quando falamos em pedagogia, estamos considerando aquela que busca transformar o sujeito e equipá-lo para o mundo, de forma crítica e humana; aquela capaz de formar subjetividades que contribuem para a transformação de realidades, considerando a cultura como indissociável desse processo, aqui representada pelo nossa herança cultural.

A pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. [...]. A pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos, e articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele. (PIMENTA, 2018, p. 29).

Escolhas pedagógicas orientam as transformações de mundos e antecedem conceitualmente os caminhos que esses avanços possam traçar no desenvolvimento humano. Visualizamos o patrimônio cultural como uma potência pedagógica para a fundamentação das competências que podem alavancar transformações de mundos, uma vez que seu entendimento pode permitir um caminho mais sustentável e humano para o ambiente construído. Recentemente no 3º Seminário da Rede PHI Brasil, cujo tema central foi “Patrimônio cultural na contemporaneidade: ensino e prática”, o professor e técnico do

patrimônio Romeu Duarte fecha o painel 7 (Ensino de Patrimônio na Graduação) com a seguinte fala a respeito dessa reflexão:

Precisamos pensar em uma nova pedagogia em que o patrimônio cultural esteja mais presente do conhecimento teórico-prático, na conformação da espinha dorsal dos nossos cursos de arquitetura, onde o tema deixa de ser acessório, ele é dirigente, não como uma disciplina encerrada em um semestre, não sem se relacionar com outros campos do conhecimento. (DUARTE, 2021, recurso online)

Equipar o arquiteto visando sua emancipação. Quando pensamos em um ser emancipado, pensamos em um ser humano autônomo, tanto nas suas convicções quanto nas suas ações, reflexões e subjetividades.

Essa sociedade, essa civilização, ela reproduz de uma maneira cada vez mais acelerada um mundo em que as pessoas não precisam decidir mais nada. O inconsciente das pessoas já está dominado por desejos, necessidades inventadas e outras pirações, não inspirações. Se a gente tem uma humanidade girando em torno dela mesma e que não consegue criar outras perspectivas de mundo é porque a subjetividade das pessoas, que é o único canteiro de produção de mundos, está esgotada. (ROLNIK; KRENAK, 2019 – recurso online).

A existência voltada para individualidade – em que a referência identitária e de formação está diluída, com agravante de um mundo de infinitas informações instantâneas e globais que estabelecem verdades universais e determinam os sistemas especializados, exercendo uma política da subjetivação (ROLNIK; KRENAK 2019 - recurso online) – promulga a colonização da subjetividade e a propagação da história única.

A partir de vivências em algumas universidades brasileiras e europeias, notamos uma grande discrepância entre as aulas de ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural, e a partir dessas especulações questionamos por que um mesmo formato de disciplina, com carga horária e ementa semelhante, pode se dar de forma tão diversa?

De antemão enfatizamos que com essa pergunta não estamos sugerindo que seja adotada e divulgada uma única forma de exercer a docência nas aulas de ensino de projeto com ênfase na abordagem cultural, mas realizando um comparativo entre boas práticas e práticas insatisfatórias. Percebemos que as diferenças não estão estritamente ligadas à localidade ou associadas a recursos financeiros; frequentemente, a mesma disciplina ofertada por professores diferentes na mesma faculdade pode ter resultados diversos. A partir dessa

observação, considerando as diferenças históricas, sociais, infraestruturais e culturais que essas universidades possuem, passamos a ver a didática como um dos elementos determinantes nas diferenças observadas.

Quando Libâneo (2006, p. 55) afirma que a didática é fundamentada na pedagogia e na ação política do professor, retomamos nosso “norte” para permitir um olhar crítico ao que vem sendo realizado na prática de ensino das universidades públicas brasileiras de arquitetura, adotando o estudo de caso da FAU-UFJF.

Para chegar a respostas, adotamos o método de estudo de caso com abordagem exploratória e qualitativa. Baseados em Serra (2006), Santos Neto e Arruda (2017, p. 39) afirmam:

É correto e seguro afirmar que não existe uma única definição sobre o que seja estudo de caso. Existe um consenso, no entanto, que um estudo de caso busca extrair o máximo de um determinado objeto de estudo a partir de uma determinada doutrina (sendo este objeto algo tácito ou não, um produto ou um fenômeno). Portanto, um mesmo objeto de estudo pode ser utilizado em estudos de casos distintos que, por sua vez, consideram doutrinas distintas. Se um estudo de caso tende a apresentar conclusões pontuais, uma coleção de estudos de caso a partir de uma determinada doutrina pode vir a sustentar a formulação de uma teoria.

Para tanto, definimos os procedimentos que seriam percorridos pela pesquisa: a adoção do diário de bordo, de carácter documental e analítico e que permitiu o exercício reflexivo a partir de anotações em diários e a elaboração de argumentos a partir da experiência de vivência antes e durante a pesquisa; o levantamento conceitual no campo da didática e no ensino de projeto, que definiram critérios de análise apoiados nos conceitos da pedagogia; a aplicação de questionário aos professores atuantes nas disciplinas de Patrimônio Cultural e que frequentaram o Programa de Formação Docente ofertado pela UFJF –embora este programa não seja específico para o tema, pareceu-nos relevante considerar que os docentes que atuam na disciplina o fizeram, e a partir daí perceber possíveis efeitos na disciplina.

A partir dessas definições, a trajetória da pesquisa se aproxima ao papel da pedagogia e do entendimento dos componentes da didática ou elementos didáticos, que são: (1) aluno, (2) professor (aqui exploraremos apenas a relação entre eles: aluno e professor) (3) conteúdo, (4) ensino-aprendizagem, (5) metodologias, (6) conhecimento. Sua importância é, por meio da teoria da educação, organizar a prática docente, assim como contribuir para a formação dos

professores. O docente do curso de Arquitetura pode até mesmo não dominar a teoria da educação, pode não ter clara sua própria didática quanto à teoria de ensino ou, então, não estar bem situado quanto a sua identidade como professor, mas ele a exerce na sua incumbência de ensinar. Esse exercício se dá na atividade do professor, no planejamento das aulas, na organização de conteúdo que será tratado, na diversificação dos seus métodos e, inclusive, no processo de avaliação.

Podemos afirmar que a disciplina Didática estuda o ensino e seus processos, e o “ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo do aluno.” (LIBÂNEO, 2006, p. 50). Sua atuação está presente desde a transmissão do conhecimento ou do conteúdo programado até a organização das atividades escolares. A didática não é tema tratado na formação do arquiteto, já que o curso não é licenciatura; mesmo nos programas de pós-graduação, é comum perceber sua ausência, e essa afirmação cabe ao Programa em Ambiente Construído. Então, quando falamos de didática nas faculdades de arquitetura e urbanismo, frequentemente estamos falando da sua ausência; da ausência da didática como parte da práxis, do exercício da reflexão sobre a ação.

Recorremos durante a pesquisa às definições do pensador José Carlos Libâneo, pois consideramos que sua forma de ver e conceituar a pedagogia e sua didática vão ao encontro das premissas desta pesquisa, que associam a educação à cultura e ao desenvolvimento crítico como principal objetivo na formação de cidadãos. Para Faria (2018) entrevistado por Pimenta (2018. p. 44, grifos nossos):

Por assumir a postura crítica sobre a pedagogia, Libâneo (2008), está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino **oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores** e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento.(...) O pensador (referindo-se a Libâneo) busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, de linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e, para tal, se coloca como tarefa investigar quais respostas o marxismo pode dar a essas questões, como também se abre ao diálogo para além desse referencial e da teoria histórico-cultural, com outros estudos e perspectivas teóricas.

A pesquisa que se segue é uma investigação realizada para o Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído (PROAC); programa de caráter interdisciplinar, destinado a arquitetos e engenheiros. A proposta da pesquisa tem como objeto o ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural na FAU-UFJF. A justificativa da realização desta investigação é considerar que o ensino dessa prática é insuficiente para a formação do arquiteto (FARAH, 2009) e (SILVA, 2012), embora acreditemos que não se trata ampliar horas (também seria bem-vindo) mas sim de explorar suas potências para um ensino da prática horizontal e estrutural. Um dos caminhos para possíveis transformações está nas mãos dos professores, com a didática. Diante disso, analisar a didática na formação dos arquitetos urbanistas restauradores e elaborar suas ausências pode permitir alguns avanços ou entendimentos para a transdisciplinariedade da disciplina.

A hipótese que se trabalha aqui é que preservar não é um exercício da especialidade, sempre mais rara; é, sim, um exercício do comum, do que precede, do hábito. O estudante de Arquitetura precisa exercitar seu olhar e sensibilidade para a preservação da sua própria espécie; independentemente de seu tombamento ou pressão econômica, é preciso trazer mais política e uma abordagem cultural para a experiência de projeto.

Essa consciência pode contribuir com escolhas mais acertadas para o desenvolvimento dos projetos e para pensar o mundo em que queremos viver – embora possa parecer piegas, isso deve estar implícito nas decisões que tomamos ou nos espaços que construímos. Também acreditamos que as potencialidades do ensino de patrimônio cultural e suas aproximações com práticas inclusivas possam contribuir para uma possível mudança de paradigma do modo de se aprender e fazer arquitetura.

Para a realização desta análise específica, adota-se o estudo de caso como procedimento metodológico, a partir da triangulação de dados. Os dados triangulados correspondem aos seguintes instrumentos: análise documental, experiências compartilhadas por docentes em artigos científicos e aplicação de questionário comentado. As especificidades tratadas no recorte apresentado podem ser comuns à prática de ensino de projeto quando pensamos de forma macro, por isso a metodologia de estudo de caso é a mais adequada, pois estaremos pesquisando um fenômeno em escala diminuída de algo que é recorrente quanto ao objeto pesquisado.

Dos instrumentos propostos, a análise documental foi feita a partir do diário de bordo – instrumento que recebeu todas as anotações durante a trajetória da pesquisa – e da aplicação do questionário aos docentes, realizada no segundo semestre de 2018. O primeiro instrumento, a partir de observações das aulas de ensino de Projeto VI – voltado ao patrimônio cultural e aula teórica leccionada como disciplina optativa do mestrado em Ambiente Construído –, e o segundo, aplicado às professoras de Arquitetura que conduzem as disciplinas que envolvem o patrimônio cultural e que haviam frequentado o Programa da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES), único programa de formação continuada ofertada pela referida universidade.

Embora a pesquisa tenha sido proposta para o campo das ciências aplicadas no âmbito da Arquitetura e Urbanismo, ainda no início dele ficou claro que para tratar de educação era fundamental ampliar o olhar e incluir uma aproximação com a Faculdade de Educação e suas definições teóricas, que foi fundamental para permitir a transdisciplinaridade das contribuições. Percebemos nas primeiras leituras realizadas que o campo da arquitetura não daria conta de expandir o entendimento que inclui didáticas e práticas de ensino que se fizeram fundamentais ao longo da investigação.

Vasculhamos repositórios de algumas universidades, levantamos os artigos científicos existentes que tratam do ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural, incluindo anais de congressos, dissertações no Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Chegamos ao reconhecido seminário Projetar, que ocorre desde 2003, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com outras universidades, o qual já dedicou alguns anuários ao tema de ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural, e inclusive nos permitiu acompanhar e entender o processo de inserção do tema (patrimônio cultural) nas Diretrizes Curriculares do Curso de Arquitetura e seus reflexos e consequências nas universidades brasileiras – o que nos possibilitou fazer algumas afirmações e, a partir delas, visualizar um novo caminho para o ensino-aprendizagem que envolvem o tema.

A pesquisa de Heitor de Andrade Silva (2014), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é outro referencial quanto a estratégias pedagógicas: por tratar diretamente sobre o atelier de projeto e o patrimônio cultural, o autor se debruçou na análise de oito universidades brasileiras – traremos ao longo da dissertação dados de sua pesquisa e comparações e aproximações com nosso objeto de estudo, a FAU-UFJF.

As investigações de Ana Elisabete de Medeiros (2005), professora da Universidade de Brasília, também nos auxiliam, em um primeiro momento, no entendimento da formação do arquiteto no Brasil e acompanha algumas evoluções mais recentes como a introdução das técnicas retrospectivas no Currículo das Diretrizes para os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Embora sejam apontamentos de 10 ou 15 anos atrás, suas reflexões agregam considerações que ora analisamos e ora ultrapassamos neste estudo.

Nesse sentido também, a pesquisa de Ana Paula Farah (2009), também voltada à formação do arquiteto restaurador do estado de São Paulo, contribui com uma reflexão integrada sobre o assunto.

O professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (FAU-UFMG), Flavio Lemos Carsalade (2013), também pesquisador do tema, traz em suas referências de cunho filosófico entendimentos e panoramas que foram fundamentais para a trajetória desta pesquisa, considerando os valores como tema central da qualidade arquitetônica no âmbito da preexistência.

Além dos professores/pesquisadores acima citados, outras contribuições muito bem-vindas são aquelas que correspondem à grande maioria dos textos analisados: de professores que traduzem em suas pesquisas suas estratégias pedagógicas e sua contribuição dentro de sala de aula. Ao longo da dissertação citaremos esses autores como forma de trazer seus argumentos para o trabalho reflexivo, a partir das observações realizadas nesta investigação.

Apresentamos ainda dois grupos teóricos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa; são alguns trabalhos que tratam diretamente do ensino de projeto – nesse caso, não são específicos à preservação do patrimônio cultural, porém, são extremamente significativas para compreender o ensino na aula-ateliê. São contribuições quanto a estratégias de ensino e entendimentos dessas estratégias, ou ainda análises ampliadas do sistema pedagógico predominantes nas faculdades brasileiras apontadas no estudo, que foram identificadas no objeto desta pesquisa. Mesmo que muitas vezes essas contribuições se referem ao ensino da arquitetura, são subsídios importantes para compreender questões generalistas, uma vez que trabalhamos a hipótese de que o patrimônio cultural, por meio da herança cultural amplamente falando, seja tema dirigente das práticas projetuais.

Entendemos que a área do conhecimento do patrimônio cultural, ampliada a herança cultural, deveria ser desenvolvida tanto no campo da fundamentação quanto no campo da especialização, permitindo um bom alicerce para todos os graduandos antes dos

desenvolvimentos especializados. Visualizamos o tema inserido nos conteúdos gerais do curso, atravessando os projetos paisagísticos, os projetos urbanos, os projetos industriais, enfim, assumindo que a preexistência é uma questão fundamental no desenvolvimento de qualquer projeto arquitetônico no ambiente construído.

O que queremos dizer é que questões relacionadas à preservação cultural nos estudos de arquitetura e urbanismo, devem estar associadas às práticas que fundamentam o exercício do arquiteto, presentes nos projetos de habitação, nos projetos de paisagismo, nos projetos industriais, nos projetos urbanos, enfim, qualquer desenvolvimento específico de projetos de arquitetura de alguma forma é capaz de trabalhar questões de preservação e entendimentos que antecedem a prática contemporânea.

Além disso, realizamos anotações nas aulas observadas de forma sistemática e geramos o documento diário de bordo, parte de um plano de reflexão compartilhado, que segundo Signorelli (2016, p. 124), trata-se de um instrumento com grande valor formativo por possibilitar a análise crítica das experiências vividas. No campo da formação docente, debruçamo-nos sobre o Programa CIAPES, destinado à formação docente e aos docentes que ingressam na universidade. Duas professoras das disciplinas de patrimônio cultural realizaram o programa, e aplicamos um questionário a fim de levantar os impactos na formação desses professores.

Cabe ressaltar que permitir a ampliação das contribuições teóricas que incidem indiretamente no objeto é uma forma de ampliar a discussão e ainda garantir uma visão panorâmica sobre o enunciado, já que estamos propondo e considerando sua transversalidade dentro das disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo.

2 EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL

Teodoro tinha quatro anos quando começou a frequentar a primeira escola de educação infantil, a Escola Municipal Bárbara Heliadora, localizada no município de São João del-Rei, na zona das vertentes em Minas Gerais. A cidade possui relevante remanescente histórico de casas e igrejas coloniais, sendo o primeiro Conjunto Arquitetônico e Urbanístico tombado pelo IPHAN, por meio do processo 98-T-38 datado de 17 de fevereiro de 1938, ou seja, a primeira cidade reconhecida histórica no Brasil. O eixo condutor dos professores da escola infantil em 2018 para a realização de variadas atividades, era o Patrimônio Cultural. Semanalmente Teodoro trazia para casa suas experiências e recentes conhecimentos quanto aos quitutes mais gostosos e mais antigos que ele havia visto e provado, se incomodava com a altura dos instrumentos metálicos das Bandas marciais que a escola promovia em suas instalações. A Biblioteca da cidade, a casa onde a inconfidente Bárbara Heliadora viveu por toda sua vida de arte e luta, a Igreja São Francisco de Assis, fizeram parte desse aprendizado mediado pelas professoras entre aquele pequeno cidadão e aquela “velha” cidade, nas palavras dele: “Mamãe, você sabia que tem moedas antigas com mais valor que as moedas novinhas?”. “Mamãe você sabia que qualquer um pode ir na biblioteca e trazer um livro pra casa, mas não pode esquecer de devolver!”. Sobre a experiência na Igreja São Francisco de Assis, antes ele a chamava de castelo e gostava muito de entrar nela para se refrescar após uma andada no centro histórico quente e ensolarado, porém após a visita com a escola e os relatos trabalhados naquele dia, sua percepção mudou bastante, “Mamãe mataram os índios para construir aquela igreja!”. “Tem muitos mortos que vivem lá dentro e ainda tem um homem (se referindo a imagem de um homem em uma das pinturas parietais existente no forro da capela-mor) que segue a gente dentro da igreja, até sair pela porta!” Muito impressionado com a ilusão de ótica causada pela pintura e agora, com um entendimento mais ampliado e verdadeiro da nossa construção social. Este exercício de cidadania e valores realizado pela escola dentro do contexto da educação patrimonial, foram sementes plantadas que ainda brotam e seguirá florescendo ao longo da vida do Teodoro.

Pensar a educação e sua relevância e impactos na formação de nossa sociedade é um exercício complexo e necessário para a transformação de mundos. Educar abrange envolvimento coletivo, transmissão de conteúdos, práticas de ensino, didática,

aprofundamento do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, atitude, desenvolvimento de valores, paciência, pensamento integrado, reflexões, entendimentos de mundos e tantos outros aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. É interessante pensar que se trata de um exercício espiral e contínuo: o indivíduo é sujeito à educação desde de seu nascimento; ela parte da instituição familiar, política (não intencionais)⁶ como das instituições escolares (intencionais); ela está intrínseca à nossa capacidade de ser humano, de viver em sociedade.

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p. 17).

Esse imenso exercício coletivo pedagógico é contínuo porque não há um final a ser atingido, não há um limite para o conhecimento e tampouco existe aquele suposto momento em que todas as habilidades são alcançadas. Embora as instituições pedagógicas intencionais, como a escolar, e a de formação estejam organizadas a fim de ultrapassar etapas e atingir status de conhecimento, é próprio do ser humano e de sua formação biológica e social o estabelecimento de um contínuo ensinar-aprender.

Segundo Maturana (1998, recurso on-line), “o alimento para nosso cérebro é aprender constantemente”, e mesmo que o sujeito já tenha angariado seu desenvolvimento de habilidades práticas, sempre haverá alguma pendência em outra esfera, como a emocional e a espiritual. Aprender é um processo natural do ser humano e uma das suas habilidades é desenvolver métodos instintivos de aprendizagem. Por isso, afirmamos a característica espiral do processo educacional, frequentemente revisto e atualizado, e não uma linha reta de superações.

Se considerarmos a aprendizagem como busca individual e coletiva intrínseca à natureza humana, percebemos que se trata de uma ação que não se esgota, que não possui limite; que se trata, sim, de um processo incessante de viver coletivamente. Enquanto uma sociedade, por meio do processo educacional, a aprendizagem vai evoluindo no sentido

⁶ Segundo José Carlos Libâneo (2006, p.17) existem as instituições educacionais intencionais e não intencionais, as intencionais são aquelas escolares e universitárias, de capacitações e formações profissionais. Já as instituições não intencionais são as instituições familiares, políticas, entre outras. Todas são sociais e todas elas influências na formação do cidadão.

organizacional, de conquistas cidadãs, novas demandas surgem e novos avanços/objetivos podem ser levados em conta no processo, marcando assim o passo necessário para a transformação das relações sociais e das realidades. Segundo Libâneo (2006, p. 17): “Através da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.”

Nosso foco é a educação intencional, que “refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir” (LIBÂNEO, 2006, p. 17); precisamente, aquela da formação de profissionais para desenvolver competência e exercer papéis em nossa sociedade: o arquiteto e a cidade.

Porém, não descartamos as percepções que envolvem a educação extraescolar, aquela que se dá no núcleo familiar e da experiência coletiva através das sapienciais antecessoras, das tradições e das relações humanas; ou seja, os aprendizados cotidianos alicerçados no exercício da experiência prática, do olhar, das descrições narrativas que impactam nossa percepção das coisas. Também, por essa razão, tratamos de apresentar a Pedagogia da Ancestralidade e a Pedagogia Griô, mesmo se tratando de educação fora da escola, fora das universidades; este olhar para fora pode ser uma forma enriquecedora de olhar para dentro, além de possibilitar uma aproximação entre o patrimônio cultural e pedagogias inclusivas e transformadoras.

A conexão improvável que estamos tecendo aqui envolve a didática nas práticas educacionais formais das aulas-ateliê ⁷ com ênfase no patrimônio cultural, com métodos próprios dos povos originários, visualizando certa permeabilidade entre a educação formal e a educação da vida – contrariando, assim, a didática instrumentalizada presente em grande parte das disciplinas da faculdade em análise. Para Libâneo (2006), classificada como uma tendência pedagógica de cunho liberal:

A Didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso

⁷ Aula-ateliês é um formato de aula recorrente no campo da Arquitetura, Urbanismo e Design. Adotado como um espaço de ateliês artísticos onde o exercício projetual é experimentado e compartilhado entre os colegas e o professor, que tem um papel de orientar e conduzir os desenvolvimentos individuais ou coletivos que são realizados, parcialmente, em sala de aula. Dedicamos um capítulo a esse instrumento pedagógico.

de meios e técnicas mais eficazes. O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos. Boa parte dos livros didáticos em uso nas escolas são elaborados com base na tecnologia da instrução. (LIBÂNEO, 2006, p. 68).

Qualificar as práticas educacionais e os valores ensinados em sala exige muito mais do que os encontrados hoje na maioria das salas de aulas de ensino que envolvam o patrimônio cultural nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Preparar um aluno para se orientar no mundo é exatamente permitir seu acesso à pedagogia de cunho progressista, “capaz de confrontar os conhecimentos sistematizados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 64). Quando incluímos a ênfase em patrimônio cultural na pesquisa, estamos aproximando o arquiteto do indivíduo de práticas sociais. Este indivíduo social, capaz do “desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que não são meras informações a serem transferidas da cabeça do professor para a do aluno, mas são produtos da experiência humana que devem ser assimilados conscientemente, implicando a atividade mental dos alunos.”(LIBÂNEO, 2006, p.103)

. Não estamos apenas trazendo um tema relevante para a prática dos arquitetos e uma disciplina obrigatória em grande parte das faculdades de Arquitetura do Brasil e do mundo, mas enxergando a potência iminente do patrimônio cultural na prática educacional, considerando que seus aspectos tangenciam a própria existência humana.

Com isso, cabe complementar que a associação das potências do patrimônio cultural à prática educacional da Arquitetura, amplamente falando, poderia vir a contribuir para um olhar mais incorporado das capacidades e habilidades profissionais do arquiteto, um olhar incorporado do indivíduo a sua cultura, fazendo do exercício profissional um movimento sociocrítico que poderia refletir na melhoria do ambiente construído das cidades brasileiras e, conseqüentemente, transformar a condição humana. Assim:

Afirmar que é desejável uma postura “incorporada” para nossos Arquitetos e Urbanistas é afirmar que se espera mudanças no comportamento desses profissionais, mudanças que refletem no cotidiano de sua atuação. É esperar

que estes vivam experiências e façam Arquitetura e Urbanismo a partir delas, das relações, das implicações estabelecidas com “outros” e com os meios, visando interferir o mínimo possível nos sentidos que já são atribuídos aos espaços por tudo e todos aqueles que o compõem e proporcionar situações para que os novos sentidos atribuídos por eles respeitem todas as suas “vozes”. (OLENDER; D’ÁVILA, 2019, p. 189).

Essa postura incorporada é vista aqui como uma possibilidade de transformação da atuação do arquiteto, impulsionada pela ideia de ancestralidade expressa nas práticas educativas, na didática, da sua aproximação com sua cultura, com sua comunidade e com seus propósitos.

Ponderando que o exercício profissional (seja do arquiteto ou do professor de Arquitetura) se espelha, muitas vezes, na figura do profissional que o ensinou a ser arquiteto, a ser docente, somos, em grande parte, aquilo que aprendemos com nossos professores, e costumeiramente adotamos os processos vivenciados com nossos mestres como exemplo a ser seguido. Tanto na prática profissional quanto na prática de ensino, seguimos referências pré-estabelecidas por nossos antecessores.

Da natureza relacional do mestre e do aprendiz, do ensino-aprendizagem, da transmissão e assimilação se constrói formas de pensar e agir, políticas. Ao mesmo tempo que o método da ancestralidade, por meio de vivências, oralidade e resistência, é cogitado como uma ferramenta a ser potencializada nas práticas educacionais que envolvem o ensino de projeto de arquitetura no âmbito do patrimônio cultural, proporcionando uma visão incorporada ao arquiteto/aluno, e a relação igualitária entre o conhecimento do professor e do aluno é fundamento para as possibilidades de construções de futuro.

