

CADERNOS
PROARQ 40
SEÇÃO FÓRUM

FERNANDO FREITAS FUÃO

Paulo Afonso Rheingantz, ao mestre com carinho

Paulo Afonso Rheingantz, to Sir with love

Paulo Afonso Rheingantz, al maestro con cariño

Paulo Afonso Rheingantz, ao mestre com carinho

Paulo Afonso Rheingantz, to Sir with love

Paulo Afonso Rheingantz, al maestro con cariño

Fernando Freitas Fuão

Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas, Doutor em Projetos de Arquitetura pela Escuela Tecnica Superior de Arquitectura de Barcelona-UPC, Pós Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia-UERJ. Professor Titular da Faculdade de Arquitetura (UFRGS), atuando na graduação e na pós graduação no Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Arquitetura (PROPAR). Líder de dois grupos de pesquisa: Galpões de triagem: arquitetura, design e educação; e Arquitetura Derrida e interconexões. Atualmente editor chefe da Revista PIXO - Revista de arquitetura, cidade e contemporaneidade da UFPEL.

Graduated in Architecture and Urbanism from the Federal University of Pelotas, with a Doctorate in Architectural Projects from the Technical School of Architecture of Barcelona-UPC, and a Post-Doctorate from the Graduate Program in Philosophy at UERJ. Professor at the Faculty of Architecture (UFRGS), actively involved in both undergraduate and postgraduate teaching in the Research and Postgraduate Program in Architecture (PROPAR). He leads two research groups: Sorting Warehouses: Architecture, Design, and Education, and Derrida Architecture and Interconnections. Currently, he serves as the Editor-in-Chief of PIXO Journal - Architecture, City, and Contemporaneity, published by UFPEL.

Graduado en Arquitectura y Urbanismo por la Universidad Federal de Pelotas, Doctor en Proyectos de Arquitectura por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona-UPC, Postdoctorado en el Programa de Posgrado en Filosofía-UERJ. Es Profesor Titular en la Facultad de Arquitectura (UFRGS), donde enseña tanto en la licenciatura como en el posgrado en el Programa de Investigación y Posgrado en Arquitectura (PROPAR). Es líder de dos grupos de investigación: Almacenes de clasificación: arquitectura, diseño y educación, y Arquitectura Derrida e interconexiones. Actualmente se desempeña como Editor Jefe de la Revista PIXO - Revista de arquitectura, ciudad y contemporaneidad de UFPEL..

fuao@ufrgs.br

Resumo

O presente artigo faz parte de uma série de ensaios sobre a questão da 'pedagogia bancária' denunciada por Paulo Freire, e como é aplicada ao ensino de arquitetura; ou melhor: 'contra' esse ensino bancário da arquitetura. Trata-se de uma desconstrução desde a questão da linguagem que se encontra parasitária na terminologia da pedagogia na arquitetura. O artigo é uma homenagem ao mestre Paulo Afonso Rheingantz por sua trajetória como educador na arquitetura, sempre visando atingir o que é mais basilar e radical: a formação dos professores arquitetos e estudantes. Sem dúvidas ele é um dos pioneiros dentro da arquitetura ao fundamentar uma prática pedagógica libertadora no projeto arquitetônico, trazendo singularmente a Pedagogia do oprimido, e da Pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Tal desconstrução corrobora com as investigações contra domesticação na arquitetura. Nessa caminhada, por exemplo, descobre-se o que se oculta por detrás da palavra ateliê de projeto. Finalmente, trata-se de retomar o tema da criatividade não mais dentro de um âmbito estético, mas ético através dos 'temas geradores' e o inédito viável, e os métodos de avaliação propostos por Freire.

Palavras-chave: Paulo Afonso Rheingantz. Paulo Freire. Pedagogia do oprimido. Ateliê de projeto arquitetônico. Autoavaliação.

Abstract

This article is part of a series of essays on the issue of 'banking pedagogy' presented by Paulo Freire, and how it is applied to the teaching of architecture; or rather: 'against' this banking teaching of architecture. It is a deconstruction from the issue of language that is parasitic in the terminology of pedagogy in architecture. The article is a tribute to master Paulo Afonso Rheingantz for his career as an educator in architecture, always aiming to achieve what is most fundamental and radical: the training of architect teachers and students. Undoubtedly, he is one of the pioneers within architecture in basing a liberating pedagogical practice in architectural design, uniquely bringing the Pedagogy of the Oppressed, and the Pedagogy of Autonomy by Paulo Freire. Such deconstruction corroborates the investigations against domestication in architecture. On this walk, for example, one discovers what is hidden behind the word project studio. Finally, it is about resuming the theme of creativity no longer within an aesthetic scope, but an ethical one through the 'generative themes' and the unpublished viable, and the evaluation proposed by Freire.

Keywords: Paulo Afonso Rheingantz. Paulo Freire. Pedagogy of the oppressed. Architectural design studio. Self-assessment.

Resumen

Este artículo forma parte de una serie de ensayos sobre el tema de la 'pedagogía bancaria' denunciada por Paulo Freire, y cómo se aplica a la enseñanza de la arquitectura; o más bien: 'contra' esta enseñanza bancaria de la arquitectura. Es una deconstrucción a partir de la cuestión del lenguaje que es parásito en la terminología de la pedagogía en arquitectura. El artículo es un homenaje al maestro Paulo Afonso Rheingantz por su trayectoria como educador en arquitectura, siempre con el objetivo de lograr lo más fundamental y radical: la formación de profesores y estudiantes de arquitectura. Sin duda, es uno de los pioneros dentro de la arquitectura en fundamentar una práctica pedagógica libertadora en el proyecto arquitectónico, trayendo de manera única la Pedagogía del Oprimido y la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. Tal deconstrucción corrobora las investigaciones contra la domesticación en arquitectura. En este caminata, por ejemplo, se descubre lo que se esconde detrás de la palabra taller de proyecto. Finalmente, se trata de retomar el tema de la creatividad no ya en un ámbito estético, sino ético a través de los 'temas generativos' y lo inédito viable, y los métodos de evaluación propuesto por Freire.

Palabras clave: Paulo Afonso Rheingantz. Paulo Freire, pedagogía del oprimido, Taller de proyecto arquitectónico, autoevaluación..

**Cometem os pedagogos um engano fundamental:
supõem que seu trabalho consiste em organizar da melhor forma possível**

o ensino universitário para aqueles alunos que entraram na universidade.

**Ora, aqui está o vício radical desta atitude:
não indagar por que esses alunos entraram para a universidade,
e por que milhões de outros não entraram.**

Álvaro Vieira Pinto (1986, p. 20) ¹

Introdução

O arquiteto e professor Paulo Afonso Rheingantz é um dos pioneiros no campo da arquitetura a fundamentar uma prática pedagógica libertadora no projeto arquitetônico a partir da Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Ou melhor, talvez, o primeiro arquiteto que durante os anos 80 a até os dias de hoje que clama e reclama por uma pedagogia na arquitetura. Um professor que desde que entrou na academia buscou se aperfeiçoar mediante mestrado e doutorados e pesquisas na área da educação, principalmente levando esse poderoso conhecimento pedagógico freiriano para a sala de aula de projeto arquitetônico com seus alunos na UFRJ. Não desmerecendo outros colegas arquitetos e urbanistas que fizeram pós-graduação na área de educação, mas em sua maioria não trataram da questão pedagógica principalmente freiriana na prática de projeto arquitetônico, optando por tratar temáticas, digamos, técnicas de conteúdo relativo à suas disciplinas, ou metodologias de projeto. Infelizmente, os poucos estudos e investigações que se encontram nessa área muitas vezes acabam confundindo metodologia de projeto arquitetônico com pedagogia do projeto arquitetônico. Embora próximas, são coisas distintas. A primeira é uma espécie de roteiro, caminhada, passo a passo de como o professor deve caminhar com seus alunos; a segunda é um questionamento contínuo a si próprio sobre 'como' caminhar sempre 'com' seus alunos sem comandá-los, mas procurando acompanhá-los, em seus processos para se tornarem cidadãos do mundo, conscientes de sua profissão e, sobretudo, de sua existência. Um trata do conhecimento, o outro do saber.

Em suma: nessa caminhada a metodologia está a serviço da pedagogia com a ética balizando a ambas. O mais correto seria chamar-se 'andragogia', quando se trata já de adultos como numa Faculdade de arquitetura. O artigo referencial A pedagogia da autonomia na arquitetura de Paulo Afonso (RHEINGANTZ, 2005), já de entrada nos oferece uma linda amostra de seu pensamento poético libertador e de gratidão com seus mestres, ao relatar um pouco de suas experiências ao longo de vários anos nos ateliês de projeto arquitetônico junto a seus alunos.

¹ Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) ainda pouco conhecido dentro da filosofia e da pedagogia, é cronologicamente anterior a Paulo Freire, que o cita em a "Pedagogia do Oprimido". Formou-se em medicina em 1932 pela Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro. Paralelamente, completou os cursos de Física e Matemática na Universidade do Distrito Federal (UDF). Mais tarde lecionou Lógica na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil. Após passar um ano estudando na Sorbonne, em Paris, retornou ao Brasil em 1950, assumindo então a cadeira de titular de História da Filosofia da FNF, disciplina que ministrava há vários anos, na qualidade de professor assistente. Com o golpe militar que derrubou Goulart em 64, foi cassado pelo Ato Institucional nº 1 (AI-1), refugiou-se no interior de Minas Gerais e depois partiu para o exílio, primeiro na Jugoslávia e depois no Chile, onde trabalhou como pesquisador e professor no Centro Latino-Americano de Demografia. Em dezembro de 1968, às vésperas da edição do AI-5, que marcou o endurecimento do regime militar, voltou ao Brasil. Nos anos 1970, traduziu obras de autores consagrados como Arnold Toynbee, Georg Lukács, Noam Chomsky e Claude Lévi-Strauss, para a Editora Vozes, assinando sob diferentes pseudônimos. Em 1982, foi publicado seu livro *Sete lições sobre educação de adultos*, originalmente anotações de aulas ministradas no Chile, em 1966.

