

É suficiente ser arquiteto para ensinar projeto?

¿Es suficiente ser arquitecto para enseñar diseño?

ST01. O processo de projeto

MAHFUZ, Edson da Cunha; Doutor; Universidade Federal do Rio Grande do Sul

edson@mahfuz.arq.br

Resumo

O texto descreve uma experiência acadêmica que visa preparar futuros professores de projeto arquitetônico, já que ninguém chega à docência com outro preparo que o curso de arquitetura e/ou a prática profissional, insuficientes para que se possa ensinar com alguma eficiência. Durante a disciplina são enfatizadas a capacidade de extrair a essência de um projeto, sua adaptabilidade a outras situações e a habilidade de transformar aquela essência – sem perdê-la – em um novo projeto, que seja único e adaptado a um novo lugar e um novo uso.

Por meio de exercícios práticos procura-se desenvolver nos participantes uma série de habilidades que serão essenciais na sua futura atividade docente, para que possam atuar como intermediários entre o conhecimento disciplinar e os estudantes, evitando o vício de impor a eles a sua própria concepção de arquitetura.

Palavras-chave (3 palavras): Ensinar a ensinar, uso de precedentes, análise e síntese.

Abstract

The text describes an academic experience that aims to prepare future teachers of architectural design, since no one arrives at teaching with any other preparation than a degree in architecture and/or some professional practice, which are insufficient for teaching with any efficiency. During the course, emphasis is placed on the ability to extract the essence of a project, its adaptability to other situations and the ability to transform that essence – without losing it – into a new project, which is unique and adapted to a new place and a new use.

Through practical exercises, we seek to develop in the participants a series of skills that will be essential to their future teaching activity, so that they can act as intermediaries between disciplinary knowledge and students, avoiding the habit of imposing their own conception of architecture.

Keywords: Teaching to teach, use of precedents, analysis and synthesis.

1.

Estudantes de pós-graduação são ou serão brevemente professores universitários. E, fazendo parte do corpo docente de uma escola de arquitetura, têm grandes possibilidades de trabalhar nas disciplinas de ensino de projeto arquitetônico. Embora alguns desses professores – ou futuros professores – sejam capazes de produzir arquitetura de boa qualidade, a grande maioria não têm a capacidade analítica e sintética necessária para ensinar projeto.

Nas escolas de arquitetura mais sérias, isto é, nas que o ensino não é tratado como negócio e valorizam o aprimoramento contínuo dos seus professores, incentivando-os a qualificar-se, ocorre o curioso fenômeno de que, cada vez mais, os professores de projeto arquitetônico e urbanístico não praticam o que ensinam. Tal fenômeno parece ser consequência das políticas atuais de contratação de professores por meio de concursos que restringem a participação a doutores ou mestres (mais aqueles do que estes) para ocupar vagas em regime de dedicação exclusiva, eliminando a possibilidade de trazer os melhores profissionais para a universidade. Isso representa uma perda muito grande pois o ensino de arquitetura não pode prescindir do conhecimento advindo da prática profissional.

Apesar do número enorme de escolas de arquitetura que há no Brasil – hoje já mais de 800, um número que não pára de crescer – não se conhece iniciativas que visem preparar professores de arquitetura, provavelmente confiando em que é suficiente ser arquiteto e ter cursado uma pós-graduação para ensinar arquitetura. Infelizmente, a realidade mostra que isso não é verdade. A baixa qualidade dos trabalhos de conclusão de curso e o estado atual das cidades brasileiras demonstra claramente que a prática profissional do projeto passa por um dos seus momentos mais difíceis. Não há porque duvidar de que a baixa qualidade do ensino de arquitetura seja uma das responsáveis por tal situação.