Com isso, pensamos na Pedagogia da Emancipação, chancelada pelo filósofo contemporâneo Jacques Rancière, revelada pelos esforços de Joseph Jacotot (1832), que desenvolveu o método emancipatório ou método do ensino universal no período Pós-Revolução Francesa. Defensor da emancipação política após experiências educacionais controversas na Bélgica, Jacotot passa a visualizar a emancipação intelectual do homem ancorado na crença de que todas as inteligências eram igualmente capazes e que poderia ensinar aquilo que se ignora, aquilo que não se sabe.

Um século e meio depois, no pós-guerra, o pensador alemão Theodor Adorno, resgatou alguns dos conceitos do método emancipatório para defender a educação e a emancipação. Estimulado por Hellmut Becker, ele desenvolveu alguns textos sobre a temática

educacional e formativa, reunidos mais tarde em uma publicação. Também de grande valia são os debates realizados por Adorno junto a Becker para a Rádio Hessen, no período de 1960-1969, quando o tema da emancipação foi o eixo dos desenvolvimentos discursivos compartilhados.

O conceito de emancipação, no Brasil, nesse mesmo período explorado por Adorno (1995), está atrelado ao trabalho de Paulo Freire, que mais tarde estaria refletido em suas obras, como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Na arquitetura, o conceito também foi absorvido e explorado pelo professor e pesquisador Rheingantz (2005), docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E o que essas experiências no campo da educação têm em comum? Elas reconhecem a luta de classes, a segregação de mundos e corpos e vislumbram na educação a possibilidade de transformação do indivíduo e da sociedade.

Entendemos por emancipação o exercício de nos emancipar de algo ou alguém; é, antes de mais nada, possibilitar que decisões sejam tomadas a partir de sua própria razão:

Não se trata de incluir o Ensino Universal nos programas dos partidos reformadores, nem a emancipação intelectual entre as bandeiras da sedição. Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável – e somente por meio de sua própria razão. Há, sem dúvida, cem maneiras de instruir: também se aprende na escola dos embrutecedores; um professor é uma coisa – decerto menos manipulável do que um livro, mas que pode ser aprendida: observá-lo, imitá-lo, dissecá-lo, recompô-lo, experimentar o que de sua pessoa oferece. Sempre se aprende, ao escutar um homem falar. Um professor não é, nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa. (RANCIÈRE, 2002, p. 108).

Enxergamos nessa pedagogia uma aptidão inerente de aplicação na didática; como o próprio autor cita, a possibilidade de um “círculo de potência” (RANCIÈRE, 2002, p. 27) estabelecido entre o “mestre e o ignorante” e a experiência de ensino estabelecida, sobretudo, entre o aluno e o professor, a fim de garantir que a educação seja um equipar-se para orientar-se no mundo (BECKER In: ADORNO, 1995, p. 143).

Portanto, quando falamos que a Pedagogia da Emancipação é nosso “norte”, queremos dizer que essa decisão sofre outras fortes influências na perspectiva da experiência de educar,

visto que o objetivo comum se estabelece no entendimento de educar a fim de sermos modificados e influenciados, respectivamente, pelos múltiplos agentes e meio, e pode ocorrer de forma a permitir a “preparação para a superação permanente da alienação” (SUCHODOLSKI, 1967 apud ADORNO, 1995, p. 147). Mais precisamente, a experiência pedagógica incide diretamente na experiência da vida, em nossa forma de existir, de estabelecer nossas realidades e de transformá-las.

Escolhas pedagógicas orientam as transformações de mundos e antecedem conceitualmente os caminhos que esses avanços possam traçar no desenvolvimento humano. Quando pensamos em um ser emancipado, pensamos em um ser humano autônomo, tanto nas suas convicções, quanto nas suas ações e reflexões. Os dois componentes chave para as possibilidades apresentadas e também para o processo didático são o professor e o aluno.

O processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com matéria sob a mediação do professor. Com isso, podemos identificar entre os seus elementos constitutivos: os conteúdos das matérias que devem ser assimilados pelos alunos de um determinado grau; a ação de ensinar em que o professor atua como mediador entre o aluno e as matérias; a ação de aprender em que o aluno assimila consciente e ativamente as matérias e desenvolve suas capacidades e habilidades. (LIBÂNEO, 2006, p. 56).

A relação professor-aluno é vista por Libâneo (2006, p. 57) como muito mais abrangente que a relação intra-sala-de-aula. A própria característica do professor, sua filosofia de vida, seu entendimento político, condições socioeconômicas são determinantes na eficiência do seu trabalho. “Descobri que a relação professor-aluno deve se pautar pela cumplicidade entre os conhecimentos do professor – e, quem sabe, alguma sabedoria – e a curiosidade dos alunos” (RHEINGATZ, 2003, p. 44).

A carência de grupos de discussão entre professores no âmbito da formação continuada, assim como a inexistência de grupos de trabalho voltados à prática de ensino, à didática, às teorias da educação, à pedagogia ou outras experiências dentro da Faculdade agravam a privação da disciplina.

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplem diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes de experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do

profissional contextualizado e historicamente situado. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

As experiências partilhadas entre o coletivo docente fortalecem as possibilidades de mudança, de transformação da comunidade universitária. Dessa forma, entendemos que a ausência de espaços de compartilhamento impacta a profissionalização continuada e a construção da identidade docente.

O exercício reflexivo da troca de experiências fortalece a prática docente e permite uma evolução constante quanto às suas ações. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17). Esse exercício da práxis, a relação entre prática e teoria, o revisitar constante das ações docentes por ele mesmo é intrínseca à ciência de ensinar, assim como do ensinar a projetar, e da mesma forma ensinar a projetar levando em conta as pré-existências.

O desafio de formar um educador que seja capaz de colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, torna-se central em uma proposta de formação. As respostas a este tipo de formação inscrevem-se na tradição marxista e gramsciana de uma filosofia da práxis. Pois somente uma filosofia da práxis pode realizar esse movimento permanente de articulação das vivências do senso comum e o do saber elaborado tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada. (NORONHA, 2005, p. 87).

Na disciplina de ensino de projeto, a didática se dá em várias etapas: na escolha do objeto projetual – definido por suas complexidades e de acordo com o estágio do curso; na definição do conteúdo que será transmitido para contribuir com o desenvolvimentos adjacentes; nas leituras que serão necessárias para estabelecer e desenvolver os valores de acordo com questões sociais a fim de garantir um pensamento crítico; no formato das aulas e nas formas de aproximações com o tema, assim como no formato das avaliações parciais e finais. O próprio exercício didático de reconhecer o estágio, as motivações e afeições do aluno – estabelecido nas relações de ensino e aprendizagem –, irá indicar “princípios e diretrizes que irão regular a ação didática.” (LIBÂNEO, 2006, p. 50).

“Devemos ressaltar que a prática educativa e suas nuances são determinadas por fins e

exigências sociais, políticas, culturais econômicas e estabelecidas por normas, valores e particularidades da estrutura social” (LIBÂNEO, 2006, p.19) e que o trabalho docente é acima de tudo um trabalho político capaz de organizar os interesses de classes e a luta pela modificação das relações de poder. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um exemplo de instrumento que reflete esse conjunto de elaborações e assimilações, de uma construção coletiva de cunho democrático a fim de garantir que o projeto para o curso seja inclusivo, inovador e diverso.

O PPP é consequência da pedagogia adotada, exercida no âmbito da práxis, ou seja, no campo da reflexão e da ação; e isso afetará a disciplina Didática, objeto da nossa dissertação. Contrariamente à pedagogia tradicional e tecnicista identificada na prática observada na FAU-UFJF, as quais trataremos um pouco mais adiante seus conceitos, nos apoiaremos na Pedagogia da Emancipação para permitir análises positivas, mesmo que aponte na direção contrária à realidade encontrada na referida faculdade.

Outros elementos constroem a concepção didática, como o currículo, que orienta e “expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau do processo de ensino. Em torno das matérias se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades.” (LIBÂNEO, 2006, p.50).

O currículo, assim como os outros elementos didáticos, é definido a partir de aspirações sociais e políticas. No curso de Arquitetura e Urbanismo, o currículo é definido pelas diretrizes curriculares expressas pelo Conselho Nacional de Educação, de cunho deliberativo e paritário, com representações da sociedade civil e entes públicos, no qual ordenam pareceres, resoluções e escolhas a partir de questões legislativas, normativas ou específicas relacionadas ao exercício da profissão e sua formação essencial. Interessa-nos visualizar a evolução do campo do saber do patrimônio cultural nos atos normativos do Ministério da Educação (MEC), a partir da criação da disciplina “Técnicas retrospectivas”, inserida na grade curricular obrigatória em 1994, até a sua evolução nos dias atuais.

A metodologia, também componente da didática, “compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos” (LIBÂNEO, 2006, p. 50). A metodologia pode ser geral e específica, pode estar presente nas ações curriculares e nas extraescolares. A metodologia é responsável pelo meio que conduzirá o professor em sua tarefa de ensinar, assim como implicará nas ações de

aprendizagem do aluno.

As metodologias podem ser tradicionais, podem ser métodos de descoberta, métodos de solução de problema, métodos ativos, entre tantos outros (LIBÂNEO, 2006, p. 104). No ensino de projeto, os métodos podem variar de acordo com o professor; claro, na disciplina observada, podemos afirmar que os métodos adotados são os tradicionais, sendo o método de solução de problemas⁸ o mais difundido. Alguns autores da arquitetura trabalham na reflexão desse método e o associam ao ensino de projeto. Vamos trazer mais adiante, por meio de pesquisas já realizadas, que métodos experimentais de caráter flexível garantem mais qualidade ao ensino do que os métodos tradicionais; é também nesse ponto que voltaremos a olhar em direção à Pedagogia da Emancipação.

Entendemos que o método tradicional mantém as condições sociais e as estruturas da forma como se encontram, diferentemente do exercício da emancipação, que garante um aspecto inovador e transformador da estrutura pré-estabelecida. Lembrando que estamos tratando tanto da transformação na educação, como de seu reflexo e consequências nas possíveis transformações no ambiente construído. Para tanto, precisamos incluir aqui uma breve discussão de outro aspectos indissociáveis do tema da didática: o aprender.

Embora esta pesquisa não faça a coleta de dados e análise referentes aos processos de aprendizagem dos alunos e tampouco a seus resultados, parece-nos fundamental definir as bases que alicerçam nossa leitura quanto à ação de aprender, buscando referências conceituais nos campos da psicologia, biologia e teoria do conhecimento, campos que desenvolvem pesquisas na área. Embora não pretendamos “invadir” áreas específicas de desenvolvimentos específicos, é importante compreender como os entendimentos e divulgações dessas áreas acabam por influenciar o pensamento quanto a sistemas de aprendizagem em áreas que normalmente não os observam.

É recorrente encontrar artigos e pesquisas que tratam do ensino de projeto a partir da teoria do cognitivismo, porém, é raro identificar argumentos não hegemônicos sobre as

⁸ O método de solução de problemas corresponde à apresentação de situações problemáticas aos alunos. Isto posto, apresenta-se ao aluno uma situação para que ele proponha uma solução satisfatória, utilizando os conhecimentos aos quais já dispõe ou buscando novas informações por meio de uma pesquisa (HAYDT, 2006; BELTHER, 2014). Em suma, ensinar é apresentar problemas e aprender é resolver problemas (PILETTI, 2010). (...) Contudo, cabe ressaltar que o sucesso desse método depende da sua adequação aos objetivos educacionais planejados. Logo, é essencial que o professor selecione o tipo de caso que se adapta melhor a situação de ensino-aprendizagem em questão (MAGALHÃES, 2014). (SILVA, Júlio Fernando, 2018, p.221)

teorias do conhecimento. Cabe explicar que a teoria do cognitivismo é um movimento dentro da psicologia, dos estudos da mente e da cognição, cuja abordagem possui métodos quantitativos e positivistas. Parece-nos que há uma visão absolutista no campo da Arquitetura e Urbanismo de que a teoria do cognitivismo, elaborada a partir de modelos de processamento da informação para a resolução de problemas, é a única correta e absoluta. Essa teoria foi desenvolvida a partir das ciências computacionais na década de 1950, muito propagada nas engenharias para o desenvolvimento de sistemas de produção e para a elaboração de novos robôs e máquinas inteligentes. É a partir dela que muitos docentes criam sua tese de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de projeto, ou seja, é a partir de uma teoria de desenvolvimentos lógicos e racionais que estamos nos baseando para ensinar ao homem como construir no ambiente construído – argumento que pode ser corroborado com Rheingantz (2005, p. 45):

Em meio ao furacão da revolução informacional e sua geografia de redes, nossas escolas seguem considerando projeto de arquitetura uma simples atividade de resolução de problemas com práticas e argumentos obsoletos, mas fiéis às suas crenças e ilusões. Como os arquitetos e os professores de projeto de arquitetura não têm sido capazes de interpretar corretamente o processo de transformação da sociedade de responder adequadamente às novas demandas dela resultantes, parece pouco sensato afirmar certas “verdades” e crenças revestidas de caráter messiânico e de um vanguardismo obsoleto.

Com esses pressupostos fundidos às práticas educacionais do ensino de projeto e sua aceitação como a forma de fazer arquitetura, conduzimos nossa reflexão projetual a questões racionais e mercadológicas. A eficiência dos materiais sob uma ótica de acesso fácil e econômico, a limitação da aceitação do mercado quanto às soluções e invenções, as áreas mínimas dos espaços ocupados, a tipologia padrão, a ausência de conforto ambiental, entre tantos aspectos refletem na baixa qualidade arquitetônica na construção civil brasileira. Com isso, deixam a cargo do mercado a geração de novos produtos para compensar aquilo que não nos atemos na hora de projetar – em um gesto político de manutenção dos problemas e contrário à emancipação do homem.

Para Kastrup, Tedesco e Passos (2015, p. 12), “o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político”, ou seja, a forma que a teoria cognitivista vê o processo da cognição é determinada pela primazia e pelo status quo dos conhecedores. Essa afirmação nos diz muito sobre as formas em que construímos nosso conhecimento e nossas

ações. A política presente nas teorias do conhecimento acaba por colaborar com a materialidade de manutenção das relações sociais, aceitando a supremacia dos que sabem sobre os que não sabem, difundido as diferenças e uma hierarquia do pensamento.

A concepção de aprendizagem da psicóloga Virgínia Kastrup (destrinchada em sua tese publicada em 1999, no campo da psicologia), em sua fundamentação teórica, nos interessa mais, pois inclui a condição humana não lógica e não racional no exercício de aprender, permitindo a inclusão da experimentação como elemento pulsante do processo de aprendizagem. Embora tal experimentação pode ser menos evidente e pouco mensurada nos processos avaliativos, sua incorporação permite abrir alguns conceitos já instituídos de lógica e racionalidade que não necessariamente são inerentes ao ser humano.

Consideramos que a aprendizagem:

[...] não é concebida como a adaptação ao meio, ou como obtenção de um saber, mas como experimentação e invenção de si e do mundo. [...] O domínio cognitivo não é um domínio de representação, mas um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo. (KASTRUP, 2007, p. 101).

Entendemos que esse conceito amplia afirmações como “a aprendizagem acontece quando um professor age como intercessor, favorecendo a captura de signos para o aluno, num processo de contágio e contaminação” (ANDRADE; CASIANO, 2016, p. 3).

No que se refere ao domínio das representações, decerto os professores são mediadores e interceptores de signos, porém, o papel dos professores vai muito mais além. Eles auxiliam na edificação de um conjunto de habilidades e capacidades que incluem a constituição de valores nos indivíduos que aprendem. São os docentes que aproximam métodos objetivos e claros de ensino ao universo de aprendizagem do estudante. Eles indicam caminhos e exigem domínios que podem ser capazes de contribuir para pesquisa autônoma do aluno ativo, pela busca constante por conhecimento. O processo de aprendizagem individual pode ser instruído a partir do domínio da representação, mas deve ser estimulado e complementado, no campo da criatividade e da invenção, a partir do domínio experimental, no qual certamente o papel do professor está muito além do tangível.

Entendemos que o domínio experimental na cognição inventiva e ampliada (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p. 12) se refere à construção de uma interface entre os estudos da cognição e os estudos da produção da subjetividade a partir de “processos de

criação de si, os devires cognitivos e a dimensão pragmática da cognição” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p. 11); é o exercício individual de transformar as representações em conhecimento, sensações, valores a partir de dinâmicas nem sempre claras, esquemáticas ou objetivas. Ou seja, o domínio experimental é elemento chave do entendimento da cognição inventiva que:

A cognição representacional e a cognição inventiva são dois modelos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer. (...) Não se trata simplesmente de uma crítica da representação é um convite a praticar outra política cognitiva, uma nova e desafiante forma de conhecer, de viver e de estar no mundo, em que a invenção não é apenas um processo cognitivo entre outros, mas a maneira de colocar o problema da cognição, teórica e existencialmente. (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p. 12-13).

Trazemos essa breve explanação para contrapor as teorias do conhecimento difundidas nas aulas de Projeto e Metodologia, por meio de textos dos seguintes autores: Sandra Sueli Vieira Mallin (2004), Max L.V.X de Andrade, Regina Coeli Ruschel e Daniel de Carvalho Moreira (2011), Bryan Lawson (2011) – textos trabalhados no Mestrado em Ambiente Construído da UFJF que expressam a metodologia de elaboração de projeto como um processo racional ignorando as nuances da subjetividade no processo inventivo. A cognição inventiva abarca a pesquisa individual, a construção de repertórios a partir das experiências humanas, e inclui processos evolutivos em sistemas de aprendizagem que embora sentimos, ordinariamente, não conseguimos descrevê-los; inclui a pré-disposição para o exercício da invenção, muito bem-vindo para a leitura do nosso objeto de pesquisa.

No campo da arquitetura, o professor Rheingantz (2005, p. 34) define que “ensinar exige alegria e esperança e que aprender é uma atividade criadora que envolve risco – o risco de aprender a decidir e de arcar com as consequências de nossas decisões; risco de aceitar que aprender envolve construir, destruir e reconstruir o caminho até então percorrido”.

Além disso:

[...] constituem um quadro acerca do que seja o aprender, enquanto apropriação intencional e deliberada, que atinge e altera o funcionamento cerebral, gerando em cada aprendiz uma nova elaboração de conceitos, que podem então ser aplicados, transferidos, revisados, reconstruídos e utilizados na solução das questões profissionais (no caso da formação universitária na graduação direcionada para uma profissão, mas também para uma identidade do sujeito aprendiz) e mediados pela prática intencional docente, comprometida com essa

formação citada (ANASTASIOU, 2009, p. 57).

O reconhecimento da diversidade em processos de assimilação da aprendizagem e até mesmo o reconhecimento do processo como forma autoral e legítima de conduzir ao conhecimento podem ser mecanismos impulsionadores de processos transformadores.

Para Deleuze (2006, p. 285), “nunca se sabe como alguém aprende, pois cada indivíduo é uma singularidade constituída por seu tempo, suas memórias, suas lembranças e seus desejos, que movimentam uma pessoa em direção a algo”. Para Bárcena (2010), o ato de transmitir ultrapassa a comunicação, pois diz respeito à experiência produtora de presença, de alguém que dá é de alguém que recebe, e não à mera produção ou reprodução interpretativa de significados. Se a transmissão “[...] contém a presença de um quem em palavras encarnadas, toda relação pedagógica se resolve em um fazer-nos presentes no que dizemos, no que fazemos e ante quem dizemos e para quem falamos” (BÁRCENA, 2010, p. 35).

O que desejamos transpor aqui é que a aprendizagem e seus processos caminham por vias emaranhadas e que a cognição da invenção parece aceitar essa condição de emaranhado, a partir da teoria da autopoieses, “uma concepção original se esboça com F. Varela, quando aborda o problema tomando o artista como o protótipo do aprendiz. Aprendizagem não é, então, adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p. 99). Resumir a aprendizagem a processos de aprendizagem materiais, de caráter conteudístico (explicados por esquemas cerebrais e processos pré-estabelecidos) é ignorar o potencial humano.

O maior exemplo disso é o desenvolvimento da crítica a partir dos valores que residem no campo da subjetividade – ensinamentos difíceis de serem aplicados, mensurados e fundamentais para o ensino a formação crítica no ensino de projeto de intervenção em bens culturais, segundo o pesquisador e professor da UFMG, Flávio Lemos Carsalade (2013, p. 19-20):

As possibilidades interventivas são, portanto, temas de bastante complexidade até porque não se apresentam sob uma forma única, mas apresenta variações com as diferentes culturas ou os diferentes pactos sociais ou ainda com a própria bagagem pessoal do profissional que propõe a intervenção, não podendo este se esconder sob uma suposta neutralidade científica ou prescindir de uma sólida formação crítica. [...] Em se tratando de um processo de ensino-aprendizado tudo isso não poderia ser diferente, afinal não estamos repassando conhecimentos, mas formando profissionais com senso de cidadania para atuar na solução dos problemas físico-espaciais de nossa sociedade, com toda a complexidade que a realidade se nos apresenta.

Na teoria do cognitivismo aplicada no ensino de projeto, não cabe o fenômeno patrimônio cultural, em que seu fundamental aspecto é a autenticidade, a heterogeneidade. O tema envolve questões subjetivas elaboradas a partir dos valores identificados e atribuídos ao objeto. O cognitivismo identifica padrões de comportamento e padrões de linhas de raciocínio, padrões são frutos de elementos ou comportamentos semelhantes, homogêneos.

O que mais nos motivou a falar de patrimônio cultural é reconhecer que a prática está relacionada, acima de tudo, com a existência humana, suas diferenças e complexidades. Trazer a temática para esta pesquisa é reconhecer que não se trata apenas de mais uma disciplina do curso de Arquitetura, mas de uma prática vital para nossa existência; possivelmente, um dos campos da arquitetura mais importantes e fundamentais, de caráter sustentável, inclusivo e transformador.

Além de viver e reviver o patrimônio cultural na sua própria existência, na prática profissional, cabe ao arquiteto exercer papéis que tangenciam a identificação, valoração e preservação de exemplares singulares das artes, da história, da arqueologia ou das manifestações culturais. Acreditamos que, por meio do conhecimento desses exemplares pelos arquitetos – que inclui o desenvolvimento de métodos e sistemas construtivos, de tecnologia –, seria possível permitir uma linha contínua de evolução dos saberes do homem, que compreendem a construção civil, o ambiente construído, incluindo nisso aspectos relacionados a valores estéticos e sociais. “O Restauro é um ato crítico; ou seja, antes de qualquer tipo de intervenção que se faça num bem cultural, é necessário ancorar a ação nos campos disciplinares afeitos à restauração, como história, filosofia, sociologia etc.” (FARAH, 2009, p. 31).

Hoje o patrimônio cultural aplicado na FAU-UFJF é uma disciplina fragmentada dos demais campos da arquitetura, isolada. Seus atributos e contribuições não fazem parte das aulas de sistemas construtivos, do conforto ambiental ou de planejamento urbano. Ignoramos todos os saberes desenvolvidos antes do desenvolvimento do cimento nas práticas projetuais. Com isso, rompemos uma linha de evolução técnica e conceitual dos saberes do homem e inserimos essas informações em uma caixa à parte, que pode ser consultada e desenvolvida de forma específica, porém, não integrada. Ressaltamos que conhecer nossa história é também saber atuar no presente, é melhorar as condições de nossas construções e nossas cidades no momento em que vivemos.

Cabe, então, adentrar no universo da educação. O rastreo realizado no campo da

educação permitiu decodificar a linguagem aplicada e permitiu identificar e conduzir melhor os assuntos que deveriam ser descortinados em prol da investigação, considerando os fatores identificados como potência próprias da disciplina e as falhas estruturais do sistema, vislumbrando uma possível conexão entre o patrimônio cultural e a didática em sala de aula apoiada na construção de uma nova pedagogia.

2.1 ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RECORRENTES NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Traremos neste item questões que objetivam o aprofundamento das conexões entre ensino e as políticas educacionais, os fundamentos que norteiam as teorias pedagógicas, relacionando as estratégias de ensino presente nas aulas-ateliês da FAU-UFJF. Questões sobre a ausência de discussões relativas às escolhas didático-pedagógicas no curso de Arquitetura e Urbanismo, ausência de espaços participativos para a interlocução, trocas e acompanhamento do PPP. O distanciamento dos docentes das práticas da licenciatura e pouca interlocução entre o campo do ensino de projeto com o campo científico da pedagogia dificulta o processo de identificação dos meios em que o ensino-aprendizagem se dá no referido curso. Com isso, nossa análise se estabelece no campo exploratório.

Com frequência, o professor de projeto no curso de Arquitetura e Urbanismo é um profissional autônomo que exerce a profissão de arquiteto, protetor do patrimônio cultural em órgãos de preservação e que investiga a experiência didática nas salas de aula. Muitos ingressam na universidade com o mínimo conhecimento dos elementos que envolvem seu trabalho e os desafios no campo educacional (a didática). Passam a exercer a função docente no erro e no acerto, sem reconhecer, muitas vezes, o contexto pedagógico no qual está inserido, aplicando experiências em sala, forma efetiva de aprender o ofício e aprimorá-lo, porém, com escassez dos espaços ativos de trocas da experiência docente no seu ambiente de trabalho. Segundo Cunha (2008, p. 182):

A docência universitária vem se constituindo numa perspectiva artesanal e empírica, e que os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e com essa condição vão se tornando professores; desenvolvendo saberes e realizando práticas com êxito, que atendem muitas das expectativas de seus alunos, mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência.

Com isso, alguns professores buscam por interesses individuais o seu desenvolvimento no campo da docência e acabam por reconhecer o contexto em que estão inseridos, possibilitando ações transformadoras. Quando isso não ocorre, a reprodução do que está estabelecido vigora com o desconhecimento à profissionalização da docência. Em nossas observações na FAU-UFJF, pudemos perceber a predominância da pedagogia tradicional e tecnicista ou instrumentalizada no curso de Arquitetura e Urbanismo, mas também nas engenharias. Isso porque:

A abordagem amplamente difundida no país é a mais tradicional possível: o aluno executa as tarefas que lhe são dadas, o conhecimento é acumulado e armazenado, o que resulta em uma educação como produto final onde há pouca ou nenhuma reflexão sobre o trabalho feito, não sendo valorizado seu processo (MIZUKAMI, 1986, p.77 apud CAMPELO; OLIVEIRA; DUQUE, 2015, p. 04).