A exemplo de Paulo Freire, a quem dedico o título do trabalho – em homenagem à Pedagogia da Autonomia, uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, escrevi este artigo convicto de que ensinar exige alegria e esperança ... esperança de que professor e alunos juntos possam aprender, ensinar, inquietar-se, produzirem e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Penso ser esta a única possibilidade de ensinar o encanto da possibilidade. A questão-chave surgiu com a curiosidade em compreender a - persistência da sensação de crise que permeia o ensino de arquitetura e, mais especificamente, o ensino de projeto de arquitetura no Brasil. A julgar por Peter Rowe (1996) – o papel da educação do arquiteto no mundo atual ainda não foi adequadamente definido – e Thomas Dutton (1991: xvi) – os professores de arquitetura demonstram muito mais interesse em desenvolver a teoria e a prática da arquitetura do que em desenvolver a teoria e a prática da educação – o problema não se restringe às escolas brasileiras e não está na alçada da arquitetura, mas na sua pedagogia e nas suas doutrinas ou, talvez, na inexistência ou na inadequação destas em nosso campo disciplinar. A pergunta de Dutton (1991: xvii) ‘professores estão claramente conscientes sobre a base teórica das suas ações?’ serviu de base para levar em frente a ideia de recorrer ao pensamento de cientistas que se debruçam sobre a crise de paradigmas e do conhecimento e sobre pedagogia para, quem sabe, tentar compreender as causas da sensação de crise que se abate sobre o ensino do projeto de arquitetura. O reconhecimento de que a arquitetura moderna brasileira foi cunhada apesar da escola, e até mesmo contra ela, a partir do pressuposto – ainda vigente – de que projeto de arquitetura não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, também contribui para o afastamento disciplinar. Por fim, a falta de clareza, por parte dos professores de projeto de arquitetura, sobre as bases teóricas de suas ações associada ao fato de que continuam a surgir bons arquitetos apesar das escolas de arquitetura, motivou a busca por um outro olhar para este problema, que é recorrente entre um grupo crescente de professores das escolas brasileiras de arquitetura. E a escolha do outro olhar foi bastante fácil e óbvia: desde 1980 venho acompanhando com interesse e prazer o trabalho de Paulo Freire e Moacir Gadotti, dois grandes pensadores da educação brasileira, e de George Snyders. A curiosidade inicial foi gradualmente se transformando em uma grande paixão cujo ápice se deu no início dos anos 90, quando minha esposa, Ana Maria, resolveu estudar pedagogia. Foi então que conheci a obra de Rubem Alves, Lev Vygotsky, Sandra Mara Corazza, Ana Luiza Smolka e Cipriano Carlos Luckesi (RHEINGANTZ, 2005, p. 43-44).

Foi nas obras destes autores, com a prudente supervisão de sua esposa Ana Maria, que Paulo Afonso pode encontrar as bases para construir um argumento que lhe permitisse compreender e superar o mito da impossibilidade de se ensinar projeto de arquitetura; crença essa que infelizmente contribuiu para que nós, professores de projeto de arquitetura, nos contentássemos com a condição de meros treinadores, transferidores de conhecimento ou de exercitadores de destrezas, ou melhor: professores bancários que se desesperam por depositar conhecimento em seus ‘alunos-conta corrente’. Rheingantz explica que com esses autores e pensadores aprendeu que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção; e que, sobretudo, através de Snyder e Rubem Alves que ensinar exige alegria e esperança; e que aprender é uma atividade extremamente criadora, não só em seu sentido artístico, mas de criação; engendramento, esse que obviamente 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” (RHEINGANTZ, 2005, p. 44).

Segundo Paulo Afonso – o Paulinho para os colegas próximos, amigos e estudantes –

O diálogo com sua obra (alunos e sociedade) permite, infelizmente, perceber que nós, professores de projeto de arquitetura, não estamos sabendo estimular nossos alunos a acreditarem na possibilidade de sonhar seus próprios sonhos; muitas vezes negamos a eles este direito. Também aprendi que a escola precisa reaprender a transmitir a confiança em sua época, a confiar no presente para explicar o passado e para especular sobre o futuro (RHEINGANTZ, 2005, p. 44).

Em meio ao furacão da revolução informacional e sua geografia de redes, nossas Faculdades de arquitetura ainda consideram o projeto de arquitetura uma simples atividade de resolução de problemas com práticas e argumentos obsoletos, e seguem fiéis às suas crenças e ilusões. Mais do que nunca nossos colegas têm embarcado na corrente dominante da tecnologia informacional e suas promessas redentoras, e outras técnicas alienantes; negligenciando a educação em seu grande âmbito do ser humano, e sempre privilegiando para atuar de acordo com as demandas do capital imobiliário.

E 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 (RHEINGANTZ, 2005, p. 45).

Com muita clarividência Paulo Afonso observa que a crise de identidade da universidade está relacionada com a desvalorização do ensino humanista, e apesar da profissionalização do corpo docente com seus títulos de doutores e mestres, parece que cada vez mais se afastam do princípio do ensino. “Os quadros docentes das escolas de arquitetura brasileiras estão migrando de um modelo onde predominavam os arquitetos-que-dão-aula para um outro onde predominam os pesquisadores-que-dão-aula. Em comum, ambos têm demonstrado pouco interesse pela teoria e pela prática da educação” (RHEINGANTZ, 2005, p. 45). Temos visto que eles se prestam com sua titularidade muito mais a consolidação dos programas de pós-graduação assim como a prática da pesquisa em arquitetura e urbanismo, entretanto ambos estão dominados por uma lógica produtivista imposta pelos organismos e pelas políticas de fomento, afastando-se da prática basilar de ensinar na graduação aos jovens, o ‘ver o que’ na arquitetura, e de como eles, enquanto futuros arquitetos principalmente se veem no mundo e o que aspiram como profissionais.

A aceitação da incompletude do professor está plenamente de acordo com os primeiros passos necessários a uma prática pedagógica libertadora freiriana do projeto de arquitetura, abaixo reproduzo essa belíssima passagem do Paulo Afonso:

Com base na inversão epistemológica da crença de que projeto de arquitetura não pode ser ensinado, mas aprendido, proponho que nós professores de projeto de arquitetura admitamos a nossa incompetência para educar os futuros arquitetos; com base no respeito à autonomia do educando, proponho que assumamos a postura dialética de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, sem se esquecer de considerar que como disse Freire [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (RHEINGANTZ, 2005, p. 47).

Para dar mais expressão às palavras de Paulo Afonso, recorro à Paulo Freire (1983, p. 14):

... ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Infelizmente nossas escolas de arquitetura estão lotadas de professores, pesquisadores, projetistas, teóricos e historiadores de arquitetura, profissionais liberais que nunca tiveram a necessária e devida formação pedagógica para entrar numa Universidade e educar seus alunos. Até porque não é uma exigência para seu ingresso. Lamentável. E, também nunca tiveram o anseio profissional de se qualificar como pedagogo. Empanturrados de conhecimentos prévios, acreditam firmemente que com seus títulos são suficientes para toda uma vida, para que seus alunos e alunas recebam seus depósitos de conhecimento. Alguns ou muitos atualizam seus conhecimentos; mas a questão se deposita no fundo na prática pedagógica. De nada adianta ter conhecimentos atualizados se estão deficientes pedagogicamente falando. Esses professores na maioria profissionais reconhecidos seguem acreditando que basta seu profissionalismo somado ao título de doutor para lhe garantir o certificado de professor. Mas não é bem assim, esses professores entram nas universidades por suas capacidades técnicas, e não se exige deles a devida formação pedagógica; mestrado e doutorado não são formações pedagógicas. Reafirma minhas palavras Rheingantz mostrando que a falta de clareza por parte dos professores de projeto de arquitetura decorre

... grande parte da não exigência de uma licenciatura para o exercício da atividade de ensino em arquitetura e da supervalorização da atividade projetual bem como das políticas oficiais para a pós-graduação e a pesquisa – voltadas exclusivamente para a formação de pesquisadores e –, associada ao fato de que continuam a surgir bons arquitetos apesar das escolas de arquitetura (RHEINGANTZ, 2013, p. 7).

Há uma grande falta de clareza entre nossos colegas que muitas vezes acreditam que educar é coisa inata ou um dom, nasceu para isso, e desconhecem que a capacidade de ensinar também exige equilíbrio mental, força de justiça e ética e uma grande capacidade de acolhimento; mas não é isso que muitas vezes temos encontrado nos professores, ao contrário: o que se tem visto é a prepotência, a arrogância, e até psicoses e fixações organizativas e controladoras patológicas que se transferem para o projeto de seus alunos, ou na avaliação. Para mim fica cada dia mais claro também a necessidade de nos concursos ou mesmo como parte integrante do concurso, a realização entrevistas desses futuros professores com psicólogos, para que se filtre parte da megalomania dos arquitetos e que detecte algumas tipificações autoritárias; obviamente não com o intuito de reprová-lo, mas oportunizá-lo e realizar um curso de capacitação pedagógica uma vez ingressado. Como certa feita disse enfaticamente Álvaro Vieira Pinto, ciente dessa situação,

...melhor seria que esse tipo de professores não entrassem na Faculdade; esses catedráticos esmeram-se em proclamar nas suas aulas a teoria dos valores supremos e em deixar claro que esses não são os do povo, que ‘não tem valor’, mas os dos intelectuais, em que os neófitos da elite se devem converter. A universidade, entre suas inúmeras alienações, padece desta, a mais grave de todas, o horror ao povo (PINTO, 1994, p. 83).²

Hoje ainda se observa nas Faculdades de Arquitetura professores que não consideram

² Cf. Pinto (1989, p. 24), “a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. A educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência profissional (que teme perder o estabelecido, que é o seu forte no plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias”.

a arquitetura feita pelo povo, e que nomeiam pejorativamente de ‘arquitetura vernacular’, e alguns repudiam e até fazem chacota literalmente delas. Para eles essas construções não representam os ditos valores intelectuais arquitetônicos que cultivaram em sua vida acadêmica. O que os tornam, hoje, completamente anacrônicos, mas permanecem na universidade estando mesmo com a validade vencida.

