



O projeto urbano na lógica de standardização da cidade

Autores:

Aline Assis de Andrade Cruz - PROURB/UFRJ - lilicruz.arq@gmail.com

Resumo:

Este artigo objetiva estabelecer relações entre o processo contemporâneo de standardização das cidades e as matrizes ideológicas da formação em Arquitetura e Urbanismo, a partir do projeto urbano como instrumento de transformação da realidade física, social e cultural. Para tanto, aborda-se o conceito de cidade standard, sua repercussão no âmbito das políticas públicas e a crescente inserção do projeto urbano na lógica neoliberal de “fazer cidade”, explorando as relações dicotômicas das instâncias público/privada que permeiam as intervenções urbanas. Num segundo momento, contextualiza-se a atual crise sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e sua contribuição para a alteração do “eidos” do projeto urbano enquanto instrumento de intervenção e manifestação democrática no espaço público. Aponta-se, ao final, possíveis caminhos para a revisão do ensino a partir da contribuição de pedagogias experimentais e o papel estratégico que o projeto urbano tem nessa transformação, enquanto instrumento de construção crítica do conhecimento na universidade.

O PROJETO URBANO NA LÓGICA DE ESTANDARDIZAÇÃO DA CIDADE

Algumas relações entre ensino e prática

INTRODUÇÃO

A cidade contemporânea passa por um processo de standardização, reflexo da lógica neoliberal que se apropria das instâncias de tomada de decisão e influenciam as políticas públicas a favor do acúmulo de capital. Tal fenômeno amplia as desigualdades sociais, já bastante agudas na sociedade capitalista e fere o acesso ao direito à cidade, feixe dos direitos sociais fundamentais do cidadão. Neste processo, paisagem, espaço público, meio ambiente e manifestações físicas de uma cultura, passam por uma homogeneização para que se tornem produtos adequados ao mercado global entre as cidades (CAVALLAZZI; FAUTH, 2014). O projeto urbano é um dos instrumentos cooptados pela iniciativa privada e pelo próprio Estado para atuar a favor dessa padronização.

As relações entre Estado, sociedade civil e sociedade econômica ganharam maior complexidade e entende-se ser necessário trazer para o debate sobre a formação do arquiteto as matrizes ideológicas por trás das políticas públicas que condicionam as ações sobre a cidade. O projeto urbano é instrumento de transformação e a reflexão crítica sobre sua participação na construção de um dado contexto precisa ser exercitada em prol de uma atuação socialmente responsável e consciente (BOBBIO, 1987; BONETI, 2007).

Este artigo objetiva estabelecer relações entre o processo contemporâneo de standardização das cidades e as matrizes ideológicas da formação em Arquitetura e Urbanismo, a partir do projeto urbano como instrumento de transformação da realidade física, social e cultural. Para tanto, aborda-se o conceito de cidade standard, sua repercussão no âmbito das políticas públicas e a crescente inserção do projeto urbano na lógica neoliberal de “fazer cidade”, explorando as relações dicotômicas das instâncias público/privada que permeiam as intervenções urbanas. Num segundo momento, contextualiza-se a atual crise sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e sua contribuição para a alteração do *eidós* do projeto urbano enquanto instrumento de intervenção e manifestação democrática no espaço público. Aponta-se, ao final, possíveis caminhos para a revisão do ensino a partir da contribuição de pedagogias experimentais e reforça-se o papel estratégico que o projeto urbano tem nessa transformação, enquanto instrumento de construção crítica do conhecimento.

2. CIDADE CONTEMPORÂNEA: ESTANDARDIZAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO ATRAVÉS DO PROJETO

2.1. CIDADE STANDARD COMO O PRIMADO DO PRIVADO

“Um dos lugares-comuns do secular debate sobre a relação entre a esfera do público e a do privado é que, aumentando a esfera do público, diminui a do privado, e aumentando a esfera do privado diminui a do público; uma constatação que é geralmente acompanhada e complicada por juízos de valor contrapostos.” (BOBBIO, 1987, p. 14)

O conceito de cidade standard de Rosângela Cavallazzi tem sido adotado nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito e Urbanismo nas Práticas Sociais Instituintes, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Direito (PUC-Rio) e Urbanismo (PROURB/UFRJ). A formulação do conceito está relacionada ao direito à cidade, a eficácia social da norma urbanística, através do diálogo entre urbanismo e direito.

Neste sentido, entende-se por cidade standard as cidades contemporâneas globalizadas, impactadas pelos processos consequentes da desterritorialização econômica, cultural e social, e que podem ser comparadas, em sua formatação, aos contratos de adesão padronizados característicos do campo do direito do consumidor.

Cavallazzi e Fauth (2014) colocam as dificuldades que nossa matriz moderna de formação e atuação nas cidades impõe ao desafio de transformar a realidade social contemporânea, marcada pela desigualdade e pela falta de diálogo entre os atores sociais. Tal matriz lógico formal prioriza o entendimento da cidade como um produto e, portanto, sujeita à um mercado o qual regula de maneira uniforme diferentes realidades e contextos, ampliando as contradições entre necessidades locais e ações globalizadas.

Portanto, cidades standards são o modelo atual de metrópole que tem na lógica da globalização cultural, capitaneada pelo capitalismo econômico, o embasamento ideológico da transformação espacial e social. E é nesta realidade que o arquiteto é chamado a intervir sem grande reflexão crítica sobre qual ideologia ele ajuda a reforçar através do projeto.