A abordagem tradicional associada aos métodos de ensino de projeto calcados nas teorias do cognitivismo, perpetuam métodos simplificados de proporcionar o desenvolvimento humano.

Mas o que significa isso? Seguir a prática da pedagogia tradicional, antes de mais nada, significa manter as coisas como estão, garantir a hierarquia do conhecimento, não reconhecer as realidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estudadas pela ciência. No campo da educação, a prática da pedagogia tradicional reflete na adoção de uma didática empobrecida, regular:

Para Pedagogia Tradicional, a Didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos "gravam" a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno "preste atenção", porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se ao formato de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a Vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses

dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. Baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente. Muitos professores ainda acham que "partir do concreto" é a chave do ensino atualizado. Mas esta ideia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o "concreto" (mostrar objetos, ilustrações, gravuras etc.) serve apenas para gravar na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

Embora decorar a matéria não diz respeito diretamente ao ensino de projeto – que trabalha ante o processo inventivo do aluno e do professor –, em algumas situações, a limitação da experiência ocorre esquematizando alternativas específicas para o desenvolvimento do projeto. Para o ensino-aprendizagem de projeto de arquitetura de restauração, a simplificação e esquematização de soluções acabam por se apresentar como opções de teorias de conservação e restauração existentes no campo teórico do restauro e não necessariamente de sua absorção e entendimento. Limitar o processo inventivo e a capacidade de síntese do aluno gera os mesmos efeitos que uma informação decorada; a experiência pedagógica não é vivenciada em sua totalidade, a apreensão da construção do conhecimento, seu trajeto, contraria nossos processos de assimilação da informação.

Temos um exemplo concreto observado na coleta de dados desta pesquisa, no ensino de projeto no campo do patrimônio cultural, no qual as teorias de restauração eram tratadas como alternativa específica e esquemática para a realização de intervenção no bem cultural. A facilitação da leitura das teorias, a sua organização em possibilidade 1, 2 ou 3, a ausência de discussões dos valores específicos atribuídos ao bem, leituras superficiais de sua importância sociocultural, o apartamento do exercício discursivo, refletem o método tradicional, a normatização da experiência pedagógica, pouco propícia para os campos da criação e da inventividade.

Outro elemento percebido, associado ao sistema tradicional, é a ênfase nas aulas expositivas, estratégia pedagógica que gira em torno dos saberes docente e na transmissão das representações; exclusivamente, esse elemento vem associado a fortes influências tecnicistas,

desenvolvidas e aplicadas em massa nas universidades públicas pela Ditadura Militar (1964-1984):

É notável que enquanto as ciências da educação e as ciências sociais buscavam novas possibilidades pedagógicas para seu processo de ensino, por meio da Pedagogia Libertadora conceituada por Paulo Freire, os cursos sem licenciatura das ciências aplicadas se apropriaram do método estabelecido no período da Ditadura e aplicavam e ainda aplicam seus pressupostos sem maiores questionamentos, associando o caráter técnico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo à instrumentalização pedagógica. Ainda podemos afirmar que se trata da realidade das universidades brasileiras de Arquitetura, e tanto a pedagogia tradicional quanto o tecnicismo são replicados e reaplicados, mesmo que nos formatos de aulas mais livres e inventivos, como o ateliê de projeto.

Existem exceções e existem resistências, assim como faculdades inovam nas experimentações por outras pedagogias. O professor Paulo Afonso Rheingantz (2005), da UFRJ, transmite em sua publicação *Arquitetura da Autonomia: bases pedagógicas para a renovação do atelier de projeto de arquitetura* angústias similares às percebidas nesta pesquisa. Coincidentemente, o pesquisador atua em uma faculdade que, segundo Campelo, Oliveira e Duque (2015, p. 11), adota métodos híbridos para as aulas de projeto, mesclando “método tradicional” com “método experimental”.

Na experiência de formação realizada na Bauhaus-Weimar, durante os anos de 2002 a 2007 – também levada em conta no processo analítico da pesquisa, ancorada na crítica como elemento chave para a construção de conexões entre a experiência pedagógica, a cultura e a sociedade –, consideramos que:

A orientação curricular de cunho crítico defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. (LIBÂNEO, 2014, p. 05)

O cuidado com a orientação curricular com o estabelecimento de conexões sólidas da formação cultural e crítica do aluno, seu reconhecimento e valorização, corretamente mediado pelo professor é capaz de aportar maior consciência cidadã ao exercício evolutivo do aluno.

Nota-se que a prática educativa exercida na Bauhaus do século XXI é contrária à pedagogia tradicional e se assemelha às bases da pedagogia moderna e da pedagogia crítico-social, em relação ao valor atribuído à cultura e as experiências extraescolares, conceituada por Libâneo (2006, p. 67) como:

A Didática Moderna é inspirada na pedagogia da cultura, corrente pedagógica de origem alemã. Mattos identifica sua Didática com as seguintes características: o aluno é o fator pessoal decisivo na situação escolar; em função dele giram as atividades escolares, para orientá-lo e incentivá-lo na sua educação e na sua aprendizagem, tendo em vista desenvolver-lhe a inteligência e formar-lhe o caráter e a personalidade. O professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, organizando o ensino em função das reais capacidades dos alunos e do desenvolvimento dos seus hábitos de estudo e reflexão. A Matéria é o conteúdo cultural da aprendizagem, o objeto ao qual se aplica o ato de aprender, onde se encontram os valores lógicos e sociais a serem assimilados pelos alunos; está a serviço do aluno para formar as suas estruturas mentais e, por isso, sua seleção, dosagem e apresentação vinculam-se às necessidades e capacidades reais dos alunos. O método representa o conjunto dos procedimentos para assegurar a aprendizagem, isto é, existe em função da aprendizagem, razão pela qual, a par de estar condicionado pela natureza da matéria, relaciona-se com a psicologia do aluno.

Nossa leitura é de que, considerando os objetivos principais do sistema educacional proposto pela Bauhaus Uni-Weimar, o desenvolvimento crítico é pauta relevante da formação profissional. Pois estamos trabalhando com pedagogias inovadoras quando adotamos a pedagogia crítico-social, que segundo Libâneo (2006, p. 70):

A pedagogia crítico-social toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

Em *Uma estratégia pedagógica para o ensino da Arquitetura e do Urbanismo no Brasil: abordagem experimental como complemento ao método tradicional*, Mauro Santoro Campello, Gabriel Micherif Filgueiras Oliveira e Raiane Rosi Duque (2015) fazem uma discussão para elaboração de uma nova abordagem metodológica para o ensino de projeto na arquitetura e urbanismo, e questionam se há possibilidade de integração entre os dois

métodos. Nessa pesquisa, os autores identificaram a presença predominante do método tradicional nas aulas-ateliês das faculdades brasileiras e para contrapor essa experiência pedagógica apontam três exemplos internacionais de escolas de arquitetura: Architectural Association (AA), em Londres, e The Cooper Union e The Irwin S. Chanin School of Architecture, em Nova Iorque. Elas são hoje as maiores referências de faculdades da área e apostaram, segundo os autores, no método experimental para seus desenvolvimentos. Os autores chamam de método experimental,

O ensino se volta para a interdisciplinaridade buscando integração entre as disciplinas e entre o aprender a teoria na sala de aula e exercitá-la dentro de outras possibilidades. Os conceitos-chave desse método são a especulação e a reflexão por parte do aluno (CAMPELLO; OLIVEIRA; DUQUE, 2015, p. 03).

Quando os autores falam em método experimental notamos uma confusão na definição do conceito. Nosso entendimento é de que os autores se referem a “método experimental” como aquele que se opõe ao tradicional e não necessariamente a um método inovador específico.

Os pesquisadores citam que Peter Cook (1970), um dos idealizadores do Archigram, adota o método experimental como uma tentativa de sugerir que o método pode contribuir com uma arquitetura experimental formada por componentes de uma atividade gangorra entre as investigações racionais de técnicas em uma extremidade e a acentuação do novo e da extensão dos limites do ambiente no outro. Cabe ressaltar que as contribuições de Peter Cook e *The Archigram Archival Project* vão de encontro a Teoria da Arquitetura e pouco tem que ver com as estratégias de ensino das aulas-ateliers, consideramos que o suposto método experimental definido acima, se assemelha muito a abordagem crítica-social e não a um desenvolvimento experimental.

Campello, Oliveira e Duque (2015, p. 03) conceituam o método tradicional como “aquele em que a relação de sala de aula entre professor e aluno é fortemente expositiva, na qual o professor explana e impõe direções, plenamente seguidas pelos discentes” e complementam: “Nessa estrutura de ensino há pouca proposição ou reflexão por parte do aluno e as disciplinas funcionam de forma independente, geralmente desvinculadas das outras.” (CAMPELLO; OLIVEIRA; DUQUE, 2015, p. 03).

.Frente a isso, compreendemos método de ensino como:

Determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao "como" do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios. (LIBÂNEO, 2006, p. 149).

Não conseguimos identificar esse processo onde diante de uma abordagem tradicional para-se e muda-se a abordagem para algo experimental. Quando tratamos da experimentação estamos nos referindo a algo novo, ainda não conceituado. O desenvolvimento de projetos de arquitetura parte da valorização do processo a partir do devir, da invenção e da improvisação. A condução do processo por meio da invenção engloba de forma inseparável as questões racionais e técnicas com as subjetivações, visto que consideramos que

[...] O produto da aprendizagem não é a repetição mecânica, repetição do mesmo, mas sim uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, atividade sempre em devir. Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como aprendiz de maneira incessante. (KASTRUP, 2007, p. 105).

■ Ou seja, a experimentação, segundo o domínio da cognição, é conduzida pela sucessão dos fatos controlados a partir dos resultados obtidos, sem a valorização primordial do produto final. E nessa nossa linha de raciocínio, não há possibilidade de serem mantidas duas propostas pedagógicas contraditórias para a mesma prática, sendo as duas opostas entre si; o sistema tradicional é contrário ao devir experimental.

Constatamos que um dos autores da pesquisa, Oliveira – formado no curso de Arquitetura da UFJF –, em sua monografia da graduação, vincula o sistema experimental ao exercício do experimento na prática de projeto. A experimentação está no campo daquilo que ainda não se conhece, não se aplica e sua prática possui um caráter experimental. Trata-se de um processo incipiente, desconhecido, que a partir da relação aluno *versus* objeto traçará possibilidades sistêmicas, que uma vez dominado, não pertencerá mais ao campo do experimento.

A experimentação dentro da elaboração de projeto se dá no exercício do processo de aprendizagem do aluno, no seu processo ativo de construção do conhecimento. Na experiência das aulas-ateliês poderíamos afirmar que o experimento é espinha dorsal da própria estratégia pedagógica e ainda considerar que tal experimentação é tradicional nesse exercício prático-pedagógico. Nas aulas de projeto realizadas na Bauhaus-Uni Weimar o estímulo ao experimento do aluno está ancorado na busca do seu conhecimento individual, a partir de trocas coletivas. Muitos dos experimentos desenvolvidos são do conhecimento do docente, pois a cada semestre novos alunos o realizam e muitas vezes o que é um experimento para o aprendiz é recorrente para o professor.

Com isso, esclarecemos que o *método experimental* citado na pesquisa de Campello, Oliveira e Duque (2015) se refere à pedagogia não tradicional, não instrumentalizada, mas não necessariamente a um método inovador. Assim, os autores identificam duas faculdades brasileiras que, em 2015, lideravam o ranking das melhores do Brasil na área de Arquitetura e Urbanismo: a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, que adota um híbrido entre o método tradicional e o método experimental; e a Escola da Cidade, situada em São Paulo, que apresenta um método experimental. Consideramos que os autores tratam essas duas universidades como modelos daquelas que não necessariamente repetem os padrões tipificados na pedagogia tradicional e na didática instrumentalizada, que definimos acima. Sua aproximação com as experiências socioculturais é suficiente para fazer com que se destaquem entre as demais.

O estudo (CAMPELLO; OLIVEIRA; DUQUE, 2015, p. 05) traz também um comparativo com três universidades internacionais: a Architectural Association (AA), em Londres, e a The Cooper Union e a The Irwin S. Chanin School of Architecture, em Nova Iorque. Os principais pontos que tangem a estratégia pedagógica das referidas universidades internacionais e a Escola da Cidade, que nos interessa evidenciar aqui, versam para: (1) a flexibilidade curricular; (2) estúdios integrados; (3) abordagens para o desenvolvimento da escrita; (4) abordagens para o desenvolvimento do pensamento crítico; (5) organização do curso em ciclos determinados; (6) professores atuantes no mercado; e, por último, (7) ver a arquitetura de forma ampla e interdisciplinar.

Já a UFRJ é locada no estudo por, embora adotar o método tradicional, trazer o trabalho de integração ou ateliê integrado como ponta do método experimental, podendo ser considerada o exemplo em que um método pode conviver com outro método, no âmbito de

um processo híbrido. Há diferenças entre elas e peculiaridades, mas para a pesquisa em tela os pontos concomitantes são os mais relevantes. É possível a abordagem experimental como complementar à abordagem tradicional de ensino? Os autores respondem na conclusão da pesquisa:

Esta pergunta é parte do título do artigo e foi com esta indagação que a pesquisa tem se deparado. Não há nenhuma certeza, ainda, da possibilidade de uma verdadeira interação entre as duas abordagens, porém o estudo que se desenvolve sobre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Escola da Cidade fornece algumas pistas para que continuemos na busca desta possibilidade. As Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arquitetura e Urbanismo, estabelecidas pela Resolução n.º. 2 de 2010 é clara na sua abertura pedagógica já que não obriga nenhuma diretriz a ser seguida, e parece que o ensino tradicional ainda é hegemônico no país. (CAMPELO; OLIVEIRA; DUQUE, 2015, p. 14).

Além das definições que são determinantes a partir da adoção de uma pedagogia, a estratégia pedagógica (podemos dizer histórica para o formato das aulas de ensino de projeto) é a aula-ateliê. A universidade que difundiu essa estratégia com muito impacto, principalmente no pós-guerra, foi a própria Bauhaus. Devemos considerar que o “aprender fazendo”, característico da forma de aprender a fazer arquitetura, é também uma característica da formação dos arquitetos desde a Idade Média, conforme pontua o autor italiano Alessandro Castagnaro; porém, foi a Bauhaus que empregou essa prática com um olhar voltado para a pedagogia, que passou a ser chamada de “Pedagogia da Bauhaus”.

A ação inventiva acompanhada pela pedagogia da ação, calcada no experimento, era uma discussão quando a Bauhaus se destacou como movimento cultural no início do século XIX, por meio das ideias de Walter Gropius e Johannes Itten. Eles desenvolveram experimentos pedagógicos que visavam imbuir em seu currículo diversas habilidades e competências que compõem o fazer artístico, aproximando os estudantes do conhecimento prático a partir da experimentação, permitindo o erro. Durante sua primeira fase, dirigida no âmbito pedagógico por Itten, a criatividade era tateada por premissas antiacademicistas, como uma ideia de construção da experiência, divergente da prática de ensino das academias de arte da época, que se espelhavam na referência docente para seus desenvolvimentos e não priorizavam o desenvolvimento individual a partir da criação do aluno. Mais tarde, com a intensificação do pensamento funcional ao longo dos anos, a Bauhaus passou a deixar de lado

a valorização inventiva individual, e foram priorizadas as questões táteis, racionais, próprias de um fazer coletivo.

A referida universidade, que possui uma densa história que não cabe integralmente nesta pesquisa, inovou quando adotou um curso preliminar para os iniciantes, instituindo a experimentação do exercício prático-teórico em sala de aula. Como uma ideia em formação que levou ao construtivismo, estava baseada em uma aproximação espontânea e processual com as artes plásticas e suas inúmeras temáticas como: cor, ritmo, formas, materiais, entre outras.

O curso preliminar (*Vorkurs*) tinha como objetivo preparar e igualar os estudantes na primeira fase dos seus estudos, “para a formação do indivíduo, conhecimentos subjetivos e objetiva absorção da base para o processo criativo”. “Não ensinar nada, não aprender nada! Deixar crescer as próprias raízes” (ROCHOWANSKI, 1922, p. 96 apud WICK, 1986, p. 82). Uma pedagogia compreendida como estímulo à invenção, por meio dos objetos, das experimentações, sem um compromisso com o resultado final, mas sim com o processo:

Os Ateliês, complemento do curso preliminar, desenvolvia nos alunos a formação com preocupação à aquisição de habilidades específicas: técnico-artesanal e artística-criadora. E ainda, no formato de trabalhos práticos concretos (...) **mediante a relação fraternal do mestre com seus operários-aprendizes.** (WICK, 1986, p. 37, grifos nossos e tradução nossa).

Para Wick (1986), o elemento chave desse processo conduzido dentro da sala de aula estava ancorado na relação humana entre o professor e o aluno, além da necessidade de conduzir todos os iniciantes a um ponto comum. Junto ao objetivo de um encontrar a si mesmo, o curso preliminar pretendia também – sobretudo sob a direção de Laszlo Moholy-Nagy e de Josef Albers – o entrincheiramento de uma compreensão criadora básica comum a todos os alunos com base para posterior ensinamento da forma e da aprendizagem do atelier (WICK, 1986, p. 79).

O curso preliminar divulgado pela Bauhaus não é sua criação, embora ela seja responsável pela sua difusão. “A ideia do curso preliminar sobreviveu. Penetrou nas classes de arte dos institutos de ensino extra curricular, das academias de arte, das escolas técnicas superiores”⁹ (VORKURS, 1923, p. 8 apud WICK, 1986, p. 79, tradução nossa).

⁹ La idea del curso preliminar sobrevivió. Penetró en las clases de arte de los institutos de segunda enseñanza, de las academias de arte, de las escuelas técnicas superiores» (VORKURS, 1923, p. 8 apud WICK, 1986, p. 79).

Na virada do século XIX para o século XX, na Europa, borbulhavam movimentos culturais e pedagógicos formados por pensadores e artesãos fortemente incentivados por pedagogos progressistas. O método, por sua vez, já havia sido adotado em 1903 pelos ateliês de Viena, conhecidos como Wiener Werkstatte, “que concebem prioridade ao ensino inicial da prática de projetos, substituindo a cópia segundo os costumes herdados”¹⁰ (MÜLLER, 1980, p. 49 apud WICK, 1986, p. 56, tradução nossa) e que vinham discutindo a educação e formação artística pós-industrialização. “A Bauhaus não se tratava nem de um experimento, nem de uma ideia original, emanada de uma única cabeça, mas sim se tratava de uma realização procedente das ideias reformistas típicas de uma época”¹¹ (WICK, 1986, p.57, tradução nossa).

A simbiose das habilidades entendidas como fundamentais para a formação do profissional e o método de aplicação passou a ser difundida durante a Segunda Guerra Mundial e, contraditoriamente, foi intensificada com o desmantelamento da dita universidade por pressão política em solo alemão. Os artistas-pedagogos levaram o método para outros países e, com isso, a influência da escola se fez internacional.

Nos dias atuais, embora muitos aspectos tenham sido alterados, a Bauhaus ainda difunde a dialética teórico-prática, por meio do estímulo da ação concomitante com a reflexão da ação, da formação do profissional habilitado e preparado para a complexidade do mundo.

A condição para recuperar a qualidade do produto só se realizaria com a criação de figuras profissionais dotadas, simultaneamente, de conhecimento artístico-teórico e de capacidade técnico-prático, capazes de sintetizar e fundir, dessa forma, o momento espiritual criativo e o técnico-material. (MASI, 1989, p. 47).

Masi (1989, p. 48) considera a resposta pedagógica dada pela Bauhaus no início do século XIX ao contexto industrial que vinha crescendo em várias instâncias da construção civil e do design como inovadora, pois levava em conta o desenvolvimento individual em prol do coletivo.

¹⁰ los "Wiener Werkstatte" (Talleres Vieneses) fundados en 1903, también concedían prioridad en su enseñanza al principio del trabajo práctico de proyectos, «en lugar de dejar copiar según la costumbre heredada»(MÜLLER, 1980, p. 49 apud WICK, 1986, p. 56)

¹¹ la Bauhaus no se trataba ni de un «experimento» ni de una «idea original» emanada de una sola cabeza, sino que se trataba de una realización procedente «de las ideas reformistas típicas de una época» (WICK, 1986, p.57).

Relevante também é contribuição da didática de Itten incorporada à Bauhaus, que está fundamentalmente relacionada à relação entre o mestre e o aluno:

Quando em 1908 dei minha primeira aula como professor do ensino infantil, em Berna, tentei fugir de tudo aquilo que pudesse ferir a inocente insegura das crianças. Quase de forma instintiva, se reconhece que a cada crítica e a cada correção age de maneira ofensiva e destrutiva sobre a confiança de cada um, que o estímulo e o reconhecimento do trabalho realizado favorecem o desenvolvimento das forças (VORKURS, 1923, p. 8 apud WICK, 1986, p. 79, tradução nossa).

Este trecho retirado por Wick das publicações realizadas na época pelos professores da Bauhaus demonstrava uma valorização do saber prévio do aluno, visando uma possível contribuição para as ações inovadoras. O ensino do fazer artístico elaborado pelos docentes da Bauhaus é considerado por Domenico de Masi (1989) como um dos principais grupos criativos da Europa de 1850 a 1950, período pesquisado pelo teórico. O autor atribui ao grupo “seu potencial criador para produzir arte e ciência, com um modelo elaborado e original de organização” (MASI, 1989, p. 48).

A organização do grupo e as novas premissas pedagógicas e experimentais possibilitaram o desenvolvimento de método específico ainda válido nos dias atuais. Enfatizamos que a Bauhaus absorveu o formato das aulas-ateliês em experiências anteriores e contemporâneas a sua pedagogia com a reforma das escolas de arte no início do século XX. Essas experiências anteriores foram: a colônia de artistas de Darmstadt fundada por Olbrich Behrens, a Wchutemas, e a escola de arte russa fundada por Anatoli Lunatsscharki; ambas não tiveram sobrevivência após a Primeira Guerra Mundial. Podemos afirmar que a Bauhaus passou a ser referência na difusão de uma pedagogia da ação voltada à experimentação com base na aula-ateliê como estratégia pedagógica focada nos desenvolvimentos a partir de saberes individuais em contraponto à soberania do saber do professor.

Se a prática pedagógica pode ser considerada ultrapassada, cabe-nos apontar que após a difusão do “método Bauhaus” ainda não surgiram outros movimentos com a mesma força e difusão. Todavia, o que mais nos chama atenção nas propostas inovadoras da então Bauhaus nas circunstâncias sociais e econômicas da época é seu vínculo fortalecido por uma fazer pedagógico, por uma didática correspondente, a ponto de hoje afirmarmos que sua introdução a mudança se deu no âmbito da pedagogia e não, necessariamente, da técnica.

A difusão da estratégia pedagógica das aulas-ateliês e a organização do curso em dois ciclos determinados (em curso preliminar, com dois anos de duração, e sua segunda etapa, com três anos de duração) passou a ser a prática dos cursos de Arquitetura em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Com isso, podemos afirmar que o sistema de aulas-ateliê é um formato tradicional das aulas de ensino de projeto nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo, no Brasil, considerado por Ferraro e Babich-Faria (2009, p. 01) como:

O núcleo para o qual convergem os conhecimentos. É a espinha dorsal, estruturante do currículo e dos programas do curso e dialeticamente também estruturada por eles. Consiste numa práxis que simula o exercício profissional, através da proposição de problemas arquitetônicos e elaboração de soluções.

A própria FAU-UFJF iniciou o curso em 1992, a partir da determinação do Conselho de Ensino da universidade para a criação de uma estrutura de aulas-ateliê, antes mesmo da sua separação do curso de Engenharia.

Uma vez compreendida a origem histórica e permanente da aula-ateliê como estratégia pedagógica tradicional recorrente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, que tem como base a experimentação, trataremos de esclarecer suas potências didáticas a partir do olhar da Pedagogia Crítico-Social com influências da Pedagogia da Emancipação e da Pedagogia da Ancestralidade, compreendendo que:

As dimensões pedagógicas das atividades didáticas, relacionadas a esse saber específico, se configuram como formadoras do arquiteto-urbanista na medida em que:

- sofrem uma constante reflexão sobre os conteúdos, os exercícios e a avaliação;
- transformam a prática numa forma de pesquisa, na qual o desenho é o meio de investigação de um problema, de desenvolver o pensamento, de disciplinar o processo;
- carregam consigo um claro conceito sobre o tipo de espaço a ser estudado através do desenho, definidos pelos atuais pressupostos arquitetônicos, uma vez que se constitui como sua essência;
- instituem o ateliê de desenho e projeto como espaço coletivo para uma aprendizagem interativa que assume a criatividade como princípio funcional das atividades;
- respeitam o tempo de aprendizagem do aluno, considerando a complexidade psicológica e afetiva do desenvolvimento humano;

- acreditam no desenho como construção dialética do conhecimento, mais do que um talento nato e privilégio de poucos;
- possibilitam o desenvolvimento do “saber ver” pela transição cognitiva dos hemisférios cerebrais, como uma forma de representação mental aliada às noções métricas de percepção visual e das relações projetivas de perspectiva;
- resgatam a história dos saberes e das disciplinas escolares que envolvem a prática do desenho de observação e do croqui, especialmente com respeito aos métodos e técnicas de desenho e composição, a alfabetização visual e as teorias da forma. (FERRARO; BAIBICH-FARIA, 2009, recurso online).

Cada ponto citado pelos autores são ações que compõem o conjunto de características próprias do desenvolvimento profissional angariado nas aulas-ateliê, e voltaremos a tratar da prática mais adiante, mas antes faremos um parêntese para tratar do currículo, que antecede as práticas em sala de aula.