Leitor e estudioso de Freire, Paulo Afonso propõe como alternativa ao ensino bancário; onde o professor é único produtor de conhecimento; o ‘trabalho em grupo’ como forma de cooperação, trabalho produtivo e colaborativo, troca constante de experiências; cujo processo do conhecimento opera sobre o ‘tema gerador’, que veremos adiante. O trabalho em grupo acontece a partir das trocas e doações das subjetividades dos estudantes, sempre colocando a importância no processo e quase nunca num produto final. Creio importante trazer Freire mais uma vez para explicar que,

... ao educador não cabe ‘transmitir’ ou ‘entregar’ conteúdos e conceitos já prontos aos educandos ou ‘depositar’ teorias. O educador deve ser capaz de provocar a curiosidade e a reflexão teórica em níveis crescentes de abstração que permitam a articulação dos novos conhecimentos com o conhecimento existente. Na perspectiva de que cada conhecimento novo é produzido em unidade e luta com o conhecimento que o antecedeu: para aceitar e compreender um novo conhecimento temos que negar (no todo ou em parte) o conhecimento anterior e superá-lo. A ênfase no trabalho em grupo em um ambiente de cooperação estimula a troca de experiências e confirma o pressuposto sociointeracionista – o processo educativo acontece a partir do senso comum construído a partir das necessidades e motivações pessoais e da influência das relações interpessoais no momento da construção do conhecimento – desenvolvimento proximal (FREIRE, 1994, p. 46).

Para Álvaro Vieira Pinto, nos anos 60-70, o grande e principal defeito que encontrava nos educadores era o de procurar uma pedagogia pronta, quando não existe essa tal pedagogia pronta – e uma das principais características do positivismo e da abordagem tecnicista da educação – ansiada por muitos professores. E se existisse seria imprestável, porque a pedagogia nasceu (teria que se dizer em grego *paidos agogos*, que é o ato, o verbo *paidagogen*, que significava: como conduzia a criança à escola no tempo da escravidão antiga, onde o escravo, inacreditavelmente era uma espécie de pré-educador não oficial, ao conduzir as crianças até a escola para serem educadas. Assim, era por meio da pedagogia que os escravos conduziam as crianças que lhe eram confiadas, e nesse trajeto se dava uma outra preparação, a subversão do que apreender e do refutar, tanto na ida como na volta. O que nos põe em xeque se o mais importante é a ida e volta da escola, ou a estar na escola?

Para endossar a narração de Paulo Afonso introduzo três passagens de Paulo Freire com o intuito de dialogar e ampliar a visão do leitor da importância da ‘dialogi(cidade)’ pedagógica, entre o professor-escravo de suas atribuições e de sua ética, ciente também do processo de domesticação que exerce em seus alunos, e como deve conduzi-los. Fazendo-nos questionar se a escola, a formação mesmo está na chegada à escola, ou no trajeto, ou seja se está no produto formatado da escola, ou no processo que lhe pode desformatar, na volta, na existência de um outro mundo lá fora. Mas essa caminhada a educação não pode ser confundida com a caminhada disciplinar metodológica, isso porque a metodologia não implica necessário diálogo.

O diálogo é uma exigência existencial. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um

gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1994, p. 41)

Com quem, o que, e como fazer o projeto arquitetônico?

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1994, p. 53)

(...)

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus ‘temas geradores’. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1994, p. 56)

O ateliê (*taller*) como prática pedagógica bancária³

O espaço de trabalho do professor de projeto tem sido o ateliê de projeto, uma reminiscência do arquiteto artista e seu lugar privado, comercial; aqui nenhuma crítica a isso; mas sim da própria atividade do ateliê e da desconstrução de sua atividade como partícipe da pedagogia bancária desde essa terminologia, e isso vale indiferentemente para o artista ou para o arquiteto; ou qualquer outro ator nesse processo.

Tudo parece estar comprometido com a educação bancária, nada parece escapar. Basta destacar uma palavra aqui, ou outra lá, para descobrir o significado que dormita nelas. A palavra é a matéria do professor, basta uma palavra mal empregada para destruir a vida de um aluno, basta uma boa palavra para esperar. Como disse, Paulinho citando um livro persa milenar, *Calila e Dimma*, “todas as feridas saram, menos as feitas pela língua. E, juro que sempre tento aplicá-la, mas nem sempre consigo”. Nada escapa ao altar mor dos arquitetos e dos alunos: o ateliê de projeto, palavra carregada de temor e que faz os alunos treinarem. Nem o ateliê escapa de sua contabilidade, quando se desconstrói o lugar do ensino de projeto arquitetônico. Desconstruir não quer dizer liquidar, apenas construir na medida em que desconstruirmos as estruturas corroídas do ensino de projeto que sempre tendem a se manter, mesmo com o risco de colapsar. Quando investigamos a etimologia das palavras no ensino, muitas delas parecem comprometidas com a monetização da linguagem, durante todos esses séculos. Por exemplo, *taller* (espanhol), assim como *atelier* (francês) tem sua origem

³ O tema do ateliê de projeto arquitetônico foi tratado por mim com mais intensidade e exemplificado nos artigos: *Entre guichês, clichês & playboys na arquitetura* (FUÃO, 2021); e *Parasitas* (FUÃO, 2022).

no verbo 'talhar' e no *thaler* (alemão), que significa 'vale', um acidente geográfico, o terreno talhado, que será também posteriormente a origem da palavra dólar. Há também nessa palavra uma relação íntima com o mito do Dom, de nascer para determinada profissão ou ofício, uma aptidão, um dom especial. Até os dias de hoje referia-se a um bom profissional como 'talhado para isso'. E, também, não escapará a associação com as palavras 'talento', 'talentoso' como expressões valorosas do indivíduo. Já na Grécia antiga a palavra talento, *talenton*, possuía o sentido de peso, soma, quantia de dinheiro.

A palavra *atelier* (francês) tem uma interessante procedência de onde se origina também na língua espanhola a palavra *taller*. Basicamente, tanto *taller* quanto o *atelier* remetem-se à palavra francesa *astelier*, lugar da construção de barcos. Há também outra estranha derivação, que nos liga diretamente à etimologia da palavra dólar; oriunda do baixo Alemão, 'valer', de *thaler*, uma abreviação de *Joachimsthaler*, do vale de Joachim (*thal* sendo 'vale,'). Um vale geográfico localizado no que era então o noroeste da Boêmia, hoje parte da República Tcheca. Nessa região havia minas de prata, a qual passou a cunhar moedas de prata a partir de 1520. Devido à origem do metal, as moedas começaram a ser conhecidas como *joachimsthaler*. Daí se originaram vários nomes de moedas, como o *tallér* húngaro, o *tólar* tcheco, o norueguês *rigsdaler* e, através do Holandês, chega-se ao *tollar*, e ao *dólar* do Inglês.

Destacamos então, o sentido de 'vale', tanto em seu sentido geográfico como de valor mesmo no sentido monetário de um adiantamento de prestação de serviço. Ambos estão incrustados no processo de avaliação no ateliê - o lugar, o vale onde se fabricam os talentos- e também o lugar da avaliação do projeto de arquitetura. Em que momento surgiu essa relação diabólica nem Deus sabe. Daí, também deriva o interesse do 'detalhe' para os arquitetos, oriundo de um 'de *thaler*', 'de-talhar' (detalhamento) como valorização do projeto a serviço do capital e das classes dominantes, privilégio para quem pagar os serviços de um detalhamento de projeto.

O *taller* tanto dos artistas como dos arquitetos dos séculos XVIII, XIX e XX tratava-se já do lugar onde se produzia a mais valia, lugar que se produzia trabalho que se vai converter em mercadoria, valor de troca, moeda.

Aqui a crítica não vai especificamente para a questão da criatividade que deve habitar o espaço de 'confluência' de saberes, mas sim como essa criação se vinculou ao capital, ao artista e ao arquiteto, quando se rendem e prestam serviços a soberanidade, outrora aos reis e príncipes, agora ao capital. Verdade que, essas profissões, desde sua origem, de sua arché sempre estiveram ao lado dos soberanos.

Mas o ateliê deveria ser o lugar dos encontros de saberes; o lugar da criatividade da arquitetura, assim como o lugar dos eternos questionamentos. Mas, infelizmente, ele tem sido o lugar da fabricação de 'corpos-arquitetos' para atuarem nos setores da sociedade onde efetivamente está o dinheiro. Através de seu nome, o ateliê revela, primeiramente, sua essência bancária; segundo pelo que nele é praticado, revela uma finalidade de formação de arquitetos destinados ao mercado. Até mesmo os professores que se confrontam com a pedagogia bancária e se aproximam a uma pedagogia libertadora devem perceber que ainda estão subservientes do conhecimento que lhes foi anteriormente passado pelos seus professores. Mas essa tecnologia projetual (simetrias, regularidade, giros, racionalidade) já não é adequada para operar com as classes desprivilegiadas; assim como com suas representações cartesianas-mongeanas, que domesticaram nossa visão de arquitetos para solucionar os problemas que se apresentam a partir dos temas geradores freireanos.