Compreender este contexto demanda, portanto, algumas considerações acerca das relações entre políticas públicas e esferas privadas. Neste momento, as ponderações trazidas por Bobbio (1987) a respeito das dicotomias inerentes aos conceitos de direito público e direito privado podem ser esclarecedoras. Interessa aqui a forma como o Estado entende e articula essas relações, mais do que adentrar na esfera do campo disciplinar do Direito. A importância dessa dicotomia, de acordo com o autor, é que nela residem várias outras: igualdade/desigualdade; político/econômico; visibilidade/invisibilidade.

Bobbio coloca os termos público e privado numa relação dicotômica na medida em que um é oposto ao outro, um como a negação do outro, porém como parte de um indivisível todo que organiza a natureza das relações sociais na cidade. E entende ainda o público como

“termo forte” e privado como “termo fraco”, por se ocupar em esclarecer o papel do Estado numa república, na qual precisa articular entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, e aquilo que pertence aos indivíduos isoladamente.

Neste sentido, a noção de Estado pressupõe a organização de relações entre desiguais, uma vez que uns tem voz de comando e outros têm dever de obediência. É uma relação de subordinação acordada entre as partes, mas onde predomina o interesse público, da coletividade. Já entre os governados estabelece-se uma relação entre iguais (sociedade natural ou de mercado), onde prevalece uma auto regulação a partir de interesses privados. Dentro da economia política essa distinção se dá nos termos sociedade política (Estado) e sociedade econômica (mercado).

Outro significado atribuído a dicotomia público/privado apontado pelo autor é o emprego do significado valorativo aos termos. Por se tratarem de contrários, se o significado positivo é relacionado ao primeiro, o negativo será relacionado ao segundo e vice-versa.

Ao elaborar sobre o primado do direito privado sobre o público, fazendo um breve resgate histórico sobre quando e como se desenvolveram ambas instâncias jurídicas, Bobbio esclarece, de certa forma, como a noção do indivíduo se sobrepôs ao coletivo no âmbito das regulações de direitos e deveres que permeiam as relações sociais. A resistência da propriedade privada como bem inviolável, mesmo diante dos poderes absolutos dos monarcas, é utilizada pelo autor como exemplo e como mecanismo de afirmação dessa primazia.

A autonomia do indivíduo através da garantia de seus direitos naturais tornou-se, ao longo do tempo, um dos eixos da concepção liberal do Estado. A valoração inerente à dicotomia acaba por corresponder a esfera privada (do indivíduo) à aspectos positivos importantes dentro de cada contexto histórico, como modernidade, liberdade, e, em contrapartida, a esfera pública (coletividade) associa-se a valores negativos, como conservadorismo, atraso, entre outros.

O primado do direito público sobre o privado também é objeto de análise do autor. Baseia-se na ideia de que o coletivo precisa se sobrepor ao individual e se desenvolve como reação à concepção liberal do Estado. O todo vem antes das partes é uma concepção aristotélica, apropriada por Hegel posteriormente, que define o princípio que defende uma maior intervenção do Estado na mediação das relações sociais infra estatais (BOBBIO, 1987).

Bobbio cita a filosofia do direito hegeliano como uma filosofia histórica que, de certa forma, julga as consequências que o primado do privado gerou nos períodos de sua hegemonia, como as cidades imperiais romanas e a idade medieval, usando-as como exemplo de decadência da ordem social e urbana para, a seguir, contrapô-las aos períodos de restabelecimento do poder do Estado sobre a sociedade econômica, associando-os ao progresso da idade moderna.

Não se trata aqui de fazer juízo simplista de valor sobre como governar, mas sim de apontar as contradições recorrentes na construção e interrelação desses conceitos, afim de esclarecer que a História demonstra mais momentos de extremismos do que de equilíbrio nas

ideologias que regem a sociedade. No extremismo atual, como natural da disputa entre os termos e campos, o entendimento parece apontar para o alargamento da esfera privada e para o encolhimento da pública, no âmbito das relações entre Estado, sociedade civil e sociedade econômica.

Também o direito social, como elemento da esfera política uma vez que não pertence à esfera individual, sempre constituiu um campo menor comparado ao direito privado. E é aí que se encontra o direito à cidade e outras regulações recentes que ainda tateiam as instâncias normativas a fim de garantir menor desigualdade entre os desiguais.

A relação entre o Urbanismo e o campo do Direito se dá no âmbito do direito à cidade. O direito à cidade é composto por um feixe de direitos sociais fundamentais e deve fazer a conexão necessária entre estes e os atores sociais sujeitos à realidade urbana contemporânea. Os conflitos se dão justamente porque há hoje a interferência da sociedade econômica, portanto, de mercado, na condução das políticas públicas – e, conseqüentemente, dos projetos urbanos priorizados por estas – e tal lógica falha em garantir os direitos sociais em sua plenitude.

Entende-se que a universidade precisa problematizar esses dilemas na formação do arquiteto, expondo os conflitos ideológicos por trás de toda intervenção no ambiente urbano, seja ela política, econômica ou física.

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM?

“Entende-se que cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultural e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e operacionalização das políticas públicas.” (BONETI, 2007, p. 11)

O modelo da sociedade atual segue o paradigma capitalista neoliberal que rege a economia. Essa construção cultural impacta as relações sociais e os espaços em que elas acontecem, sejam estes espaços físicos da cidade, ou espaços normativos, que regulamentam o convívio dos cidadãos entre si e com o Estado. “E neste contexto, a transformação contemporânea dos tecidos urbanos articulada pelos projetos urbanos reflete bem a conjuntura” (CAVALLAZZI; FAUTH, 2014, p. 5).