2.2 CURRÍCULO: DAS TÉCNICAS RETROSPECTIVAS AO ATELIÊ INTEGRADO

Para elaboração desta breve reflexão, selecionamos alguns documentos que possibilitaram assimilar a inclusão da disciplina que trata do tema do patrimônio cultural no curso de Arquitetura e Urbanismo e a evolução pretendida por meio das Diretrizes Curriculares, conceitos de bases e entendimento global do papel do currículo como aspecto integrante do conteúdo, elemento da didática. Utilizamos os pareceres e resoluções desenvolvidos no Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Ensino Superior, que deliberam sobre as políticas públicas desenvolvidas dentro do MEC, assim como a tese de doutorado de Ana Paula Farah, que organiza historicamente a formação do arquiteto restaurador no estado de São Paulo, que até certo ponto expressa a formação do arquiteto restaurador no País.

Trago contribuições da pesquisa elaborada por Ana Medeiros, Andrey Schlee e Oscar Ferreira (*Dissociação, fragmentação e união – a experiência do ensino de técnicas retrospectivas*), realizada em 2003. Embora a pesquisa seja datada, e isso quer dizer que traz um tema em discussão em 2003, podemos dizer que se trata de um assunto atual e que de forma recorrente deve ser revisitado. Consideramos que tenha sido aquele um grande momento para as discussões que envolviam os cursos de Arquitetura e o MEC.

Dos pareceres, resoluções e portarias disponíveis no portal do MEC, iniciamos a análise no ano de 1994, quando houve a inclusão do tema do patrimônio cultural, por meio da disciplina de Técnicas Retrospectivas, nas grades oficiais dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Por meio da Portaria nº 1770, de 21 de dezembro de 1994:

Considerando as recomendações dos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, e da Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo da Secretaria de Educação Superior deste Ministério, resolve: instituir um currículo mínimo obrigatório para os cursos brasileiros, dividindo em três partes independentes, com matérias de Fundamentação, matérias Profissionais e Trabalho de Conclusão de curso. [...] Dentro das matérias profissionais está a Técnicas Retrospectivas, que compreendem § 2º - O estudo das Técnicas Retrospectivas inclui a conservação, restauro, reestruturação e reconstrução de edifícios e conjuntos urbanos. (BRASIL, 1994, recurso online).

Naquele momento, a divisão do curso já se dava em três partes: matérias de fundamentação, matérias de especializações profissionais e trabalho de conclusão de curso, que normalmente consistia em um projeto arquitetônico. As práticas associadas ao arquiteto restaurador foram relacionadas a uma demanda profissional, que segundo o relatório emitido pela Comissão de Especialista do Ensino de Arquitetura e Urbanismo do Ministério da Educação define:

As áreas de estudo correspondentes às matérias de fundamentação e às matérias profissionais não guardam entre si qualquer exigência de precedência, e nem caracterizam ciclo básico. As matérias de fundamentação constituem conhecimentos fundamentais e integrativos de áreas correlatas; as matérias profissionais constituem conhecimentos que caracterizam as atribuições e responsabilidades profissionais, de acordo com a regulamentação da profissão de arquiteto e urbanista. (BRASIL, 1993, p. 14).

As definições após a deliberação do Conselho de Ensino Superior entraram em vigência com os alunos ingressantes do ano de 1996. Na FAU-UFJF as Técnicas Retrospectivas I e II, a princípio foram inseridas no campo da fundamentação do curso, conforme tabela de equivalências disponível no site da Faculdade. O enquadramento da disciplina das técnicas retrospectivas no campo da profissionalização proporcionou às universidades uma flexibilização da forma como a disciplina seria abordada, permitindo desenvolvimentos na prática e na teoria. Algumas faculdades oferecem a disciplina associada

ao projeto e outras ofertaram como uma disciplina teórica. Na FAU-UFJF, a disciplina tinha, naquele momento, um carácter teórico-prático, incluindo teorias de restauração e pequenos exercícios práticos.

Hoje a antiga disciplina Técnicas Retrospectivas (AUR 048- TÉC. RETROSPECTIVAS I) é equivalente à identificada na grade curricular do curso como História e Teoria – Patrimônio Cultural VII (PHT 017/ 517- HIST.E TEORIA DA AUR VII) e seu conteúdo é desenvolvido, exclusivamente, a partir da teoria.

OBJETIVOS: Oferecer aos alunos referencial teórico que os permita não só compreender as transformações ocorridas no campo da conservação e restauração desde o século XIX até os dias atuais, mas também utilizar as diretrizes que regem os processos de intervenção em bens de valor cultural em seus projetos de arquitetura e/ou restauração de conjuntos urbanos e edificações; Apresentar as categorias de bens culturais e os instrumentos legais que são utilizados para a sua preservação, apontando os limites existentes, nesses casos, para a elaboração de projetos de intervenção em bens culturais protegidos através, por exemplo, do tombamento; Apresentar os órgãos de preservação em nível federal, estadual e municipal para que os alunos, ao desenvolverem seus projetos de intervenção em bens possuídores de valor cultural e/ou no seu entorno, conheçam todos os procedimentos necessários para atuarem junto a esses órgãos. (UFJF, 2017a, recurso online).

Após a revisão do Projeto Político Pedagógico em 2016, o currículo foi consolidado no campo do patrimônio cultural com a oferta de duas disciplinas. A primeira disciplina, História e Teoria da Arquitetura (PHT 017/ 517- HIST.E TEORIA DA AUR VII), acontece no 6º período do curso (no terceiro ano da graduação), de carácter obrigatório e tem como objetivo as definições acima citadas, estritamente teórica. Apenas no semestre seguinte o aluno poderá cursar a disciplina de projeto com ênfase no patrimônio cultural (PHT 006/ 506- PROJETO DE AUR VII), antes correspondente as Técnicas Retrospectivas II, que tem como objetivo:

Preparar teoricamente os alunos para que, a partir de uma análise crítica, possam balizar sua atuação nos limites legais de intervenção de bens e conjuntos urbanos possuídores de valor cultural. Capacitar os alunos para atuarem na elaboração de projetos de intervenção em conjuntos urbanos e em edificações possuídores de valor cultural, aliando a sua preservação, em todos os âmbitos, com as necessidades cotidianas de seus usuários. (UFJF, 2017b, recurso online).

Embora a ementa indique a preparação crítica do aluno a partir da teoria, mais adiante veremos que esse exercício não foi identificado na prática, nas observações da disciplina angariadas pela pesquisa. Além disso, nossa reflexão entende que as chamadas “técnicas retrospectivas” deveriam estar inseridas, primeiramente, no campo da fundamentação, visto que se trata de um aspecto de base para a arquitetura, e que se mantém como disciplina de projeto vinculado à especialização ou campo específico profissional, garantindo assim o exercício reflexivo do aluno continuamente, tanto no campo da fundamentação atrelada aos valores e funções bases do arquiteto, quanto da especialização, no desenvolvimento técnico e específico.

Tratar o patrimônio cultural, apenas, como uma matéria de especialidade é segmentar as competências do arquiteto e distanciá-lo das problematizações do ambiente construído. Devemos lembrar que a Lei Federal nº 25 de 30 de novembro de 1937 e os artigos nº 216 e 217 da nossa Constituição Brasileira, reconhecem o Patrimônio Histórico e Artístico como direito difuso do cidadão brasileiro, no campo do direito fundamental. Com isso, entendemos que embora os desenvolvimentos específicos sejam de enorme importância para o campo do saber, tratar o tema de forma horizontal e permeável ao longo da graduação, possivelmente, permitirá mais apropriação por parte dos estudantes, visando “incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados à cidadania” (BRASIL, 1996, recurso online)

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação na Câmara do Ensino Superior, que dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação (no caso de Arquitetura e Urbanismo), responsável pela regulamentação do ensino, emite o Parecer nº 776, no qual indica que embora se tenha criado um currículo mínimo a fim de garantir a qualidade e uniformidade mínimas ao curso, isso acarretou em um currículo com excessiva rigidez atribuída à fixação detalhada de mínimos curriculares e, assim, teria se revelado ineficaz quanto às garantias propostas. Relata ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1997a, p. 02). Esse documento orienta algumas instruções para que seja possível maior flexibilização, e que nos chamam atenção previamente:

- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, **evitando ao máximo a fixação de conteúdos pré-determinadas**, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos,
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva **autonomia profissional** e intelectual do aluno;
- 8) Incluir orientações para a condução de **avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados** e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997b, p. 2, grifos nossos).

Os três pontos destacados em negritos indicam o incentivo a possíveis inovações e vão ao encontro do desenvolvimento emancipatório do profissional-cidadão: o primeiro ponto expressa a flexibilização, garantindo responsabilidade ao estudante; o segundo diz respeito a garantir a autonomia do profissional, exercício iniciado na graduação; e o terceiro ponto garante a diversidade dos atos avaliativos, permitindo, assim, a inclusão no processo de ensino.

Com relação à diversidade dos atos avaliativos, incluo minha experiência de formação; nas universidades alemãs, a mesma matéria pode ser tratada em diferentes disciplinas com instrumentos didáticos diferentes, ou seja, para uma disciplina teórica do campo do patrimônio cultural, é possível escolher entre a disciplina conhecida como “Palestra” (tradução de *Vorlesung*) ou Seminários (tradução de *Seminar*), sendo que a primeira tem como instrumento de avaliação uma prova escrita final e a segunda tem como instrumento avaliativo a elaboração de seminários ao longo do semestre. Outra questão interessante observada nos atos avaliativos era a opção do aluno em solicitar ao docente a realização de prova oral no lugar da prova escrita, que era realizada com o aluno solicitante no departamento do professor na data próxima a aplicação da prova escrita, dada em sala para todos.

Garantir a diversidade de avaliação do aluno como proposta inclusiva é aceitar que não existe homogeneidade entre as formas de aprendizagem e assimilação; garantir a diversidade de métodos avaliativos é poder atingir as diferenças no processo individual de aprendizagem. O exercício de autonomia experimentado pelo aluno nas alternativas das disciplinas e dos métodos avaliativos pode ser transformador, pois o estudante pode fazer suas opções a partir do autoconhecimento, realizar escolhas a partir de suas potenciais e qualidades, permitindo uma melhor condução do tema e a obtenção de melhores resultados.

Retornando ao tema principal, mais dois atos normativos (o Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE, na Câmara de Educação Superior - CES nº583 aprovado em 04 de abril de 2001 e o Parecer CNE CES nº 67 de 11 de março de 2003) corroboram com uma profunda alteração dos currículos dos cursos. Esses documentos vão ao encontro da democratização do ensino, da flexibilização dos currículos, da responsabilização das universidades quanto a sua estruturação curricular, da igualdade de oportunidades, sendo facilitadores para transferências entre universidades e, acima de tudo, do incentivo à inovação.

Interessante identificar nos documentos grandes avanços conceituais que, distanciados no tempo, facilitam nossa leitura e comprovam a grande transformação que se deu no cenário socioeconômico e político brasileiro. Foi em 2003 que o Seminário Projetar iniciou seus trabalhos com o tema Patrimônio cultural; o artigo apresentado naquele momento por Medeiros, Schlee e Ferreira (2003, p. 1) retomou a pergunta da pesquisa: “Como o ensino de “técnicas retrospectivas” pode contribuir para vencer o abismo atemporal, historicamente construído, entre projeto arquitetônico e produção científica, entre as figuras do arquiteto e do pesquisador?”

“O objetivo do artigo científico apresentado pelos autores foi ampliar as perspectivas das possíveis abordagens para o “ensino de projeto”, considerando uma reflexão acerca dos métodos associados à disciplina Técnicas Retrospectivas”(MEDEIROS; SCHLEE; FERREIRA, 2003, p. 2). Nele, procura-se demonstrar como a atual (se referindo a 2003),

localização isolada da disciplina na estrutura dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, ora na área de Teoria e História, ora na de Projeto ou ainda na de Tecnologia, pode representar um entrave à formação de mestres e doutores em projeto, na medida em que reproduz a segmentação entre arquitetos e pesquisadores, entre projeto arquitetônico e atividade de pesquisa. Ainda hoje podemos perceber tal segmentação.(MEDEIROS; SCHLEE; FERREIRA, 2003, p. 2)

Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa de Medeiros, Schlee e Ferreira (2003), o tema patrimônio cultural ainda era uma novidade bem-vinda nos currículos obrigatórios das faculdades de arquitetura e se consolidou com disciplinas intituladas “Técnicas Retrospectivas I e II”. Na Universidade de Brasília, objeto da pesquisa dos autores, a disciplina “Técnicas Retrospectivas”, que abordava o tema do patrimônio cultural, se dava em um misto de exercícios práticos e teóricos conduzidos por diferentes abordagens pedagógicas. Os autores

visualizaram um grande avanço, identificado na pesquisa por meio da divisão temporal de três momentos: o primeiro momento, a dissociação das práticas; o segundo, a fragmentação; e o terceiro, a união. A união, distinguida pelos autores consistia em uma disciplina com os seguintes aspectos:

Trata-se de uma matéria teórico-prática em que um problema arquitetônico real – relacionado com a preservação do patrimônio – é apresentado aos acadêmicos, que são instigados a resolvê-lo. Para tanto, conteúdos teóricos, técnicos e projetuais são especificamente elaborados e desenvolvidos por professores de diferentes áreas. Assim, a disciplina não apresenta uma organização rígida (a ser repetida a cada semestre), mas, ao contrário, é organizada a partir do objeto de estudo proposto (o monumento) e da seguinte ementa, que busca garantir “o domínio das teorias, práticas projetuais e soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos arquitetônicos e cidades. (MEDEIROS; SCHLEE; FERREIRA, 2003, p. 7).

Essa era a visão e expectativa que a inclusão das técnicas retrospectivas permitia explorar; professores viram na disciplina a potência que faltava para instituir uma integração entre os temas tratados do curso de Arquitetura e Urbanismo. Após 17 anos, podemos afirmar que a disciplina não gerou a esperada união entre as competências a serem desenvolvidas na graduação. O conceito de união ou a integração de áreas dentro da Arquitetura e Urbanismo ainda é uma busca extremamente importante nos cursos. Hoje identificamos similaridades entre o conceito de união (MEDEIROS; SCHLEE; FERREIRA, 2003, p.10) e o chamado Ateliê Integrado (UFRJ, 2020, recurso online), ou seja disciplinas de projeto que envolvem mais que uma área do conhecimento, a exemplo da UFRJ, que trabalha em seu atelier integrado disciplinas Projeto de Arquitetura II (PA II), Projeto de Restauração Arquitetônica (PP I), Teoria de Arquitetura I (TA I) e Gráfica Digital (DIG).

Outro exemplo é a Escola da Cidade (SP, 2019) que integra as áreas do conhecimento nas práticas educacionais, incluindo o patrimônio cultural. Fomentando a relação entre as áreas, com comunidades e diferentes realidades. Esta interação é fundamental para os desenvolvimentos executivos propostos no curso de graduação. Integrando necessidades sociais, com disciplinas específicas e estratégias pedagógicas interdisciplinares, que levam em conta experiências de transformação do mundo. Trazemos um trecho da

apresentação do curso de arquitetura da referida Escola, para ilustrar as ações que possibilitam tal interação:

Durante a tarde, das 14h às 17h, são ministradas as disciplinas teóricas de Urbanismo, Desenho, Tecnologia e História. Durante a noite, das 17h30 às 20h30, são desenvolvidas as atividades do Estúdio Vertical, o ateliê coletivo de projeto, com alunos de todos os anos. Toda quarta-feira há o Seminário de Realidade e Cultura Contemporânea, uma pausa para discutir temas distintos à arquitetura, e às sextas-feiras, o dia inteiro é dedicado à disciplina de projeto e repertório arquitetônico. (ESCOLA DA CIDADE, 2021 - recuso online)

A partir do parecer da Câmara de Educação Superior (CES), parte da estrutura organizacional do Conselho Nacional de Ensino (CNE), nº 112 de 06 de abril de 2005, nota-se, na própria relatoria, a consideração de aspectos mais ampliados, abrangentes e, com isso, mais democráticos nas intenções das bases. Nesse Parecer, o patrimônio cultural é novamente citado: “*d*) a valorização e preservação da arquitetura, do urbanismo e da paisagem como patrimônio e responsabilidade coletiva” (BRASIL, 2005, p. 2), como um dos princípios para estabelecer ações com base no desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Fazemos aqui um breve parêntese para explicar a importância dos pareceres do Conselho Nacional de Ensino- CNE e suas Câmaras (Câmara de Educação Superior - CES e Câmara de Educação Básica - CEB), as quais possuem atribuição de normatização, deliberação e assessoramento ao Ministério de Estado da Educação, compostas de forma paritária (representação da sociedade civil e pública) para a regulamentação e deliberação das políticas públicas do ensino, que garantem a democratização das políticas e as considerações de vários agentes do processo de ensino e formação e que possuem um papel orientativo e normativo para a execução das referidas políticas.

Com a deliberação de 2005, as universidades passaram a ser responsáveis pela organização de seus cursos, com a necessidade de elaboração de Projeto Político Pedagógico:

Art. 2º A organização de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá ser elaborada com claro estabelecimento de componentes curriculares, os quais abrangerão: projeto pedagógico, descrição de competências, habilidades e perfil desejado para o futuro profissional, conteúdos curriculares, estágio curricular supervisionado, acompanhamento e avaliação, atividades complementares e trabalho de curso sem prejuízo de

outros aspectos que tornem consistente o projeto pedagógico. (BRASIL, 2010, recurso online).

Dentro das universidades, os docentes cogitaram a “abertura” do ensino de arquitetura incluindo novas práticas, como as técnicas retrospectivas, como potências para vincular a prática projetual com a prática da pesquisa. Medeiros, Schlee e Ferreira (2003) parecem ter previsto o avanço dos currículos das faculdades de Arquitetura, identificado na resposta à seguinte pergunta: Como o ensino de “técnicas retrospectivas” poderia contribuir para vencer o abismo atemporal, historicamente construído, entre projeto arquitetônico e produção científica, entre as figuras do arquiteto e do pesquisador?

Diante da questão de como “abrir” o ensino de Arquitetura e Urbanismo de maneira a responder de forma adequada e legítima a questão de como superar o abismo entre projeto arquitetônico e produção científica, será que tal percepção tripartida do ensino arquitetônico é ainda possível? Em um cenário mundial cada vez mais compartilhado, como justificar, então, a pretensão de universalidade do ensino arquitetônico no que se refere à sua aplicabilidade, relevância e validade? Acredita-se que a disciplina de Técnicas Retrospectivas, tal e qual vem sendo ministrada na FAU/UnB, propõe o desmantelamento das fronteiras artificiais erigidas no início do século entre ciências sociais e aplicadas. A questão patrimonial favorece a compreensão de que ambas as dimensões fazem parte de um universo único. (MEDEIROS; SCHLEE; FERREIRA, 2003, p. 09).

Alguns anos depois, quase duas décadas, avaliamos que embora a inserção da disciplina Técnicas Retrospectivas tenha sido um enorme ganho para as práticas de ensino na Faculdade de Arquitetura, assim como sua possível flexibilização quanto a estratégias pedagógicas, ela não causou as mudanças qualitativas aventadas pelos autores. Se, por um lado, houve, dentro da disciplina, uma ideia de “união” das áreas, por outro, sua carga horária é insuficiente para abarcar grandes revoluções.

Também é importante enfatizar que a união das práticas não foi capaz de movimentar a maioria das universidades em prol de mudanças substanciais de comportamento, e seguimos com as mesmas fragmentações e dicotomias dentro da maioria dos cursos.

Embora o caráter inovador das bases, com claros aspectos de flexibilização e autonomia das faculdades, podemos afirmar que, em muitos casos, incluindo o curso da UFJF, os avanços e o aperfeiçoamento não foram refletidos na prática de ensino de forma ampla e transformadora – e isso será discutido mais adiante, relacionado à universidade em questão.

Um outro aspecto que consideramos relevante e decisivo (conceitualmente) na leitura do currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo, de que as disciplinas voltadas ao patrimônio cultural foram dispostas na categoria do Núcleo Profissional, e não no Núcleo da Fundamentação, que é definido como:

I - O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação poderá ser desenvolvido em diferentes níveis de conhecimentos e sua composição deve fornecer o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado. Esse núcleo será integrado por: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de Representação e Expressão (BRASIL, 2010, recurso online).

No exercício profissional e acadêmico do arquiteto-restaurador a atividade projetual exige o desenvolvimento prático acompanhado pela reflexão contínua das teorias. Uma base ampla de conhecimentos fundamentam os desenvolvimentos arquitetônicos e contribuem para o crescimento das competências do arquiteto, a exemplo da estética, do desenho, da história da arquitetura, entre outros. E para nossa pesquisa, o patrimônio cultural. A tese de Ana Paula Farah, na linha de pesquisa História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, desenvolve uma leitura para dentro da disciplina:

Num primeiro momento, a disciplina deveria ter um cunho de fundamentação teórica, pois é a base para que a ação prática se dê de modo coerente e fundamentado. A teoria não é *“uma instrumentação abstrata e confusa, mas a dimensão absoluta mais ampla e genuína do concreto e do prático”*, contudo é a dimensão exata que legitima a concretização e a prática. Segundo Gramsci, *um especialista conhece seu ofício não apenas praticamente, mas também teórica e historicamente. Ele não só pensa com maior rigor lógico, como maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, como conhece também a história da sua especialidade*; ou seja, os saberes pautados na fundamentação teórica resultam em soluções que orientaram a aplicabilidade na *práxis*. Portanto, a disciplina *Técnicas Retrospectiva* (sic) deve, ou deverá, perpassar obrigatoriamente pelas matérias de Teoria e História (primeiramente), Urbanismo, Projeto e Tecnologia como forma de utilizar seus conhecimentos adquiridos empregando nos exercícios projetuais, tanto acadêmicos quanto no mercado de trabalho. (FARAH, 2012, p. 84, itálicos da autora.)

Nossa hipótese é de que as chamadas técnicas retrospectivas – ou o exercício do restauro, suas teorias e seus desenvolvimentos que abrangem o campo do patrimônio cultural

– deveriam estar situadas no Núcleo da Fundamentação ou nos campos de Fundamentação e Especialização. Ao lado dos conhecimentos de estética, história e teoria da Arquitetura, do desenho, meios de representação e dos estudos ambientais, o patrimônio cultural é um elemento estruturante tanto na sociedade e no indivíduo, quanto nas práticas do arquiteto no ambiente construído. Não se refere apenas a uma especialização possível do arquiteto no mercado de trabalho após sua formação; trata-se, sim, do reconhecimento social, histórico e político para o exercício crítico projetual no mundo de preexistências.

A fundamentação base para a formação do arquiteto inclui aquilo que constitui o embasamento para todos seus desenvolvimentos profissionais. Está nesse grupo a estética, a composição arquitetônica, a teoria, o desenho – temas que incidem indiretamente nas práticas profissionais. O tema patrimônio cultural é tratado nas bases curriculares como uma especialização, e isso certamente reflete na experiência que vivemos no referido campo.

Saltando do campo do ensino e nos aproximando da legislação vigente que protege o nosso patrimônio cultural, argumentamos que os estudos ambientais, citados no Núcleo de Fundamentação, incluem os bens culturais. Hoje, no campo profissional e jurídico, no exercício da prática institucional do patrimônio cultural, há um desenvolvimento dos conceitos no que tange o Direito Ambiental, impulsionado pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que reconheceu:

Considerando que os conjuntos históricos ou tradicionais fazem parte do ambiente cotidiano dos seres humanos em todos os países, constituem a presença viva do passado que lhes deu forma, asseguram ao quadro da vida a variedade necessária para responder à diversidade da sociedade e, por isso, adquirem um valor e uma dimensão humana suplementares, Considerando que os conjuntos históricos ou tradicionais constituem através das idades os testemunhos mais tangíveis da riqueza e da diversidade das criações culturais, religiosas e sociais da humanidade e que sua salvaguarda e integração na vida contemporânea são elementos fundamentais na planificação das áreas urbanas e do planejamento físico-territorial. (UNESCO, 1976, p.1).

O marco designado pela Unesco ampliou a perspectiva dos valores do patrimônio cultural, associando as ações humanas às condições ambientais. O promotor de justiça Marcos Paulo de Souza Miranda, que atua continuamente na prática da proteção de bens culturais no estado de Minas Gerais, é referência no assunto em nosso país, e aponta que:

Em termos legislativos, é de se lembrar que a Lei 9.605/98 (Lei de Crimes Ambientais) traz que tratando especificamente dos crimes contra o ordenamento urbano e o patrimônio cultural (arts. 62 a 65), o que demonstra a consolidação em nosso país do entendimento segundo o qual meio ambiente é conceito amplo, no qual se inclui também o patrimônio cultural. (MIRANDA, 2005, p. 38).

Na formação do arquiteto na atual Bauhaus – Universidade Weimar, as disciplinas referentes à valorização do patrimônio cultural, muitas vezes, quando dizem respeito ao estudo dos sistemas construtivos, estão associadas ao estudo das construções ecológicas, intituladas “Construções ecológicas/sustentáveis”. Os saberes passados pelos nossos ancestrais, além de estarem associados à cultura de preservação patrimonial, estão fortemente ligados às disciplinas de Bioconstrução e Sustentabilidade.

Não iremos nos estender nesse assunto, mas evidenciamos que o artigo do referido promotor foi realizado no mesmo ano que as considerações do Parecer CNE CES nº 11/2005, e reafirmamos que o patrimônio cultural na prática profissional e na prática jurídica inclui estudos ambientais, já que os sistemas construtivos tradicionais, os controles termo-acústicos das construções, os desenvolvimentos urbanos coloniais, a leitura de paisagem cultural e ambiental, entre tantos outros assuntos são parte do estudo do nosso patrimônio, indissociável. Bases técnicas e científicas garantem a disciplina seus aspectos de fundamentação da prática do arquiteto, e sua locação apenas no núcleo profissional perpetua uma visão equivocada e fragilizada nas práticas de ensino que visam à preservação cultural.