Numa conjuntura em que há um número excessivo de escolas de arquitetura, algumas em cidades muito pequenas, pode-se afirmar com segurança de que não há professores bem preparados em número suficiente para abastecê-las. A prática mais comum é contratar arquitetos recém-saídos do curso de arquitetura e urbanismo como professores. Na melhor das hipóteses esses arquitetos vão aprendendo a ensinar ao longo do caminho. Na pior, seguirão por muitos anos transmitindo seus hábitos e preconceitos a estudantes desavisados.

O fato de que as faculdades de arquitetura privadas raramente incentivam a qualificação e não pagam as horas usadas na preparação das aulas tampouco ajuda a mudar o panorama geral do ensino de projeto.

Mesmo as universidades mais respeitadas pouco têm ajudado no sentido de aumentar a proficiência dos professores de projeto e dos seus praticantes: os mestrados acadêmicos e doutorados oferecem pouca oportunidade de projetar e o número de cursos de pós-graduação voltados para a aplicação prática do projeto arquitetônico e urbano é muito pequeno (sem considerar aqui sua efetividade).

2.

Pensando nisso, passei a ministrar uma disciplina de projeto para mestrandos e doutorandos no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PROPAR, cujo conteúdo tem sido também foi ministrado em outras universidades como curso de curta duração.

Desde o princípio ficou claro que o objetivo não poderia ser desenvolver uma disciplina de projeto convencional, uma versão mais sofisticada do que é feito na graduação. Partindo do princípio que quem obteve o título de arquiteto já tem alguma experiência em projeto, uma disciplina que buscasse desenvolver habilidades necessárias para o ensino dessa atividade teria que ter objetivos pedagógicos muito diferentes.

A maioria desses estudantes chegam à pós-graduação após passar várias vezes, na graduação, por um procedimento muito comum nas escolas de arquitetura: me refiro à prática de fornecer aos estudantes um terreno e um programa – às vezes nem isso, obrigando-os a inventar o programa, coisa que quase nunca acontece na prática profissional – e pedir que façam um projeto, sem que lhes sejam fornecidos critérios ou ferramentas para desenvolvê-lo. Quanto mais cedo no curso isso acontece, mais perdidos ficam os estudantes, pois não têm conhecimento nem experiência para enfrentar tarefas desse tipo. Além disso, esse modo de “ensino” não permite aos estudantes acumular conhecimento e dominá-lo de modo consciente, deixando-os à mercê das modas e tendências.

Também é problemática a atitude com que muitos professores abordam o ensino de projeto, a partir do seu gosto pessoal, sem deixar claro porque as propostas dos alunos estão bem ou mal, e sem contribuir de maneira efetiva para a construção de um repertório derivado da história da disciplina.

Nenhuma atividade acadêmica ocorre num vácuo e todo professor atua a partir de um determinado modo de ver a arquitetura e o mundo, mesmo que de modo inconsciente. A disciplina funciona melhor quando o modo de pensar dos professores é conhecido.

O curso que aqui descrevo está fundamentado no entendimento da arquitetura como ofício, termo que significa acumulação de conhecimento e repetição de atos, uma prática evolutiva com muitos séculos de existência, oposta à noção de arquitetura como prática eminentemente artística, baseada na auto-expressão, e orientada em direção à criatividade sem qualquer limite que não seja a própria vontade do autor. Tenho a convicção de que não é possível ensinar ‘arquitetura como arte’, pois é algo que não pode ser sistematizado – e o que não pode ser sistematizado é muito difícil de ser transmitido – e resiste a discussões lógicas sobre a gênese dos seus produtos.

Ao mesmo tempo em que entendo que a arquitetura não é uma arte, não ignoro que todo projeto importante também possui um aspecto artístico. No entanto, o conteúdo artístico da arquitetura não tem nada a ver com seus atributos esculturais, apesar da quantidade de projetos ondulantes, retorcidos e em configurações indefiníveis que povoam as páginas impressas e digitais dos meios de comunicação. Estou convicto que o aspecto artístico da arquitetura reside na capacidade de resolver problemas de organização espacial, relação

com contexto, com uma determinada técnica construtiva, ao mesmo tempo em que se cria uma ordem visual transcendente. Essa ordem visual transcendente é um atributo que nem todas as edificações possuem.

