

CURRÍCULO E QUALIDADE DE ENSINO

CURRICULUM AND EDUCATION QUALITY

Roberto Eustaáquio dos Santos*

RESUMO

O artigo discute o ensino de arquitetura no Brasil do ponto de vista do currículo. Questionam-se os valores que orientam esse ensino, em face da escala de massa por ele atingida.

Palavras-chave: Ensino de Arquitetura; Currículo; Conhecimento arquitetônico.

ABSTRACT

This paper discusses the brazilian architectural education from the curriculum viewpoint. The values that direct this education are questioned faced to the mass scale attained in this realm.

Key words: Architectural education, Curriculum; Architectural knowledge.

* Arquiteto, professor assistente do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC Minas; mestre em Arquitetura e Urbanismo pelo NPGAU da Escola de Arquitetura da UFMG; doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Não é melhor o estado do ensino de arquitetura, da formação profissional, com acentuada deterioração a partir dos anos 1960, em face da proliferação das escolas de arquitetura e da massificação da universidade brasileira, fruto das políticas do Regime Militar na área da educação. Isto é, os arquitetos já estão acostumados a ver e ouvir que as escolas de arquitetura não mais representam verdadeiros centros de produção do conhecimento arquitetônico, pensamento este, corroborado, desde sempre, por Lúcio Costa: “A arquitetura brasileira se fez apesar das escolas de arquitetura”.¹

Este trecho é parte da tese de doutorado do arquiteto Miguel Alves Pereira, defendida em Sheffield, em 1996, e publicada em 1997 pela Editora da UnB. Embora concentre sua investigação no discurso produzido por Oscar Niemeyer, na delimitação do quadro político e sociológico que envolve o “problema” tratado em sua tese, Miguel Alves Pereira cita ninguém menos do que o idealizador de Brasília, Lúcio Costa, para emitir um juízo negativo acerca do ensino de arquitetura no Brasil.

Ora, sem dúvida, trata-se de opiniões abalizadas, pois os autores das afirmativas acima são, ambos, arquitetos de atuação profissional reconhecida, que estiveram envolvidos com o ensino de arquitetura. Lúcio Costa foi diretor da Escola Nacional de Belas Artes por um breve período, no início dos anos 1930. Miguel Alves Pereira foi professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto de Artes e Arquitetura da UnB. Não se pode dizer que eles não enfrentaram os problemas do ensino pelo lado de dentro.

¹ O trecho acima faz parte do capítulo I – “O problema” –, da parte I – “Construção do argumento” – da tese de doutorado do arquiteto Miguel Alves Pereira, defendida na Universidade de Sheffield, na Inglaterra em 1996. Cf. Miguel Alves Pereira. **Arquitetura, texto e contexto**: o discurso de Oscar Niemeyer. Brasília: Editora da UnB, 1997, p. 38.

Tanto a frase de Lúcio Costa – que relaciona ensino e produção efetiva – quanto o texto de Miguel Alves Pereira – que relaciona ensino e política – tratam de qualidade. No caso, da “desde sempre” baixa qualidade do ensino de arquitetura no Brasil. Mas em que noção de qualidade estariam eles se apoiando para emitir tal juízo?

Por um lado, a frase de Lúcio Costa sugere uma definição de qualidade de ensino a partir da prática efetiva da arquitetura, da qualidade da produção do espaço construído. Sua frase, ao mesmo tempo em que explicita uma falha no ensino, traz implícita uma noção de arquitetura. Uma noção que não atribui nenhum valor positivo ao ensino. Na visão de Lúcio Costa, a prática efetiva foi capaz de se estabelecer – de ter qualidade – “apesar” das escolas. Podemos inferir daí que a arquitetura possui – ou possuiu no período a que se refere Lúcio Costa, que imaginamos ser o período de formação e consolidação do movimento moderno em arquitetura no Brasil, entre os anos 1930 e 1960 – mecanismos capazes de produzir e reproduzir uma certa disciplina, um certo conjunto de conhecimentos arquitetônicos e aplicá-los satisfatoriamente. Quais seriam esses mecanismos? Por que sua qualidade não foi absorvida pelo ensino? Por que a escola não alcançou o mesmo patamar de qualidade da produção efetiva? Deixemos, por enquanto, essas perguntas sem resposta.

Por outro lado, o texto de Miguel Alves Pereira responsabiliza a política de massificação do ensino, a partir do período de ditadura, pela decadência das escolas como “centros de produção do conhecimento arquitetônico”. Miguel Alves Pereira associa, então, qualidade com capacidade de produção de conhecimento. Deduz-se de suas palavras que houve no ensino um momento de qualidade que se perdeu, na medida em que o conhecimento arquitetônico passou a ser distribuído em larga escala. Podemos inferir daí que a distribuição em massa foi acompanhada de banalização do conhecimento arquitetônico e, ainda, que as escolas não foram capazes de gerar conhecimento, mas apenas reproduzi-lo de modo insatisfatório.