Se para Medeiros (2003), a obrigatoriedade da disciplina “Técnicas Retrospectivas I” era um avanço, hoje podemos dizer que a prática está consolidada nas bases curriculares de inúmeras universidades. A Diretriz Curricular de 2009 destituiu as disciplinas obrigatórias do curso e instituiu que as definições relativas à organização do curso dependem da elaboração de um PPP - Projeto Político Pedagógico, obedecendo às especificidades de cada região e seus aspectos formais.

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAU-Udesc), campus de Laguna (SC), é um ótimo exemplo de desenvolvimento do PPP - Projeto Político Pedagógico levando em conta as especificidades locais. A cidade é reconhecida como patrimônio histórico e artístico nacional. Como todas as cidades que contam com um núcleo histórico de relevância nacional, possui um escritório técnico do

IPHAN que gerencia e fiscaliza o núcleo tombado desde a década de 1980. A Udesc reconheceu a necessidade e também a potência em desenvolver as práticas educacionais em consonância com o referido escritório técnico, atrelando a função acadêmica a questões regionais.

A discussão curricular mais recente se refere ao ensino a distância (EAD). Discussões essas que ocorrem a partir da desregulamentação do Ministério da Educação (MEC), nas câmaras de ensino superior, que propõe 20% da carga horária mínima destinada a modalidade. As entidades representativas, conselhos profissionais, em 2019 definem e comunicam que não aceitariam jovens profissionais que cursaram arquitetura à distância. A discussão veio à tona com a Pandemia COVID-19 quando a urgência sanitária fechou as entidades de ensino públicas e privadas e instituiu o ensino remoto como possibilidade provisória. Mesmo o ensino remoto não ser o mesmo que o ensino à distância, segundo Heitor da Silva Andrade (2021, p.168) “as diferenças entre o ensino remoto praticado neste momento de isolamento social e o Ensino a Distância (EaD). O ensino remoto realizado neste momento de distanciamento social assemelha-se a EaD unicamente pela mediação da tecnologia no processo educacional; em geral, preserva os mesmos princípios da educação presencial.” O autor acredita que a "EaDização", termo definido por ele em relação a expressão "Uberização" que nada mais é que a precarização do trabalho, é uma tendência mundial na atual crise do capitalismo tardio, onde o ensino remoto provisório abriu uma porta para ampliações nesse sentido, que dificilmente será fechada.

Nossa pesquisa, que coletou dados no período que antecede essa nova realidade, trabalha com a resistência ao EAD, entendendo que embora a modalidade garanta a maior democratização e acesso ao ensino superior, a prática, em contraponto, esvazia as relações humanas, o senso colaborativo e desvaloriza a figura do professor, e deve ser apenas uma medida provisória temporária, embora alguns professores já visam sua permanência a partir da experiência da pandemia.

Retomando a discussão da evolução do tema do patrimônio cultural dentro do currículo da arquitetura, para complementar a evolução da disciplina no contexto nacional, em 2014, Heitor de Andrade Silva compila em seu artigo, *O ateliê de projeto e o patrimônio cultural nas estruturas curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*, sua tese de doutorado a respeito do percurso da prática de ensino de projeto no viés do patrimônio cultural. A pesquisa traz algumas considerações conceituais e um panorama nacional sobre o

ensino de projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)¹² com base na realidade dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de oito instituições de ensino superior (IES) representativas.

O estudo de Andrade Silva (2014, p.513) exemplifica e compila oito IES, todas elas instituições públicas com tradição “no ensino e na pesquisa de graduação e pós-graduação nas áreas de patrimônio arquitetônico, urbano e histórico e de projeto”,

Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).(SILVA, 2014, p.517)

Em seus quadros comparativos, são incluídos os seguintes aspectos definidos pelo pesquisador: “número e natureza (obrigatória ou optativa) de disciplinas, escalas de atuação (arquitetura e/ou urbanismo), abordagens (restauro, tectônica, história/teoria etc.), carga horária (teórica, prática e total) e situação da disciplina na estrutura curricular (período).”

É um dado interessante deste trabalho verificar que todas as universidades citadas no estudo ofereciam de duas a três disciplinas obrigatórias referentes à área de estudo, e esse número cresce muito quando consideramos as eletivas na área. Quando trazemos a FAU-UFJF para o quadro comparativo, deparamo-nos com algumas semelhanças. Por exemplo, a FAU-UFJF oferece duas disciplinas obrigatórias referente ao tema: História e Teoria da Arquitetura e Urbanismo VII (referência da grade curricular = PHT 017/ 517) e Projeto de Arquitetura e Urbanismo VII (referência da grade curricular = PHT 006/ 506). As duas disciplinas são ofertadas no sexto e sétimo semestre – conduzidas por professores distintos – e que na ocasião da observação das aulas não demonstravam ter qualquer relação entre si. Ressalta-se que o curso exige 180 horas eletivas e 120 horas optativas; recentemente, nos últimos dois anos, o curso passou a oferecer alternativas de disciplina eletiva ou optativa na área do patrimônio cultural.

Segundo Andrade Silva (2014, p. 04), “do universo estudado, 100% das disciplinas obrigatórias identificadas dedicadas ao ensino de patrimônio são ofertadas entre o 5º e 9º

¹² O espaço onde se especializa a intervenção projetual ensinada nas escolas pesquisadas, segundo o autor.

períodos, sendo mais de 70% desse total concentradas no 7º e 8º períodos”. Ele ainda complementa com uma constatação relevante:

Se considerarmos a lógica encontrada na maior parte dos Projetos Pedagógicos atuais de que o nível de complexidade dos problemas a serem tratados nos cursos superiores de arquitetura e urbanismo aumenta do início para o fim, podemos concluir que as disciplinas ligadas ao tema (Patrimônio Cultural) têm sido consideradas matérias que exigem uma carga de conhecimentos prévios maior do que outros componentes curriculares, sendo, portanto, em geral, consideradas mais complexas do que outras. (SILVA, 2014, p.04).

Conforme Campello, Oliveira e Duque (2015, p. 04), as “Diretrizes Curriculares para o ensino da Arquitetura e Urbanismo permitiram aos diversos cursos que tivessem projetos pedagógicos e grades curriculares que respeitassem os regionalismos e a diversidade cultural do país”. Segundo a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA, 2015, recurso online), existem hoje no Brasil, 466 cursos de Arquitetura e Urbanismo (reconhecidos pelo MEC), em faculdades públicas e privadas, distribuídas de forma heterogênea em 27 estados brasileiros e 210 cidades, responsáveis pela formação, anual, de 6.000 profissionais.

Podemos concluir neste primeiro momento que a valorização contínua e crescente do nosso patrimônio cultural é pauta dos cursos e das diretrizes curriculares, porém sua caracterização como parte exclusiva da ação profissional e não da fundamentação do curso pode ter consequência evidentes nos dias atuais. No exemplo da FAU-UFJF, as disciplinas da área de patrimônio cultural são exercidas de forma fragmentada dentro da Faculdade. As disciplinas específicas não estão integradas a práticas de gestão, ou as demandas sociais e comunitárias e despertam interesses pontuais entre os estudantes de arquitetura. – segregando, assim, os saberes relativos à restauração e preservação ao arquiteto interessado no tema, enquanto que esse conhecimento poderia ser potencializado nas bases da formação, garantindo seus aspectos de transversalidade. É urgente que as aulas de ensino de projeto parem de ver lotes vagos e passem a ver comunidades, bairros, cidades. A abordagem pedagógica contraditória dos “lotes vagos” que se dá em um mundo não antropizado, não ocupado exclui da base de formação o reconhecimento daquilo que veio antes.

Também percebemos com as interpretações dos documentos, do contexto-histórico e das observações realizadas na FAU-UFJF, que embora a LDB aponte um caminho inovador e flexível – preocupado com a diversidade dos povos e das peculiaridades do nosso território –,

dentro das faculdades, a legislação não reflete mudanças de comportamentos, abertura de espaços participativos ou de discussão da comunidade universitária, onde se mantém, na maioria dos casos, as adoções de velhos métodos incapazes de provocar transformações de mundos, fundamental para o desenvolvimento de nossos cidadãos e de nosso ambiente construído.

3 A DISCIPLINA DE PROJETO AULA-ATELIÊ, DETERMINANTE PARA A FORMAÇÃO DO ARQUITETO

No capítulo anterior, rastreamos a evolução das técnicas retrospectivas, ou seja, a disciplina que corresponde ao campo do saber do patrimônio cultural no percurso que antecede a sala de aula, a incorporação da disciplina no exercício da arquitetura. Este capítulo se aproxima das abordagens e dos elementos da didática dentro da sala de aula, mais precisamente da aula-ateliê.

O esforço neste capítulo é para identificar as definições para a aula-ateliê, suas influências, características formais, instrumentos pedagógicos, possíveis métodos e abordagens para o desenvolvimento de ensino de projeto, permeando fontes do campo da arquitetura amplamente falando e do campo do patrimônio cultural.

O formato aula-ateliê é a principal estratégia pedagógica para o ensino de projeto de qualquer natureza dentro do curso de Arquitetura e Urbanismo, inclusive para o projeto com ênfase no patrimônio cultural. Esse formato de aula permite inserir o aluno de graduação no contexto da elaboração de projetos, incluindo os aspectos que o definem, como o acesso ao plano de necessidades e especificidades, as explorações estéticas e de composição, materiais e sistemas, as normas e legislação, as teorias e representações, permitindo diferentes interações entre os temas, mas acima de tudo é o instrumento capaz de exercer a práxis dentro da formação do arquiteto.

Além do conteúdo de estudos e desenvolvimentos, o ateliê é um parêntese dentre as demais disciplinas do curso, pois sua aproximação com a realidade e com a possibilidade de mundos determina o modo de fazer arquitetura; seus aspectos estruturais e a abordagem do professor definem essa experiência de formação. Escolhas didáticas irão dosar as aproximações com teorias e com a prática profissional a partir da reflexão dos temas; são as escolhas didáticas decisivas para o processo de ensino, assim como para a formação do aluno e sua construção como arquiteto ou docente. São elas determinantes para garantir relatos positivos de experiências compartilhadas e enriquecidas pela sensibilidade e capacidade do professor em estabelecer sua relação com os estudantes e abordar os conteúdos e métodos que estejam ao alcance do processo de ensino. São partes do processo que antecedem a elaboração das aulas a reflexão (por parte do docente), a escolha das abordagens, métodos e formas de tratar o conteúdo da matéria.

Logo, o sucesso da aplicação de uma estratégia está diretamente relacionado ao processo de escolha da mesma, no qual, antecipadamente, o professor deve tentar responder às seguintes questões: “qual o objetivo da situação de ensino? O que se quer que o outro aprenda? Que conteúdo será trabalhado? Quais as características dos alunos? Qual o espaço físico disponível? Qual o tempo disponível para o processo de ensino-aprendizagem?” (MALHEIROS, 2012, p. 105). Após a reflexão sobre os questionamentos acima, o professor está apto a buscar uma ou mais estratégias de ensino condizentes com o objetivo estabelecido, a natureza do conteúdo, as condições disponíveis e as características dos alunos (BELTHER, 2014, p.21 apud SILVA, 2019, p. 208)

As respostas a essas perguntas resultam em elaborações e construções possíveis na mão do professor, que carrega sua experiência de mundo, sua atuação social e sua formação crítica na experiência docente, que permitirá “aplicação de seus próprios princípios a fim de desenvolver no indivíduo as habilidades cognoscitivas, tornando-os críticos e reflexivos, desenvolvendo assim um pensamento independente.”(SANTOS; BATISTA; SOUZA; SILVA, 2021. p. 3)

São nas aulas-ateliê que, por meio do projeto, acabamos desenvolvendo grande parte da capacidade e habilidade dos estudantes de Arquitetura, no campo objetivo e subjetivo, quando iniciamos nossa coleção de repertórios e exercemos a constante pesquisa com elaborações experimentais no campo do projeto e do discurso. Nas trocas com o docente e sua experiência de projeto, a reflexão constante do exercício projetual compartilhada e a construção de argumentos e defesa do campo conceitual definem, em parte, o exercício de projeto de cada futuro arquiteto e inserem as aulas-ateliê no centro das ações pedagógicas, resultando em um diferencial dos cursos de Arquitetura e Urbanismo:

Os ateliês, em geral, são organizados em torno de projetos gerenciáveis de design, assumidos individual ou coletivamente, mais ou menos padronizados de forma similar a projetos retirados da prática real. **Com o passar do tempo, eles criaram seus próprios rituais**, como demonstrações dos coordenadores, sessões de avaliação de projetos e apresentações para bancas, todos ligados a um processo central de aprender através do fazer. E, como os instrutores de ateliê tem que fazer com que suas próprias abordagens sejam compreensíveis a seus alunos, o ateliê oferece um acesso privilegiado às reflexões dos designers sobre o processo de projeto. Ele é, ao mesmo tempo, um exemplo vivo e tradicional de ensino prático reflexivo. (SCHON, 2000, p. 45, grifos nossos).

Donald Schön (2000) é referência no campo da Arquitetura em dissertações e teses de ensino de projeto embasado no método de ensino prático reflexivo, que está ligado às elaborações projetuais, por meio da representação gráfica e o seu exercício discursivo-reflexivo. Diante de um formato de aulas-ateliê, o método prático-reflexivo pode sustentar a interlocução didática necessária para garantir os resultados no processo de ensino-aprendizagem:

Schön (2000) propõe uma forma de conversação reflexiva com a situação, na qual se dá o processo da construção do conhecimento. Suas observações são baseadas numa epistemologia da prática, no âmbito de um ateliê de arquitetura, onde o desenho é a linguagem, em cujo domínio o aluno descreve e aprecia as consequências de suas ações. Esta dimensão da prática do desenho vai além da simples representação da realidade, é um processo de desenvolvimento da inteligência através da percepção e análise do próprio desenho, um meio cuja denominação, segundo o autor, é de reflexão na ação. (ORTEGA; WEIHERMMAN; BAIBICH-FARIA, 2014, p. 33).

Para Schön (2000, p. 47), enquanto são apreendidos os mecanismos de representação e as premissas espaciais, o diálogo com o docente e demais colegas garante as reflexões e a ampliação da experiência projetual, ampliando os desenvolvimentos individuais à experiência coletiva do grupo de sala de aula.

As mesmas considerações se referem ao projeto voltado às intervenções em bens de relevância cultural. Andrade Silva (2014) traz considerações quanto a abordagem das aulas-ateliê de projeto e seus aspectos formais:

Como o componente curricular com carga horária prática de projeto, tendo uma carga horária maior que a média de outras disciplinas e onde são desenvolvidos pelos estudantes exercícios projetuais auxiliados por professores com abordagens de conhecimento distintas – teoria e história da preservação, e da arquitetura e urbanismo; representação gráfica; materiais de construção; estruturas; legislações e normativas etc. –, sendo os conteúdos dirigidos para o objetivo da intervenção no espaço. (SILVA, 2014, p. 4).

Confirmando o papel da aula-ateliê para além dos seus aspectos inventivos e formais, a disciplina é encarregada de integrar elementos que possuem diferentes naturezas, como aspectos filosóficos, conceituais, teóricos, históricos, legislativos e normativos, técnico-construtivos, entre outros. O autor define:

O ateliê de projeto de arquitetura e urbanismo que incorpora os conteúdos do patrimônio em diferentes abordagens (teóricas, históricas, políticas, sociais,

econômicas, técnicas e estruturais) e metodologias, revela-se bastante adequado, quando consideramos os propósitos de desenvolver, as já mencionadas, habilidades e competências propícias para a formação do arquiteto e urbanista. [...] Concluimos que o formato do ateliê, entendido como uma disciplina de projeto com maior carga horária (acima de 90h), sendo parte dela dedicada às atividades práticas, que trata da matéria do patrimônio cultural em distintas escalas de reflexão é um adequado meio de ensino do projeto de arquitetura e urbanismo aplicado ao patrimônio cultural. (SILVA, 2014, p. 5).

Além de se tratar de um formato pedagógico de grande impacto na grade-curricular, a prática de ensino de projeto que envolve o patrimônio cultural aborda um denso conteúdo aplicado e exercido em práticas dentro e fora da sala de aula. Suas especificidades são amplas e flexíveis, conforme apresentado por Medeiros, Schlee e Ferreira (2003, p. 7):

Trata-se de uma matéria teórico-prática em que um problema arquitetônico real relacionado com a preservação do patrimônio é apresentado aos acadêmicos, que são instigados a resolvê-lo. Para tanto, conteúdos teóricos, técnicos e projetuais são especificamente elaborados e desenvolvidos por professores de diferentes áreas. Assim, a disciplina não apresenta uma organização rígida (a ser repetida a cada semestre), mas, ao contrário, é organizada a partir do objeto de estudo proposto (o monumento) e da seguinte ementa, que busca garantir “o domínio das teorias, práticas projetuais e soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos arquitetônicos e cidades.

Um dos eixos principais das aulas-ateliê é também uma das principais características da didática aplicada: a relação estabelecida entre o docente e o estudante; uma construção relacional fundamental dirigida pelo professor a fim de garantir um processo ativo; motivar e incentivar os processos individuais de aprendizagem, mas, acima de tudo, garantir os bons resultados do processo compartilhado de ensino-aprendizagem. O ensino dessa prática na formação do arquiteto é da mais alta complexidade, pois exige um grande repertório da arquitetura pré-existente, conhecimento da cultura e das tradições, técnicas e saberes constitutivos, mas, sobretudo, requer presença (BARCENA, 2012) e elaborações do aluno e do professor quanto a sua existência no presente, por meio da ação e reflexão da ação, além de um domínio acertado de métodos, a fim de garantir o sucesso nos estímulos para a experiência pedagógica, transformando o exercício didático em um desafio para o docente. Segundo Ortega, Weihermman e Baibich-Faria (2014, p. 38):

Como uma espécie de intercâmbio que permite a reflexão entre os sujeitos. Por essas razões entendemos que o processo educativo no ateliê de projeto é essencialmente dialógico, efetivado por meio do encontro entre professor(es) e aluno(s), mas, sendo, principalmente os desenhos, os propulsores do diálogo entre esses dois sujeitos e, conseqüentemente, do processo de aprender projetar arquitetura.

O patrimônio cultural na faculdade da Arquitetura e também na prática profissional especializada é uma área que sintetiza diversos eixos de atuação e desenvolvimento – e todos eles são influenciados pela conduta e política do professor: (1) o desenvolvimento tecnológico, no qual o campo da restauração está associado ao desenvolvimento de tecnologias de ponta (materiais e instrumentos de medições e monitoramento); (2) o estudo e resgate dos sistemas construtivos tradicionais e tecnológicos, a fim de garantir a compatibilidade de sistemas; (3) os estudos da semântica das formas, permitindo, a partir das formas, o estabelecimento do diálogo entre o antigo e o novo; (4) o desenvolvimento das teorias específicas de restauração; (5) o exercício da crítica na identificação e proposição de valores atribuídos a um bem cultural – no momento em que reconhecemos e identificamos os valores de um espaço, de um monumento, de uma manifestação cultural (sempre há uma pré-existência), somos capazes de conservá-los, potencializá-los e, inclusive, ressignificá-los. Com isso, podemos afirmar que a aula-ateliê é a espinha dorsal, e sua relação com o patrimônio cultural é a base para formação cidadã do arquiteto e exige deste o mais amplo espectro e síntese do diálogo teórico-prático:

Considerado pelos modelos internacionais como instrumento essencial à geração do progresso e desenvolvimento, via equidade social, a prática patrimonial deveria ser vista, hoje, pelo viés da arquitetura e urbanismo, não mais como mero acaso: uma questão conjunta – de Teoria e História, Projeto e Tecnologia – colocada em prol da geração de um conhecimento cuja socialização seria capaz de contribuir para a melhoria da condição humana e, conseqüentemente, do ensino de projeto e da legitimação da profissão de arquiteto. (MEDEIROS, 2005, p. 9).

Quanto às diferenças entre o projeto arquitetônico e o projeto arquitetônico de restauração, consideramos que a profundidade na pesquisa (projeto como pesquisa) e maior aproximação e entendimento dos saberes ancestrais, remanescente histórico, valores reconhecidos e atribuídos pelas comunidades podem ser os principais diferenciais.

O professor Carsalade (2013) identifica alguns pontos como potenciais no desenvolvimento do projeto de restauração: (1) a pré-existência, que embora seja recorrente em qualquer desenvolvimento de projeto, nos casos que envolvem um bem cultural, é determinante; (2) o tempo, o entendimento do passado e seu uso no presente; (3) a função social da propriedade garantida pela Constituição Brasileira (1988), questão que se aproxima também às questões éticas; (4) a noção de alteridade; (5) a relatividade; (6) a diversidade, pois segundo Carsalade (2013, p. 4):

A questão ética pressupõe, antes de tudo, o reconhecimento mais incisivo da existência de um ‘outro’, ou seja, de que vivemos em mundo relacional e social no qual não estamos sozinhos e onde, como diz a sabedoria popular, “a nossa liberdade acaba quando começa a do outro”. Esse reconhecimento da alteridade nos leva a investigar dois conceitos correlatos: a relatividade, ou seja, a consciência de que nossos valores e modo de pensar podem não ser necessariamente os melhores e a relação, que diz respeito aos modos e limites de nossos encontros com o outro, seja ele um sujeito ou um objeto. Encarar essa dificuldade epistemológica pressupõe instrumentos formativos que não são usualmente considerados nos ateliers convencionais e muito menos no corpus tradicional das técnicas retrospectivas.

Todos os pontos levantados pelo professor, além de serem pouco trabalhados nas práticas do ensino em patrimônio cultural, são ignorados pelas práticas de projeto arquitetônico como um todo. Enquanto isso se dá, nossa visão é de que os conceitos trazidos pelo pesquisador possuem ampla aplicabilidade, podendo ser úteis e considerados no ensino de projeto arquitetônico no ambiente construído como prática comum.

Questões como a noção de alteridade e diversidade pressupõem a identificação e valorização do outro. São nas escolhas didáticas do professor em relação a esses aspectos que os processos de ensino-aprendizagem podem ser integrados e enriquecidos. Aproximações com outras formas de saber, fazer e aprender são uma das formas de despertar o arquiteto para seu papel mediador na sociedade, que acima de tudo deve considerar o diverso como forma de aproximação com o outro.

É nesse ponto que acreditamos que as pedagogias relacionadas aos saberes ancestrais e o respeito às formas de saberes podem nos aproximar com o outro, com outras formas de ser e viver, de cultura.. A visualização do diverso pelo estudante de Arquitetura permite a amplitude de perspectivas do saber em um exercício que culmina na ideia de integração, de coletividade, de diversidade, permitindo um posicionamento que enfoque a resistência, a

decolonização dos corpos e uma política contrária à hegemonia epistemológica eurocentrada. Acreditamos que novas pedagogias possam semear uma didática da transformação, no qual sua grande inovação está em reconhecer o outro e derrubar os muros da verdade absoluta.

Encontramos dois tipos de aula-ateliê nos estudos e dados levantados na pesquisa. Grande parte das faculdades realizam as aulas de ensino de projeto de forma independente, ou seja, sem um desenvolvimento integrado com as demais disciplinas ou sem maiores envolvimento com a sociedade civil e entidades públicas. Porém, também podemos achar bons exemplos de integração.

Na Udesc – Campus Laguna, as aulas de projeto são desenvolvidas em conjunto com os técnicos do Escritório Técnico do IPHAN da cidade. Laguna é uma cidade histórica brasileira, reconhecida em 1985 como Conjunto Arquitetônico e Urbanístico Nacional. A aproximação da Instituição de ensino, responsável pela formação profissional, cultural e cidadã com a Instituição gestora do patrimônio cultural edificado, responsável pelas ações de gestão, fiscalização e intervenção atribuída ao IPHAN, encontram sentido, reflexões e crítica social quando integradas em sala de aula.

O exercício pedagógico atrelado às práticas de preservação aproxima os estudantes das discussões sociais que envolvem a gestão do espaço preservado, as questões da propriedade privada e sua função social, as políticas inclusivas, entre tantas pautas comuns. Tudo isso garante a possibilidade de transformações sócio-culturais.

A construção dessa parceria, embora pertinente e bastante óbvia, esbarra, muitas vezes, com ausência de relações inter-institucionais que garantam sua realização e multiplicação, sendo uma parceria mais rara do que deveria. Há, frequentemente, resistência dos técnicos do IPHAN e, em outros casos, resistência dos professores universitários em selar essa parceria. As implicações de trabalhar em conjunto, a negociação entre dois agentes representantes de instituições com interesses similares mas não equivalentes são complicadores dessa aproximação.

Em São João del-Rei, primeira cidade tombado no Brasil, em 1938, a relação entre a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal (UFSJ) e o Escritório Técnico do IPHAN (ET-SJDR) situado na cidade é ainda pouco explorada. Existem contribuições em Bancas de Graduação, Palestras em Seminários, porém não existem parcerias institucionais, com fins de cooperação e desenvolvimento mútuo. Não foi encontrado nenhum instrumento firmado entre as partes, como um Acordo de Cooperação Técnica ou Convênio.

Na FAU-UFJF, nas aulas observadas em 2018, as classes não possuem intercâmbio com outras disciplinas, e também os enlaces com disciplinas anteriores não estavam implícitos. Já a relação com outras instituições públicas ou associações também não teve espaço nos desenvolvimentos, embora os projetos elaborados fossem de edifícios históricos que, de fato, demandam atenção; a ausência de interlocução com a sociedade acabava por abastecer apenas os bancos de dados individuais de projeto. Cabe ressaltar que embora Juiz de Fora não seja um centro histórico reconhecido nacionalmente pela instância federal de proteção, a cidade possui uma consolidada política de preservação. Assim, a Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (Funalfa), autarquia municipal responsável pelo reconhecimento e desenvolvimento de políticas públicas municipais, poderia ser um enlace enriquecedor entre os alunos e docentes do projeto em patrimônio cultural e os técnicos da referida instituição, a fim de regular e preservar o solo urbano.