A partir dessas considerações, podemos depreender que esse 'vale' é, quase, um precipício: aqui estamos frente à questão da criatividade bancária x criatividade libertadora. A criatividade que é praticada nos ateliês é basicamente bancária e a

serviço do mercado e as adequações aos códigos de obras e Planos diretores, e aos programas de necessidades já prefigurados. Quando um aluno ou vários propõe algo distinto, os professores justificam sua recusa mediante um repertório e algumas composições advindas do mundo europeu (clássico ou moderno), que nos apontam para o que seria inerente à autonomia da arquitetura com suas regras. Esses professores, inclusive, exigem que os alunos pesquisem esses modelos, ou também os modelos nacionais filiados a essa estética. Distintamente, a criatividade libertadora, que não deve se eximir de questões estruturais e ambientais, parte de uma escolha ético-estética, a serviço das classes oprimidas, onde questões de beleza e verdade na arquitetura estão fora do discurso tradicional secular da arquitetura.

Embora Paulo Freire nunca tenha feito essa distinção entre criatividade bancária e criatividade libertadora, talvez por acreditar que toda criatividade seria libertadora. Mas, infelizmente nem toda é, como veremos mais adiante. Freire, na Pedagogia do oprimido acreditava e já destacava a importância da criatividade como reação ao ensino bancário, no âmbito dessas duas práticas que estou analisando. “A bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A outra, a problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação” (FREIRE, 1994, p. 47). Assim, enquanto a educação bancária se recusa ao diálogo, o professor de projeto é o comandante de seu barco e ninguém intervêm em seu ateliê, a pedagogia libertadora tem, no ato cognoscente, uma intenção de desvelar a realidade a que os oprimidos estão submetidos. A primeira ‘assistencializa’. A segunda, critica. Diz Freire (1994, p. 47):

A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'doméstica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade.

Ao ampliar o campo da criatividade, Paulo Freire continua a mostrar que a pedagogia libertadora também é uma espécie de arte: a arte de fazer seus alunos verem o mundo. Como enfatizei, a prática bancária implica numa espécie de anestesia ou de cegamento, inibindo e direcionando o poder criador dos jovens educandos arquitetos, fazendo-os se submeterem às propostas temáticas lançadas pelo professor que, na maioria das vezes, não está interessado em solucionar os problemas da sociedade. Ele se interessa apenas em demonstrar que ele possui a melhor resposta ao projeto. E então, fornece tudo a seus alunos: o programa de necessidades e seu dimensionamento, tudo já dado; ele também acredita que conhece, por antecipação, as possíveis respostas dadas por seus alunos; e com seus ‘pré-conceitos’ direciona a criatividade de seus alunos para conseguir os resultados que pleiteia, a partir da visão de seu ‘eu’. No oposto, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica numa constante construção e descobertas criativas de instrumentais e estratégias únicas de projeto.

A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e, não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no

processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 1994, p. 45)

Como bem apontou Freire, o desafio é parte importante da desalienação, entretanto para que o desafio se viabilize muitas vezes é necessário o momento que poderíamos aqui chamar da 'inquietante estranheza' (Freud). Trata-se de uma prática operada em cima do *shock*, do choque dos alunos e dos professores ao penetrarem em realidades nunca vividas, experimentadas e sentidas desses 'outros', a grande maioria que vive em estado de miserabilidade, os que vivem em barracos sem saneamento, a população em situação de rua; onde as políticas habitacionais mínimas nunca chegam. É talvez, a partir dessa experiência totalmente desestabilizadora de ingressar no mundo do 'outro', o ignorado, o ignorante para os professores que se pode então começar a problematizar o próprio ensino de projeto, o desafio e as respostas possíveis a esses problemas por parte de alunos e logicamente dessas pessoas; e aí somado às contribuições do professor numa 'dialogicidade'. O Brasil vive uma grande diferença social, onde as classes privilegiadas representam uma pequena parcela da população, e o ensino de arquitetura tem feito sua opção de adesão e bem estar dessa minoria. Isso é inconcebível, principalmente nas universidades públicas.

A pedagogia bancária na arquitetura também se esquia de trabalhar com pessoas reais e a comprometer-se com elas, preferindo abstrair-se delas, tornando-as fictícias em seus projetos arquitetônicos para facilitar a vida do professor e não precisar interagir nem mesmo com seus semelhantes bancários. O mesmo ocorre com os lugares, os sítios e os terrenos previamente selecionados pelos professores, que em sua maioria fazem de tudo para facilitar sua vida, para permanecer na sala de aula e não ter que sair com seus alunos para 'visitar' o terreno. E quando as visitas se tornam inevitáveis, costumam ser únicas e em geral elas duram uma hora. Nesse processo pedagógico – e vejamos não estou falando de metodologia – ocorrem recortes intencionais da existência, em vez de ampliar, iluminar seus *(a)lunos* (os sem luz, *a-lumnos*). O professor arquiteto bancário reduz o mundo colocando um par de viseiras em seus alunos. Em suma: o objetivo é se familiarizar com a concepção de mundo do professor, forçar os alunos a fornecerem o que ele deseja, e de como os alunos devem agradá-lo para receber os créditos às expensas de seus aniquilamentos criativos. E não ao contrário. "A avaliação se baseia nas crenças ou no gosto do professor e se ocupa do produto final ou projeto de arquitetura em si, pontuou" Rheingantz, a frase mais comum de se ouvir dos alunos é "o que o senhor quer que eu faça, professor?" A mediocridade do professor passa a ser o objetivo maior a ser alcançado.

Como já devem ter percebido, criatividade aqui não se refere a aspectos formais, mas sim à capacidade de produzir '*diferenza*' para diminuir as diferenças sociais, mostrar e ensinar⁴ os diferentes e a diferença do mundo. Como sustenta Paulo Freire a educação como prática da liberdade contrária à bancária, que é prática da dominação, implica na negação desse homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo; a que me referi acima anteriormente; assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Diz Freire, "a reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente" (FREIRE, 1994, p. 45).

Paulo Afonso em seu artigo Hospitalidade e desejo no ensino de projeto de arquitetura (RHEINGANTZ, 2016), especialmente preparado para 1 Colóquio Arquitetura e Derrida realizado em 2015 em Pelotas, observou com acuidade a ausência de um Marco Referencial nos Projetos Pedagógicos na maioria das escolas de arquitetura brasileiras que, quando,

4 Em espanhol *enseñar* significa também 'mostrar'

associada à recomendação de formação de um profissional generalista induz a um estado de *laissez faire* no qual cada professor ou professora se sente à vontade para naturalizar seus valores e modelos como se fossem os únicos válidos; para estabelecer diretrizes, procedimentos e doutrinas específicos de sua disciplina, que se configura como um verdadeiro minicurso autônomo (RHEINGANTZ, 2016, p. 58-59).

Os alunos, submissos ao autoritarismo de cada professor, então, “se veem obrigados a ‘transitar’, a se ajustar em meio a um variado e instável conjunto de ‘valores’ e ‘verdades’ que variam significativamente entre os professores que, em comum, tendem a desprezar os desejos, os interesses e as expectativas de seus alunos e alunas” (RHEINGANTZ, 2016, p. 59).

Segundo Paulo Freire, o que se pretende investigar, criticar realmente, não são os humanos, como se fossem peças anatômicas, cânones clássicos ou modernos, mas sim o pensamento-linguagem referido às múltiplas realidades, aos níveis de suas percepções destas realidades, às suas ‘visões do mundo em que se encontram envolvidos’, é o que Paulo Freire chama de ‘temas geradores’⁵. Obviamente, na atualidade esse processo se relaciona com a desconstrução, principalmente de Jacques Derrida sobre a importância da linguagem sobre o pensar e existir no mundo.

O processo pedagógico desenvolvido por Paulo Freire transcende o capacitar o pessoal analfabeto da cidade ou do campo como ficou conhecido, e deve implicar no aniquilamento das relações de opressão sobre os oprimidos ou do domesticador sobre os domesticados; trata-se de uma denúncia ao status quo e ao mesmo tempo deve concretizar mudanças. Vejamos o que consiste o ‘tema gerador’⁶ para Paulo Freire (1994, p. 56): “antes de perguntar-nos o que é um ‘Tema Gerador’, cuja resposta nos aclarará o que é o universo mínimo temático, nos parece indispensável desenvolver algumas reflexões.”

Os ‘temas geradores’ podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar ‘nossa época’, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando à nossa época o caráter antropológico a que fizemos referência anteriormente. Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados (FREIRE, 1994, p. 60).

A meu ver, o grande círculo onde estamos imersos é a domesticação humana que envolve tudo; na pedagogia bancária perpetuando a estrutura capital, em palavras mais diretas trata-se da domesticação na educação, ou educação domesticadora. Consequentemente essa domesticação atrela-se ao papel fundamental da biopolítica da formação dos corpos profissionais, como se ‘dociliza os corpos’ empregando uma expressão de Michel Foucault, ou em outras palavras como o ensino desempenha um papel de domesticação das profissões a serviço do capital. A situação-limite, para o Brasil, América Latina e África tem sido o subdesenvolvimento, o colonialismo ao qual

⁵ A primeira obra de Freire em que emerge o termo inédito viável é *Pedagogia do Oprimido*. Esta é criada mediante o diálogo entre as categorias ‘consciência máxima possível’, do sociólogo e filósofo francês Lucien Goldman; ‘soluções praticáveis despercebidas’, do sociólogo francês André Nicolai e ‘situações-limite’, e ‘atos-limite’ do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto.