Justapondo a noção de Lúcio Costa – que define qualidade de ensino a partir da prática – com a de Miguel Alves Pereira – que define qualidade a partir da produção de conhecimento –, poderíamos chegar à conclusão de que uma noção de qualidade de ensino estaria, então, vinculada a uma articulação entre produção e reprodução do conhecimento. E mais, poderíamos concluir, ainda, que o ensino brasileiro de arquitetura não tem qualidade porque essa articulação não foi operada de modo satisfatório; não foram criados no âmbito do ensino mecanismos que engendrassem prática efetiva, teoria e crítica. Como o modelo de ensino superior de arquitetura brasileiro não estabeleceu a pesquisa como uma condição para o funcionamento das escolas, acabamos por submergir numa reprodução estagnada ou decadente. A saída para isso estaria, portanto, na reabilitação das escolas em “verdadeiros centros de produção do conhecimento arquitetônico”.

Mas, na medida em que relaciona a deterioração do ensino com sua massificação, Miguel Alves Pereira acrescenta complexidade ao problema. Não se trata apenas de qualidade de ensino, mas de ensino de qualidade para um contingente mais expressivo em quantidade. É consenso entre os estudiosos da educação que a massificação do ensino ou a extensão da educação a faixas mais amplas da população foi fundamentalmente um ato político-econômico relacionado ao fortalecimento do papel do Estado e à criação de condições para implantação do modo de produção capitalista. É claro, tais ações têm rebatimento social, pois na medida em que se encarrega da educação, criando sistemas de ensino burocratizados, o Estado passa a exercer controle ideológico sobre os conteúdos de ensino.

Fábrica e educação pública nascem juntas. Para além do ensino, a escola, nesse contexto, tem como função socializar indivíduos para o trabalho. É responsabilidade da escola preparar os jovens para aceitar as relações sociais de produção vigentes. Traz-se para o âmbito do ensino processos organizacionais da produção capitalista, baseados em ordem, autoridade, submissão. Impõe-se um método simultâneo de aprendizagem em lugar da autodidaxia e do conhecimento e do reconhecimento da integridade do processo produtivo. A burocracia estatal encarregada da educação estabelece códigos operativos definidos por critérios impessoais, universalistas, que atuam de modo especial sobre a percepção social e pessoal do tempo (ENQUITA, 1989, p. 131-194). Tais códigos fixam a organização da jornada escolar, a seqüenciação de atividades, a seleção de conteúdos, o currículo, enfim. O currículo é um dos códigos operativos que entram em evidência com o ensino de massa. Embora qualquer tipo de ensino sempre tenha envolvido de alguma forma um currículo, é a partir do ensino de massa que ele passa a ser encarado como elemento articulador dos saberes, considerados legítimos o suficiente para serem transpostos para o ensino. O currículo operado no formato “grade”, a pretexto de articulação, vai, no entanto, estabelecer entre escola e conhecimento uma relação homóloga à existente entre operário e produto: uma relação de alienação proveniente da fragmentação do processo de produção.

Desse modo, nos sistemas educativos organizados, como é o caso do nosso, o currículo passa a ser também sinônimo de qualidade de ensino. Ora, para tratar de qualidade no ensino, temos, então, pelo menos três categorias a serem consideradas: a da “produção” e da “reprodução” do conhecimento e o “currículo” como elemento articulador entre elas.

PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO MODELO MESTRE-DISCÍPULO

Voltemos à frase Lúcio Costa: “A arquitetura brasileira se fez apesar das escolas de arquitetura”. Como já foi dito, suponho que “arquitetura brasileira” quer

dizer aí arquitetura do movimento moderno no Brasil. Então, nesse contexto, o termo “apesar” conota não somente que a escola não colaborou positivamente no processo de engendramento da arquitetura modernista brasileira, mas parece mesmo ter sido um obstáculo nesse processo. Embora Miguel Alves Pereira não indique o contexto em que a frase de Lúcio Costa foi emitida, talvez, ela seja um desabafo e como tal contenha uma certa dose de ressentimento. De qualquer modo, a experiência de Lúcio Costa, na reforma do ensino da ENBA, pode ser interpretada como uma tentativa mal-sucedida de introdução do repertório do movimento moderno em arquitetura no ensino. Esse repertório, evidentemente, não se atinha a um elenco de novas formas, mas representava, dentre outras coisas, uma revolução nos modos de produção da arquitetura e um novo papel social do arquiteto. A campanha pela nova arquitetura no Brasil vislumbrou no ensino um agente de aceleração e de legitimação de uma nova postura do arquiteto, tal como acontecia, naquele momento, na escola alemã Bauhaus.² Experiências como a Bauhaus não eram um fato isolado naquele contexto. A articulação entre conhecimento técnico e artístico já vinha sendo tentada em muitos países europeus e fazia parte da estratégia do Deutscher Werkbund. Interessava a artistas, intelectuais e empresários a elevação do nível da produção industrial alemã pela via da educação tanto de “produtores” quanto de “consumidores”. Sabe-se, entretanto, que o currículo elaborado por Lúcio Costa para a ENBA, em 1931, só começa a ser posto em prática em meados dos anos 1940, quando a arquitetura modernista já havia conquistado legitimação oficial, quando ela já estava literalmente nas ruas. Mais tarde, já quando o curso de arquitetura passa a funcionar de modo autônomo na Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil, esse currículo torna-se modelo para a implantação dos demais cursos de arquitetura brasileiros da época.