Entende-se que um professor de projetos deve possuir, antes de qualquer outra característica, ampla cultura arquitetônica e experiência prática. Além disso, deve ser capaz de extrair rapidamente a essência de um projeto, de apontar as suas virtudes e defeitos em relação à situação específica e à história, sem deixar que seu gosto pessoal interfira excessivamente nessa avaliação – o professor deveria sempre ser aquele que medeia entre o aluno e a cultura disciplinar – e conduzir o estudante a melhores soluções sem resolver o problema para ele ou ela.

Como esse professor pode adquirir essas competências? Não há nenhuma solução mágica para isso mas o exercício que aqui descrevo certamente ajuda, a julgar pelos depoimentos de pessoas que passaram por essa experiência.

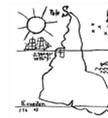
3.

O exercício consiste em projetar um conjunto composto de edificação mais espaço aberto público, em lugar específico, usando como referência um projeto exemplar. Insiste-se que não se trata de projetar o que venha à mente de cada estudante, mas sim de fazê-lo seguindo certas regras e limitações. Com isso se pretende que o projeto seja desenvolvido de maneira consciente e que cada passo seja entendido pelos estudantes, emulando em alguma medida o procedimento que esses professores *in nuce* deverão liderar no futuro imediato ou próximo.

As chamadas “regras do jogo” do exercício são explicitadas no início e reiteradas ao longo do semestre. Em primeiro lugar, algo que considero uma atualização da tríade vitruviana, ampliando-a para incluir o lugar de modo consciente e tornando o seu objetivo a busca da forma pertinente ou adequada, já que o conceito de beleza é por demais fugaz nos tempos atuais. O exercício está centrado em conceber o projeto como uma síntese formal das necessidades do programa, das sugestões do lugar e da disciplina da construção, à qual se chega com o auxílio dos materiais de projeto – o repertório de elementos e sistemas formais – acumulados ao longo da história. Em outras palavras, a disciplina enfatiza que as origens da forma arquitetônica estão no seu futuro uso, na interação com o lugar, na sua materialidade, e no vasto repertório disciplinar de que dispomos – o que muitos chamam de ofício. Como bem disse Helio Piñón, “a arquitetura sai da própria arquitetura”.

Um segundo aspecto de fundamental importância neste exercício é o protagonismo do espaço público, mesmo entendendo o sério problema de falta de segurança por que passa a sociedade brasileira e que tem levado tanto ao desprestígio desse âmbito da vida urbana como ao relaxamento na formação de profissionais aptos a projetá-lo.

Outra regra essencial do ateliê é o entendimento do conceito de forma como relação entre elementos, em todas escalas ambientais, o que significa pensar a edificação e o espaço aberto como partes coordenadas do mesmo projeto. Tentando evitar que se trate o conceito



de forma como sistema de relações de um modo excessivamente abstrato, introduzimos a noção de *cortesía urbana*, qualidade da qual não temos abundância na arquitetura contemporânea. Há cortesía quando as partes da arquitetura – entendida no sentido mais amplo – se relacionam bem umas com as outras, quando coincidem, quando os sistemas construtivos são estáveis, quando um edifício não é uma agressão visual para ninguém, e quando houver o encontro de dois volumes, dois espaços ou dois materiais que eles se encaixem bem.

O uso de um precedente recente ou antigo como referência para o projeto, além de um procedimento comum na prática arquitetônica há séculos – “ao edifício não se chega, do edifício se parte”, como diz Helio Piñón – implica saber identificar suas características essenciais e a sua aplicabilidade para o projeto atual, habilidades cruciais para quem projeta e ensina.¹

No desenvolvimento do trabalho, espera-se que as características essenciais do precedente adotado sejam mantidas, ainda que necessariamente transformadas e adaptadas. O resultado deverá ser um projeto único e original, no sentido de que se pode conhecer suas raízes, que são as relações perceptíveis com o precedente e com as suas condições específicas.