⁶ Cf. Paulo Freire (1994, p. 56), “Neste caso, antes de buscar apreendê-la em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade. Só depois, então, poderíamos tentar sua captação. Ainda que esta postura – a de uma dúvida crítica – seja legítima, nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”.

ainda permanecemos atrelados, mesmo passados 500 anos da chegada dos europeus. Educação para as classes dominantes e, para as classes pobres, o não acesso ao ensino superior. E, tampouco, muitas vezes ao ensino básico. A tarefa de superar tal situação é o imperativo básico do Terceiro Mundo. Se olharmos em sua unidade temporal, vamos perceber que além dessa temática estar presente na América Latina, também se vive os temas próprios locais em suas situações-limites particulares de cada cidade, de cada vila, de cada favela, de cada ocupação irregular, de cada morador de rua e seus obstáculos para poder comer.

Então, o inédito viável é aquilo que ainda não é, mas pode ser dentro de um horizonte possível que possa acontecer na realidade. O inédito viável na vida, na ética e na educação é aquilo que ainda não aconteceu, mas que pode acontecer se trabalharmos para que aconteça. Portanto, se aproxima da ideia de um acontecimento, um evento, que pode ainda não ser realizado, mas profetizado. Ou seja, trabalhar para propiciar que o inédito viável aconteça mais cedo ou mais tarde. É a possibilidade contida na impossibilidade que muitos não conseguem visualizar. “Desta forma, os homens não chegam a transcender as ‘situações-limites’ nem chegam muitas vezes a descobrir ou deslumbrar o que realmente acontece além delas e suas consequências nelas. Não percebem sua possibilidade e a possibilidade de sequer sonhar o ‘inédito viável’” (FREIRE, 1994, p. 60).

Em síntese, as ‘situações-limites’ implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam’. No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se tornam cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no inédito viável, ainda como inédito viável, uma ‘situação-limite’ ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Daí que atuem no sentido de manterem a ‘situação-limite’ que lhes é favorável (FREIRE, 1994, p. 57).

A vida das pessoas é cheia de obstáculos e barreiras. Quanto mais pobres e miseráveis mais barreiras encontram. Acender um mísero degrau é quase uma impossibilidade; para eles só existem barreiras que enfrentam todos os dias. A essas barreiras Paulo Freire chama de ‘situações limites’: situações limites de vida mesmo, de existência, de fome e de abrigo. E infelizmente, é duro constatar que em sua maioria, dos arquitetos estão pouco se lixando. A maioria dessas pessoas percebem essas situações como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não podem mais transpor pelo desgaste da própria existência; para elas parecem ser intransponíveis e se resignam. Outras sabem que existe e que precisa ser rompida, se empenham na sua superação, mas nem sempre conseguem. Quando a situação limite é percebida criticamente essas pessoas querem agir rapidamente por se sentirem oprimidas. Na história, na micro história de cada um e na história do coletivo é onde são plasmadas as possibilidades para o futuro, permitindo à consciência crítica superar a paralisia, des-domesticando o sujeito frente ao medo do difícil ou do impossível.

O exercício do educar-se, em que todos estamos envolvidos, é uma desconstrução eterna do consigo mesmo, dos professores e dos alunos; uma luta eterna contra o adestramento. E para tanto, é preciso identificar as razões que provocam tal medo que se acorrenta a domesticação principalmente na prática do ateliê de projeto e enfrentá-las; comparar com as possibilidades de que se dispõe para enfrentar com probabilidade de êxito e, no caso da impossibilidade tomar como conhecimento o que foi possível de ser feito, para se tornar mais capaz no futuro próximo.

Como bem sintetizaram André Luis Castro de Freitas e Luciane Albernaz de Araujo Freitas no artigo *A vocação ontológica do ‘ser mais’; situações – limites, aproximando Freire e Vieira Pinto*:

Essa relação dialética entre condicionamentos e liberdade persiste na realidade, da mesma maneira que os oprimidos tentam concretizar o ‘inédito-viável’, os opressores, por outro lado, tentam evitar as ‘situações-limites’. Entretanto a proposta freiriana enfatiza que a percepção dos temas geradores acontece no momento em que os seres humanos, ao mesmo tempo, em que percebem os temas em que estão envolvidos e que esses temas estão implicados as ‘situações-limites’, consegue-se assim uma dimensão crítica sobre o entendimento de realidade (FREITAS; FREITAS, 2017, p. 436).

O ‘inédito-viável’ tem a ver com a capacidade de imaginar, portanto é criação, relaciona-se com uma coisa não imaginada a princípio, não visualizada embora muitas vezes totalmente à vista, mas não é percebida. Como observou Freire, quando essa coisa se torna um ‘percebido destacado’, identificável pelos que pensam utópicamente, o problema não é mais um sonho, e então se torna realidade. É a arte, a criatividade de tornar o impossível possível, sonhar coletivamente sonhos viáveis. O inédito viável se constitui como uma forma de denúncia da realidade excludente, e com esse sonho possível vem também a anunciação de possibilidades reais de mudança que devem ser realizadas em todos os lugares pelos oprimidos contra seus opressores; em nosso caso, dentro da própria universidade. O primeiro passo no ensino de projeto é mostrar essas realidades excludentes a uma grande parte dos estudantes, que ainda vem de classes favorecidas. O segundo e mais difícil, como fazer com que os professores que se recusam a trabalhar com os oprimidos se sintam atraídos a esse mister? Como fazer para que se envolvam e se comprometam com a Extensão.

A escola e a universidade são o lugar para o inédito viável; o lugar do sonho em construção, lugar de formação e ‘desformação’, ‘desdomesticação’, libertação dos seres cientes agora de seu papel e de suas vida, ‘siência’, que se recusam doravante a serem oprimidos renderem-se a submissão aos opressores colonizadores, assim como de seus professores. Quando a Universidade vira fábrica, infelizmente os estudantes pagam o preço da morte dos universos que um dia viveram e sonharam, como possibilidades adormecidas no corpo das crianças. Dentro dessa máquina, como disse Rubem Alves, todo poeta, todo inventor deve se transformar em funcionário, toda borboleta deve se transformar numa lagarta, todo campo selvagem, numa monocultura” (ALVES 2003, p.111). É isso que faz o ensino produtivista⁷.

Quando todos nós estamos entrelaçados, passamos a entender que a educação e suas práticas pedagógicas têm sido um longo processo de submissão para que se formem novos opressores, somente através dessa consciência que a sociedade poderá mudar mais rapidamente. Essa mudança na arquitetura pode-se dar de muitas maneiras como, por exemplo: a desconstrução da estrutura e do currículo, a inclusão dos temas geradores e projetuais de projeto arquitetônico, a reavaliação crítica da história e da teoria da arquitetura que nos é ensinada desde a ótica eurocêntrica do opressor, descolonizá-la; ou mesmo a premência da prática de extensão dentro da graduação.

O inédito viável se constitui sempre de atos criadores banhados em sonhos possíveis. Muitos deles só serão possíveis amanhã pela luta de hoje, são parte de uma construção histórica, enquanto outros se realizam imediatamente.

Sonho, utopia, esperança ativa e não passiva devem ser inerentes a ato de projetar, lançar-se adiante, ir em busca. Esse para mim é o verdadeiro sentido da palavra projeto, do projeto arquitetônico mesmo, dele ser como um projétil, algo que se lança ao futuro, ao por vir, com a esperança que atinja e transforme positivamente o mundo, algo similar a uma carta com destinatários imprecisos, como uma mensagem dentro

⁷ Sobre essa questão, ver Fernando Fuão A universidade Incondicional. Em: *Arquitextos*, 073.06ano 07, jun. 2006. <https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/07.073/348>. Acesso em 25fev2023.

de uma garrafa jogada ao mar. Essa busca em direção ao outro se insere na perspectiva ontológica do homem como um ser inacabado, inconcluso, onde a mensagem deve chegar.

Como de certa forma explica Paulo Freire, esses temas se encontram encobertos por situações-limites que se apresentam aos homens como se fossem coisas do destino, naturalizadas, como nascer e morrer sem moradia, situações que parecem impossíveis de serem mudadas, ou determinadas historicamente as quais se tem que se submeter ao parasita opressor. E, que os arquitetos reafirmam continuamente em sua irresponsabilidade política social para se livrar de suas responsabilidades, para a maioria dos arquitetos isso não é um problema dos arquitetos, da profissão, da arquitetura; mas um problema político e que para resolvê-lo é mais fácil adentrar-se num Partido. Aos hospedeiros miseráveis, que alimentam a ganância do hóspede opressor, não lhes resta alternativa, senão adaptar-se, resignar-se em sua triste existência, adentrar nos cultos evangélicos e esperar justiça no reino dos céus, que certamente nunca virá. Pobres que geram filhos miseráveis que a sua vez gerarão netos mais miseráveis, assim num ciclo interminável de miséria, fome e abandono.

Avaliação

As várias terminologias bancárias entranhadas na pedagogia bancária, foram identificadas anteriormente em outros artigos. A palavra 'avaliação' não poderia estar ausente a essa revisão. A avaliação decorre, obviamente, de aval, avalista. E, o aval significa a garantia que se oferece a alguém pelo pagamento de um empréstimo; a assinatura que colocada num título de crédito garante esse pagamento. A avaliação é o processo no qual está em julgamento se o aluno, enquanto credor e avalista simultaneamente, colocando seu trabalho-estudo em vida como garantia submete-se ao professor avaliador para ver se consegue obter os créditos necessários pelo trabalho efetuado. O aval só se realiza plenamente com a aprovação e a respectiva aprovação.