Boneti (2007) faz uma crítica às análises tradicionais da academia para a questão da política pública, comumente pautada na avaliação dos resultados no que diz respeito à destinação e à aplicação dos recursos públicos. Tal análise exclui a reflexão sobre a etapa gestacional e operacional das ideias que culminam nas políticas a serem empregadas. Entendendo que, no contexto deste artigo, os projetos urbanos representam as políticas públicas de intervenção no território que se deseja destacar, não excluindo todas as outras

pertinentes ao campo. Além do projeto, destacam-se ainda as diretrizes curriculares como outro fator de direcionamento ideológico que influi na formação do arquiteto e que precisa ser ponderado para além das generalizações numéricas usuais.

A visão funcionalista que analisa as políticas públicas pela sua relação estrita com os direitos sociais, atendo-se ao caráter jurídico da ação, falha em contemplar as demais variáveis que participam diretamente do processo e que têm caráter determinante para as mesmas: as nuances entre o público e o privado, os atores sociais e seus respectivos interesses.

Para Boneti (2007), o Estado nunca é neutro, sempre faz “escolhas”. A própria noção de bem comum não é a mesma em diferentes segmentos sociais. Simplificar o discurso entendendo o Estado como a favor das classes dominantes reduz o poder político dos demais segmentos sociais e minimiza as contradições inerentes à atividade política. O autor reforça o papel do Estado justamente como a instituição que materializa as contradições de classe características da sociedade atual.

Portanto, pensar em quais lógicas e quais atores interferem nas políticas públicas e nos projetos priorizados por ela envolve refletir ideologicamente sobre seus processos de elaboração, operacionalização e implementação. “Toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. (...)necessário se faz, portanto, distinguir o ser das políticas públicas do ideal de ser” (BONETI, 2007, p. 9). Entender o projeto urbano como um instrumento de política pública voltada ao território, requer compreendê-lo também como instrumento ideologicamente elaborado, operacionalizado e implementado. Ou seja, o projeto urbano reflete o “ser” da política pública de determinado governo e grupos dominantes influentes.

Neste sentido, Milton Santos (In BONETI, 2007) denuncia o aumento da participação política das empresas em detrimento das funções sociais e políticas exercidas pelo próprio Estado, ampliando as desigualdades e perenizando situações de vulnerabilidade social. A cidade standard é aquela em que a paisagem histórica cede lugar ao cenário padronizado, subordinada aos interesses financeiros globais e, por isso mesmo, totalizantes. O resultado é que os espaços culturais vão se assemelhando e, por consequência, também se assemelham e se apequenam as relações sociais em suas singularidades. O impacto deste fenômeno não é apenas físico e existencial, mas também econômico, fragilizando negócios locais e sua necessária representatividade.

Boneti (2007), seguindo semelhante raciocínio, aponta permanências do pensamento racionalista clássico na concepção das políticas públicas atuais e como isso contribui para a influência de interesses globais na definição de ações locais. Entre essas permanências destacam-se o etnocentrismo e a universalização e a infalibilidade da ciência, para citar apenas dois.

O etnocentrismo, segundo o autor, baseia-se numa visão autorreferente da verdade (a verdade é sempre a sua, nunca a do outro); isso vem da razão científica que entende alguns padrões como universais, sendo sua universalidade aquilo que o torna científico. A dualidade centro x periferia deriva desse pensamento. Rousseau (In BONETI, 2007) associou essa razão

etnocêntrica à origem das desigualdades entre os homens. Isso se reflete numa tentativa de “igualar” condições diferentes na operacionalização das políticas públicas.

Sobre a universalização e a infalibilidade da ciência, o autor explica a crença de que o pensamento científico não se altera mesmo em diferentes contextos. Isso se dá pela associação da técnica com a ciência, de forma que o conhecimento técnico não se questiona. Essas crenças balizam as políticas públicas e sua implementação, universalizando soluções e excluindo a complexidade local dos debates sobre essas soluções em diferentes contextos. A adoção de modelos estrangeiros aplicados à realidade local é um exemplo disso.

A cidade é uma construção cultural e expressa física e simbolicamente um ideal de sociedade. Entender os processos por trás dessa construção, portanto, é fator fundamental na tentativa de intervir numa dada realidade.

O contexto urbano contemporâneo é marcado pela desigualdade no acesso aos direitos sociais fundamentais porque as políticas públicas são constantemente cooptadas por interesses privados politicamente influentes que entendem a cidade como produto. Assim, a especulação imobiliária, o uso e a ocupação do solo desequilibrados, a negligência com passivos ambientais, entre outros, são consequências fisicamente notáveis da cidade estandardizada.

Entende-se que o Estado, ao reproduzir no controle do território a lógica imediatista do mercado, ignora e atropela o tempo da cidade e da cultura histórica. O tempo da cidade é o tempo de seus cidadãos em suas relações sociais e econômicas. É o tempo necessário à construção de espaços públicos representativos destas trocas que, por mais que sejam historicamente conflituosas, são autênticas e contextualizadas.