Nem todos os participantes da disciplina conseguem ou se dispõem a seguir o exercício como planejado – que é projetar de um modo disciplinado e de acordo com critérios claros – e alguns ignoram as regras, transformando o exercício em um projeto convencional, anulando assim seus possíveis ganhos. Fica evidente que muitos arquitetos simplesmente não conseguem deixar de lado – ainda que por algumas horas por semana – a atitude romântica de artista criador *ex novo*.

Outro fato que fica claro durante o desenvolvimento da disciplina é que à maioria dos estudantes de pós-graduação brasileiros falta cultura disciplinar. A graduação, com suas centenas de horas dedicadas a tarefas de pouca consequência, não está dando aos alunos essa bagagem fundamental, daí a grande procura por cursos de pós-graduação.

4.

O tema programático que tenho utilizado com mais frequência é o de um centro comunitário composto por biblioteca, café/bar, sala de uso múltiplo e um pequeno setor de atendimento ao público (triagem médica, odontológica, psicológica e jurídica). Além da flexibilidade de soluções que pode receber, a adoção do tema tenta chamar atenção para o abandono a que a obra pública, a infraestrutura da vida cotidiana – tanto edificações como espaços abertos – está sujeita no Brasil.

¹ No ensino de projeto, o professor deve entender rapidamente o que o estudante está propondo, para imediatamente comentar o acerto ou erro daquela proposição, e indicar caminhos para o seu prosseguimento.

A primeira etapa do trabalho, a escolha do precedente, tem trazido grandes dificuldades para os estudantes. Alguns não entendem que algo que lhes interessa pessoalmente pode não ser o referencial adequado para o projeto que precisam desenvolver. Outros demonstram clara incapacidade de entender os aspectos essenciais de um objeto arquitetônico. A cada semestre, sempre há os que escolhem precedentes totalmente inadequados como, por exemplo, a casa Farnsworth ou o Crown Hall, dois dos equívocos mais recorrentes. Ainda que se alterasse a escala do objeto, como dispor atividades que requerem vários espaços diferentes e estanques em uma organização onde um pequeno volume abriga os serviços e modula o espaço circundante, o qual é fluido, aberto ao exterior, e muito maior? Como manter a essência espacial da polêmica casa de Mies e abrigar o novo programa de modo adequado? Casos parecidos se repetem com frequência e reforçam a necessidade de atividades acadêmicas do tipo aqui proposto.

Também recorrentes são os casos em que o precedente escolhido é adequado ao programa mas não faz sentido quando o lugar é considerado. Às vezes a discrepância é pequena e alguma adaptação menor resolve o problema mas, na maioria das vezes, a inadequação é insuperável e revela a dificuldade de abordar a relação entre edificação e espaço aberto como de apoio mútuo, pelo menos no Brasil.

Além de ser transcendental para o problema imediato – a solução do projeto proposto em aula –, a capacidade de entender se determinada solução é adequada a um programa e lugar é essencial para qualquer um que queira ensinar projeto arquitetônico com alguma eficiência, pois terá que ser empregada inúmeras vezes na vida acadêmica de cada professor.

A metodologia empregada nessa disciplina não quer sugerir que sempre se deverá partir de um precedente para resolver os problemas arquitetônicos que se tiver à mão, embora isso seja muito comum na vida profissional e de extrema utilidade durante o aprendizado. Os grandes mestres, de todos os tempos, não foram senão transformadores da experiência, apoiando-se a cada passo nas bases qualificadas do seu passado imediato. O que teria sido de Bernini sem Michelangelo Buonarroti, ou de Buonarroti sem Bramante, ou de Bramante sem Brunelleschi? No contexto da disciplina que aqui comento, recorrer a um precedente como ponto de partida, além de ser um procedimento sensato, obriga a entender a sua essência e expressá-la tanto verbalmente como por meio do projeto.