Se a arquitetura modernista brasileira foi produzida “apesar das escolas”, podemos inferir que tanto sua produção quanto sua reprodução estiveram a cargo dos escritórios, daquilo que chamo de prática efetiva, ou seja, ela foi produzida e reproduzida no tradicional modelo mestre-discípulo. Esse modelo foi eficiente o bastante para levá-la a ter sua qualidade reconhecida internacionalmente. A eficiência desse modelo pode ser comprovada, por exemplo, pela influência de Le Corbusier, que nunca foi professor em nenhuma escola, sobre o grupo que desenvolveu o projeto do edifício do Ministério da Educação, especialmente a relação Corbusier – Oscar Niemeyer ilustra muito bem isso.

² A experiência da escola alemã Bauhaus vai de 1919 a 1933. A representação do desenvolvimento histórico da Bauhaus, entre 1919 e 1933, admite várias possibilidades, conforme assinala Rainer WICK em seu livro **Pedagogia da Bauhaus** (São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 36-37), pode-se periodizá-la em fases correspondentes aos seus diretores: uma era Walter Gropius (1919-1928), uma era Hannes Meyer (1928-1930) e uma era Mies van der Rohe (1930-1933), ou por cidades em que a Bauhaus teve sua sede: Bauhaus Weimar (1919-1925), Bauhaus Dessau (1925-1932) e Bauhaus Berlim (1932-1933).

Entretanto, se considerarmos que a arquitetura brasileira não conseguiu manter tal padrão de excelência indefinidamente, e como afirma Miguel Alves Pereira, que o ensino e a formação profissional apresentaram “acentuada deterioração a partir dos anos 1960”, chegamos a uma pergunta crucial: O que teria, então, determinado a decadência da arquitetura brasileira e, mais ainda, de seu ensino? Mas se considerarmos, também, que os anos 1960 são sinônimo de grandes transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil, podemos supor que a decadência decorre de um esgotamento do próprio sistema mestre-discípulo, que não se presta mais nem à produção nem à reprodução do conhecimento arquitetônico em face de uma nova conjuntura.

De fato, segundo o professor australiano Garry Stevens, que estudou a profissão de arquiteto de um ponto de vista sociohistórico, o sistema mestre-discípulo tem eficiência limitada tanto na produção de conhecimento quanto na reprodução profissional. O grupo formado pelos arquitetos-mestres era, e é ainda, muito restrito, dado que funciona sob demanda e não tem nem capacidade nem interesse em aceitar sob sua tutela uma grande quantidade de arquitetos-discípulos. Não existe, no âmbito da produção, uma capacidade infinita de abrigar arquitetos eminentes. Historicamente, o crescimento do número de arquitetos eminentes não é proporcional ao aumento do número de arquitetos, de modo geral. Isso significa que o ensino de massa em arquitetura não teve rebatimento no número de arquitetos eminentes, se considerados em relação à população em geral. O grupo dos eminentes não aumentou de tamanho em função do ensino, mas em função de um determinado tipo de produção (STEVENS, 1996, p. 435-453). O acesso a esse grupo se dá mediante mecanismos externos e alheios ao ensino escolarizado.

Mas qual a relação disso com o currículo?

A noção de campo da arquitetura, cunhada pelo professor Garry Stevens, ajuda a compreender essa situação. Ele se baseia na teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu para definir a comunidade arquitetônica como um campo, descrito como um cenário composto de instituições sociais, indivíduos, objetos e discursos – isso abrange arquitetos, críticos, acadêmicos, historiadores, outros participantes do discurso arquitetônico, construtores, todos os tipos de clientes, instituições financeiras e governamentais que lidam com construção, legislação etc. Podemos perceber que o único critério para participação no campo é a capacidade ou habilidade de provocar-lhe um efeito (STEVENS, 1996, p. 435-453; STEVENS, 1995, p. 105-122).

O campo, apesar de autodelimitado, tem propriedades definidas. É “campo de batalha”, no qual os indivíduos competem por controle e por recursos: capital econômico e capital simbólico ou cultural. Isso quer dizer que a competição pode ultrapassar os aspectos dos recursos concretos para atingir aspectos mais intangíveis como *status*, fama, reputação. O campo da arquitetura é também campo de força, no qual cada membro exerce uma pressão proporcional à composição e

à natureza do tipo de capital que pode controlar. O capital de um campo só tem sentido no próprio campo, seu valor depende do estado geral interno e está sujeito a valorização e desvalorização de acordo com as condições internas de mudança.

A pesquisa de Garry Stevens identifica a presença de duas categorias de indivíduos dentro do campo da arquitetura. Uma composta por empregados e *freelancers* ou terceirizados, que constituem o subcampo do setor subordinado. Esse setor valoriza “satisfação por um trabalho bem feito” e, naturalmente, o salário, fato determinante de que a competição aí gira em torno da habilitação para o mercado. Importam para esse setor os recursos materiais, o emprego ou o posto de trabalho. O tamanho desse setor é determinado pelo tamanho da produção. Valendo-se das oportunidades disponíveis no mercado, esse setor, que não exerce nenhum controle sobre as forças econômicas, é sempre o maior afetado por variações na economia. A outra categoria é composta pelo subcampo dos arquitetos eminentes, uma espécie de *star system*, ou algo como uma “sala vip” da arquitetura. Os valores para esse setor são de ordem simbólica. Importa impor novas idéias mediante experiências concretas. Importa a obra construída, de preferência que passe para a posteridade. Nesse setor, a disputa dá-se por recursos intelectuais, por reputação acerca de criatividade e permanência. A limitação do número de profissionais é regulada pela capacidade de construir uma rede de relações pessoais, pela capacidade de liderança e pelo senso de oportunidade. É claro, valem aí, também, talento e gênio.