Enquadrar os espaços públicos, em sua contínua construção, em padrões rapidamente reproduzíveis de maneira a atender à exigência de mercado é corromper sua essência cidadã e democrática. Logo, não é possível pensar sobre projetos urbanos a partir de sua materialização sem levar em conta os processos de sua concepção, desenvolvimento e implementação.

2.3. PROJETO URBANO: INSTRUMENTO POLÍTICO DE AÇÃO NA CIDADE

“A cidade fragmentária é talvez poética, mas nela é quase impossível conviver. Um bairro estruturado, uma rua onde há comércio (...), toda esta diferenciação é necessária para assegurar a coesão social. Sem isto, as pessoas se fecham nas suas casas. A indiferença se instala, a comunidade se empobrece. A atividade política se reduz. E definitivamente a democracia sofre”. (Bohigas, In TSIOMIS, 1996, p. 28)

O arquiteto francês Yannis Tsiomis (2006) traz reflexões sobre os diversos aspectos envolvidos na concepção de projetos urbanos. O autor esforça-se em diferenciar o espaço

concreto de atuação do arquiteto e o espaço de concepção, onde o arquiteto deve refletir sobre como apreender as dinâmicas de seu tempo, traduzindo-as em processos projetuais contextualizados e coerentes com dada realidade. Tsiomis entende que tanto o espaço concreto da intervenção, onde se materializa o projeto, quanto o espaço reflexivo da concepção são historicamente definidos. Ou seja, sofrem influência direta das dinâmicas culturais que moldam determinada sociedade no tempo e no espaço.

Este esforço de compreensão sobre a concepção que orienta o projeto vai ao encontro do entendimento de que há sempre fatores subjetivos, conduzidos por dinâmicas econômicas, políticas e sociais, por trás das decisões pertinentes a um processo projetual. Fatores esses que caracterizam o processo de projeto como um ato também político, uma vez que realiza uma escolha que responde a tais conjecturas exteriores ao campo disciplinar restrito do arquiteto.

A partir de uma elaboração sobre o conceito de *eidōs* Tsiomis (2006) traz para o campo do projeto urbano a reflexão sobre quais aspectos imateriais de uma dada realidade influenciam a concepção do projeto. Entendendo que a concepção em Arquitetura nunca é objetiva, é sempre uma construção “tributária de coisas aparentemente objetivas” (TSIOMIS, 2006, p. 66).

O autor emprega o termo grego em seu sentido original, que designa a forma de uma coisa, ou de uma pessoa. Remete ao caráter, ao espírito de um tempo, pessoa ou lugar. “Enquanto forma, *eidōs* se opõe à matéria, à substância. É uma forma no espírito, uma ideia, mas é também a forma visível de uma coisa concreta, material. É um gênero, um caráter específico. Mas é também a maneira de governar, a forma de governo, e também a maneira de dirigir alguma coisa, uma operação.” (TSIOMIS, 2006, p. 66).

O autor aponta momentos históricos na evolução do pensamento em arquitetura, em que o *eidōs* mudou e modificou os critérios de concepção em projeto. Lembra os diferentes contextos da primeira e da segunda metade do século XX, que influenciaram respectivamente os pensamentos modernista e pós-modernista e suas concepções diversas da arquitetura e da cidade. Cita a noção de identidade - característica da influência da antropologia na disciplina urbana a partir da década de 60 - que vem a suprir a noção de necessidade, a qual havia orientado a concepção funcionalista da arquitetura modernista até então. Tsiomis intencionou compreender nessa comparação os diferentes fenômenos que influenciam a mudança do *eidōs* da concepção de projeto, o qual é tributário de conceitos ou noções advindos de outros saberes.

Entendendo que a finalidade da concepção em projeto urbano é a busca de qualidade para o espaço público, e que essa qualidade não é fixa e se constrói ao logo do tempo (Tsiomis, 2006), refletir sobre o *eidōs* do projeto é refletir sobre quais qualidades se deseja priorizar. A lógica neoliberal de pensar a cidade como um bem de consumo, portanto, associa a noção de qualidade à noção de produto, minimizando o caráter político do espaço público enquanto suporte à democracia. Pensar sobre as dinâmicas que envolvem a concepção de projetos urbanos na contemporaneidade compreende refletir sobre a intensidade com que a instância econômica influencia o *eidōs* da sociedade e da cidade atual. A crítica que se deve fazer neste

sentido é em que medida a concepção de projeto urbano atual reflete o predomínio da lógica financeira sobre outras visões da cidade, como a de lugar da democracia e da justiça social.

Dentro desta crítica incluem-se os projetos urbanos totalizantes que, com o pressuposto de requalificar espaços públicos para a população, são apreendidos pela iniciativa privada e concebidos enquanto lugares de geração de capital. Pode-se dizer que há, portanto, uma deturpação do próprio entendimento de projeto urbano como mecanismo de equilíbrio social através da democratização do espaço público. Ou pode-se entender que há uma mudança no seu *eidos*. “Os projetos urbanos, abrigados pela normativa e pelas políticas atuais, têm se apresentado como facilitadores de obstáculos à garantia de direitos sociais já conquistados que comprometem as relações sociais na cidade, principalmente na consolidação de cidadãos com plenitude de direitos básicos.” (CAVALLAZZI; FAUTH, 2014, p. 8).