Considerando que o projeto arranque a partir de uma referência adequada, o foco de interesse, do ponto de vista pedagógico, passa a ser o seu desenvolvimento, isto é, o modo como cada estudante resolve a formalização do programa, o diálogo com o entorno e a materialização do objeto, sem perder de vista as características básicas do objeto tomado como referência. É interessante notar que existe uma tendência de que – mesmo no caso de arquitetos com anos de experiência –, na medida em que o projeto se desenvolve, a essência do precedente vá se diluindo até, em alguns casos, desaparecer por completo. É parte do papel do professor reconduzir o processo ao caminho adotado no início. Ao desempenhar este papel de modo explícito, tento estimular que o façam quando estiverem atuando como professores.

5.

Tão importante quanto resolver o edifício do Centro Comunitário é a configuração do espaço aberto. Pede-se que os participantes entendam o trabalho como um único projeto, sendo a edificação e o espaço aberto partes desse projeto mais amplo, o qual deverá ser estruturado de modo claro, relacionando-se tanto com a edificação como com o entorno. A definição mais detalhada do espaço aberto – pavimentação, mobiliário urbano, vegetação do ponto de vista formal, etc – também causa dificuldades aos pós-graduandos. Não é comum nas nossas escolas desenvolver essas habilidades na graduação e o resultado é a baixa qualidade dos poucos projetos de espaço aberto público que chegam a ser construídos no Brasil. Há jardins, praças e parques em que o aspecto botânico é admirável, seguindo o exemplo de Burle Marx, mas muito pouco que possa ser considerado arquitetura de espaços exteriores, bem ao contrário do que se pode constatar no continente europeu. Décadas de convivência com os desertos de cimento característicos de muitos dos espaços abertos consagrados do nosso modernismo parecem ter anestesiado nossa sensibilidade para as escalas menores do espaço urbano. O exercício aqui descrito evidencia claramente essa dificuldade.

Talvez o verbo ensinar não seja o mais adequado ao que acontece nas disciplinas de projeto das escolas de arquitetura, pois os professores não detêm fórmulas ou procedimentos infalíveis que devam passar aos estudantes, como acontece em algumas áreas do conhecimento. No nosso caso, quiçá seja mais correto afirmar que os estudantes de arquitetura aprendem a partir de situações pedagógicas armadas pelos professores, os quais também aprendem ao envolver-se no processo.

“A docência do projeto deve centrar-se no que é disciplinar, já que isso é o que o professor pode verdadeiramente transmitir ao aluno. A chamada “arte” da arquitetura é impossível ensinar, sendo mais uma questão de aprendizado individual, mas a necessidade e a razão podem ser ensinadas. A necessidade e a razão são conceitos transmissíveis racionalmente e por isso se enquadram no que se costuma chamar de disciplina da arquitetura.” (APARICIO, 2008)

A experiência de projeto em nível de pós-graduação aqui descrita tem como objetivo auxiliar futuros professores a transcender os papéis de aluno e de “arquiteto de prancheta”, e a assumir o papel de quem serve de intermediário entre a história e os estudantes, abrindo-lhes as portas do conhecimento e fornecendo ferramentas para que possam exercer sua autonomia no futuro.

6. A prática

Para ilustrar o que foi explicado acima, apresento cinco trabalhos realizados nos últimos semestres. O primeiro usa como referência a Escola Jardim Ataliba, em São Paulo, de A. Puntoni e A. Bucci (Figura 1). A adaptação do precedente é bem sucedida mas a implantação centralizada gera espaço aberto residual e não ajuda a definir

tridimensionalmente o espaço público. Uma implantação modernista no mau sentido do termo.