3.1 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS

A partir das experiências na Universidade de Valladolid, na Bauhaus Universidade Weimar, na UFMG (no período de convalidação do título estrangeiro), na UFSJ (nas experiências em construção entre a Universidade e o Escritório Técnico IPHAN de São João del-Rei) e na UFJF, nosso estudo de caso identificou muitas semelhanças nos instrumentos didáticos adotados nas aulas, pois todas elas são compostas por aulas expositivas, aulas de orientação, avaliação parcial e avaliação final. Mesmo diante de tantas semelhanças, os resultados observados ao longo dessa experiência apontam que a didática do professor pode gerar grandes diferenças.

Abriremos aqui um espaço para descrever e refletir sobre esses formatos. A carga horária é de 90 horas/aula, ou seja, aulas de 5 horas distribuídas na semana, com turmas divididas, cujo objetivo é diminuir o agrupamento de alunos e assim estar mais presente no desenvolvimento de projeto de cada um. Costumeiramente, se trata de uma disciplina com grande interação professor-aluno, e a aula-ateliê é de cunho prático, mas revisitada continuamente pela teoria. A necessidade relacional entre professor e aluno é de tamanha relevância que em algumas faculdades o docente de ensino de projeto é acompanhado por um ou mais colegas, que em pares trabalham e problematizam a disciplina, garantindo a diversificação de pontos de vista a partir das duas vozes docentes.

As aulas expositivas podem ser organizadas em formato de palestras ou seminários; elas podem também dispor do auxílio de instrumentos como o audiovisual, que costumam aportar um carácter contemporâneo às classes.

As aulas expositivas predominam sobre os demais procedimentos didáticos (ensino superior), onde o professor aprende a ensinar por ensaio e erro, e os alunos continuam a reclamar do tédio de ficar ouvindo-o por horas (FREIRE, 2016). Tais aulas são de extrema importância para o processo de compartilhamento de conhecimentos, quando preparadas e apresentadas habilidosamente. Entretanto, ao ser utilizadas de forma isolada proporcionam uma restrição na aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilitam pouca ou nenhuma interação por parte dos mesmos (GIL, 2011). Zabala (1998) destaca que as atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas possíveis, que tenham sentido e facilitem a compreensão da realidade dos estudantes. Por esse motivo, somente as aulas expositivas não atendem a essas demandas. (SILVA, 2018, p. 206).

As aulas expositivas (palestras ou seminários) guardam algumas diferenças entre cada professor; em alguns casos, a palestra ministrada pelo professor traz suas experiências, repertórios e aproximações com o tema em diversas frentes. Os seminários são pequenas palestras desenvolvidas pelos alunos a partir de temas definidos pelo professor; no decorrer das apresentações, o docente complementa os temas tratados pelos alunos a partir da sua experiência e repertório. Embora se trata de um método muito tradicional nas universidades brasileiras, Silva (2018) chama a atenção na forma de uso do instrumento:

Cabe ao professor minimizar o empregado isolado dessa técnica, e quando utilizá-la dispor de diferentes habilidades de comunicação e exposição, tais como: a) estimular a emoção para envolver os alunos com o conteúdo; b) manifestar expressões faciais, corporais e variar o volume da voz para enfatizar ideias; c) combinar a exposição com a demonstração em ilustrações, simuladores e modelos – exposição-demonstração; d) exposição provocativa por meio do estímulo à reflexão; e, e) combinar a exposição com discussão, encorajando os estudantes a expressar e discutir seus pontos de vista (LOWMAN, 2007; GIL, 2015).(SILVA, 2018, p. 210)

Nas aulas expositivas acompanhadas na UFJF, a adoção das cartilhas e cadernos de conservação ou diretrizes dos órgãos de proteção como instrumento pedagógico chamaram a atenção. Além da abordagem institucionalizada, traduzida nas aulas por meio do extremo *tecnicismo* em que são tratados os assuntos, a superficialidade pela qual são abordados os temas passa a corresponder à abordagem adotada pelos docentes. Apresentar o material de

cunho profissional é importante, adotá-los como instrumento pedagógico em formato de aula expositiva é um risco.

Conforme Adorno (1995, p. 28), “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. Haverá muito tempo no decorrer da experiência profissional de um aprendiz a desenvolver as técnicas para a elaboração do seu trabalho, mas não haverá espaço para a “superação permanente da alienação”, forma como o pedagogo polonês Suchodolski (1966, p. 147) define a educação.

Os cadernos técnicos adotados como material didático são extremamente relevantes para os projetistas que atuam nos órgãos de preservação do nosso patrimônio, seja ele a nível municipal, estadual e federal, e para os órgãos de preservação, apresentando projetos relacionados aos bens culturais protegidos. Porém, é importante considerar que estamos trazendo como *instrumento pedagógico* um material *técnico* elaborado para a prática profissional. Consideramos que materiais dessa natureza exigem, por parte do aprendiz, uma bagagem prévia de experiências profissionais voltadas para a área em questão ou uma interlocução bem elaborada pelo docente, possibilitando a criação de pontes entre as questões técnicas e questões de críticas sociais.

Certamente, a adoção de um caderno técnico da ordem prática não permite que seja incorporado à experiência, ainda embrionária, do aluno e, se tratando de algo literal, guia para profissionais, passa a ter um caráter de “aprendizado mecânico”¹³ insuficiente para a criação dos subsunçores¹⁴. Ou seja, o aluno pode estar motivado, mas o material é insuficiente para

¹³ A “aprendizagem mecânica” se dá de forma automática, baseada em novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva; é o processo mais utilizado nas escolas e universidades tradicionais. Normalmente, baseado em um “sistema explicador”, no qual o professor é sinônimo de quem sabe e o aluno é sinônimo do ignorante, e a forma de ensinar é explicar.

¹⁴ O subsunçor é parte dessa estrutura e pode ser bem definido ou pouco desenvolvido, quanto mais a aprendizagem do aluno se acontecer de forma integradora e inclusiva, em relação aos conceitos, mais definido será o subsunçor. A aprendizagem afetiva está ancorada na relação do aluno com o professor; são sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer, dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas (MOREIRA, 1999, p.152). *Aprendizagem significativa* é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor existente na estrutura cognitiva do indivíduo. (MOREIRA, 1999, p. 151)

lhe garantir o fortalecimento das sinapses ou até mesmo insuficiente para criar novas âncoras de aprendizado, basicamente ele não teve a experiência devida para sua assimilação.

Não se trata de uma crítica ao documento, mas sim da necessidade de que sua aplicação e uso seja coerentemente guiada pelo docente que a adota. Leituras em sala de cadernos técnicos não vão produzir efeito sem o estabelecimento da experiência (estudos de campos e visita a obras) por parte do aluno. Dessa forma, entendemos que a didática adotada em alguns casos consiste em uma forma de transmissão do conhecimento ultrapassada e, segundo Libâneo (2012, p. 38), é a escola baseada nos conteúdos que foi estigmatizada por causa de uma visão da pedagogia tradicional em que os conteúdos são dados, estáticos, prontos e acabados.

Além disso, também é fundamental a diversidade de instrumentos, pois a assimilação ou a comunicação se dará de formas possíveis para o aprendizado democrático, pois “a novidade e o contraste são eficientes na captura da atenção” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

É relevante apontar que na aula acompanhada cada grupo deveria escolher um patrimônio cultural da cidade de Juiz de Fora, não necessariamente tombado e reconhecido pelos órgãos de proteção institucionalizados pelo Estado, o que é um avanço para os cursos de graduação, que normalmente se detêm nas listas oficiais – no caso de Juiz de Fora, na lista mundial (da Unesco), nacional (do IPHAN), estadual (do IEPHA) ou municipal (Funalfa). Recorremos, mais uma vez, às reflexões de Adorno (1995, p. 87):

Se perseguir tão somente esse formalismo a escola se colocará como a detentora da verdade, e o aluno como o receptor; a sala de aula, por sua vez, se apresentará como espaço de afirmação de verdades e não como lugar de construção e desconstrução de ideias. Imbuída de uma perspectiva técnica a escola passa a funcionar como reprodutora do sistema vigente; como instrumento de massificação e manipulação, mas não como produtora de uma consciência verdadeira.

Com isso, os alunos podem trazer para o âmbito escolar um bem cultural representante do seu coletivo e de suas referências pessoais, exercitando sua cidadania, a relação com a comunidade e a crítica em relação à cidade. Para Adorno (1995, p. 150):

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de

pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Neste sentido e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Apesar da relevante iniciativa de incluir projetos de edifícios não reconhecidos pelas listas oficiais de proteção ao patrimônio cultural (Municipais, Estaduais e Federal) o docente não elaborou reflexões críticas sobre este tema. Não elaborando tais críticas e desconstruindo os discursos e narrativas oficiais a proposta perpetua a visão elitizada da preservação cultural. Não proporcionou leituras críticas e discussão de atribuições de valores. A identificação da urgência em potencializar e possibilitar a inclusão de narrativas sociais múltiplas, são ausências percebidas na disciplina. Também é perceptível que a exiguidade de uma “coisa” comum exige muito mais do docente na construção dos conteúdos da sala-de-aula.. A vistoria guiada que seria fundamental para esta construção, não ocorreu no semestre observado.

Nesse aspecto retornamos as considerações do antropólogo Ingold (2010, p. 19) que atribui um grande valor ao papel do mestre, do condutor das práticas, este conhecer “da coisa”, capaz de focar em suas habilidades e competências o desenvolvimento dos saberes didáticos que fará a ponte entre o seu conhecimento e a disponibilidade do aprendiz em observar. Imitar, repetir, se apropriar do aprendizado a partir do exercício de enxergar o outro.

Para o autor, o crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção. No entendimento de que o processamento cerebral pode ser capaz de lidar melhor com alguns tipos de input do que outros (relacionado a emoção ou ancoragens) isso se dá simplesmente porque os mecanismos cognitivos inerentes do cérebro são equipados para lidar com objetos de estrutura narrativa.

As narrativas funcionam como mecanismo de associação entre a experiência humana e o conhecimento repassado de geração a geração, depositada no gesto, na instrução, na atenção ao procedimento. Estabelecer relação com a “coisa” que ele está manipulando, por meio da visualização do outro, se posicionar diante dela e ao longo da vivência e sua repetição, o aprendiz acaba por incorporar algo novo naquele fazer.

Na passagem das gerações humanas a contribuição de cada um para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de

informação desincorporada e contexto-independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação.(INGOLD, 2010, p. 21)

O processo de aprendizagem do professor em exercer seu papel é o mesmo do aluno em se apropriar desse conhecimento, permitindo elaborações e possibilitando uma postura da educação pela atenção. Nesse aspecto as escolhas didáticas influenciam desde a postura docente, o conteúdo que será trabalhado até o cronograma para sua realização, por isso é desafiador sair das práticas comuns – estas testadas e experimentadas diversas vezes –, chegando ao ponto de permitir maior controle ao docente. A amplitude na escolha dos objetos/edifícios a serem trabalhados em sala aumenta a dinâmica dos conteúdos, exige um cronograma bem definido e um docente efetivamente disposto a trabalhar suas diversidades.

Com o início dos desenvolvimentos do projeto, quando cada aluno escolheu seu objeto, outro formato entra em ação, sendo recorrente nos ateliês as aulas de orientação de projeto; grande parte da carga horária das aulas de projeto são destinadas a acompanhar os estágios de evolução do projeto, objeto da disciplina. São nessas aulas que ocorrem as maiores trocas entre professor e aluno e também em que o método prático-reflexivo é de grande valia e contribui diretamente para a bagagem do estudante.

Na Bauhaus, em 2002, as aulas de orientação de projeto tinham um carácter obrigatório, mesmo que o aluno não possuísse desenvolvimentos do projeto, mesmo que não houvesse dúvidas sobre a proposta, o entendimento era de que cabia ao professor acompanhar o processo do aluno e, caso o aluno estivesse com seu processo estagnado, seria o professor responsável por detectar a situação e motivá-lo. As orientações em grupo ou individual nunca eram realizadas apenas para o orientando, mas eram dialogadas diante de todos os alunos da disciplina, permitindo a interação com projetos semelhantes e possibilitando que as informações ditas em um caso específico pudessem ser assimiladas por um outro grupo.

Similar à experiência de ministrar projeto e realizar aulas de orientação coletiva, apreendidas com a professora Maria Lúcia Malard, o professor da FAU-UFMG Carlos Alberto Maciel (2018, p. 81) explica:

Adoto esse procedimento no conjunto de disciplinas de projeto de arquitetura que ministro desde 2009, quando ingressei como professor efetivo deste curso. O procedimento de orientação coletiva apresenta as seguintes diferenças em relação ao padrão individual: a possibilidade de generalização

de conceitos a partir de um trabalho específico que constituem orientação a todos os estudantes; a exigência de uma elaboração prévia pelos estudantes do formato e do conteúdo trazido à orientação e a possibilidade de aprofundamento de temas específicos de projeto, uma vez que a orientação de um trabalho serve de referência aos seguintes e reduz a necessidade de repetição de conteúdo, situação recorrente nas orientações individuais especialmente quando tratam de tema comum entre os alunos.

Os professores costumam circular pelo espaço do atelier; muitas vezes ele não é só um espaço de aula, mas também de desenvolvimento, de experimento, e nesses casos a apropriação e motivação por parte dos alunos é muito maior, e até a forma de ocupação do espaço por um grupo pode ser questionada ou valorizada pelo docente.

Os alunos ficam em suas pranchetas trabalhando e os professores circulam pela sala e param nas pranchetas, geralmente, quando solicitados para uma assessoria, mas, eventualmente, ao perceberem a necessidade/possibilidade de intervenção, sentam ao lado do aluno para iniciar um diálogo mediado pelo desenho (ORTEGA; WEIHERMMAN; BAIBICH-FARIA, 2014, p. 33).

Mas também existem aulas de orientação que são silenciosas, tediosas e sem conteúdo. O docente, sentado na mesa do professor, se colocava à disposição dos grupos para dar orientação, porém, muitas vezes, os grupos não buscavam a integração e compartilhamento com ele. Isso representa horas a fio sem o estabelecimento de diálogo, sem métodos motivacionais e sem que seja efetivamente realizada qualquer ação a fim de suprir a demanda da orientação.

As aulas de orientação devem ser vistas não apenas como espaços para sanar dúvidas, visto que elas representam cerca de 70% das aulas, e sua qualidade depende do desenvolvimento de conteúdo metodológico imbricado nas conversas direcionadas aos alunos. Normalmente, o docente elabora falas e traz referências de arquitetos e obras análogas a cada grupo, permitindo desenvolvimentos a partir do conteúdo elaborado para cada caso e desenvolvimento específico. Quando o aluno não tem nada a dizer, o professor costuma ocupar seu espaço de fala evitando a desconexão entre eles e entre os temas tratados em sala e, acima de tudo, motivando a troca.

Rheingantz (2013) também apresenta as aulas de orientação como algo muito maior que apenas aguardar o chamado do aprendiz: “todos os trabalhos eram apresentados e

discutidos publicamente, a partir de roteiros previamente escritos e distribuídos em sala” (RHEINGANZT, 2013, p. 20).

A possibilidade de diálogo própria das aulas de orientação de projeto garante a qualidade aos desenvolvimentos, e o diálogo de projeto se dá em duas esferas: o desenho e a reflexão sobre o desenho. São nesses momentos que o dialogismo (FREIRE, 1996) estabelecido no processo de ensino-aprendizagem endossa conceitualmente o posicionamento do educador e do ser humano que educa:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 51).

A última etapa metodológica da aula de ensino de projeto é a avaliação, que se dá em apresentações parciais no meio do semestre, com etapas de projeto específicas e a avaliação final. A avaliação se dá pelo resultado do produto parcial e final, que é o projeto em si e suas etapas avaliativas, e pela participação do aluno em sala.

Na avaliação final, o produto é o projeto impresso em grande formato e apresentado para todos. Carsalade (2001) aponta a coexistência de duas modalidades distintas de avaliação

Que carecem de fundamentos pedagógicos: uma inspirada na prática da simulação profissional onde a avaliação recai sobre o produto em si – o projeto de arquitetura – a partir de modelos eleitos pelos professores, e não sobre o real aprendido; outra que reforça o processo, mas que o confunde com a participação do aluno. Argumenta em favor de um ensino de projeto inserido em um processo educacional amplo que não se limite ao mero adestramento ou preparação para a prática profissional; de um necessário equilíbrio no desenvolvimento de habilidades e de raciocínio que possibilite: estabelecer um clima relacional propício ao exercício da liberdade e da crítica; acompanhar criticamente o desenrolar da disciplina; aproveitar e relacionar os conhecimentos prévios, os novos, as contribuições individuais e as discussões coletivas. A ação do professor deve ser pautada no entendimento de um aluno real com potencialidades e dificuldades; no encorajamento dos alunos expressarem seus próprios sentimentos, ideias e soluções; e no reconhecimento da importância do erro no processo de construção do conhecimento (CARSALADE, 2001, p. 108).

Rheingantz (2013) aponta os poucos estudos existentes sobre avaliação de projeto de arquitetura e traz propostas calcadas na teoria construtivista, que a partir do erro do aluno e de sua experiência com esse erro é possível potencializar o aprendizado. Assim como Carsalade (2001), Rheingantz (2013, p. 173) aborda uma possibilidade de ensino de projeto baseado na experimentação do aluno: a construção do conhecimento a partir da experimentação de erros e acertos, a trajetória como método de aprendizagem, ancorados em uma produção inventiva.

Na FAU-UFJF, foram acompanhados alguns processos avaliativos nos quais nenhuma interferência crítica foi realizada no andamento das avaliações parciais, e não houve em nenhum momento troca entre a forma conduzida pelos alunos e o papel de crítico do professor. Para preparar a aula, seja ela em formato de apresentação, de orientação ou de avaliação, é fundamental que o docente seja capaz de elaborar o conteúdo e a forma como será trabalhado o processo ensino-aprendizagem. No âmbito do projeto, acreditamos que a amplitude de conhecimento e aproximação do aluno com exemplos de trabalhos subjetivos seja fundamental para que o processo não se torne apenas uma reprodução de formas de se fazer a mesma coisa. Segundo Libâneo (2012, p. 54):

É necessário saber como converter a ciência em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas, também, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos, etc., as características dos alunos e seu contexto sociocultural e as formas de organização das situações pedagógico-didáticas. Esta é precisamente uma questão pedagógica-didática.

Outra questão relevante é a necessidade de aproximação do aluno com o objeto. Normalmente, os professores da disciplina de projeto com ênfase no Patrimônio Cultural costumam realizar vistorias técnico-pedagógicas conjuntas com o professor em obras de restauração ou canteiros de capacitação dos sistemas vernaculares. Tais dinâmicas não aconteceram no período observado. Na FAU-UFJF, em 2018, alguns horários de aula foram destinados para os alunos, por conta própria, realizarem a visita em seu bem cultural, sem o acompanhamento do professor. Sem a participação do docente ou de uma estratégia contundente não há ensino-aprendizado e, sim, apenas, administração do tempo.

Nas experiências de formação vivenciadas, as visitas em obra guiadas por professores eram verdadeiras joias nas quais o docente acompanhado de todo o grupo auxiliava de forma

direta e indireta os desenvolvimentos. Na disciplina observada dentro da pesquisa, a proposta da docente em deixar a escolha do objeto a ser trabalhado durante o semestre por conta do aluno, em uma primeira análise parece algo positivo no desenvolvimento das questões de autonomia e poder de decisão, mas em um segundo momento se transforma em um problema a ser gerido pelo professor, pois impossibilita a vistoria *in loco* e dificulta as abordagens e preparação do conteúdo em sala. Parece-nos que algumas decisões, embora aparentam libertadoras, se contradizem quando não possibilitam a realização de dinâmicas pedagógicas sistematizadas e organizadas pelo professor. A escolha do objeto a ser tratado durante o semestre implica em permitir que esse objeto ative o conteúdo programático definido pelo professor, tratando-se de uma escolha cuidadosa, e que, por meio dela, seja possível conduzir os processos de ensino.

Quando se fala em ensino de projeto, dois pressupostos estão bem claros nos objetivos da matéria: o conhecimento e a representação. A representação gráfica de um projeto é levada, em muitas faculdades, como um dos grandes desenvolvimentos da prática. O desenho é o meio em que o arquiteto dialoga com seus clientes, contratantes ou professores. A representação gráfica é a forma mais recorrente da expressão do arquiteto.

Díálogo gráfico, uma das possíveis formas de exercício da didática do ateliê de Arquitetura. (...) O arquiteto vive, experimenta e pensa o espaço sensível e, para representá-lo, se vê obrigado a reduzi-lo a uma organização tridimensional, como uma intermediação viável entre o concreto e o abstrato, uma mediação possível entre o projeto, a obra e a concepção do espaço sensível. (ORTEGA, WEIHERMMAN; BAIBICH-FARIA; 2014, p. 30).

No campo do patrimônio cultural, as dificuldades com sua representação gráfica, incluindo desenhos, maquetes, estudos volumétricos, são mais custosas e precisas. Díficeis de serem realizados e exigem mais do estudante e do professor. Desde o levantamento cadastral dos edifícios antigos até as representações dos elementos artísticos das edificações acauteladas, tais produtos são divergentes ao instrumento mais usado na atualidade, o 3D. Trazendo mais uma vez a experiência dos professores da FAU-Udesc, Danielle Rocha Benício e Douglas Emerson Deicke Heidtmann Junior, as limitações com a representação gráfica são um dos maiores problemas associados às insatisfações nas experiências compartilhadas. No artigo *Reflexões para o ensino de projeto em preexistências arquitetônicas do curso de Arquitetura e Urbanismo da Udesc em Laguna/SC*, divulgado no 6º Seminário Projetar

(2013), os autores compartilharam suas experiências de sala de ensino de projeto de restauração:

As principais dificuldades encontradas nos trabalhos de levantamentos e diagnóstico residem no fato dos alunos não alcançarem um nível satisfatório de representação gráfica. Acredita-se que tal fato deve-se ao costume que os alunos desenvolvem durante o Curso de efetuarem representações ditas mais “artísticas” ou “criativas”. A precisão e a qualidade do desenho técnico é (sic) simplesmente desconsiderado (sic) em prol de uma apresentação modelada virtualmente, mais voltada à “venda” da ideia ou do conceito. No caso de projetos de restauro, é imprescindível uma representação correta, já que os desenhos também têm o propósito de servir como documentação e registro, inclusive, de cunho histórico, para além da proposta arquitetônica (BENÍCIO; HEIDTMANN, 2013, p. 16).

Embora a imensa dificuldade representacional dos exemplares acautelados pelo patrimônio cultural, é por meio do desenvolvimento de estudos de massa, maquetes e modelos tridimensionais (físicos ou digitais) que o estudante permite sua reflexão sobre estudos avançados da forma, a relação dialógica entre as formas e suas representações. Trazemos aqui a reflexão de que uma aula prática de ensino de projeto deve também tratar a representação em seu conteúdo e em suas formas de diálogo. Mais que isso: o desenho é parte do diálogo entre o professor e o aluno.

O escultor Henry Moore dizia que o hábito do desenho rompe a inércia e a preguiça do olhar. Para Moore, “desenhar é uma reação à indolência desse olhar passivo que tende a se acomodar, e enxergar sem ver o mundo” (Rozestraten, 2006, s/p). Essa forma de entender o desenho corrobora os conceitos sobre a percepção visual, como verdadeira operação abstrata de ações exercidas sobre os objetos percebidos (Piaget & Inhelder, 2001), como consciência social, de transformação ativa e natureza cognitiva (Vygotsky, 1962/1991), como forma dinâmica e criativa de compreensão do mundo, elaborando e interpretando os estímulos visuais (Ostrower, 1998), como captação de estruturas significativas, ao invés de simples registro de elementos (PUIG, 1979) e também como uma dimensão intelectual imputada de conhecimento anterior e posterior ao próprio ato (Merleau-Ponty, 2006). (ORTEGA; WEIHERMMAN; BAIBICH-FARIA, 2014, p. 32).

A representação gráfica é tema obrigatório das aulas-ateliê e que não foi recorrente nas aulas observadas na FAU-UFJF; possivelmente, a ausência de tal abordagem é resultado do entendimento de que os alunos já sabem disso, pois a oferta de Projeto VI se dá no quarto ano do curso. Inclusive, muito do que não é tratado em sala ocorre por subentender que os alunos

já sabiam disso, porém, não foi possível detectar qual a forma que os docentes medem esse conhecimento antecedente – informação essencial para definir suas práticas pedagógicas sobre conteúdos apreendidos e em desenvolvimento, principalmente em projeto.

Existem ainda aulas de projeto nas quais nenhum texto é discutido em sala, nenhum seminário é realizado por parte dos alunos e a ausência da interação entre a prática e a teoria enfraquece os desenvolvimentos do projeto. Na FAU-UFJF, os alunos têm aulas de teoria da restauração que antecedem a aula de projeto; com isso, entende-se que nas disciplinas de projeto os alunos devem apenas colocar em prática os fundamentos tratados na disciplina já realizada, mas no acompanhamento das classes essa interlocução teórica e prática não ficou clara.

Um caminho passa pela leitura e, portanto, pela dolorosa tarefa de análise e síntese, tão difícil para uma geração que vive um “tempo de imediatez” e é mais acostumada à operação de “copiar e colar”, que não gera dor, pois não exige o pensar. Entretanto, defende-se o projeto não apenas como síntese, mas como leitura crítica das preexistências. (BENÍCIO; HEIDTMANN, 2013, p. 24).

3.1 INFLUÊNCIAS DA ARQUITETURA DAS FACULDADES NO ENSINO DE PROJETO

A arquitetura das faculdades também reflete sua pedagogia, abordagens e estratégias de ensino-aprendizagem; seu contexto de formação e sua localidade acabam por influenciar o ensino em seus ambientes pedagógicos. A pequena e simbólica Weimar – cidade reconhecida como patrimônio da humanidade, bombardeada na II Guerra Mundial, berço da Primeira República Alemã, da literatura de Goethe e filosofia de Schiller, laboratório das ideias de Walter Gropius e da normatização de Ernst Neufert e das últimas reflexões de Nietzsche – abriga cerca de 65 mil pessoas. Destas, 15 mil são estudantes na Bauhaus – Universidade de Weimar.