Ora, o modelo mestre-discípulo, apesar de não ser eficiente para o ensino de massa, continua orientando o currículo, na medida em que a escola ainda valoriza mais o profissional do subcampo dos eminentes, apesar de produzir, em massa, profissionais para o setor subordinado. Se é verdade que há um descompasso entre o tipo de profissional que as escolas valorizam e a realidade da prática efetiva que a maioria dos arquitetos enfrenta, por que continuar operando nessas bases? Poderiam as formas de inserção profissional ser alteradas a partir da escola?

Não estou defendendo uma orientação da escola estritamente para o mercado, mas que se leve em conta o quanto interessa colaborar para a manutenção do *star system*. Na minha opinião, as discussões acerca do currículo, apesar de considerarem sempre a definição de um perfil desejável de profissional, não têm conseguido alterar qualitativamente sua incidência sobre a inserção profissional dos arquitetos. Malgrado os projetos políticos e pedagógicos indicarem novas posturas necessárias à transformação do papel do arquiteto na sociedade, as tradições e crenças do campo da arquitetura, ou o que Pierre Bourdieu chama de *habitus* profissional, impregnam de tal forma os currículos que tais diretrizes acabam sendo apenas retóricas; seu efeito é mais negativo do que positivo, dado que na medida em que são consideradas mas não implementadas, amortecem o desconforto da dissociação entre ensino e realidade, trazem o falso alívio de que o problema está sendo tratado, embora não surtam efeito, de fato.

As forças que atuam na construção curricular, aquelas que buscam garantir qualidade do ensino mediante a prescrição de conteúdos, meios e formato mínimos dos cursos de arquitetura, segundo um modelo pretensamente homogêneo, mas tão fragmentado quanto uma linha de produção industrial, ou seja, aquelas que são operadas no código imposto pela burocracia estatal, devem ser explicitadas para que se possa exercer a crítica. Se admitimos a arquitetura como campo, então, parodiando o australiano e o francês, arriscamos afirmar que o currículo tornou-se também capital, capital curricular. A quem interessa a atual configuração dos currículos? Que parte desse capital detém cada um dos agentes que atuam no campo da arquitetura? Quanto tal configuração contribui para a manutenção da educação do arquiteto orientada para uma prática e um alvo determinados?

PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ENSINO DE MASSA

A autonomia do ensino de arquitetura, sua separação tanto da escola de belas artes quanto das escolas de engenharia, bem como a regulamentação da profissão de arquiteto, fizeram parte da política de centralização de poder pelo Estado, empreendida na chamada Era Vargas, nos anos 1930 e 1940. A interferência na educação e na organização profissional constituiu fator de legitimação do Estado enquanto tal. Também, a arquitetura modernista brasileira desempenhou um papel importante nesse contexto, na medida em que forneceu ao Estado edifícios cuja imagem estava ligada a progresso, a desenvolvimento social e econômico pela via da industrialização, e, sobretudo, a arquitetura moderna implicou uma valorização e afirmação da produção cultural brasileira. O edifício do Ministério da Educação no final dos anos 1930, Pampulha em meados dos anos 1940 e Brasília no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 são expressões da associação entre arquitetura e poder político.

Mas como já foi dito, depois do período que vai dos anos 1930 aos anos 1960, o relativo prestígio da arquitetura brasileira decaiu. Os arquitetos não conseguem mais produzir obras com reverberação no plano internacional, como foi, por exemplo, o caso das obras supracitadas. E é justamente a partir desse momento que começam a aumentar significativamente a quantidade de escolas e de arquitetos. A política de Getúlio Vargas, na medida em que determinou a criação de padrões para difusão do ensino e promoveu a regulamentação profissional, na verdade, constituiu-se como o agente criador das condições daquilo que Miguel Alves Pereira, negativamente, chama de “proliferação de cursos e massificação da universidade brasileira”, iniciadas nos anos 1960, quando, de fato, instala-se o ensino de massa no Brasil.

A necessidade de um maior contingente de profissionais arquitetos, entretanto, não foi uma invenção da ditadura, pois era de fato uma necessidade para o

desenvolvimento do país. O aspecto pernicioso não está na ampliação do ensino como tal, mas na ditadura como fato político, econômico e social e no modo como essa ditadura conduziu a ampliação do ensino. O próprio discurso dos arquitetos, dentro do espírito de reforma modernista, define como necessidade a extensão da arquitetura a todas as camadas da população. A partir daí ganha expressão nesse discurso que a arquitetura deveria ser também produzida para as massas. Uma produção em larga escala, evidentemente, não seria possível, senão, acompanhada do aumento do número de profissionais preparados para a nova demanda. Se a arquitetura aumentava escopo e público-alvo de atuação, se ela almejava ampliar o atendimento de demandas de elite e atingir demandas populares, se para isso necessitava levar o conhecimento da disciplina arquitetônica a uma parcela maior de indivíduos, não se pode estranhar iniciativas no sentido de massificar o ensino.