Mansilla López (2016) esclarece, através do exemplo de Barcelona, como a política neoliberal formatou o conjunto de intervenções urbanas das últimas décadas e se aproveitou do “modelo Barcelona” enquanto slogan para estabelecer uma maciça privatização dos espaços públicos da cidade. Os projetos urbanos resultantes tiveram caráter homogêneo, voltados para o consumo, apesar de terem se tornado referências de um bom desenho urbano. A crítica ao “modelo” parte da sua matriz positivista, atrelada ao pragmatismo sobre os modos de “fazer cidades” (Borja, 2003), entendendo não ser possível avaliar os resultados sem levar em consideração o atual papel do urbanismo no processo de acumulação de capital a nível global. (MANSILLA LÓPEZ, 2016)

A cultura de investimentos em espaços públicos em Barcelona data de muito antes das Olimpíadas. Mas foi a partir do evento em si que as políticas urbanas sofreram uma pressão ideológica e econômica forte do mercado global, interessado em lucrar com a competição entre cidades, e a lógica neoliberal de funcionamento da cidade passou a nortear os investimentos públicos, impulsionando a financeirização da cidade e de seus recursos.

Neste contexto, despolitizar os conflitos tornando-os tecnocráticos tornou-se o mote das políticas urbanas de investimento em projetos: smart city, sustentabilidade, slow city, entre outros slogans, apropriadamente esvaziaram os discursos das ideologias por trás dos resultados e foram bem sucedidos no objetivo de criar expectativa de mercado futuro para investimento, como manda a cartilha neoliberal. Estratégia que vem sempre revestida por projetos urbanos “qualificadores” que mascaram os artifícios por trás das imagens.

Para exemplificar esta situação, Mansilla López traz a criação/requalificação do Distrito 22, sob o rótulo de distrito da tecnologia da informação, com projeto assinado por arquitetos mundialmente reconhecidos, que influenciou alterações nas leis de uso e ocupação do solo que unicamente beneficiaram setores privados. Trata-se da institucionalização do solo como ativo financeiro que, por ser ativo, necessita ser flexível, o que resultou numa destinação de uso pós-ocupação - e custo pós-ocupação - aparentemente diversa da pretendida originalmente.

Tsiomis reforça esta preocupação apontando a importância de olhar o significado por trás das formas da cidade. A busca dos significados se depara com o elemento político da

cidade e com a democracia. “Conseqüentemente, não se trata apenas de pensar o espaço como objeto de consumo para o habitante da cidade, mas como suporte da expressão da palavra democracia, como condição e processo de sua produção e, enfim, como exercício da democracia” (2006, p. 74).

A questão colocada é como a formação do arquiteto e urbanista pode contribuir para mudar essa cooptação do projeto urbano como um mecanismo de reforço da desigualdade. Tsiomis (2006) coloca uma questão necessária: para o século XXI, quais raízes de pensamento impregnam o fazer arquitetônico? A questão da formação do arquiteto é colocada justamente porque é necessário se perguntar como, o quê e para quem se projeta, quando a meta é o exercício da democracia.

3. ENSINO DE PROJETO: UMA REVISÃO NECESSÁRIA

3.1. OBSTÁCULOS AO ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

“The design studio is the kiln where future architects are molded. (...) thus, the attitudes imbibed in the studio are those that young graduates take to their profession.” (SALAMA, 2009, p. 19)

Parte-se do reconhecimento, através da revisão da literatura pertinente, de que a formação do arquiteto e urbanista atravessa um período de questionamentos e redirecionamentos, em nível global (SPIRIDONIDIS; VOYATZAKI, 2014; TSIOMIS, 2006; SALAMA, 2015).

Dentre as mudanças na sociedade e no ambiente contemporâneo que impactam diretamente na atuação do arquiteto e urbanista na cidade podemos citar: o aumento da urbanização do espaço, o aumento populacional, o espraiamento, o envelhecimento da população, os avanços tecnológicos, a questão ambiental, a crise econômica, a intensificação das desigualdades sociais e nova ordem mundial. A velocidade com que este cenário tem se alterado nos últimos anos também é motivo de preocupação sobre como estamos preparando as cidades para o futuro, como lidamos com ela no presente e como, e se, os profissionais que colaboram para essa construção serão capazes de efetivamente fazê-lo.

Administrar as mudanças tornou-se um imperativo para as escolas de arquitetura, afim de continuarem relevantes no cenário de produção de conhecimento e na participação na construção da cidade (SPIRIDONIDIS; VOYATZAKI, 2014). Há certo consenso sobre a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de “gestão da mudança” para servir como um antídoto para as conseqüências que as aceleradas transformações incessantemente produzem. Entender que a constante é a mudança e que a estrutura rígida e longeva não é necessariamente adequada aos tempos que se vive.

Compreende-se, ainda, que é papel do campo acadêmico contribuir para a atualização do papel social do arquiteto, avaliando e reavaliando o corpo teórico que sustenta a atividade prática e como ambos estão relacionados. As instituições de ensino formam profissionais qualificados tecnicamente, mas formam também cidadãos participantes de uma sociedade. É papel fundador da Universidade o exercício da crítica para o desenvolvimento do conhecimento e, em consequência, da sociedade.

A importância atual do tema está refletida na intensa produção teórica sobre qual é o papel do arquiteto nesse novo contexto e como esse papel deve problematizar a crítica sobre o ensino de arquitetura e urbanismo, mais especificamente, o ensino de projeto, entendendo o projeto como a espinha dorsal dos cursos de arquitetura e urbanismo em sua ostensiva maioria (SALAMA, 2016; SPIRIDONIDIS; VOYATZAKI, 2014; TSIOMIS, 2006).