Já por outro lado, a autoavaliação é uma tentativa de se desviar desse processo soberano do professor avaliador, onde o aluno passa ser avalista é também avaliador de seu processo juntamente com os demais partícipes. O aluno quando se inscreve numa matéria, numa 'disciplina', ele automaticamente se torna um devedor ao seu credor para obter o crédito; assina alguma coisa para isso: a matrícula na disciplina. Ele se torna avalista para obtenção de seus próprios créditos, e ao mesmo tempo seu devedor. Nesse processo, na academia não pode haver avalista externo a esse contrato. Quando o aluno é reprovado se torna uma espécie de inadimplente educacional. Fica à espera de uma nova tentativa de obter crédito pelo seu trabalho e estudos realizados. Essa aprovação dada pelo professor credor gera um direito de crédito. E, que nome se deve dar a esse processo imiscuído na educação que não seja 'bancário', 'comercial'? Melhor seria extinguir essa palavra, essa ideia da estrutura de ensino e criar outra que não represente esse caráter. Enfim, para dar continuidade a argumentação aceitaremos temporariamente a palavra avaliação, na falta de uma substituta, para desmascarar esse processo.

Alguns afirmam que a palavra aval pode ter origem no árabe, uma vez, que pode ter vindo da palavra *hawâla* (que significa obrigação em garantia); mas também o termo 'aval' pode advir da palavra latina *vallare* (palavra que tem o efeito e sentido de gerar confiança) ou do italiano *valle*, que também terá relação como visto anteriormente com *taller*, e no *thaler* (alemão), que significa 'vale' geográfico, e que se associariam também as moedas. Tudo culmina na avaliação

É premente, então, abrir essa caixa-preta que encobre o processo de avaliação para ver o que a palavras esconde. Na verdade, elas não se escondem, mas ao se tornar habituadas pelo uso perdemos o sentido delas, e assim é preciso desconstruí-las, interrogá-las, para evidenciar sua finalidade. Paulo Afonso Rheingantz e Ana Maria Rheingantz no artigo O ensino de projeto: espaço de admiração, ambiente de interação evidenciam que,

a relação de interação professor-aluno deve superar o autoritarismo diluído pela aparente fisionomia de camaradagem e explicitado pelo processo de avaliação 'caixa-preta', a avaliação deve ser construída em função do conteúdo do ensino, que deve atentar para a superação do estágio do senso comum, para a construção da consciência crítica. Seus critérios também devem ser construídos em conjunto pelo professor e pelos alunos. Os objetivos educacionais entendidos enquanto mudanças de comportamento desejadas precisam superar a tendência essencialista de enfatizar a herança cultural como fonte primária para a sua determinação, valorizando a procura de respostas às necessidades concretas do contexto histórico-social e principalmente dos interesses dos estudantes. (RHEINGANTZ; RHEINGANTZ, 1998, p. 123).

Crítico da avaliação restrita a apenas um juízo – o do professor, o único 'válido', aquele que sabe – propõe uma alternativa para transformar a avaliação em um processo participativo capaz de estimular a participação dos alunos como sujeitos de seu processo de ensino-aprendizagem: A autoavaliação, que desloca a verticalidade do professor e o coloca numa posição de horizontalidade e de mediador entre seus estudantes, que também participam da avaliação. O professor abandona a posição de 'douttrinador', 'domesticador', ou 'intermediário' das vertentes tradicional e tecnicista que predominam nos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros.

Assim, o processo de autoavaliação do ensino-aprendizagem passa a se configurar como um processo mais rico e dinâmico do que o da avaliação tradicional, ao possibilitar cartografar um conjunto de experiências que são construídas e compartilhadas pelos atores que dele participam a partir do reconhecimento da diversidade de valores aos quais eles parecem estar legitimamente apegados. A autoavaliação entrelaça um conjunto heterogêneo de narrativas de professores e alunos cujas traduções se baseiam em diferentes valores e pressupostos; também implica que professor e alunos atuem coletivamente, como leitores e tradutores da obra arquitetônica e saibam reconhecer diferentes leituras ou traduções que cada proposta ou projeto pode suscitar e que reconheçam que todas as interpretações são possíveis e que a interpretação dada pelo autor se configura como uma dentre múltiplas interpretações. (RHEINGANTZ; AZEVEDO, 2009, p. 11)

Para Paulo Afonso esse processo interativo se produz não somente a partir da atuação dos atores humanos – professores, alunos, monitores; mas também dos não-humanos envolvidos: a sala de aula, os equipamentos didáticos, os livros, o contexto do sítio de intervenção, o horário dos ônibus dos alunos irem para as aulas ou saírem, o custo do transporte, etc.. Ao longo de toda sua carreira acadêmica Paulo Afonso foi um defensor da autoavaliação e mais recentemente, incorporou a ela a perspectiva sociotécnica e não moderna de Bruno Latour e demais autores CTS⁸.

O pensamento de Latour, para Paulo Afonso, torna-se mais relevante na medida em que cresce o reconhecimento do esgotamento e das limitações do pensamento moderno, e da crença na existência de uma grande e única verdade para lidar com a dinâmica complexidade do mundo atual. Talvez, hoje a grande dificuldade para os

8 Especialmente John Law, Annemarie Mol, Isabelle Stengers, Donna Haraway e Vinciane Despret.

professores, mesmo aqueles que se adentram na pedagogia libertadora, seja encontrar as respostas não modernas arquitetonicamente, talvez a causa esteja na inércia dos conhecimentos modernos, na anacrônica de seu instrumental basicamente modernista adquiridos em sua formação. Obviamente que os resultados não serão coerentes e não estarão em acordo com as premissas a serem solucionadas. E o produto resposta será uma tipificação arquitetônica do modelo opressor, da linguagem opressora sobre o oprimido. O professor desconhece essa linguagem, e terá que por si só construí-la, e talvez não haja uma só, mas centenas. Trata-se no final também de uma questão formal e ao mesmo tempo não formal.

A aceitação da verdade e dos valores do professor como os únicos válidos se torna problemática. Isso fica muito claro para os estudantes que chegam à Universidade, vindos de realidades mais pobres e carentes, e de distintas culturas. Aí então fica escancarada a contradição, pelo menos gera uma forte tensão entre os 'valores' que ele, o professor defende com base em frágeis argumentos como objetividade, racionalismo, simetrias e repertórios; e a descrição que propõe para definir esse valor, e os alunos advindos de 'outra' realidade. Essa 'outra' quer dizer exatamente aquilo que o professor desconhece ou repudia. O projeto de arquitetura é uma coisa 'endiabrado' ou 'pernicioso' (*wicked problem*), como expressou Rheingantz, porque possibilita diferentes formulações que, por sua vez, resultam em diferentes soluções, que não podem ser ditas 'corretas' ou 'erradas' (RHEINGANTZ, 2014, p. 8).

No artigo *Processo e prática da auto avaliação no atelier de projeto de arquitetura*, Paulo Afonso e Giselle Azevedo desmontam brilhantemente o papel do professor bancário,

... a exemplo dos Modernos, os professores de Projeto arquitetônico não investem tanta energia na concepção e na explicação dos seus valores – que se tornam cada vez mais 'opacos' aos olhos dos seus alunos – quanto aos critérios que utilizam na crítica e na avaliação dos trabalhos dos alunos. Mas a argumentação superficial e a grande dificuldade (ou desinteresse) em explicar os seus critérios e decisões gera frustração nos alunos, que acabam se contentando em cumprir bancariamente a tarefa para 'agradar o professor e obter o crédito'. Esses Professores que se acham com "P" maiúsculo se esquecem de que um gosto não é um atributo ou propriedade de uma pessoa ou de uma coisa, mas algo que surge progressivamente, num processo no qual nem gostos nem objetos são dados: é preciso fazê-los acontecer, através de articulações a serem estabelecidas entre eles pela prática, movimentos, múltiplas diferenças 'no' objeto e 'na' sensibilidade do apreciador. Também se esquecem de que em um processo de avaliação que se interesse pelos CONTRASTES que emergem da multiplicidade de valores e argumentos colocados na mesa de negociação no atelier de projeto existe um UNIVERSO de possibilidades a ser explorado. (RHEINGANTZ; AZEVEDO, 2014, p. 11)

Ainda a favor da autoavaliação: a educação é uma forma de intervenção no mundo que exige acolhimento e não tolerância principalmente por parte do professor, respeito aos saberes dos educandos principalmente quando esses estudantes carentes e estigmatizados como 'mal preparados' conseguem chegar ao dito ensino 'superior'. Para Angelo Pinto Vieira, a universidade,

Entre suas inúmeras alienações, padece desta, a mais grave de todas: o horror ao povo e ao pobre." Não prepara o profissional futuro para ser homem do povo, mas justamente para ser alguém que se destacou do povo, pela condecoração doutoral. Não deseja servir ao povo, pois isso seria baixar de nível, porquanto — acredita — no país subdesenvolvido e pobre, não é possível abrir as portas das escolas ao povo sem baixar o nível do ensino. Vê nisso o mal supremo. Sua missão consiste em praticar o oposto: elevar cada vez mais o nível dos estudos, de modo a formar a elite mais perfeita (PINTO 1986. p. 83).

E aqui, aproveito para denunciar um dos preconceitos típicos da mentalidade de classe reinante no ambiente universitário. Referimo-nos à doutrina dos graus do ensino. Considerar o grau universitário como 'superior', denuncia a origem ideológica deste (pre)conceito, pois só constitui 'ensino superior' porque é aquele que, conforme o nome indica, prepara a classe economicamente superior para o ingresso na classe superior da educação, e também prepara os alunos que, mesmo não pertencendo à classe superior para nela ingressarem.