A cidade, com características arquitetônicas pitorescas e importantes remanescentes históricos que determinam a cena cultural da Turíngia, se dá como um grande campus universitário.

As universidades nasciam na Europa com o processo de crescimento e urbanização das cidades. Esses espaços de ensino superior passaram por um longo período de transformações, de simples classes em salas alugadas a

edifícios com localização e propósitos definidos. Começaram a fazer parte das cidades inaugurando uma nova categoria de prédios urbanos. (BUFA; PINTO, 2016, p. 814).

A integração da instituição universitária, fruto da junção da Bauhaus e Franz Liszt Musik (1989 – Faculdade de Música), com os equipamentos municipais era intensificada pela permeabilidade do campus no território urbano e rural: entre a prefeitura e a reitoria, havia edifícios da biblioteca; entre o mercado e o parque estava o restaurante universitário; entre a casa e o atelier estavam salpicados pela malha urbana diversos edifícios de função universitária, que de certa forma atendiam a cidade e seus habitantes. A aproximação das funções urbanas e culturais da universidade com os habitantes permitiu um olhar inédito da pesquisadora e as relações sócio-pedagógicas exercidas pelas Instituições de ensino.

As ações pedagógicas propostas pelos docentes ocorriam em diversos espaços da cidade, inclusive no emblemático cemitério do município, um eixo arborizado no coração de Weimar que cruzava parte da cidade e conectava a zona rural com a urbana; local onde muitos professores da Bauhaus promoviam experiências, desde Gropius, com o monumento erguido em 1920, *Marzgefallenen*, até os dias de hoje, com dinâmicas contínuas provocadas pelos discentes e docentes.

Tais aspectos ganham relevância quando comparamos à formação da universidade brasileira que, historicamente, se deu de forma muito diferente, tendo suas características de formação do campus baseadas no modelo norte americano.

As universidades brasileiras criadas no período anterior a 1960 seguiam um modelo conhecido como tradicional, que procurava dar formação geral ao estudante e prepará-lo para o exercício de profissões liberais, bem como formar intelectuais dirigentes. Essas universidades localizavam-se na malha urbana das cidades. A partir dos anos 1960, com o golpe militar de 1964, e depois com a Reforma Universitária de 1968, a universidade brasileira, tanto no que diz respeito à sua estrutura e organização, como no que se refere a seu território, passou a ser outra. “[...] o campus universitário, para Atcon¹⁵, seria um conjunto homogêneo, fechado e com mais facilidade de controle e administração, rigidamente planejado, seguindo uma estrutura didática bastante diferente daquela das faculdades isoladas.” (BUFFA; PINTO, 2016, p. 820).

¹⁵ Rudolf Atcon elaborou o Manual sobre o planejamento integral de campus universitário aprovado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a partir da Reforma Universitária de 1968.

Os efeitos e resultados dessa tipologia poderiam ser uma dissertação à parte, mas trazemos esse exemplo aqui para ilustrar, pois nos conduz ao entendimento de que essa característica da permeabilidade do campus na cidade e sua gestão compartilhada geram um senso de cidadania intrínseco à formação profissional; inclusive as origens do campus universitário no Brasil, intensificadas por uma orientação da racionalidade modernista, em especial no curso de Arquitetura e Urbanismo, nos diz muito sobre a pedagogia pretendida e exercida ainda hoje nas universidades brasileiras.

A FAU-UFJF está inserida em um dos cinco galpões similares e dispostos em fila que compõem a área do campus da UFJF, chamado de Engenharias. No site da Faculdade eles evidenciam o seguinte:

A infraestrutura física, entendida estrategicamente como em constante transformação, possui duas unidades: o conjunto de salas de aulas, localizada no Edifício Itamar Franco, onde há uma parceria com a Faculdade de Engenharia e a nossa principal referência de endereço, o nomeado “**galpão da arquitetura**”, que é uma edificação remanescente das construções iniciais do idealizador da Arquitetura e Urbanismo do campus, Engenheiro Arthur Arcuri. Nossos vizinhos são a Faculdade de Engenharia (Fac.Eng), o Instituto de Artes e Design (IAD) e o Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia (Critt). O galpão da Arquitetura e Urbanismo é o quarto de cinco edificações idênticas (em termos volumétrico e fechadas) presentes na plataforma. Nele funcionou o Curso Técnico da UFJF (CTU), depois transferido e transformado em Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE-MG). A FAU herda a estrutura do antigo AUR. Ela conta com dois pavimentos e o arranjo espacial pode ser subjetivamente subdividido nos seguintes setores: (1) primeiro pavimento – hall, laboratórios, apoio administrativo (secretarias da unidade e coordenação) e apoio de serviços e (2) segundo pavimento – gabinetes de docentes, núcleos de pesquisas, laboratório ECOS, apoios de serviços e atividades estudantis (centro acadêmico). (UFJF, [2015?], recurso online).

Podemos somar a essa descrição algumas percepções espaciais realizadas no campo a partir do método perceptivo difundido por Maria Paula Albernaz o que nos permite identificar uma relação intrínseca entre a disposição espacial com a pedagogia e as abordagens defendidas e difundidas na prática de ensino. Embora o galpão contenha intervenções artísticas de aspectos efêmeros que indicam um desejo de contrapor a ordem arquitetônica funcional e econômica do galpão, essas fugas não são suficientes para transpor os velhos conceitos, que ainda são difundidos por parte dos professores da instituição.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF foi criado em 1992 dentro da Faculdade de Engenharia. Sua primeira turma se formou em setembro de 1997, sendo que “em 1995 foi viabilizada a criação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, que foi implementado no mesmo ano tendo a formação inicial composta por seis professores” (UFJF, 2016, p. 21). Enfim, em 2014 é criada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, por meio da Resolução nº 13/2014 do Conselho Superior da Universidade.

Uma das características de criação do curso é seu caráter de aula-atelier: “A comissão apresentou a sua proposta final em 1990, considerando que o curso deveria ser alocado na Faculdade de Engenharia e deveria ser organizado por meio de um sistema de ateliês” (UFJF, 2016, p. 20). Hoje, “disciplinas obrigatórias que compõem a área de projeto do curso de arquitetura e urbanismo da UFJF alcançam 675 horas/aula, o que representa cerca de 28% da carga horária total (de disciplinas obrigatórias)” (UFJF, 2016, p. 39), cerca de $\frac{1}{3}$ do curso.

O curso, hoje, é dividido em dois departamentos, sendo ambos de projeto: Departamento de Projeto, História e Teoria da Arquitetura e do Urbanismo e Departamento de Projeto, Representação e Tecnologia da Arquitetura e do Urbanismo. A existência de dois departamentos de projeto, mesmo que com ênfases diferentes, é um fator decisivo para definir as características do corpo técnico, influenciando na contratação do corpo docente. Com 30 vagas disponíveis para professores, o curso de Arquitetura possui 30 docentes listados no site oficial da universidade e todos eles são arquitetos e urbanistas. Essa característica impacta na proposta do próprio curso, que se apresenta pouco interdisciplinar para a interlocução com áreas adjacentes dos estudos do ambiente construído.

Quando comparamos a uma das universidades vivenciadas, mais precisamente a Bauhaus – Universidade Weimar, para quase o mesmo número de docentes existem 23 departamentos e 29 docentes (esta lista não inclui assistentes); e enquanto a UFJF só contrata arquitetos de formação, a Bauhaus investe em oito formações distintas: possui em seu corpo docente quinze arquitetos, quatro engenheiros, três cientistas políticos, dois urbanistas, dois historiadores, um advogado e um geógrafo.

É interessante perceber que a diferença entre os dois casos está na diversificação da base científica e epistemológica da formação dos docentes. Na UFJF, todos são formados em Arquitetura, porém, com especializações diversas nos campos da Arquitetura e cursos tangenciais, mantendo a mesma base (a arquitetura e as cidades), mas com interesses finais

diversificados. Por sua vez, na Bauhaus o processo é o contrário: as bases epistemológicas e científicas dos docentes são diferentes, mas o objeto final é o mesmo – pensar a cidade e a arquitetura. Enquanto uma é disciplinar, pois trabalha sempre com a mesma base científica, a outra pode ser considerada transdisciplinar, pois há uma contribuição científica e epistemológica entre os campos, uma troca constante de desenvolvimentos e elaborações que podem ampliar o desenvolvimento do conhecimento do aluno, ainda em sua graduação.

4 A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E URGÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A partir do objeto do estudo de caso desta pesquisa (a FAU-UFJF), apontamos relevantes aspectos educacionais da disciplina de ensino de projeto com ênfase em patrimônio cultural: (1) sua inserção no currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo, as influências pedagógicas que ainda influenciam as escolhas didáticas em sala de aula; (2) a relevância da presença (Barceno, 2012) docente; (3) a aula-ateliê suas principais características e sua relevância dentro da formação do arquiteto, estratégia pedagógica que estrutura o ensino-aprendizagem e atua como espinha-dorsal da formação do arquiteto-preservacionista.

Nosso próximo passo é ressaltar a importância da relação estabelecida entre o professor e o aluno no exercício projetual, capaz de provocar, entusiasmar e influenciar o processo de ensino, capacitando o estudante para o exercício como arquiteto e cidadão, assim como possibilitando ao professor formação contínua como cidadão e aprendiz do processo de ensinância.

É interessante pensar que, na trajetória acadêmica de cada um, sempre há aqueles professores muito admirados ou desafiadores, e como a existência dessa relação pode ser decisiva nos processos cognitivos – de forma positiva ou negativa. Nos diversos relatos lidos e discutidos no âmbito da pesquisa, nota-se que integrar o aprendizado cognitivo com o afeto pode ser muito mais enriquecedor para o aprendiz e para o mestre.

Segundo Ellen Paula (2018, p. 16):

Todo o ser humano necessita de afeto, em sala de aula, não é diferente, pois a própria relação que é estabelecida entre o professor e o aluno requer a presença da afetividade. Portanto, o professor, além de educar, deve inserir a afetividade como elemento indispensável em sua prática pedagógica, pois educar é um ato de amor. Vale lembrar que a afetividade no ambiente escolar não se limita a demonstrar carinho através de beijos e abraços, mas de se preocupar com os alunos, reconhecê-los como indivíduos autônomos e com uma experiência de vida diferente, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais.

O professor deve ser capaz de emocionar o aluno e, por meio da emoção, ativar a motivação necessária para que o aluno seja capaz de construir seu próprio conhecimento. Distanciando-nos um pouco no tempo, em 1950, na Alemanha, havia pesquisas que

evidenciaram o poder da motivação a partir do estímulo das emoções possíveis na relação do mestre e aprendiz, como cita Becker e Adorno (1995, p. 169):

O laudo “Talento e Aprendizado”, do Conselho Alemão de Educação, em que procuramos tornar claro com base em quatorze laudos de psicólogos e sociólogos que o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disso a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular de desenvolvimento da emancipação.

Jacques Rancière (2002) também trabalhou a potência da emancipação e suas questões em seu livro *O mestre e o ignorante*, a partir da experiência do pedagogo francês Jacolot, em 1989. A defesa e difusão de um exercício pedagógico para a emancipação é contrária a experiência anotada no diário de bordo das aulas de ensino de projeto com ênfase em patrimônio cultural da FAU-UFJF, assim como a afetividade não era uma abordagem explícita em que a adoção do sistema explicador (RANCIÈRE, 2002) e a hierarquia do saber pareciam integrais. De forma resumida, o sistema explicador é o entendimento de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o ignorante e que, a partir da explicação do docente, o aluno acumulará os conhecimentos explicados e se tornará, mais adiante, em um conhecedor também.

Todavia, a construção do conhecimento é muito mais orgânica e complexa do que o maçante sistema explicador e a hierarquia das relações, como indicamos no segundo capítulo, sob influência da pesquisadora Virginia Kastrup,

As aulas de caráter inventivo, como o ensino de projeto, devem ser estimuladas numa atmosfera de colaboração, de respeito à opinião do aluno – muito similar à descrição dada por Domenico de Masi (1989), em sua leitura sobre a fenomenologia dos grupos criativos:

As **habilidades** intelectuais e a preparação rigorosa dos indivíduos são exaltadas por um forte envolvimento emotivo e, quase sempre, por uma admirável correção profissional, além de um forte senso de união por pertencer ao mesmo grupo. Espírito de iniciativa, confiança recíproca, vontade firme, dedicação total, flexibilidade, precedência ligada à expressividade do trabalho mais do que à instrumentalização, orientação para o trabalho criativo, de preferência a vida extra laboral, mas também multiplicidade de interesses, competitividade nos confrontos com grupo

concorrentes e solidariedade para com os colegas do mesmo grupo, segurança das próprias ideias e capacidade organizativa às vezes acompanhada de ingenuidade exagerada e de ousada disponibilidade para com o risco, culto pela estética, pelos valores, pela dignidade e pela supremacia da arte e da ciência acima de qualquer outra expressão da atividade humana. (MASI, 1989, p. 53. grifo nosso).

Além de exercer seus papéis no processo de ensino, é parte do exercício do professor ser capaz de motivar e emocionar o aprendiz, provocar questionamentos e indicar possibilidades de transformações de mundos; o professor tem como desafio formar profissionais que sejam capazes de colaborar na construção de conhecimentos socioculturais significativos como uma síntese entre os conhecimentos produzidos, a partir de experiências individuais e coletivas dos processos de vida e trabalho de cada um.

Quando o conteúdo a ser ensinado nesse processo pedagógico tem como objeto o desenvolvimento das capacidades projetuais em identificar e intervir no patrimônio cultural, algumas novas possibilidades de interações podem fortalecer as relações entre cada um dos agentes do processo. O professor, o aluno, a cidade, sua história, comunidades, ganham um protagonismo na práxis do ensino de projeto. A história de cada um e suas relações sociais podem ter interlocuções possíveis com o exercício projetual. Nesse momento, a capacidade docente primordial está em estabelecer um movimento reflexivo contínuo entre as dialéticas que envolvem o posicionamento crítico entre o fazer e o refletir sobre o mundo a partir de um ponto específico (aluno), assim como a capacidade de ver o mundo de forma integrada e conectada.

Com efeito, a relação aluno-professor se dá inúmeras vezes no campo das emoções; e são as emoções, as expressões que o corpo dá ao conteúdo dos pensamentos, a nossa memória e as nossas projeções para o futuro. Motivação é a antecipação do prazer no sistema de recompensa do cérebro, interpretada pela estrutura cerebral como algo novo, maneira nova de resolver algo que dá certo. Algo digno de ser repetido. Aprender é um dos maiores prazeres do cérebro no sistema, que pode ter como recompensa as emoções, podendo chegar até a euforia.

A ausência de estímulos pode ser gerada pela falta de motivação do aprendiz baseada na aridez da relação mestre-aprendiz. Segundo Rheingantz (2013, p. 2), “a relação professor-aluno deve se pautar pela cumplicidade entre os conhecimentos do professor – e, quem sabe, alguma sabedoria – e a curiosidade dos alunos”. O exercício didático do professor

pode ser uma das causas da aridez e da desmotivação dos alunos, acarretada pelas ausências de cursos sem licenciatura e sem outras estratégias que permitam o exercício da práxis do professor.

A ausência das atividades de formação do professor de Arquitetura e Urbanismo e o distanciamento do curso das teorias do conhecimento e de ensino excluem o tema do universo de formação do arquiteto. O curso não é de licenciatura e em muitos casos a experiência como professor está ancorada na sua formação *stricto sensu* e em alguma experiência profissional na área.

O professor de ensino de projeto de restauração, assim como das disciplinas teóricas do assunto, costuma ter alguma experiência em órgãos de preservação nacional, estaduais ou municipais (IPHAN, IEPHA, prefeituras), na elaboração de políticas públicas preservacionistas e sustentáveis, na elaboração de produtos técnicos, entre outras tantas possibilidades de atuação. Em muitos casos a bagagem do docente é muito relevante para os ensinamentos da aula-ateliê, porém, também é notável as ausências nas escolhas didáticas. Segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p. 45):

Embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

Devemos considerar que esses professores raramente possuem uma formação pedagógica ou didática tanto no período da graduação quanto no ingresso na carreira docente, ou ainda em oportunidades de formação continuada. Acredito que não ter espaços para refletir pedagogias e didáticas dentro de graduação, digo em cursos de não licenciatura, gera um vazio, uma lacuna nas escolhas pedagógicas.

Na FAU-UFJF, duas das três professoras que lecionam nas disciplinas de patrimônio cultural participaram de um programa de formação docente no ingresso à universidade. Trata-se do Programa CIAPES - Coordenação de Inovação Acadêmica Pedagógica do Ensino Superior, que tinha um carácter de recepção docente, estágio probatório e um programa de formação continuada. Como parte da nossa pesquisa, aplicamos um questionário a essas professoras e buscamos refletir sobre a formação docente continuada para professores do

curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo da UFJF e a possível influência do referido programa nas práticas pedagógicas dessas professoras.

Para tanto, exploramos a relação do Programa CIAPES realizado pelas professoras, a partir das respostas dos questionários respondidos e das observações em sala de aula registradas no diário de bordo. Embora iniciamos esse capítulo com a relevância da relação do professor e do aluno no exercício do projeto, não chegaremos a nos aproximar sobre o papel do aluno; focamos no professor e nos parece que a formação docente é um tema importantíssimo no curso de Arquitetura e Urbanismo, diante da oportunidade de questionar parte do corpo técnico responsável pelo objeto da pesquisa (ensino de projeto em patrimônio cultural) quanto à experiência e aprendizagem do referido programa no exercício docente.

Nosso recorte, embora superficial, tem por objetivo lançar perguntas ao problema. Algumas contribuições teóricas específicas da formação docente serão trazidas para auxiliar no entendimento do tema no decorrer de todo o capítulo.

Esse lugar da relação do mestre e do aprendiz é que propicia a potencialização de relações imbuídas de experiência, afeto e confiança. É diante desse meio que o processo ensino-aprendizagem pode ser melhor conduzido para extrair de seus agentes emoções suficientes para motivar o aluno na busca por autoconhecimento, emancipação e pensamento crítico, como falado anteriormente.

Para que essa relação seja positiva e crescente, a relação entre aluno e professor precisa ser muito mais do que explicar e entender: ela exige motivação e entrega das duas partes e, acima de tudo, como diz Rancière (2002, p. 27), “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isto é. conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”. Ou seja, sejamos nós professores conscientes da nossa existência, do nosso papel social e agentes da nossa própria voz, porque essa será a única maneira eficiente de ensinar.

A formação docente e a criação de uma identidade como professor são um processo contínuo que se inicia na graduação para os cursos de licenciatura; já para os cursos sem licenciatura, como é o caso de Arquitetura e Urbanismo, não se dá no período da graduação, e muitas vezes a própria pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) acaba por não abordar a metodologia de ensino em suas disciplinas.

Para os professores universitários em áreas sem licenciatura, é no estágio probatório que o docente, muitas vezes, terá seu primeiro contato com didática,

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Esse processo joga um papel mais ou menos importante na sua própria experiência como aluno, no modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO; FERRES; FERRERES, 1995, p. 131).

A LDB passou a exigir nos cursos de pós-graduação as disciplinas Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, que deveriam suprir a demanda da docência no ensino superior, embora não seja adotada por alguns programas – é o caso do PROAC, voltado para discentes, em sua maioria, engenheiros e arquitetos. Nele, não existe a oferta de uma disciplina de metodologia que não seja apenas voltada à pesquisa. Com isso, os alunos, parte deles futuros docentes, não se aproximam das teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e quando o tema é parte da pesquisa, como este caso, devem recorrer a alguma disciplina isolada na Faculdade de Educação ou em outras unidades. Mesmo que tragam consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes, tais profissionais nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Todo o exercício de práticas pedagógicas acaba por desenvolver e estabelecer uma identidade docente. Assim como em nossas vidas construímos nossa identidade ao longo de experiências e elaborações, um professor elabora sua identidade nessa mesma lógica ao longo de sua experiência. Os espaços de escutas e trocas são importantes para permitir as elaborações teóricas das experiências práticas do professor.

Traz-se aqui a experiência criada e desenvolvida pela UFJF com o intuito de suprir alguma deficiência da prática pedagógica aos docentes ingressantes, especialmente aqueles que não possuem licenciatura: o programa Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES). Embora o tema da formação docente seja recorrente no âmbito da educação, para a pesquisa desenvolvida dentro da área de Arquitetura foi fundamental garantir um caráter exploratório, já que se trata de um tema pouco abordado, falado ou sequer citado nos corredores do curso de Arquitetura.

A escolha do método exploratório garantiu uma aproximação ao tema, uma análise inicial, no entendimento do seu contexto. Mais que resultados, a investigação visa uma

aproximação e compreensão do problema. Para tanto, recorreremos à literatura existente no campo da educação. Utilizamos um questionário (Apêndice), que foi respondido por professores de Arquitetura da UFJF, cujas respostas, em alguns casos, podem ser compreendidas por meio do compartilhamento de experiências.

4.1 O CIAPES NA UFJF E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE PROJETO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

O CIAPES é o único programa institucional existente na UFJF que visa à formação continuada de professores dessa instituição e, por isso, no curso de Arquitetura e Urbanismo tem a finalidade de propiciar ao docente aproximações com métodos e aplicações durante a sua ação formativa, além de criar espaços de diálogo que identificam a prática docente no tempo-espaço, no contexto da contemporaneidade e nas discussões pertinentes à formação docente continuada. Para tanto, é de interesse saber como o programa contribui ou pode contribuir para a formação de professores:

As ações formativas estão alicerçadas na compreensão e em propostas que implicam nos múltiplos letramentos necessários para a docência nos tempos atuais. Tem o objetivo específico de promover, aos professores em estágio probatório, ações formativas para a docência, de modo que todos criem seus percursos formativos de acordo com suas necessidades, desejos, afinidades e especificidades acadêmicas, a partir das opções oferecidas pela UFJF. (UFJF; 2012, p. 2).

A metodologia utilizada pelo programa, segundo seus idealizadores:

Considerando as relações espaço-temporais dos docentes da educação superior, pauta-se em atividades constituídas no que temos denominado de Educação Híbrida, com ações fundamentadas na Educação Aberta, que integram encontros e atividades presenciais e online ou mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Este formato tem se ajustado às demandas apresentadas pelos docentes, pois atende às subjetividades e especificidades do contexto dos professores da Universidade (UFJF, 2012, p. 3).

Para o desenvolvimento do Programa, em 2011 e 2012, foi enviado um questionário para professores e alunos da UFJF. Houve participação de mais de 50% do total de docentes e discentes da universidade, abrangendo cerca de 512 docentes e 8398 estudantes, segundo o

Relatório Final do Programa, de 2012. O objetivo do questionário era mapear as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes da UFJF, bem como suas demandas para práticas pedagógicas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154):

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência.

Assim, o Programa utilizou o questionário como fonte importante para as próprias definições e atuações, e foram previstos dois módulos de formação: o primeiro módulo ocorreu entre os meses de maio e junho de 2012; e segundo, semipresencial, iniciou-se no final de outubro de 2012 e foi finalizado em 19 de março de 2013. As ações formativas desses dois módulos foram divididas em dois momentos: o primeiro momento de fundamentação teórica, com palestras ministradas por pesquisadores de outras instituições de ensino superior, referências nas temáticas escolhidas para o Projeto Piloto em Docência no Ensino Superior e Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior; e o segundo momento, semipresencial e teórico-prático, utilizou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e contou com dois encontros presenciais, no início e no final do processo. Neste módulo, foram oferecidas unidades de fundamentação teórica, com múltiplos materiais disponibilizados digitalmente (vídeos e áudios, web conferências, artigos, *e-books*, apresentações em slides, fóruns de discussão e de dúvidas etc.) e foi proposta a realização de uma única atividade – a criação de um Projeto de Ensino Inovador – desmembrada em três partes, acompanhada por docentes da UFJF e por professores tutores.

No curso piloto, foram matriculados 93 professores em estágio probatório que ingressaram no ano de 2011. Os professores foram distribuídos em cinco turmas para o desenvolvimento do curso Ações Formativas no Ensino Superior, na plataforma Moodle, com a orientação de cinco tutores e a supervisão da coordenação CIAPES.

Para Bruno (2007, p. 134):

O letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade, pois implica em ações de intervenção social, cultural dos sujeitos por meio das linguagens e, portanto, precisamos abordar questões de letramentos. Foi este o sentido de letramento auferido às ações formativas desenvolvidas. Não se trata de desenvolver somente a alfabetização digital, ou seja, a instrumentalização, a aquisição de informações e habilidades para

utilização e manuseio de determinados artefatos (digitais ou não), mas compreendemos a formação docente como algo amplo, complexo, daí o sentido dos letramentos.

Conforme Tejada (2012, p. 66):

O professorado universitário trabalha na instituição formativa de maior nível existente e, curiosamente, na sua imensa maioria, não se formaram para exercer esta função, já que ingressaram no corpo docente depois de formar-se longamente nos conteúdos próprios de sua área (com um expediente acadêmico mais ou menos brilhante que não garante nenhuma competência docente) em instituições de formação superior e sem receber nenhum tipo de formação, já que majoritariamente não sentiram essa necessidade formativa, nem a instituição lhes exigiu nenhuma formação pedagógica, prévia ao desenvolvimento de dita função docente.

A relevância do programa vai ao encontro da urgência de preparar o docente para além do seu conhecimento específico e atuação em pesquisas; trata-se de permitir ao professor formador uma base pedagógica suficiente para que ele possa, de forma consciente, atuar no campo da educação, além de proporcionar ao jovem professor o alicerce para uma constante reflexão da prática, estabelecer um posicionamento motivador dentro da sala de aula e, acima de tudo, permitir a emancipação por meio do ensino.