É claro, as condições de produção da arquitetura se alteraram diante de um quadro dessa natureza. O escritório de projeto, para produzir em larga escala ou para produzir para um novo público, deveria sofrer transformações no modo de produção, nas relações de trabalho, na metodologia de projeção etc. O escritório à moda do ateliê de artista perde sua eficácia como modelo tanto de produção quanto de reprodução. Para se ajustar à nova ordem, a arquitetura deveria suprimir de sua prática o que restava de ofício para se tornar profissão. A reprodução profissional no modelo mestre-discípulo, como já mencionado anteriormente, não suportou as novas condições. A reprodução profissional em larga escala foi viabilizada pelo ensino de massa, regido por um sistema educativo organizado, acompanhado de regulamentação profissional. São exatamente essas as condições produzidas pelo Governo Vargas em relação à arquitetura: regulamentação profissional via CREAs e currículo oficial homogêneo para todos os cursos de arquitetura do país.

Entretanto, essas alterações não resultaram de relações naturais entre sociedade e profissão, mas de uma indução emanada do poder político. Definiu-se uma profissão pela via da lei, mas a prática efetiva, apesar de sofrer suas influências, vai continuar guardando tradições, posturas, visões de mundo. Da mesma forma, definiu-se um modelo de ensino, instituiu-se uma burocracia estatal encarregada da educação, que passou a operar o sistema de ensino mediante códigos baseados em prescrição, planejamento, implementação e avaliação. A fragmentação do conhecimento, embutida em códigos operativos tais como as grades curriculares, vai se tornar um empecilho à integração do saber e, por consequência, à crítica. Muito mais do que uma rede de relações, as grades curriculares vão se tornar alvo de disputa e os currículos, armistícios temporários.

Mas, voltemos mais uma vez ao texto de Miguel Alves Pereira: “[...] os arquitetos já estão acostumados a ver e ouvir que as escolas de arquitetura não mais representam verdadeiros centros de produção do conhecimento arquitetônico”.

É notável que ampliação do ensino não tenha significado mais qualidade na formação do arquiteto, mas o contrário. Pelo menos dois aspectos devem ser considerados a partir disso.

O primeiro aspecto, de ordem histórica, está relacionado à falta de uma tradição que vincule ensino e produção do conhecimento, que vincule ensino e pesquisa em arquitetura, que vincule crítica e produção efetiva. Se o conhecimento arquitetônico antes de ser alçado a uma condição equiparável à da ciência e da filosofia já foi *ars mechanica*, se a arquitetura antes de ser profissão liberal, já foi ofício, o que significa, então, relacionar ensino e pesquisa numa profissão como a arquitetura? Como atualizar um ofício em profissão? Como transformar arte mecânica em conhecimento científico? Como trazer a reflexão sistemática para a prática efetiva?

O segundo aspecto – decorrente do primeiro – está relacionado à natureza da produção de conhecimento dentro da arquitetura. Que tipo de conhecimento é considerado legítimo? Caberia ao ensino também vislumbrar e pavimentar o caminho para novas possibilidades de atuação profissional por intermédio da pesquisa?

A imprecisão de limites acerca do que é o conhecimento arquitetônico e sua produção talvez explique porque Miguel Alves Pereira critica as escolas atuais por não se configurarem como “verdadeiros centros de produção de conhecimento arquitetônico”. Que características teriam os outrora verdadeiros centros de conhecimento a que se refere Miguel Alves Pereira? Podemos imaginá-los “verdadeiros” somente no momento em que tanto produção quanto reprodução estavam sob a égide do modelo mestre-discípulo, quando não tínhamos os problemas da escala de massa. Nesse contexto, os “professores-mestres” podiam produzir algum conhecimento em parceria com seus “alunos-discípulos”, dado que a especificidade do processo de projeto contém em si o germe da investigação. Fazer projeto já é, de certo modo, fazer pesquisa.

Não obstante a relativa eficiência do modelo mestre-discípulo, prática efetiva e ensino de arquitetura no Brasil mudaram. Atingiu-se a escala de massa sem, entretanto, criarem-se mecanismos eficientes que garantissem o vínculo entre método, teoria e crítica, entre produção efetiva e reflexão sistemática. Continuamos ensinando um ofício em lugar de profissão, continuamos a reproduzir uma prática irrefletida, sem rigor de pesquisa. E mais, o ensino de massa nos levou a um duplo problema.

Ao mesmo tempo em que não se criaram no ensino condições para a manutenção de uma instância crítica – que estaria a cargo da pesquisa –, a organização do sistema educativo impôs códigos operativos que na verdade são sinônimos de fragmentação do conhecimento. Desse modo, mesmo nas escolas que conseguiram implantar a pesquisa, a taylorização do conhecimento imposta pelos códigos operativos obstruiu sua articulação; e mais, nessas escolas, a pesquisa está no plano

da pós-graduação. Assim, a graduação não é atingida de modo direto e o ensino se faz da maneira mais tradicional, centrada na figura do professor e no mero repasse de informações e conhecimentos.