Segundo Rheingantz e Azevedo (2014, p. 12),

... a dificuldade não se limita ao problema da avaliação. Também é necessário discutir e modificar o processo de escolha prévia do tema de projeto – em geral estabelecida na ementa ou escolhida pelo professor e desvinculada de uma situação real. Como esperar motivação e bons resultados de um problema que é estranho e desinteressante para os alunos ou para a sociedade? Curiosamente os professores não se perguntam porquê os alunos que produzem projetos e propostas 'mediócras' nos trabalhos curriculares, produzem propostas e projetos criativos e de qualidade quando participam de concursos? Os problemas e dificuldades com a avaliação tampouco são exclusivos dos professores. Os alunos também resistem às incertezas e desafios de propostas mais abertas e que demandam acordos prévios.

'Com-tribuindo' para as ideias de Paulo Afonso, acredito que não basta a relação aluno-professor para desconstruir toda uma problemática de opressor-oprimido, algo semelhante a uma estrutura parasitária entre hóspede e hospedeiro. Nessa relação, acredito que deva ser introduzido um terceiro sujeito, não o cliente do mercado, ou uma complexidade de atores, não é necessário muitos num primeiro momento para desestabilizar essa 'parasitose' entre aluno e professor, basta apenas um: o 'outro', ou os 'outros', a *diferenza* que vem mesmo para desmontar e montar uma nova relação estrutural na prática de projeto arquitetônico. Esse 'outro', o totalmente diferente, em termos derridianos não é mais um protagonista que vem se somar ao projeto; ele é o verdadeiro sujeito histórico oprimido que nunca tem voz, o que está do lado de fora das muralhas da universidade; o fora da prancheta, o fora do programa, fora da tela, totalmente ausente do discurso pedagógico enquanto não aluno. Também está ausente da sala de aula, quando muito alguma vez é convidado para participar como colaborador nesse processo emancipatório; mas eles não pertencem a universidade e tampouco ganham por isso. Estão à espera de um dia que seus filhos possam ter a oportunidade de ingressar na Universidade.

Esses 'outros', estão representados pelos coletivos, associações, cooperativas, movimentos sociais; toda sorte de *diferenza*. Sigo acreditando que também em termos pedagógicos devem participar da autoavaliação dos alunos e dos professores, na medida em que eles são partícipes do ato projetual e fazem parte dos integrantes da disciplina. E, por consequência, autoavaliarem-se em sua participação e contribuição. Infelizmente, na autoavaliação ainda permanece o radical: 'aval', entretanto agora como 'aval coletivo' que implica também os que estão excluídos da universidade. Na linguagem 'economês, analogamente no mundo bancário comercial, algumas vezes o aval é dado por mais de uma pessoa, em tais casos a garantia passa a ser dotada de responsabilidade solidária dos avalistas, portanto, todos aqueles doadores do aval, em caso de inadimplência e reprovação, serão solidários e obrigados a arcar com a totalidade da dívida.

A questão já não está na palavra avaliação, ou aval, ou vale, quando se passa de um modelo a outro. Mas, devemos perceber que uma vez desnudada a avaliação como processo bancário, a autoavaliação nesses termos propostos já deixa de ser bancária, porque o professor bancário abdicou, foi forçada a perder sua soberania; e aí tudo pode mudar de fato.

É possível existir um ensino sem avaliação? É possível existir uma prática de projeto arquitetônico que se abduca da avaliação e também da autoavaliação? A resposta é sim! Há uma possibilidade dentro dessa impossibilidade, há um inédito viável que se pode vislumbrar ainda que toscamente. Acredito que o primeiro passo é desvelar toda essa terminologia bancária contida na estrutura e subestrutura pedagógica, evidenciá-la quanto à formação profissional está preferentemente voltada a questão bancária, capitalista e mercadológica. A contaminação da terminologia bancária implica em coisas mais profundas do que inicialmente na metáfora sugerida por Freire, onde o depósito de conhecimentos assemelha-se a depósitos bancários. A questão terminologia esta enraizada em todo o processo de formação superior e em alguns traços específicos dentro da prática de projeto arquitetônico como vimos anteriormente (conta, contar, capital, capitalizar, créditos, taller, referências bancárias, histórico escolar, prescrições).

A importância da linguagem não pode ser ignorada nesse processo, ela é estruturalmente a responsável pela formação, formatação e da domesticação dos profissionais. Heidegger deixou isso totalmente claro em seu estudos referentes à linguagem, a língua e estrutura linguística e de como elas determinam a forma de pensar, e essa forma de pensar também implica em um construir o mundo em base desse pensar, e essa construção simultânea inclui o habitar, morar e viver nesse mundo. Essa tríade compõe todo o processo de domesticação de formação profissional⁹.

Acredito, sim, que a partir da enunciação dessas bases terminológicas que estão expostas na cara do sujeito através da linguagem – e que compõe a formação bancária – o primeiro passo seria nomear novos procedimentos, abandonando essa antiga terminologia para adentrarmos em outra pedagogia. Até porque os atuais pedagogos em sua maioria ficam discutindo em cima e aceitando essa terminologia como natural. Tarefa difícil? Sim, porque isso exigirá uma criatividade grande para sonhar palavra a palavra, conceito a conceito, que venha substituir cada uma dessas anteriores, aniquilando-as, substituindo-as por significados mais enriquecedores, e que possam ajudar os alunos deixarem de ser ‘os sem luz’, e se tornarem estudantes, ‘és tu diante’ da responsabilidade. Somente a partir da introdução dos neologismos, novas palavras que incorporem um novo pensar e um novo construir pedagógico assim habitar essa pedagogia em suas particularidades, e ir descortinando um horizonte cada vez mais provável, viável de acontecer, enquanto acontecimento.

Ainda sobre a avaliação, se o ensino é realmente um processo continuado, o trabalho de cada semestre enquanto semente plantada e cultivada no aluno, seus frutos só poderão ser observados mais adiante em outros semestres. No tempo, cada passo do aluno significa maturação, construção do seu pensar profissional e de vida, muito bem expressados por Humberto Maturana e Francisco Varela em *A Árvore do Conhecimento* (1995, p.201): “aforisticamente, viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo”. Então, a avaliação precoce não tem sentido ou fundamento. Tem-se que avaliar o que fica impregnado. É exatamente na prática bancária que o aluno é captado a repetir e os conhecimentos que lhe são passados para a sua domesticação enquanto corpo produtivo para o capital, onde na maioria das vezes esse conhecimento depositado de nada servirá, ou esquecerá rapidamente, ou ainda se recusará a utilizá-lo como os famosos cálculos estruturais ou de iluminação.

São muitos elementos que são facilmente criticados por estudiosos com relação à avaliação, entretanto nesses poucos e densos trabalhos que me recorde não há um debruçar-se sobre o significado da palavra ‘avaliação’ com a finalidade de desconstruí-la, somente de estudar seus nocivos efeitos, com grande mérito todos os arquitetos

⁹ Sobre esse tópico veja-se: Fuão, Fernando. *Construir, Morar, Pensar: uma releitura de ‘Construir, habitar, pensar (bauen, wohnen, denken) de Martin Heidegger*. 2016.

e pedagogos estão sempre em busca de aperfeiçoar esse processo, deixá-lo cada vez menos traumático para os alunos e cada vez mais participativo (Dutton, Luchesi, Maturana, Carsalade, Rezepka, Gadotti, Corazza, entre outros). Entretanto, não é meu objetivo aqui explicitar essa série de argumentos referentes à avaliação já evidenciada por esses autores, porque interessa demonstrar a importância da linguagem nessa desconstrução da pedagogia bancária.

Na apostila do Seminário: Alegria, desejo e autonomia no ensino de projeto de arquitetura, realizado a meu convite no PROPAR/UFRGS, em dezembro de 2013, Paulo Afonso apresentou uma revisão criteriosa e crítica percorrendo sistematicamente uma série de autores que se dedicaram ou se dedicam a refletir sobre avaliação e autoavaliação. O conteúdo da apostila é longo, mas destaco aqui alguns trechos, que julguei de interesse:

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. (...) Segundo os autores, além da avaliação servir como instrumento de desqualificação dos alunos, as críticas tendem a isentar os professores de qualquer responsabilidade com o processo educativo. Essas críticas também reforçam a crença na excelência dos professores e dos currículos e na incapacidade generalizada dos alunos. Os autores consideram essa postura terrorista incompatível e inaceitável com o papel e a atitude de um professor, que deveria trabalhar a avaliação como instrumento de orientação e incentivo ao crescimento do aluno. (...) Cipriano Luckesi (1996, p. 24) faz referência ao uso da avaliação como instrumento gerador de medo, e o medo é a base da domesticação. A punição através de notas baixas, onde se busca controlar os alunos e não orientá-los. (RHEINGANTZ, 2013. P. 38-42)

Há ainda uma importante questão que não pode ser esquecida: a avaliação é atravessada pela ética, e a ética é a raiz da estética, assim como da poética; e ainda que não percebamos, também está na aritmética. Os números não são isentos e as letras também não de significação principalmente quando representam pesos ou conceitos, não são neutros principalmente para as culturas ancestrais. Essas culturas que muitas vezes só tem números para expressar até nove ou dez estavam intimamente impregnados com a coisa que representavam enquanto linguagem simbólica. De dez a zero, todos eles tinham uma significação profunda, depois disso: são “muitos”. Quando se atribui uma nota ao trabalho do aluno, infelizmente não é só o trabalho que se está avaliando, mas sobretudo o aluno, e esse é o tremor e terror do aluno. Parece que tudo onde a ética está enraizada se dissipa aos olhos domesticados e nada se percebe. John Zerzan (2009) em *Numbers* mostrou a relevância da linguagem simbólica dos números, a contagem foi uma das primeiras linguagens domesticantes. Basta olhar os números nos relógios, quando o tempo deixou de ser medido pelas badaladas dos sinos das catedrais, e passou a ser marcado pelos relógios e seus números; uma assinatura do tempo que coincidia com o nascimento das capitais e do capital. Esquecemos também que a poética é a ética do sensível, o conhecimento do mundo sensível, que pode reduzir as grandes mentiras à pó em poucas palavras.