O curso com maior aderência entre os ofertados foi *Docência no Ensino Superior* que teve como foco refletir sobre o processo da docência e o ser docente no ensino superior, especificamente na graduação, nos tempos atuais. Este teve carga horária de 35 horas, foi iniciado no dia 14 de abril de 2014 e foi encerrado em 28 de maio de 2014. Foram realizados três encontros presenciais e oferecidas 45 vagas, das quais 41 foram preenchidas, e 31 professores foram certificados ao final do curso.

Na conclusão, o relatório final do Programa (de 2014) realiza uma autoanálise, considerando as ações como um avanço. Foram 650 horas de ações formativas e boa aderência dos docentes. O mesmo relatório também aponta alguns aspectos negativos como a ausência de um espaço próprio para acolher o CIAPES e que permitisse a pesquisa valorizada em detrimento do ensino-aprendizagem.

Há ainda muitas resistências aos processos formativos para a docência em suas diversos espaços e segmentos, especialmente por parte de docentes que não escutam seus estudantes e não acompanham as mudanças sociais, pois permanecem enclausurados em suas “certezas”, engessados/paralisados

diante do novo e encarcerados em gaiolas epistemológicas que não os permite ver-olhar além. (UFJF, 2014, p. 47).

A continuidade do Programa com a aderência dos docentes mais novos e mais antigos da universidade, assim como a promoção de mais espaços para o debate e para o compartilhamento das ações, seriam fundamentais para a valorização da prática, podendo gerar maiores reflexões e, assim, transformações substanciais – inclusive incluir nas ações a participação dos alunos, conseguindo, então, estabelecer um processo reflexivo entre ensino e aprendizagem.

Os três professores do curso de Arquitetura e Urbanismo que participaram do CIAPES – dois deles professores da disciplina objeto de nossa pesquisa – aceitaram responder ao nosso questionário; coincidentemente, haviam escolhido o minicurso “Docência no Ensino Superior”. Curiosamente, os gráficos apresentados no relatório final do programa CIAPES de 2014 confirmam que disciplinas e/ou estudos afeitos à didática são considerados muito importantes por 77% dos questionados, indicando sua ausência na formação do professor.

O minicurso “Docência no Ensino Superior” abordou a sala de aula contemporânea, os processos de ensino-aprendizagem, a aprendizagem do adulto – já que estamos tratando do ensino na graduação –, os recursos e estratégias pedagógicas para a docência no ensino superior, como desenvolver e preparar o plano de ensino-aula e como avaliar no ensino superior.

A Professora A (a mais disposta em colaborar ativamente com essa pesquisa) contribuiu com comentários enriquecedores, cujas respostas são trazidas para este trabalho a título de exemplificação e compreensão sobre a relação do CIAPES com a atuação docente na UFJF.

Em resposta ao nosso questionário quando indagada se o programa CIAPES contribuiu para sua formação docente, a professora afirma que “sim” e ressalta que a participação no programa CIAPES foi fundamental para o seu crescimento como docente, inclusive contribuindo com um lastro teórico-reflexivo que a levou ao tema de seu doutorado, que trata exatamente sobre o ensino nas graduações em Arquitetura e Urbanismo e sobre o papel do professor na busca e compartilhamento de novos e criativos dispositivos políticos-didáticos-pedagógicos mais condizentes com a contemporaneidade. Apesar disso, na

época, ela considerou um absurdo ser obrigatória a participação como quesito para o cumprimento de seu estágio probatório.

Outra resposta da pesquisa aborda a importância da formação continuada do professor dentro da Universidade, a professora acenou a favor da formação continuada e explicou que achava um “crime” o profissional ser empossado como professor na universidade e estar em sala de aula no dia seguinte sem preparação alguma, sem nenhum tipo de acolhimento. Para ela, essa “formação” docente deveria se iniciar antes de o professor efetivamente começar suas atividades de ensino, mas não como obrigação e sim como processo, conferindo sentido a qualquer ação que se dê nessa direção.

Quando questionada sobre a possibilidade de realizar novamente programas de formação continuada, mais uma vez a professora responde “sim”. Ela ainda complementa que a palavra-chave para o desenvolvimento docente depende da formação continuada, ou seja, considerar que o professor (embora tenha conhecimento) é um constante aprendiz e que a participação ativa em grupos de discussões e em programas de formação são parte indissociável da prática formadora.

Aqui, transcrevemos a resposta da docente, a título de exemplificação:

O processo de construção do conhecimento do ser humano só termina quando ele morre e se dá com maior potência se realizado num processo de estabelecimento de relações com tudo e todas no mundo, inclusive com as coisas. Seria importantíssimo que oportunidades periódicas de encontros e trocas de experiências fossem promovidas pelas universidades, inclusive incentivando a transversalidade nos campos de saberes. A utilização de plataformas como o Moodle é interessante, mas não contribui para uma aproximação amorosa no nível em que considera importante nos dias de hoje, em que os aparatos tecnológicos têm nos afastado dos contatos e, conseqüentemente, dos organismos e das coisas no mundo.

Os recursos tecnológicos mais utilizados pela professora em suas aulas na graduação, segundo suas respostas no questionário, são Power Point (programa para apresentações), busca de materiais para a atividade profissional (vídeos, áudios, imagens, etc.), sites de

relacionamento e redes sociais (Orkut, Facebook, Youtube, LinkedIn, Google+, blogs e outros), e filmes e documentários.

As estratégias didáticas mais utilizadas por ela em suas aulas de graduação são aula expositiva dialogada – interação com os alunos, produção de mídias –, filmes, áudio/podcast, atividades envolvendo jogos, entretenimento e música, visitas monitoradas, atividades orientadas em grupo e atividades orientadas individuais.

Possivelmente, a diversificação de métodos pedagógicos adotados pela professora é decorrente de sua breve experiência no curso *Docência e Ensino Superior*. A alternância de instrumentos e métodos permite a democratização do ensino em sala de aula. Alguns alunos aprendem mais facilmente com leituras complementares, outros dependem da discussão do texto em sala de aula, alguns necessitam de explicações mais práticas que envolvam seu cotidiano; e, assim, a possibilidade de ofertas sortidas permite que o conhecimento chegue nos mais diversos receptores.

A construção de formação continuada como carga horária do trabalho docente é uma das principais premissas da educação e dos agentes que exercem suas funções como professores. Isso viabiliza um espaço de debate e troca contínua entre os professores, mas que também pode incluir alunos, permitindo que o campo seja sempre “oxigenado” e atualizado.

Consideramos que o Programa CIAPES tem uma relevância nas mudanças necessárias para a formação de novos arquitetos e, possivelmente, de outros profissionais. Talvez essas mudanças na docência, nas propostas do programa, possam impactar positivamente na relação professor-aluno e, então, reverberar nas práticas profissionais diversas. O Programa pode desencadear novos desdobramentos e práticas no ambiente universitário e, assim, garantir um avanço da temática no universo docente.

É urgente trazer as graduações ou pós-graduação de cursos de não-licenciatura, como é o caso da Arquitetura, para uma constante reflexão sobre o ensino. Cabe ressaltar que, possivelmente, a formação do docente de Arquitetura irá impactar nas suas aulas e, conseqüentemente, na forma como nossas cidades têm sido compreendidas e construídas. É importante que esses impactos afetem os alunos por meio de um entendimento da cidade de forma mais integradora, mais compartilhada e mais inclusiva.

CONCLUSÕES

A hipótese que foi aventada no início dos estudos propostos é de que preservar não é um exercício da especialidade. Embora seja importante apontar que estudos de teorias de restauro e reflexões de práticas específicas são fundamentais para desenvolvimentos nesse campo do saber – como diversos autores realizaram grandes contribuições, como: Kuhl, Lessa, Farah, Silva etc. –, ao longo da investigação ficou mais claro que tratamos aqui de um outro lugar da preservação nas práticas educacionais, lugar que antecede as competências específicas das teorias de restauro e que chamamos como herança cultural. Este outro prisma das práticas educacionais do patrimônio cultural é aquela capaz de integrar áreas do conhecimento, no exercício das práticas educacionais generalistas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. É ver o patrimônio cultural e a preexistência com abordagem cultural em cada ação do arquiteto.

O estudante de Arquitetura precisa exercitar seu olhar e sensibilidade para a preservação de sua cultura, sua história; independentemente da valoração ou escolhas condicionadas à pressão econômica, é preciso trazer mais consciência para as suas escolhas como cidadão, mais política para a experiência de projeto. Quando falo em política, isso inclui as escolhas governamentais que conduzem as políticas públicas, as escolhas de materiais de construções, mão de obra, aspectos territoriais, entre tantas outras escolhas diárias que constroem e consolidam o nosso espaço construído. Essa consciência pode contribuir com escolhas mais acertadas para o desenvolvimento dos projetos e para pensar o mundo em que queremos viver, assim como acreditamos que as potencialidades do ensino de patrimônio cultural e suas aproximações com práticas inclusivas possam contribuir para uma possível mudança de paradigma do modo de se aprender e fazer arquitetura.

As anotações durante a trajetória da pesquisa e muitas que antecederam o início da coleta de dados e atravessaram as percepções e resultado aqui sintetizados coincidem com uma visível necessidade de ampliação do olhar que aproximam as práticas educacionais, exercícios didáticos, a manutenção ou transformação de mundos, nos fundamentos e valores eminentes das práticas culturais e preservacionistas, tendo em vista a arquitetura e o nosso sistema de ensino.

Cabe ressaltar que permitir a ampliação das contribuições teóricas que incidem indiretamente no objeto é uma forma de ampliar a discussão e ainda garantir uma visão

panorâmica sobre o enunciado, chegando a conclusão de que a mudança de paradigma da escola de Arquitetura é exatamente ver a herança cultural como aspecto direcional do ensino, intrínseco às práticas educacionais, intensificando potências didáticas a partir do olhar da Pedagogia Crítico-Social com influências da Pedagogia da Emancipação e da Pedagogia da Ancestralidade.

Podemos concluir que a valorização contínua e crescente do nosso patrimônio cultural é pauta dos cursos e das diretrizes curriculares, porém, trabalhamos em universos acadêmicos que curiosamente possuem uma abordagem contraditória: o mais habitual dos cursos de Arquitetura, nas práticas projetuais, é lidar com um mundo não antropizado, não ocupado, um lote vago para atestar suas habilidades em nosso ambiente construído.

Também percebemos com as interpretações dos documentos, do contexto-histórico e das observações realizadas na FAU-UFJF, que embora legislações avancem para um caminho inovador e flexível – preocupadas com a diversidade dos povos e das peculiaridades do nosso território –, dentro das faculdades, muitas vezes, as repetições de comportamentos e adoção de velhos conceitos bloqueiam as ações que vêm ao encontro da transformação de mundos fundamental para o desenvolvimento de nossos cidadãos e de nosso ambiente construído.

É nesse ponto que acreditamos que as pedagogias relacionadas aos saberes ancestrais e o respeito às formas de saberes podem nos aproximar com o outro, com outras formas de ser e viver, de cultura. A visualização do diverso pelo estudante de Arquitetura permite a amplitude de perspectivas do saber em um exercício que culmina na ideia de integração, de coletividade, de diversidade.

A construção de parcerias entre universidades, órgãos de proteção e conselhos, devem ser estimuladas e estabelecidas como grandes Acordos de Cooperação Técnica.

A diversificação da base científica e epistemológica da formação dos docentes dentro dos cursos de Arquitetura podem permitir pensar a cidade e a arquitetura de pontos de vistas e contribuições interdisciplinares, ou até mesmo, pode ser considerada transdisciplinar, pois há uma contribuição científica e epistemológica entre os campos, uma troca constante de desenvolvimentos e elaborações que podem ampliar o desenvolvimento do conhecimento do aluno, ainda em sua graduação.

As aulas de ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural exercem um grande papel para o desenvolvimento das competências e habilidades do futuro arquiteto dentro dos desenvolvimentos generalistas e específicos. Com a trajetória da pesquisa e as faculdades

analisadas e vivenciadas, notamos que a dedicação de pesquisadores está muito voltada para os métodos e abordagens específicas, porém, parece-me que mudanças profundas poderão ser alavancadas em propostas pedagógicas mais horizontais e integradas. Nas práticas em sala de aula, encharcadas de cultura e valorização das preexistências como herança cultural, consideração do mundo construído e antropizado.

Além disso, cabe considerar que todo o exercício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acaba por desenvolver e estabelecer uma identidade docente. Assim como em nossas vidas construímos nossa identidade ao longo de experiências e elaborações, um professor elabora sua identidade nessa mesma lógica ao longo de sua experiência. Os espaços de escutas e trocas são importantes para permitir as elaborações teóricas das experiências práticas do professor.

É urgente trazer as graduações ou pós-graduação de cursos não-licenciatura, como é o caso da Arquitetura, para uma constante reflexão sobre o ensino. Possíveis mudanças de paradigmas dentro da faculdade de arquitetura, ocorrerão desde que sejamos capazes de reconhecer o papel da didática nas escolhas pedagógicas, onde visualizamos o patrimônio cultural imbricado na experiência de ensino, capaz de transformar a fundamentação do ensino de suas práticas futuras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, Max L. V. X. de; RUSCHEL, Regina Coeli; MOREIRA, Daniel de Carvalho. O processo e os métodos. In: KOWALTOWSKI, Doris; MOREIRA, Daniel de Carvalho; PETRECHE, João; FABRICIO, Márcio (Org.). **O processo de projeto em arquitetura: da teoria à tecnologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011, p. 80-100.

ASSOCIAÇÃO ESCOLA DA CIDADE. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://escoladacidade.edu.br/graduacao/acesado> Acesso em: 14 jun. 2021.

BÁRCENA, Fernando. **Entre Generaciones: la experiencia de la transmisión en el relato testimonial**. Profesorado, Madrid, v. 14, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

BÁRCENA, Fernando. **Una Pedagogía de la presencia: Crítica filosófica de la impostura pedagógica**. Salamanca: Ed. Universidade de Salamanca, 2012.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virgínia; FERRERES, Vicent. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BENÍCIO, Danielle; HEIDTMANN JUNIOR, Douglas; DEICKE, Emerson. **Reflexões para o ensino de projeto em preexistências arquitetônicas do curso de arquitetura e urbanismo da Udesc em Laguna/SC**. In: VI Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - Projetar. Florianópolis: 2013

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9974>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUFFA, Ester; PINTO, Almeida Gelson de. O território da Universidade Brasileira: O modelo de campus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 67, p. 809-831, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMPELLO, Mauro Santoro; OLIVEIRA, Gabriel Micherif Filgueiras; DUQUE, Raiane Rossi. **Uma estratégia pedagógica para o ensino da arquitetura e urbanismo no Brasil**: Abordagem experimental como complemento ao método tradicional. In: VII Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - Projetar. Natal, 2015.

CARSALADE, Flávio de Lemos. A questão da avaliação no ensino de projeto. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 8, p. 107-116, fev. 2001.

CARSALADE, Flávio de Lemos. In: VI Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - Projetar. Salvador, **Anais**: A formação crítica no ensino de projeto no campo do patrimônio cultural. 2013.

CASTRIOTA, Leonardo. In: Ciclo de Palestras, Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFSJ. **Patrimônio Construído e Função Social da propriedade**. Recurso online. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hWF5-rIukjc> Acesso em: 06 fev. 2021.

CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Roberto Machado e Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUARTE, Romeu. In: 3º Seminário Rede PHI Brasil. Seminário Patrimônio Cultural na Contemporaneidade: **Painel 7 - Ensino de Patrimônio na Graduação**. UFF, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X2kuSmfz26c> Acesso em: 7 set. 2021.

FARAH, Ana Paula. Restauro Arquitetônico: a formação do arquiteto no Brasil para preservação do patrimônio edificado. **História** (online), v. 27, n. 2, p. 31-47, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742008000200003>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FARAH, Ana Paula. **Restauro arquitetônico**: a formação do arquiteto-urbanista no Brasil para preservação do patrimônio edificado - o caso das escolas do Estado de São. 2012, 309 f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-15062012-152121/pt-br.php>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FERRARO, Silvana Weihermann; BAIBICH-FARIA Tânia Maria. **A didática do ateliê de arquitetura**: epistemologia da prática. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/didatica-do-atelie-de-arquitetura-epistemologia-da-pratica-0>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FERROLA, José Eduardo. In: CAMPOMORI, Maurício (Org.). **Aprender fazendo: ensaios sobre o ensino de projeto**. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI -ZERBO, Joseph (Org.). **Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INGOLD, Tim. **Educação pela Atenção**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2010.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do espaço no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KRENAK, Aílton; ROLNIK, Sueli. Fórum de Ciência e Cultura: **Constelações Insurgentes**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GHjWfw> Acesso em 6 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autêntica, 2014

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação.nº 19. São Paulo, 2002

LARROSA; KOHAM. Apresentação da Coleção. In: RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam?** São Paulo: Oficinas de Textos, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino e abordagem da diversidade sociocultural na escola**. Livro 4: Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Goiânia: ED.UECE, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo-teórico investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PUIGGRÓS, Núria Rajadell (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações; PUC-GO, 2012. p. 37-58.

MACIEL, In: CAMPOMORI, Maurício (Org.). **Aprender fazendo: ensaios sobre o ensino de projeto**. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2018. p. 240.

MALLIN, Sandra Sueli Vieira. **Uma metodologia de design aplicada ao desenvolvimento de tecnologia assistiva para portadores de paralisia cerebral**. Paraná: Editora UFPR, 2004.

MASI, Domenico de. **A emoção e a regra: os grupos criativos na europa de 1850 a 1950**. Tradução Elia Ferreira Edel. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1989.

MATURANA, Humberto. **Programa Uma Belleza Nueva**. 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3pH_lxUKcA&list=PLW10M-w59z-dyA-rFT6nB8PHnD5pbwp8K&index=11. Acesso em: 25 fev. 2020.

MEDEIROS, Ana Elisabete. **Patrimônio Cultural, Ensino de Projeto e Profissão de Arquiteto: caso ou acaso? II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - Projetar**. Rio de Janeiro. 2005.

MEDEIROS, Ana Elisabete; SCHLEE, Andrey; FERREIRA Oscar. **Dissociação, fragmentação e união – a experiência do ensino de técnicas retrospectivas**. I Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - Projetar. Natal. 2003

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. Patrimônio cultural é meio ambiente. **Revista MPMG jurídico**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/handle/123456789/26/browse?value=Miranda%2C+Marcos+Paulo+de+Souza&type=author>) Acesso em: 09 jan. 2021

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.

PAULA, Ellen. **O lugar da afetividade na aprendizagem de crianças**. Trabalho Conclusão de Curso. 2018. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

OLENDER, Mônica Cristina Henriques Leite; D'ÁVILA, Cristina. Experiências didáticas nas graduações de arquitetura e urbanismo: Por movimentos de incorporação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 55, p. 183-206, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5674>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ORTEGA, Artur Renato; WEIHERMANN, Silvana; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. **Diálogos Gráficos: uma didática do Ateliê de Arquitetura**. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 48-2, 2014, p.27-42.

PACHECO, LÍlian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Sistematização de vivências, invenções e pesquisas compartilhadas no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô.** Bahia, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa; ZEN, Giovana Cristina (Org.). **Didática abordagens teóricas contemporâneas.** Bahia: EDUFBA Publicações, 2018. p. 59-78.

POZER, Márcio Rogério Olivato. A construção histórica do Patrimônio Cultural. **Revista Historiador**, [S.l.], n. 10, mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/200>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PUIGGRÒS, Núria Rajadell. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PUIGGRÒS, Núria Rajadell (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: CEPED Publicações e PUC-GO, 2012. p. 105 - 132.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECOMENDAÇÃO DE NAIRÓBI (1976) – 19ª sessão UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – **Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea.** In: IPHAN – Caderno de Documentos nº 3: Cartas Patrimoniais. Brasília: IPHAN, 1995.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Arquitetura da autonomia In: LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (Org.), **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino em projeto.** Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003. p. 173.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Por uma Arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura. **Revista Arquitextos (n.6).** Campinas, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Aprender: Uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática.** Campinas: Papyrus, 2006. p. 101.122.

SANTOS, Elieide P.; BATISTA, Isleide C.; SOUZA, Mayane L.; SILVA, Maria F. **O processo didático educativo: Uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem.** Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/imprimir/123132> Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS NETO, Alber Francisco dos; ARRUDA, Iago Bersot. A abordagem de estudo de caso e a área de Arquitetura, Urbanismo e Design: Considerações a partir da Análise de um Periódico Qualis A2. **Perspectivas Online: Humans & Sociais Aplicadas, Campos dos Goytacazes**, v. 7, n. 10, p. 39-47, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/8876719201711175>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRA, Geraldo. **Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**: guia prático para o trabalho de pesquisadores em pós-graduação. São Paulo: Edusp, 2006.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 121-146.

SILVA, Heitor de Andrade. **O Ateliê de Projeto e o Patrimônio Cultural nas Estruturas Curriculares dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**. In: XXXIII ENSEA– Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo e XXXVI COSU – Reunião do Conselho Superior da ABEA. Balneário Camboriú, 2014.

SILVA, Heitor de Andrade. **Reflexões políticas-econômicas e o Atelier de Projeto de Arquitetura em tempos de Pandemia Covid-19**. Roda de Conversa: Ensino Remoto de Projeto de AU Realizada em 24/09/2020. REVISTA PROJETAR 16, v.6, n.1, janeiro 2021

SILVA, Júlio Fernando. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul./dez. 2018.

TEJADA, José. Inovação Docente na Universidade: alternativas na formação de professores. In: MARILZA, Vanessa Rosa; PUIGGRÒS, Núria Rajadell (Org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações; PUC- GO, 2012. p. 59-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ementa da Disciplina Projeto de Arquitetura e Urbanismo VII**, Juiz de Fora, 2017 Disponível em: <http://www.ufjf.br/arquitetura/files/2017/09/PA-VII-Fabiana-Jacques-e-Regina-Valad%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Modelo Questionário professores e alunos**. Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior - CIAPES, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/Modelo_Questionarios_alunos-e-professores.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Portaria nº 2 de 12 de fevereiro de 2014**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/portaria-2/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Relatório Final Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior - CIAPES**, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/Relato%CC%81rio_final_CIAPES_versao-final.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/arquitetura/graduacao/curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Relatório Projeto Piloto Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior - CIAPES**, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/RelatorioFinal_Projeto-Piloto_CIAPES_2012_13.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Tabela Equivalências Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, Juiz de Fora, 2017b. Disponível em: <https://www.ufjf.br/arquitetura/graduacao/curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Ateliê Integrado Graduação de Arquitetura e Urbanismo**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://fauufrjatelierintegrado1.weebly.com/> Acesso em: 03 abr. 2021

WICK, Rainer. **La Pedagogía de la Bauhaus**. Tradução Belén Bas Alvarez. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

São oito perguntas fechadas, não é necessária a identificação do Entrevistado)

1) Você aderiu ao Programa CIAPES?

- a) () Sim, ano _____
- b) () Não

2) Quais módulos você aderiu no Programa CIAPES:

- a) () Utilização das artes e outros meios de apoio para o processo de ensino-aprendizagem
- b) () Imagens e narrativas "desconfiar das imagens" Harunfarock
- c) () Plágio e direito autoral na docência do ensino superior
- d) () Oficina de Podcast e recursos audiovisuais
- e) () Projeto de material didático - módulo contextualização
- f) () TIC-EX - Moodle I
- g) () TIC-EX - Moodle II
- h) () Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior
- i) () Docência no ensino superior
- j) () Fundamentos Teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática
- l) () Estudo de caso e outras estratégias práticas para o ensino superior
- m) () outro _____

3) A participação do Programa CIAPES contribuiu para sua formação docente?

- a) () Sim
- b) () Não

4) Você acredita ser importante a formação continuada do Professor atuante na Universidade?

- a) () Sim
- b) () Não

5) Caso houvesse a possibilidade, realizaria novamente programas de formação continuada voltado para Docentes?

- a) () Sim
- b) () Não

6) Qual área é de seu maior interesse na formação docente, hoje?

- a) () Metodologia de ensino
- b) () Fórum de discussão e relatos da docência
- c) () Práticas Pedagógicas
- d) () Instrumentos Pedagógicos
- e) () outros _____

7) Quais são os recursos tecnológicos mais utilizados por você em suas aulas na Graduação?

(marque quantas alternativas desejar)

- a) () Word (processador de texto).
- b) () Power Point (aplicativo para apresentações).
- c) () Aplicativo gráfico – Corel, Photoshop, Paint etc.
- d) () Excel (planilha eletrônica).
- e) () E-mail.
- f) () Comunicação instantânea (MSN, Skipe, Gmail, tipos de Chat e outros).
- g) () Navegação na Internet (busca em sites de pesquisa, informação etc.).
- h) () Busca de materiais para sua atividade profissional (vídeos, áudios, imagens, etc).
- i) () Produção de escrita coletiva com wiki, Google docsetc
- j) () Jogos, games.Apresentação de trabalhos em eventos:
- k) () entretenimento e música.
- l) () Sites de relacionamento e redes sociais (orkut, facebook, youtube, linkdin, Google+, blogs e outros).
- m) () DVD, vídeo.
- n) () Ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Learning Space e outros).
- o) () Uso de filmes, documentários
- p) () Não faz uso de recursos tecnológicos.
- q) () Outros

8) Quais são as estratégias didáticas mais utilizadas por você em suas aulas de

graduação?

- a) () aula expositiva
- b) () aula expositiva dialogada – interação com os alunos.
- c) () Leitura de textos em aula
- d) () Seminários – os alunos apresentam
- e) () Pesquisas orientadas
- f) () Debates sobre filmes, documentários
- g) () Atividades de tribunal simulado
- h) () Produção de mídias - filmes, áudio/podcast
- i) () Atividades envolvendo jogos, entretenimento e música.
- j) () Atividades orientadas em laboratório
- k) () Atividades em Studio
- l) () Resolução de cases
- m) () Uso de memoriais
- n) () Uso e produção de Mapas conceituais
- o) () visitas monitoradas
- p) () Atividades orientadas em grupo
- q) () Atividades orientadas individuais
- r) () Outros _____