Figura 1: Projeto BCT



Fonte: Edson Mahfuz

O segundo exemplo (Figura 2) é um caso em que o exercício fracassou rotundamente. O aluno não entendeu o propósito do exercício nem a essência do precedente escolhido, uma

Figura 2: Projeto BM

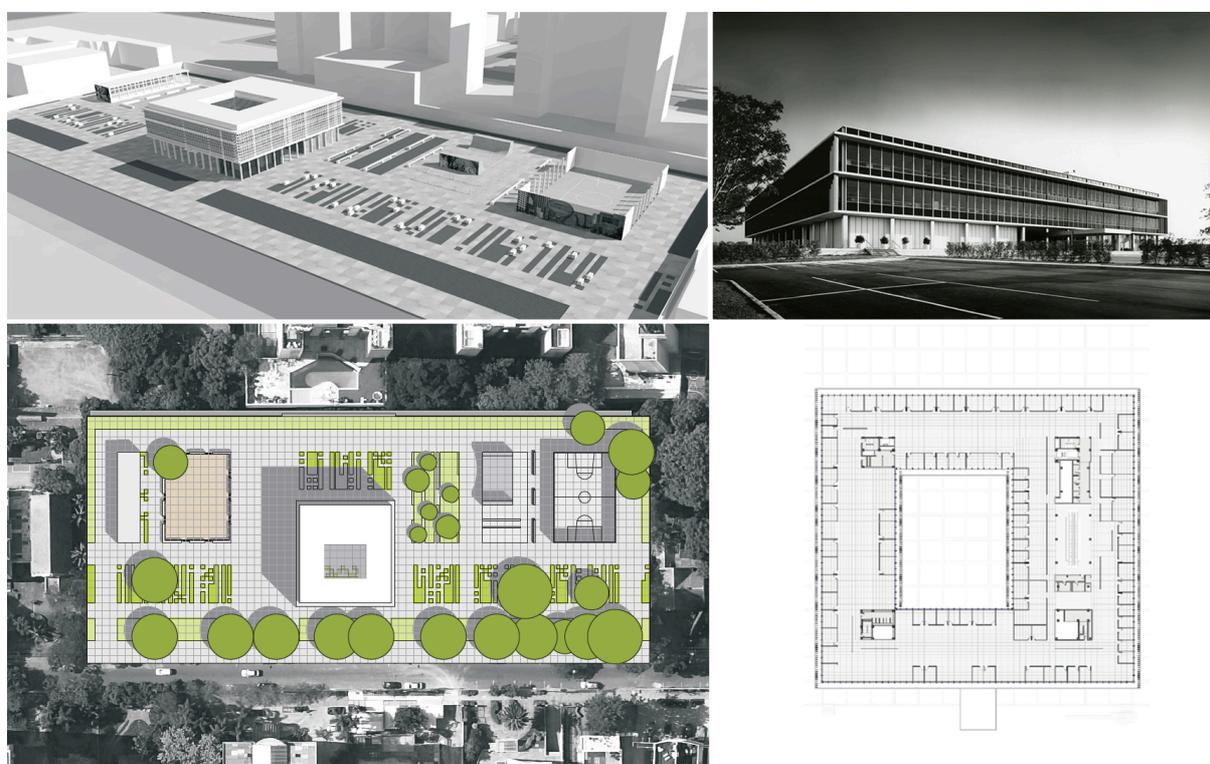


Fonte: Edson Mahfuz

escola em Toulouse, França, do arquiteto Jordi Badia, um edifício organizado em torno a dois pátios que gera o seu próprio espaço aberto. O resultado foi um projeto que, além de não ter nada a ver com o precedente, propõe um paisagismo que não tem nada de praça urbana.