Essa pedagogia que se opõe a bancária se faz ao andar, ninguém pode dizer que a conheça por inteiro, há muito coisa a ser revelada, desmascarada nessa andança quando se resolve desconstruir a pedagogia bancária na arquitetura. Ao contrário da pedagogia bancária, a pedagogia libertadora é produto da práxis de uma luta social onde o professor mergulha a fundo no ambiente de seu trabalho, no ambiente desconhecido do outro, no contexto do outro, no verdadeiro ‘contextualismo’. Agora,

à medida que as forças populares ganham terreno dentro da Universidade aumenta a esperança de uma mudança, e também o número de proposições de uma nova ciência pedagógica. O grande problema da pedagogia ainda é que, quem fala e sugere são os professores ainda, que com as melhores intenções ao observar conseguem captar as dificuldades de seus alunos e o privilégio de determinadas camadas sociais. Em sua época Angelo Vieira Pinto já demandava uma Universidade do povo, eliminando a avaliação mais perversa de todas, antes mesmo de entrar na universidade.

Eliminado o vestibular, terá sido dado o passo principal para destituir a universidade da função aristocrática de cúpula do saber, integrando-a no processo total do ensino das massas, enquanto procedimento para a aquisição da cultura do país. A universidade não constitui unicamente o término do processo educacional, mas se identifica a esse mesmo processo em totalidade. No país onde a educação esteja realmente ao alcance de todos os cidadãos, não apenas desde a escola primária, todos os alunos estão destinados aos graus superiores do ensino; mas reciprocamente compete à universidade, como centro organizador da atividade pedagógica, construir o processo da educação, de forma a não se apresentar como esfera celeste inacessível, mas a distribuí-la a todo o povo. (PINTO, 1994, p. 100)

Operação não concluída

Álvaro Vieira Pinto em 1986, quando apontava todas as mazelas pedagógicas em sua época e anteriores, fazia a mesma advertência para evitar possíveis atritos com seus colegas e piorar ainda mais as coisas, essa passagem é substancialmente expressiva para retratar um panorama ao que parece pouco ou nada mudou.

Não foi nosso propósito atingir ninguém em particular, nem grupos definidos. Consideramos ‘os professores’ como coletividade que, do ponto de vista sociológico, na presente conjuntura brasileira, merece as críticas que lhes fazemos. Os mestres que realmente possuem uma consciência autêntica do seu papel, no íntimo, concordarão conosco e observarão muito bem que não é a eles que nos dirigimos, quando falamos em geral. Para não citar repetidamente as honrosas exceções, somos obrigados a nos referir ao corpo congregado como tal, e aí nos parecem legítimas as nossas críticas. (PINTO, 1994, p. 9-10)

Finalmente, para concluir, antes do espaço comercial, remeto a mais uma passagem de Ana Maria e Paulo Afonso Rheingantz, ou melhor, um convite inspirado em Georges Snyders

para que os professores em geral, e os de arquitetura em particular, abandonem sua postura de desencanto com a ‘crise’ do ensino e embarquem na aventura de ‘recriar’ a escola como espaço de admiração. Nesta aventura, é preciso romper a camisa de força do cotidiano que mediocriza a vida na escola e que produz as alegrias intermediárias. (RHEINGANTZ; RHEINGANTZ, 1998, p. 115)

Paulo Afonso Rheingantz, ao mestre com carinho

Paulo Afonso Rheingantz, to Sir with love

Paulo Afonso Rheingantz, al maestro con cariño

Espaço comercial

FIGURA 1 – Óculos para arquitetos e urbanistas. Collage. Fernando Fuão. 2022. Kit para se tornar um arquiteto modernista e com gênero autêntico, instantaneamente. Auxilia a você ver em poucos segundos os valores da arquitetura moderna, ajudando no ato de projetar. Você fará extremo sucesso entre seus clientes e até entre seus alunos e colegas. Envio grátis para qualquer cidade do mundo. Torne-se hoje um Le Corbusier por apenas poucos reais.

Fonte: Acervo do autor.



Referências

- AL-MUKAFA, Ibn. **Calila e Dimna**. Rio de Janeiro: Mansour Challita, 1975.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Editora Verus, 2003, p.111
- CARSALADE, F. de L.. A Questão da Avaliação no Ensino de Projeto. In **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo** (PUC MG), no. 8, Ano 8, pg. 107 a 116, Belo Horizonte, fevereiro 2001.
- FUÃO, F. Construir, Morar, Pensar: uma releitura de ‘construir, habitar, pensar (bauen, wohnen, denken) de Martin Heidegger. In **Revista Estética e Semiótica**, Brasília, v. 6, n. 1, p.1-30, jan./jun. 2016.
- FUÃO, F. **Parasitas**. Em: MATOS, Renata Selau; QUINTANA, Efreu; BRAGA da SILVA, Enilton. (Org.) Resistências e desconstrução no ensino. Desconstrução, Resistências e Desvio na arquitetura e filosofia. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 2022. P. 19-57
- FUÃO, F. **Entre guichês, clichês & playboys na arquitetura**. Revista Estética E Semiótica, 10(2), (2021). 25–45. <https://doi.org/10.18830/issn2238-362X.v10.n2.2020.02>
- Fuão, F. A universidade Incondicional. In: **Arquitextos**, 073.06 ano 07, jun. 2006. <https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/07.073/348>
- KIEFER, M.; PAESE, C. (org.) **Poéticas do lugar**. Coleção Querências de Derrida, moradas da arquitetura e filosofia. Porto Alegre-Pelotas. UFRGS-UFPEL. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. São Paulo. Paz e Terra. 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Paulo Afonso Rheingantz, ao mestre com carinho

Paulo Afonso Rheingantz, to Sir with love

Paulo Afonso Rheingantz, al maestro con cariño

FREITAS A. L. C. de; FREITAS, L. A. de. A vocação ontológica do 'ser mais'; situações-limite, aproximando Freire e Vieira Pinto. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 432-448, maio-ago/2017.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas, SP: Workshopski, 1995.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RHEINGANTZ, P.A.; RHEINGANTZ, A. M. O ensino de projeto: espaço de admiração, ambiente de interação. In **Anais XV ENSEA**. Campo Grande (MS): ABEA, 1998, p.115-123.

RHEINGANTZ, P. A. Hospitalidade e desejo no ensino de projeto de arquitetura, in KIEFER, M.; PAESE, C. (Orgs.) **Poéticas do Lugar**. Porto Alegre: UFRGS, 2016, p. 44-85.

RHEINGANTZ, P. A. Narrativas ou traduções de urbanidade, in AGUAR, D.; NETTO, V. (Orgs.) **Urbanidades**. Rio de Janeiro: Folio Digital: letra e Imagem, 2012, p. 135-162.

RHEINGANTZ, P. A. **Performações de Lugares, Assemblagens e Cosmopolíticas Urbanas**: Interfaceamentos, Articulações e Recalcitrâncias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. [Projeto de Pesquisa] disponível em < https://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/05/CNPq_Ed-04_2021-APq-Perform_Lug_Assembl-Cosmop-Urbanas-vf.pdf > Acesso em 24fev2023.

RHEINGANTZ, P. A. Por uma Arquitetura da Autonomia: Bases para renovar a pedagogia do Atelier de Projeto de Arquitetura, in **ARQTEXTO** Ano IV, n.1, 2005.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a Qualidade do Lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

RHEINGANTZ, P. **Apostila Seminário PROPAR/UFRGS. Alegria, desejo e autonomia no ensino de projeto de arquitetura**. 2, 3 e 4 de dezembro de 2013.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N. Processo e Prática da Auto-avaliação no Ateliê de Projeto de Arquitetura. In: **Anais do III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo; Campinas: Universidade Presbiteriana Mackenzie; Pontifícia Universidade Católica de Campinas, vol. 1. p. 1-14, 2014.

ZERZAN, John. **Numbers**, 2009. Disponível em www.primitivism.com. Acesso em 21fev2023.

RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E DIREITOS AUTORAIS

A responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto é de inteira responsabilidade do autor. As opiniões pessoais emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, tendo cabido aos pareceristas julgar o mérito das temáticas abordadas. Todos os artigos possuem imagens cujos direitos de publicidade e veiculação estão sob responsabilidade de gerência do autor, salvo o direito de veiculação de imagens públicas com mais de 70 anos de divulgação, isentas de reivindicação de direitos de acordo com art. 44 da Lei do Direito Autoral/1998: “O prazo de proteção aos direitos patrimoniais sobre obras audiovisuais e fotográficas será de setenta anos, a contar de 1º de janeiro do ano subsequente ao de sua divulgação”.

O CADERNOS PROARQ (ISSN 2675-0392) é um periódico científico sem fins lucrativos que tem o objetivo de contribuir com a construção do conhecimento nas áreas de Arquitetura e Urbanismo e afins, constituindo-se uma fonte de pesquisa acadêmica. Por não serem vendidos e permanecerem disponíveis de forma **online** a todos os pesquisadores interessados, os artigos devem ser sempre referenciados adequadamente, de modo a não infringir com a Lei de Direitos Autorais.

Submetido em 02/11/2022

Aprovado em 03/04/2022