Uma breve revisão da evolução curricular dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil revela uma graduação ainda centrada na figura do arquiteto-artista e da arquitetura como objeto autônomo. O determinismo formal da escola de Belas Artes – os quais ainda influenciam as estruturas curriculares do ensino em diferentes países, inclusive o Brasil - tratam dos elementos compositivos e formadores da arquitetura, mas excluem a reflexão e inibem a autonomia crítica em prol do dogmatismo de processos pedagógicos restritos (MIRANDA, 2005). O aprimoramento pessoal, a consciência crítica e responsabilidade cidadã são habilidades que deveriam ser priorizadas nas Universidades, uma vez que são qualidades intrínsecas à relação entre homem e mundo.

Aspectos normativos e institucionais contribuem para essa postura mais passiva por parte das instituições de ensino em geral. Há uma série de determinações por parte do Ministério da Educação que assemelham os currículos das instituições, especialmente as públicas. A maioria está estruturada em cursos semestrais seriados, dificultando experiências pedagógicas diversificadas e inovadoras. Esse desafio é especialmente sentido nas disciplinas de projeto, pela sua característica multidisciplinar e abrangente (LASSANCE; ENGEL, 2016).

As Diretrizes Curriculares são deliberações normativas obrigatórias para a educação e competem à União, através do Conselho Nacional de Educação (CNE). São diferentes para cada curso de graduação, apesar de terem uma base comum, e servem para orientar a feitura dos projetos pedagógicos e os currículos das instituições de ensino superior.

Tavares e Pereira (2015), em artigo recentemente publicado, analisam os conteúdos de documentos internacionais diretivos sobre a formação do arquiteto e urbanista e reforçam a necessidade de reforma e de ampliação do debate sobre qual profissional se deseja formar. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais (revisadas pela ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - em 2013) e da Carta da UNESCO/UIA (2011), os autores analisaram ainda documento europeu baseado no Tratado de Bolonha, que cria bases para a execução do tratado nos cursos de arquitetura e urbanismo europeus, o ENHSA (2007); e o documento do sistema ARCU-SUL, gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL (2008).

De acordo com os autores, todos os documentos abordaram explicitamente a necessidade de uma consciência social e a relevância do tema na formação dos profissionais

da área. Aspectos como “trabalhar com usuários que representem a necessidades da sociedade” (UNESCO-UIA), “capacidade de interpretar demandas sociais e ambientais” (ARCU-SUL), ‘conhecimento dos aspectos (...) econômicos relevantes e todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído” (ABEA), entre outros, revelam como os temas sociais, culturais, ambientais e comunicacionais ganharam maior enfoque nas pautas contemporâneas sobre ensino e formação.

Contudo, na prática pedagógica, vêm a contribuir as reflexões de alguns autores que identificam obstáculos à evolução do ensino superior como um todo, independente do contexto ou campo disciplinar, uma vez que estes obstáculos não são restritos a um único saber, estando, portanto, na raiz de problemas epistemológicos de diversas áreas do conhecimento.

O pedagogo Donald Schön (1988) expõe algumas questões fundamentais sobre o ensino e sobre a aprendizagem: quais as competências que o professor deve ajudar a desenvolver? Que tipo de conhecimento e de saber-fazer permitem ao professor desempenhar sua função pedagógica? É uma crise de “confiança no conhecimento profissional, que demanda a busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, in NOVOA, 1988). O autor compreende que esta crise está refletida no conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos educadores e educandos. A crença no saber escolar pressupõe um domínio de conhecimento privilegiado. Esta concepção do ensino é análoga, de acordo com Schön, às tentativas dos governos de “educar” as escolas, impondo uma lógica educativa que tenta levar o “certo” ao “duvidoso”.

Outro pedagogo, Edgar Morin, responde às mesmas inquietações ao refletir sobre faculdades importantes para o educador do século XXI, em consonância com a visão da UNESCO de que é preciso revisar os paradigmas do ensino. Em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2011) destaca a necessidade de a educação transformadora estar centrada na “condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos e que privilegie a construção de um saber transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza” (2011, p. 13).

De uma maneira geral, Morin (2011) defende na educação o entendimento de um princípio de incerteza racional, o qual deve operar para que não corramos o risco de cair em uma ilusão racionalizadora, a qual afasta a autocrítica da racionalidade lógica. Para Morin, cabe ao conhecimento enfrentar esta complexidade. A educação precisa focar numa inteligência geral que dê conta de desenvolver aptidões gerais da mente, uma vez que quanto melhor compreendemos o todo, melhor compreenderemos as partes, ou seja, os saberes específicos.

Promover a inteligência geral é incentivar a mente a cuidar dos problemas essenciais, mobilizando os conhecimentos de conjuntos, atentando para os antinômios típicos do conhecimento especializado e da racionalização. A especialização atua gradualmente na fragmentação do contexto, do global e na simplificação do complexo. A forma como o sistema educacional está estruturado segue a lógica da disjunção, ou seja, da categorização do

conhecimento em áreas isoladas do saber, separando universos que estão relacionados, como humanidade e ciência.

As colocações acima apontam, mesmo que a partir de contextos diversos, para uma revisão da forma e do conteúdo do ensino e aprendizagem de arquitetura e urbanismo. Tal percepção consensual reflete a sensação de crise pela qual passa a sociedade contemporânea de maneira globalizada e, conseqüentemente, tem implicações sobre o papel das disciplinas que atuam nas transformações físicas e sociais pertinentes à esta sociedade em mutação.