A operação do currículo como uma lista de conteúdos, meios e práticas educativas não foi e não é suficiente para garantir a qualidade do ensino, mesmo se implantada a pesquisa. O ensino de arquitetura se massificou, sem que se estabelecesse, clara e efetivamente, uma noção de qualidade derivada do vínculo entre ensino e pesquisa; sem que uma delimitação clara do que é conhecimento arquitetônico fosse produzida; sem que se investisse na preparação didático-pedagógica para o ensino de massa, em todas as instâncias da escola. Prescrições curriculares do tipo currículo mínimo ou diretrizes curriculares, apesar de todo esforço empreendido pelas CEAU e ABEA desde os anos 1970,³ serviram mais como roteiros de implantação de novos cursos do que como uma garantia de qualidade, na medida em que não estabeleceram uma postura crítica diante do sistema educativo, sobretudo, quanto aos códigos operativos desse sistema, dentre os quais está o currículo operado no formato de grades. Também de nada adiantaria vincular o ensino à pesquisa sem delimitar e articular claramente um em relação ao outro. Acredito que somente a definição de um modelo de ensino fundamentado na pesquisa poderia fazer frente à atual situação.

MITO DA LISTA DE CONTEÚDOS E PRÁXIS ILUSÓRIA

Num texto produzido nos anos 1930, intitulado “Interessa ao estudante”, Lúcio Costa (1995) define o projeto arquitetônico como um processo sucessivo de escolhas, e postula que:

Arquitetura é coisa para ser exposta à *intempérie e a um determinado ambiente*; arquitetura é coisa para ser encarada na medida das *idéias e do corpo do homem*; arquitetura é coisa para ser concebida como um todo *orgânico e funcional*; arquitetura é coisa para ser pensada *estruturalmente*; arquitetura é coisa para ser sentida em termos de *espaço e volume*; arquitetura é coisa para ser *vivida*. (p. 117; itálico no original)

O escopo de recomendações de Lúcio Costa é uma definição de arquitetura. Para serem incluídos nela, os objetos arquitetônicos devem possuir determi-

³ Em 1973, por iniciativa do IAB, é criada a “Comissão de Especialistas de Arquitetura e Urbanismo” – CEAU, com o objetivo de assessorar o “Departamento de Assuntos Universitários” – DAU, do MEC, na melhoria da qualidade do ensino no campo da arquitetura e Urbanismo. Paralelamente à CEAU, também por proposta do IAB, é criada a “Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura” – ABEA, uma entidade de caráter político e cultural, cuja finalidade inicial era elaborar um diagnóstico da situação do ensino, mediante a promoção de encontros regionais e nacionais, a partir da criação das “Comissões de Avaliação de Ensino” – CAE. Cf. **Boletim da ABEA**, n. 2, 1976, p. 6.

nadas qualidades ou atributos vinculados a considerações de ordem cultural, material, processual e filosófica, que implicam um juízo acerca do que é bom e ruim em arquitetura. Nas entrelinhas, as recomendações de Lúcio Costa já indicam que a arquitetura é uma disciplina; além de um ofício dirigido para a concepção e a execução de objetos, a arquitetura desenvolveu método, teoria e crítica. Na verdade, importa delimitar os conteúdos de saber da disciplina arquitetônica – tanto teóricos quanto práticos – que devem estar incluídos no ensino. Trata-se, portanto, de uma seleção de conteúdos.

Ora, desde de Vitruvius se tem registro daquilo que um arquiteto deve saber para fazer arquitetura. O problema não pode estar nos conteúdos propriamente, mas, sim, na sua seleção e na sua transposição didática para a sala de aula, ateliê ou estúdio, laboratório, canteiro experimental, ou qualquer outro recurso ou prática didático-pedagógica. O foco do problema está no fato de que nenhuma seleção é neutra. Selecionar é um ato de poder. Isso traz para o centro dessa discussão a necessidade de discernimento acerca dos interesses, das perspectivas naturalizadas, dos agentes que atuam na seleção dos conteúdos.

Então, não se deve perguntar qual deve ser o currículo, mas o que considerar em sua elaboração. Talvez, fosse mais frutífero perguntar: para que e para quem estão dirigidos os conteúdos, os métodos, as práticas, as teorias ensinadas nas escolas? De que tradições, posturas, visões de mundo estão impregnados os meios educacionais utilizados no ensino de arquitetura? Por que nos baseamos mais numa lista de conteúdos que numa determinada postura em face do conhecimento arquitetônico? Diante de um conhecimento tão amplo, como selecionar que conteúdos devem estar incluídos no ensino?

Ora, todo processo seletivo é também uma aposta, um investimento em determinado caráter. E isso envolve risco. O risco de selecionar tais ou quais conhecimentos deve incluir sua explicitação em todos os âmbitos – cultural, material, processual, metodológico, filosófico – para que se possa exercer a crítica. Eis a qualidade fundamental do ensino: ser capaz de formar indivíduos críticos. Somente um ensino também crítico é capaz disso.

É sabido que a disciplina arquitetônica e as condições de produção efetivas da arquitetura se transformaram substancialmente desde que foi implantado, no Brasil, o ensino escolarizado de arquitetura, no século XIX. Bem ou mal, o ensino buscou acompanhar tais transformações, alterando, também, as condições de distribuição do conhecimento. O ensino de arquitetura brasileiro padeceu e padece de problemas de ordem variada, dentre os quais se destaca o despreparo para o enfrentamento do ensino de massa. A partir de um certo momento, a discussão sobre o ensino passa a ter o currículo como foco, pois o ensino de massa está estreitamente vinculado a mecanismos de controle produzidos pela organização burocrática da educação. É lógico, na medida em que passa a ser um recurso dentro do campo, o currículo torna-se alvo de disputa, pois a partir dele vislum-

bram-se possibilidades de influência no campo da arquitetura. As prescrições curriculares passam a significar possibilidade de mudança qualitativa na educação e, por conseqüência, na prática efetiva da arquitetura.

