

PROJETO DE ARQUITETURA PARA ALUNOS INGRESSANTES – BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIEVANGÉLICA.

ALVES, Rodrigo Santana. ¹
BRANDÃO, Simone Buiate. ²
GONÇALVES, Alexandre Ribeiro. ³
RIBEIRO, Ana Amélia de Paula Moura. ⁴
ROSA, Inez Rodrigues. ⁵
SILVA, Anderson Ferreira da. ⁶
SILVA, Madalena Bezerra da. ⁷

RESUMO

A experiência no primeiro ano de Projeto de Arquitetura do curso de Arquitetura e Urbanismo da UniEvangélica, tem demonstrado que a confiança na capacidade do aluno ingressante é fundamental para a obtenção de resultados positivos. As metodologias de ensino e aprendizagem que primam pelo fomento da autonomia do estudante são experimentadas desde o início do curso, de modo que já no primeiro período há atividades práticas de aproximação com o universo do saber fazer arquitetônico. Nesse sentido, o presente artigo se propõe a apresentar a metodologia empregada nas disciplinas Projeto de Arquitetura 1 e 2, apontando a estrutura programática para cada um dos semestres letivos, os conceitos trabalhados e a maneira como os exercícios são colocados pela equipe de professores. Na sequência procura-se discutir os aspectos conceituais que norteiam a concepção que o curso tem acerca do ensino de projeto como um todo, destacando-se a importância da experiência individual do estudante nessa construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Projeto de Arquitetura. Metodologias ativas. Estudo de caso. Confeção de modelos.

INTRODUÇÃO

Um projeto não é um mero desenho de arquitetura, é sim, uma simulação de uma situação que se pretende real (MARTÍNEZ, 2000, p. 55). A interpretação da realidade e conseqüentemente a proposição de uma solução por parte do projetista, depende de uma série de fatores e pode ser, ao contrário do que se imaginava no passado mais remoto, aprendida. Vários saberes distintos afetam a produção do arquiteto, sua síntese se dá no projeto propriamente dito, tal instância concretiza a teoria e possui uma natureza extremamente prática.

O ensino de projeto vem sofrendo modificações ao longo dos anos. O primeiro sistema de ensino de arquitetura conhecido e copiado mundialmente foi aquele desenvolvido pela *École de Beaux-Arts de Paris*, conhecido como “Academicismo”, dependia de um conhecimento profundo das tipologias formais do passado e tratava o problema projetual como uma “composição” de elementos

¹ Mestre. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. roda.al@gmail.com

² Mestre. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. buiatt@gmail.com

³ Doutor. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. alexrgon@gmail.com

⁴ Doutora. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. anadepaulamoura@gmail.com

⁵ Mestre. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. inez.rosa@unievangelica.edu.br

⁶ Mestre. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. anderson.urb@gmail.com

⁷ Especialista. Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. mabes84@gmail.com

reconhecíveis e articulados por meio de regras rígidas, cujas origens remontam ao clássico, com preocupação com simetria e decoro.

As vanguardas arquitetônicas na virada do século XIX para o XX rompem com tal sistema e propõem diversas possibilidades interpretativas da realidade, o que resulta numa enorme variedade de soluções formais, que em comum possuíam apenas o abandono às regras do Academicismo e a adoção de novos princípios. Princípios esses relacionados à funcionalidade e tecnologia construtiva, dando origem ao funcionalismo ou modernismo. A crítica ao funcionalismo e sua obsessão pelos aspectos programáticos e técnicos, resulta em um novo esquema de projeto que recupera valores anteriormente abandonados, como a cultura local e a história, de modo a suscitar uma série de experiências formais distintas, no período conhecido como pós-modernismo.

Nos últimos anos, o que se verifica no campo arquitetônico é a existência de uma diversidade muito grande de posturas, tanto de concepção projetual e representação, quanto de estrutura formal e justificativa conceitual. A pluralidade é a marca de nosso tempo, de modo que o ensino não pode mais estar atrelado a esquemas do passado. Daí vem o grande desafio que é ensinar a pensar o projeto de arquitetura hoje. É necessário reconhecer o processo histórico da mudança da própria arquitetura para perceber que suas formas relacionam-se a aspectos mais abrangentes da sociedade. Muitas escolas ao redor do mundo têm experimentado estratégias que pretendem instigar o aluno a descobrir seu próprio método, ou caminho de concepção, buscando desde o início aliar a teoria à prática, fazendo com que o ateliê de projeto seja o momento de síntese dos demais saberes que envolvem a arquitetura e o urbanismo.

No primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo, desde 2013-2, vem sendo aplicada uma metodologia que tem resultado em trabalhos de grande qualidade e, acima de tudo, proporcionado aos alunos uma aprendizagem efetiva dos conceitos levantados nesta fase introdutória. O objetivo do presente artigo é justamente discutir as particularidades do ensino desenvolvido nos dois primeiros semestres letivos do supracitado curso, demonstrando de que maneira o encadeamento dos conteúdos e o direcionamento dos estudantes por meio de metodologias ativas tem possibilitado a obtenção de resultados positivos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Há um entendimento por parte dos docentes envolvidos com o processo de aprimoramento das disciplinas do primeiro ano, que o conhecimento é cumulativo e as atividades devem promover uma aprendizagem ativa por parte dos alunos. Estratégias como confecção de modelos e estudos de casos são priorizadas nesta fase. O universo do projeto de arquitetura é apresentado ao aluno ingressante já no primeiro período e, através de atividades práticas, os acadêmicos começam a se familiarizar com as estratégias e princípios mais elementares do saber fazer arquitetônico.

O aluno, desde o primeiro exercício, lança-se em um universo até então inexplorado, executando manualmente as composições. Ao mesmo tempo, o ingressante vai treinando o olhar para identificar os conceitos aplicados, sendo capaz de reconhecer os diferentes princípios compositivos existentes em cada objeto, tendo ainda a necessidade de elaborar textos justificativos para cada item por ele realizado.

A disciplina do primeiro período – Projeto de Arquitetura 1 – começa com a abordagem do conceito de “ordem”, fundamental na concepção arquitetônica, desde a Antiguidade. Inicialmente o trabalho desenvolvido é bidimensional, com a reordenação de elementos extraídos de plantas de arquiteturas exemplares, e que devem seguir alguns dos princípios apresentados através das aulas e da bibliografia sugerida. Na sequência, o aluno desenvolve o primeiro trabalho tridimensional, ainda com a utilização de elementos previamente dados, também extraídos de abstrações de projetos exemplares, mas já tendo a necessidade de pensar em dois espaços articulados entre si.

Ainda no primeiro período, um estudo de caso de espaços públicos – parques e praças – é proposto, a fim de subsidiar um exercício que consiste na elaboração do projeto de uma praça que, ao final, recebe um também um pavilhão expositivo. Este edifício deve se conectar tanto visualmente, em termos de linguagem formal, quanto funcionalmente à praça, observando-se para tal, os princípios de circulação e programa (uso) lançados. Nas duas etapas elementos básicos – bancos, árvores, etc. – são previamente estabelecidos, bem como as regras para sua articulação, entretanto a liberdade formal é instigada, de modo que mesmo partindo do mesmo ponto, as propostas conseguem se diferenciar bastante uma das outras.

A experiência no segundo semestre, em Projeto de Arquitetura 2, parte do ponto onde termina a disciplina anterior. O primeiro exercício consiste em um novo estudo de caso, dessa vez de um edifício contemporâneo emblemático (o conjunto de projetos trabalhados varia a cada semestre), a partir do qual uma síntese de ideias e formas é obtida, com o intuito de subsidiar dois outros exercícios, já de autoria de cada aluno. A partir das leituras realizadas das obras, os alunos devem eleger os princípios norteadores de cada uma delas e aplicá-los a dois projetos desenvolvidos e apresentados através de modelos tridimensionais: uma passarela ou ponte, e um edifício de múltiplos pavimentos. Nessa etapa, soma-se a “estrutura” aos conceitos de ordem, circulação e programa, já trabalhados nos exercícios do primeiro período.

Por fim, com um domínio um pouco maior de tais aspectos, acrescenta-se complexidade à experiência, na medida em que o trabalho final apresenta um programa bem definido – uma biblioteca – e um terreno, que embora seja fictício, traz uma desafiadora topografia e elementos naturais – árvores e córrego – que devem ser considerados na elaboração da proposta. Neste ponto, uma visita técnica é proposta na própria biblioteca da instituição, para que o estudante perceba na prática como as diferentes funções devem ser organizadas em um edifício de tal natureza. Novamente a execução manual dos modelos acompanha todo o processo de desenvolvimento da proposta de cada aluno. A ênfase no modelo tridimensional favorece a apreensão dos condicionantes dos terrenos e permitem aos alunos visualizarem se as formas imaginadas poderiam se tornar exequíveis.

DISCUSSÃO

Aprender a fazer significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. SILVA e CUNHA, 2002, p. 77.