No que tange a este artigo, observar como essas mudanças podem operar uma revisão na disciplina de projeto urbano significa buscar alternativas à maneira como as cidades e seus espaços públicos vêm sendo produzidos e utilizados.

3.2. UNIFORMIZAÇÃO OU CONTEXTUALIZAÇÃO

Apesar das semelhanças nos projetos pedagógicos e estruturas curriculares das instituições de ensino, as didáticas internas às disciplinas de projeto são bastante variáveis e pouco elaboradas, o que dificulta a observância de agendas e ideologias por trás dos métodos (LASSANCE, 2016; SALAMA, 2009).

De acordo com Salama (2016), apesar do aumento do interesse na área, pouco se avançou na efetiva alteração da disciplina de projeto nos diversos cursos em todo o mundo. E, em sua maioria, os cursos são efetivamente estruturados ao redor dos ateliês, tornando o aprofundamento das bases que orientam a prática projetual fundamental para qualquer reflexão sobre como traduzir para o ensino de projeto as demandas já apontadas pelo campo teórico.

São nos ateliês, nas disciplinas práticas de desenvolvimento de projetos urbanos e arquitetônicos, que se realiza a síntese dos conhecimentos e que se trabalha habilidades de exploração, interação e assimilação de conteúdo. A falta de uma clareza sobre as agendas que determinam a função do projeto na formação do arquiteto e urbanista leva ao entendimento de que as metodologias didáticas variam de acordo com o professor e este conduz a disciplina sob seu ponto de vista particular. A diversidade de publicações sobre experiências didáticas particularizadas, mesmo em escolas com projetos pedagógicos parecidos, demonstra esta falta de unidade objetiva (SALAMA, 2009).

Outra inquietação a respeito da formação do arquiteto e urbanista no Brasil diz respeito à percepção de que as escolas de arquitetura, independente da região e contexto local, não se preocupam em elucidar e individualizar seus objetivos. As metodologias de projeto aparentam uma preocupante similaridade, como se o embasamento ideológico por trás dos processos não fosse de fundamental reflexão. Os ateliês de projeto das escolas guardam uma distância da realidade local em nome de uma forma universal de projetar (LASSANCE; ENGEL, 2016).

É nesse contexto que acredita-se ser necessária a definição de uma agenda comum e atual para o ensino de projeto urbano. De acordo com Lassance e Engel (2016), uma “agenda”

é um comprometimento ético e metodológico com um conjunto de valores utilizados para orientar a ação e a reflexão sobre o projeto. Tal comprometimento se reflete na priorização de determinadas posturas em detrimento de outras. O que dá consistência a uma agenda é a coerência entre os objetivos de uma disciplina e os procedimentos e recursos didáticos adotados para alcançá-los.

Tavares e Pereira (2015) concluem haver pontos comuns e que consideram serem agendas fundamentais na formação do profissional de arquitetura e urbanismo na contemporaneidade. São eles: “consciência social, cuidados com o meio ambiente, uso da informática/redes de conhecimento e interculturalidade/mobilidade, como novos instrumentos de produção de conhecimento” (2015, p. 98).

Lassance e Engel (2016) corroboram a importância da superação de agendas ocultas e da necessidade da emergência de agendas ideologicamente claras, mas destacam as dificuldades advindas de diretrizes superiores deterministas e sua influência na homogeneização dos currículos.

Schön (1988), em suas formulações sobre a formação dos educadores no ambiente acadêmico americano, critica a interferência dos legisladores sobre o ensino e as formas de ensinar. O mesmo se pode dizer da situação brasileira (MACHADO, 2014). Essa revisão faz parte de um cíclico processo de reforma da educação pelo qual está se passando. Para o autor, políticas dominantes orientam a formação para um enquadramento estrutural rígido e parcial, demonstrando a distância entre planos diretores de educação com estratégias idealistas e a realidade das instituições em suas práticas cotidianas. Schön vê as ações independentes das escolas, em suas adaptações metodológicas e táticas desviantes, como uma forma de conservar uma certa liberdade na condução de seus interesses pedagógicos.

Para Morin(2011), parte dos dilemas da educação para o futuro está na inadequação entre os saberes compartimentados, desunidos e isolados em seus universos de formação; e, do outro lado, os problemas ou as realidades multidirecionais, complexas, transdisciplinares, globais. Pensamento que expõe a distância entre as estratégias dominantes nas instâncias superiores de tomada de decisão e a prática cotidiana das escolas, apontada por Lassance e Engel (2016).

Dados e informações não têm significado descontextualizados, precisam ser relativizados em suas realidades. “A evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas ao contrário, para a sua contextualização” (Claude Bastien, In MORIN, 2011, p. 34). Portanto, sujeitos e objetos, conhecedores e conhecimentos são sempre multidimensionais, formados por partes interdependentes pertencentes à sistemas diferentes.

Os arquitetos Ferreira, Flório e Iralham (2015), também apoiados na revisão dos documentos orientadores de políticas nacionais de educação, defendem um redirecionamento na formação do arquiteto e urbanista para uma abordagem plena/generalista. Os autores se esforçam para trazer para o ambiente de reformulação acadêmica da área de Arquitetura e do Urbanismo os avanços de metodologias inovadoras da área da Educação.