O ensino de arquitetura, que tradicionalmente valoriza mais a prática do que a pesquisa, tem estado amparado na experiência individual dos professores transposta para a sala de aula. No próprio texto supracitado, admite-se uma boa produção de arquitetura “apesar das escolas”. Isso revela o quanto os profissionais arquitetos tornados professores de arquitetura nas escolas tendem a legitimar um certo tipo de produção, um certo modo de ser arquiteto, que, paradoxalmente, não encontra mais larga correspondência na realidade. O projeto de autoria, a obra especial ou provocadora, embora sejam o motor da arquitetura, não estão ao alcance da maioria dos arquitetos formados em massa. A escola não tem conseguido formar profissionais competentes e críticos, capazes de impor novas idéias na produção efetiva. O mercado da construção civil parece implacável na prescrição de seus objetivos, raramente se tem notícia de experimentos financiados fora de um escopo que não vise estritamente ao lucro. Mas será mesmo o mercado o vilão nessa história? Não haveria um condicionamento *a priori* promovido nas escolas? Haverá relação entre obsessão pela inovação e prática submissa?

Há, entretanto, uma incongruência entre o que a escola aparentemente valoriza e a realidade com que se depara a maioria dos profissionais. Não obstante, insisto, para além da distribuição do conhecimento, do papel cognitivo em si, a escola desempenha também um papel de socialização, de moldagem de indivíduos em determinadas postura e disposição. Dessa forma, nos conteúdos e práticas de ensino, estão embutidos regras de conduta, valores, tradições, visões de mundo, que reproduzem um determinado tipo de indivíduo. Não é difícil aceitar, então, que a escola utiliza, de modo irrefletido, os critérios subliminares do “*habitus* profissional” na seleção do conhecimento com que opera. De modo similar, operamos com códigos já naturalizados do sistema educativo, que na verdade impossibilitam ou minam os esforços de integração dos conhecimentos necessários ao desempenho da profissão de arquiteto. Se a tarefa do ensino de arquitetura prioriza o projeto, se o projeto é um processo que depende da integração do saber – conhecimento, habilidades e competências –, um currículo fragmentado em disciplinas como o que enfrentamos trabalha contra isso.

Malgrado qualquer prescrição curricular, a própria arquitetura passa também por uma crise. O modelo de atuação do arquiteto vem sendo questionado no mundo todo (SAUNDERS, 1996). Historicamente, desde de que se implantou no Brasil o ensino escolarizado de arquitetura, ainda no século XIX, já passamos por alterações importantes: de arquiteto bel-artista a engenheiro-arquiteto, depois a arquiteto-urbanista. No plano da formação, afastamo-nos tanto das belas-artes quanto da engenharia para nos encaminharmos para as chamadas “ciências sociais aplicadas”. No plano da corporação profissional, continuamos atrela-

dos à perspectiva politécnica que deu origem ao Sistema CONFEA-CREAs, qual seja, a de que a arquitetura se constitui numa das especialidades da engenharia. Acirra-se o descompasso entre produção e reprodução.

A história do ensino de arquitetura e da profissão de arquiteto no Brasil demonstra que sempre houve um descompasso entre produção e reprodução de conhecimento arquitetônico. Se num dado momento a escola se recusou a abrigar e criar condições para o desenvolvimento da arquitetura modernista no âmbito do ensino (como foi o caso do episódio Lúcio Costa na ENBA, em 1931); num segundo momento, nos anos 1960 (no qual já se havia legitimado a nova arquitetura e se preparava uma renovação no ensino por meio de um currículo elaborado por Alcides da Rocha Miranda, Oscar Niemeyer e Edgar Graeff para a UnB), tal experiência veio a ser impedida em decorrência do Golpe Militar de 1964. Evidentemente, esse descompasso prejudicou a afirmação e a valorização do ensino, mas jamais se saberá que rumos ele poderia ter tomado, caso as experiências da ENBA e da UnB não tivessem malogrado. Fato é que o ensino de arquitetura nunca se destacou tanto quanto a arquitetura (modernista) brasileira. Talvez isso tenha contribuído para um certo desprezo pelas escolas e pelo ensino, na medida em que não se firmaram como instâncias críticas e não realimentaram a prática efetiva. Talvez isso indique o quanto a profissão está mais orientada para a prática efetiva do que para a investigação sistemática. Mas a prática efetiva também se estagnou na medida em que não foi alimentada pela crítica. A falta de reflexão sobre a prática inibe o conhecimento. Essa prática irrefletida é o que Theodor Adorno (1995) chama de “práxis ilusória”: “Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim o problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento” (p. 202).

Não obstante, a prática continua mais valorizada dentro das escolas do que a teoria, mesmo considerando que boa parte dos professores, hoje, não se enquadra naquilo que se poderia chamar de “arquitetos-mestres”, tanto porque suas experiências individuais não chegam a ser significativas, quanto porque a organização do sistema educativo já não mais o permite. O que nos restaria, então, qual é a saída?

CURRÍCULO PARA PESQUISA

Embora decorrente de uma necessidade cuja natureza é mais administrativa do que intelectual, fato é que o currículo, na medida em que se tornou um problema no âmbito dos sistemas educativos, configurou-se também como um campo de estudos dentro da pedagogia. Ao longo dos últimos cem anos, vem se aprimorando uma tecnologia operativa do currículo, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma extensa, complexa e controvertida teoria acerca dele.