Atualmente vivemos um momento importante de revisão nas bases do ensino, as novas gerações, já profundamente influenciadas pela tecnologia da informação, possuem uma maneira diferente de se

relacionar com a busca pelo conhecimento. O imediatismo e a ansiedade são comuns e o professor deve buscar estratégias que sejam capazes de envolver e guiar os estudantes no processo de construção dos saberes.

Em arquitetura há sempre uma discussão se é possível ensinar “projeto”. Como se sabe, ao longo da história do ensino de arquitetura, diferentes estratégias foram sendo empregadas de acordo com as possibilidades técnicas e anseios estéticos de cada período. Entretanto, há um consenso no que diz respeito à vocação “prática” desse ensino, ou seja, o professor, ao logo dos anos, vem naturalmente assumindo o papel de mediador entre os princípios teóricos e a prática projetual, pois, em última instância, é o aluno quem executa, experimenta o projetar, transferindo suas ideias para o papel (bidimensional) ou modelo (tridimensional).

De acordo com Martínez (2000, p. 55), no ateliê de projeto é que está o cerne da formação do arquiteto, é o momento de síntese dos demais ramos do conhecimento (representação, história da arquitetura e tecnologia) que acabam dando suporte ao momento da concretização das ideias. É o local onde se aprende fazendo, em duplo sentido: “primeiro, aprende-se a desenhar objetos desenhando objetos; segundo, aprende-se sobre algo no próprio exercício deste algo”. Assim, o ato de aprender a projetar passa necessariamente pela experiência individual de cada aluno, experiência essa, guiada pelo professor orientador e que deve ser conduzida de maneira a respeitar os limites e incentivar a busca de referências e novas estratégias por parte do próprio aluno.

O perfil do professor orientador no ateliê de projeto é bastante específico, o contato com o estudante é muito próximo e a relação deve ser pautada por respeito e humildade. Uma questão fundamental a ser reconhecida no processo é a percepção do local de fala de cada aluno. As origens dos estudantes devem ser consideradas, o olhar se aguça diante das experiências visuais e do reconhecimento das diversas formas construídas. Algumas vezes, alunos tem dificuldade em conceber um esquema de circulação vertical entre diferentes lajes de um edifício, por exemplo, porque nunca andaram de elevador. Nesses casos, mais do que nunca, a capacidade de trocar experiências, apresentar exemplos e mesmo oferecer oportunidades de visitar lugares onde se possa ver e sentir tais elementos torna-se fundamental. A atitude de empatia e o estreitamento das trocas culturais devem sempre guiar esse processo de orientação. O professor passa a mediar esse enfrentamento das limitações conduzindo o estudante para que ele consiga visualizar os aspectos necessários à elaboração de sua proposta, a natureza do projeto é bastante particular e a solução deve refletir a individualidade de cada um.

E, uma vez mais, pode-se responder com Freire, ao se propor um processo ensino-aprendizagem que pressuponha o respeito à bagagem cultural do discente, bem como aos seus saberes construídos na prática comunitária. Isto só se torna possível na medida em que o docente tenha como características principais a humildade reconhecendo sua finitude, os limites de seu conhecimento, o ganho substantivo advindo da sua interação com o estudante e a importância de sua avaliação pelo aprendiz — e a amorosidade — especialmente dirigida ao discente e ao processo de ensinar, a partir da adoção de uma atitude de compaixão. MITRE, S. M. et. al, 2008, p. 2136.

CONCLUSÃO

Como se sabe, o que mais caracteriza as metodologias ativas de aprendizagem é a capacidade do aluno de se autorregular e de assumir um papel efetivo na construção dos saberes. Com isso, a utilização da problematização, ou seja, da apresentação de situações reais através das quais os conceitos são levantados, torna-se profundamente desejável. Nas disciplinas de projeto, tal estratégia tem sido reforçada pelo emprego dos estudos de caso: análises de obras que oferecem ao aluno a

oportunidade de relacionar aqueles princípios à sua bagagem cultural e possibilitam que novas soluções possam ser imaginadas. O outro aspecto é a estruturação das disciplinas: para cada conceito lançado, o grupo de professores propõe uma aula expositiva e lança um “edital”, documento que traz os objetivos a serem alcançados na unidade, formato de entrega e critérios de avaliação, que guia o aluno durante sua execução, sempre acompanhada de orientações individuais e, ou, coletivas. Ali está explícito o ponto de onde ele partiu e o que se espera ao final de cada uma das etapas propostas, reconhecendo-se assim, que a autonomia no processo de ensino-aprendizagem passa pelo conhecimento das particularidades de cada conceito e de um claro processo avaliativo por parte da equipe de professores.

REFERÊNCIAS

MARTÍNEZ, Alfonso Corona. Ensaio sobre o projeto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da.; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.