O terceiro caso (Figura 3) adotou como referência o projeto para a Reynolds Co., Richmond, EUA, do arquiteto Gordon Bunshaft/SOM. Uma adaptação bem resolvida do precedente, levando-se em conta a grande redução de tamanho e a preservação da escala e dos elementos essenciais. Já o espaço aberto constitui uma solução 'gráfica', de boa aparência mas pouca consequência. Há muita superfície pavimentada e ao todo falta articulação, enquanto o edifício ocupa o espaço, em vez de defini-lo tridimensionalmente.

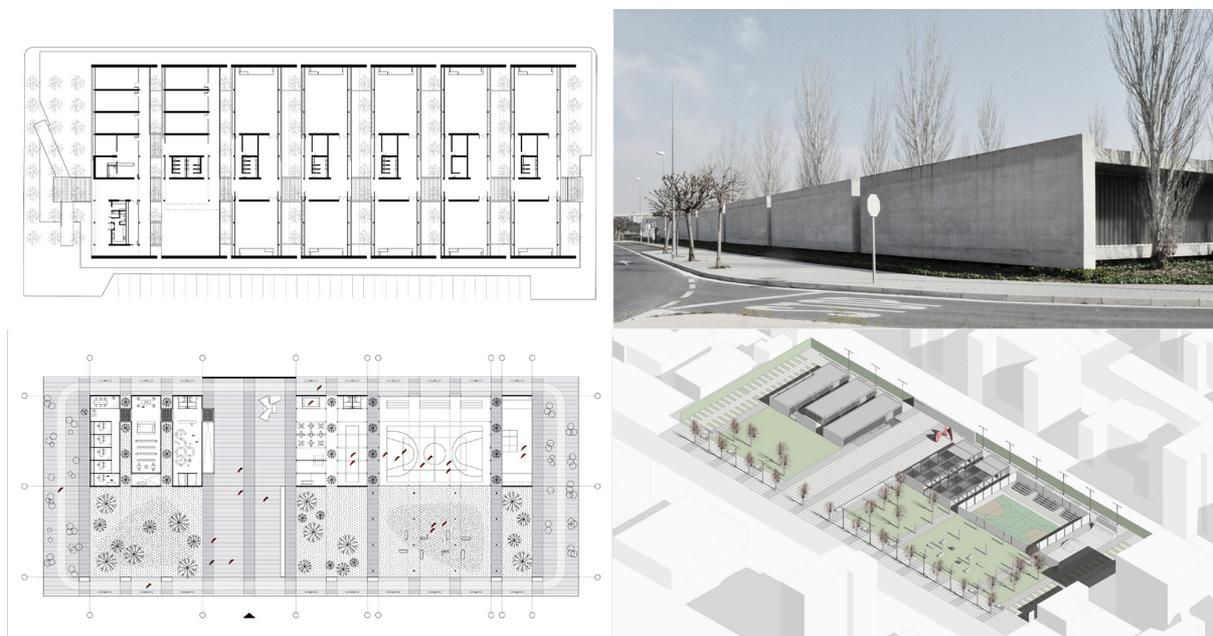
Figura 3: Projeto NDK



Fonte: Edson Mahfuz

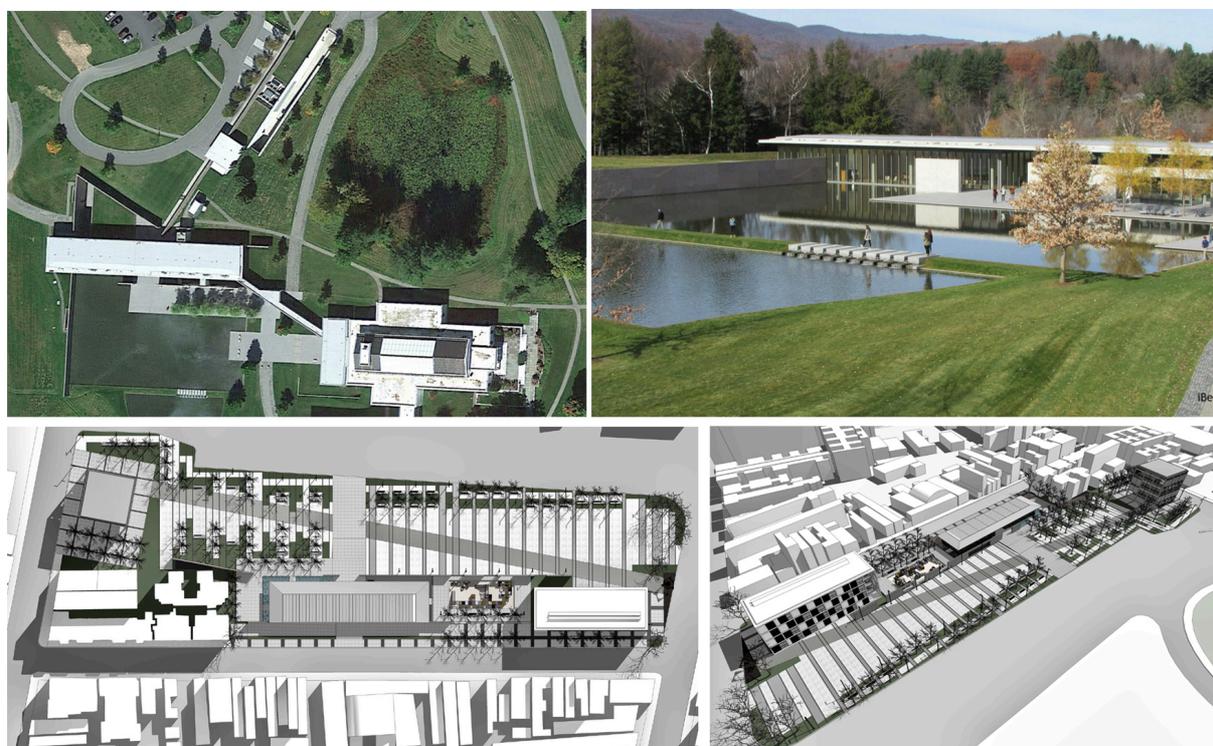
O quarto exemplo (Figura 4) parte do projeto para o Aulário 3, Un. de Alicante, Espanha, do arquiteto Javier Garcia-Solera. O precedente é muito bem adaptado, pois contorna o problema de que cada bloco originalmente tem duas fachadas cegas, voltando os lados abertos para o espaço aberto público. A posição da edificação no fundo do terreno e o afastamento entre os blocos gera espaço aberto bem definido – onde está a Praça Cívica – e uma hierarquia clara para todo o terreno.

Figura 4: Projeto HKH



Fonte: Edson Mahfuz

Figura 5: Projeto NKC



Fonte: Edson Mahfuz

O último é um raro caso em que o precedente é melhorado ao ser adaptado a uma nova situação (Figura 5). A referência é o Clark Arts Center, Williamstown, EUA, projeto de Tadao Ando. O edifício que abriga o centro comunitário ajuda a definir o espaço aberto e está em perfeita relação com o entorno. O paisagismo integra com muita habilidade as diferentes geometrias que constituem o quarteirão e, por meio da pavimentação, ajuda a definir as diferentes áreas que compõem o programa.

Referências:

- Aparicio Guisado, J. **Construir com la razón y los sentidos**. Buenos Aires: Nobuko, 2008.
- LABORDA YNEVA, J. **Enseñar arquitectura. Lecciones de composición arquitectónica**. Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 2008.
- PINÓN, H. **El proyecto como (re)construcción**. Barcelona: Ediciones UPC, 2005.
- DE GRACIA, F. **Pensar/Componer/Construir. Uma teoria (in)útil de arquitectura**. Donostia-San Sebastián: Editorial Nerea, 2012.
- CHOAY, F. O Patrimônio em Questão. **Antologia Para um Combate**. São Paulo: Fino Traço, 2015.