No entanto, os estudiosos do currículo são unânimes em considerá-lo como um objeto complexo. Mais que isso, um desses estudiosos, o pedagogo espanhol José Gimeno Sacristán, define o currículo como uma “confluência de práticas”, ou seja, como um “objeto construído” mediante um “processo” no qual participam muitos agentes, em que se pode identificar instâncias de concepção, implantação, concretização, expressão e avaliação de determinadas práticas pedagógicas, que, por sua vez, estão sujeitas direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, aos subsistemas que atuam na construção do currículo.

Se tomamos por pressuposto a afirmação de José Gimeno Sacristán de que o currículo é o entrecruzamento de fenômenos pertencentes a âmbitos diversos, se admitimos que o currículo cria em torno de si muitos campos de ação distintos, então qualquer abordagem do currículo não pode tomá-lo como uma configuração estática apresentada em um dado momento, mas considerá-lo como construção em processo. José Gimeno Sacristán (1998) afirma ainda que no processo de construção do currículo não comparece um sistema de decisões de concatenação linear, dado que tais decisões não emergem de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade:

Não são estratos de decisões dependentes umas das outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e se configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam “convergentemente” na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. de alguma forma, cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. (p. 103-104)

Se o currículo admite tantas instâncias de determinação e tantas relações peculiares entre essas instâncias, em seu processo de construção, completa José Gimeno Sacristán, não é possível um conceito genérico de currículo.

Desde os anos 1930, todos os cursos brasileiros de arquitetura estão sujeitos a uma legislação específica. Atualmente, o currículo baseia-se na prescrição de conteúdos mínimos de conhecimentos e habilidades, dispostos como matérias de fundamentação e matérias profissionais, de condições de oferta de instalações físicas e de meios didático-pedagógicos. A pretensa homogeneidade resultante desse modo de operar o currículo está vinculada a uma organização profissional que credencia o exercício da profissão, em todo o território nacional.

Ora, a lei ou a prescrição curricular é apenas um dos agentes que contribuem na construção do currículo. Somente a consideração em conjunto de todos os agentes é capaz de gerar uma discussão frutífera acerca do currículo. Tanto que

em nenhuma das três fases que marcam a história do currículo de arquitetura no Brasil houve alterações em profundidade no modo de consideração desse currículo. Na década de 1940, o currículo da Faculdade Nacional de Arquitetura torna-se modelo hegemônico para as demais escolas do país; na década de 1960, discute-se e implanta-se o “currículo mínimo”; na década de 1990, altera-se a noção de “currículo mínimo” para a noção de “diretrizes curriculares”; mas em todos esses momentos os operadores são fundamentalmente os mesmos.

Desde os anos 1930, o currículo vem sendo tratado de um ponto de vista administrativo. Acredita-se que é possível alterar a qualidade do ensino por meio uma lista genérica de conteúdos, meios e práticas. Mesmo que o currículo prescreva a inclusão ou a exclusão de determinado conteúdo, que altere terminologias, mesmo que introduza a obrigatoriedade de determinada instalação, a titulação de professores ou a prática pedagógica, os interesses no endereçamento desta ou daquela prescrição não são claramente tratados. É verdade que uma lista de conteúdos ministrados em determinadas instalações mediante determinados meios formam um determinado tipo de sujeito. Mas qual sujeito? Que definição de arquitetura está embutida na construção do currículo? Qual é o efeito da homogeneidade e da fragmentação curricular sobre o sujeito?

A concretização do currículo se dá na esfera do ambiente escolar. Há muitos currículos entre a lei e a escola, entre o campo econômico, político, social, cultural e administrativo e a prática efetiva das salas de aula: um currículo prescrito, um currículo apresentado aos professores, um currículo modelado pelos professores, um currículo em ação, um currículo realizado e um currículo avaliado (SACRISTÁN, 1998, p. 105).

Um currículo de qualidade estaria vinculado necessariamente à implementação de condições de construção da instância crítica, qual seja, a inclusão de mecanismos que garantam a pesquisa trazida para a sala de aula, efetivamente. Isso, é claro, vai encontrar obstruções no campo da arquitetura, que vão desde a forma de organização do sistema educativo e da profissão até a delimitação da disciplina arquitetônica.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOLETIM DA ABEA. n. 2, 1976.
- COSTA, Lúcio. **Registro de uma vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

PEREIRA, Miguel Alves. **Arquitetura, texto e contexto**: O discurso de Oscar Niemeyer. Brasília: Editora da UnB, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAUNDERS, William S. (Ed.). **Reflections on architectural practices in the nineties**. New York: Princeton Architectural Press, 1996.

STEVENS, Garry. Struggle in the studio: a bourdivin look at architectural pedagogy. In: **Journal of Architectural Education**, v. 49, n. 2, p. 105-122, nov. 1995.

STEVENS, Garry. The historical demography of architects. In: **Journal of the Society of Architectural Historians**, v. 55, n. 4, p. 435-453, dez. 1996.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Endereço para correspondência:
ROBERTO EUSTAÁQUIO DOS SANTOS
Rua República Argentina, 608, apto. 304 – Sion
30315-490 – Belo Horizonte – Minas Gerais
e-mail: ro@pucminas.br