Os autores apontam a preocupação com a falta de reflexão sobre o conteúdo e a profundidade das informações disponíveis circulantes devido às novas tecnologias comunicacionais e interacionais. E ressaltam o papel da Universidade como articuladora de um ensino e aprendizagem reflexivo e questionador, que esteja capacitado a interagir de forma crítica com a realidade informacional contemporânea. Sobre o ensino tradicional: “(...) essa metodologia não mais dá conta de promover a aprendizagem significativa de conhecimentos conceituais, nem consegue encorajar o desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos, como por exemplo os procedimentais e os atitudinais que são fundamentais para o desenvolvimento da vida profissional e social na contemporaneidade” (Zabala, A., In Ribeiro, 2010, p. 9).

Rheingantz (2005) propõe semelhante reflexão. Para o arquiteto e acadêmico, a falta de crítica e reflexão dos professores sobre os objetivos e métodos adotados no ensino de projeto reflete a separação entre teoria e prática, contribuindo para um certo conservadorismo nas formas de pensar e fazer projetos. “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 tem demonstrado pouco interesse pela teoria e pela prática da educação” (2007, p. 3).

Ainda no campo da Arquitetura e do Urbanismo, Carsalade (2003) ressalta a tradição de associar diretamente as “crises conceituais da arquitetura” aos problemas do ensino, que são, muitas das vezes, repassadas sem maiores reflexões.

Para o arquiteto e professor, as dicotomias que existem no campo profissional da arquitetura e do urbanismo (dualidades como técnica x arte, forma x função, mercado x sociedade) devem ser absorvidas pelo campo do ensino de forma crítica e imparcial, não determinante de métodos ou visões pedagógicas conflitantes. Cabe ao aluno interpretar, com o instrumental metodológico, o que o processo didático lhe dará, como abordar tais problemas de forma pessoal e inovadora.

Carsalade (2003) propõe um deslocamento do “eixo diretor do ensino de projeto das contradições e crises da arquitetura para a questão do ensino em si e do desenvolvimento pessoal” (2003, p. 4), na medida em que as crises da arquitetura e da cidade são normalmente enfrentadas a partir de um conhecimento íntimo e uma escolha pessoal. Portanto, um ensino focado no desenvolvimento pessoal, tanto quanto nas habilidades de entendimento do problema urbano e arquitetônico, mais do que o ensino focado no repertório de soluções, será capaz de contribuir ainda mais para o universo da prática e da própria epistemologia da disciplina.

Nesse sentido, Marcos Cruz (2014) ressalta a importância do ateliê de projeto – design studio – como disciplina capaz de amalgamar os conhecimentos dispersos e compensar a ausência de conteúdos em áreas complementares da disciplina arquitetônica. Um curso que pode ser moldado de acordo com o interesse do aluno parece ser uma alternativa para esta realidade. Ele advoga a favor do ateliê funcionar como uma espinha dorsal do curso e de articulação dos saberes e da adoção de conteúdos opcionais que seriam ministrados associados às atividades de projeto.

Em síntese, a escola do futuro, para Cruz, é aquela inserida em um ambiente distinto, com ateliês de projeto personalizados pelos alunos e com tecnologia disponível para experimentações. Onde o curso deva ter um currículo simplificado, com o processo de projeto como articulador de saberes, mas com períodos anuais de evolução afim de dar tempo para o desenvolvimento mais aprofundado das habilidades e questionamentos. A interdisciplinaridade acontece através de uma postura investigativa na ação projetual, onde pesquisa e projeto se complementam. Em suas palavras, “For me the school of tomorrow, rather than a defined educational structure, is a hub or platform for both academics and practitioners to network, to teach, to research and produce; it is a place to question and to go beyond established formats” (CRUZ, 2014, p. 39).

O momento propício para a revisão sobre os aspectos ideológicos por trás dos processos de formação está colocando tanto no campo mais amplo da Educação, quanto na área específica da disciplina urbana. O encaminhamento para uma visão mais holística, transdisciplinar e aplicada do conhecimento evidencia o perfil do profissional que a sociedade demanda para lidar com as complexidades características do ambiente urbano contemporâneo e para questionar a realidade urbana que aí está.

3.3. PERSPECTIVAS PARA O ENSINO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM PROJETO

Entende-se a pertinência de explorações didáticas que superem a matriz moderna de ensino. Defende-se que a reflexão sobre as ações dentro das disciplinas de projeto urbano, a partir da adoção de metodologias de ensino e aprendizagem coerentes com uma agenda contemporânea de ensino, constituem “táticas desviantes” (CERTAU, 2014) fundamentais na construção de experiências didáticas mais significativas.

Algumas experiências pedagógicas podem auxiliar no aprimoramento dos procedimentos didáticos aplicados à disciplina urbana e vão ao encontro da nova agenda contemporânea para o ensino e formação do arquiteto e urbanista. Partem do entendimento do processo de ensino/aprendizagem como método colaborativo, através de uma visão construtivista sobre a apreensão do conhecimento.

No universo que envolve as diversas correntes construtivistas destacamos o Pensamento Reflexivo, de Donald Schön (1988) e a Pedagogia Transformadora (Transformative Pedagogy), de Ashraf M. Salama (2009). Pela natureza de sua aplicação, tais teorias reforçam ainda a pertinência do projeto urbano como eixo estruturador dos saberes e habilidades, na medida em que defendem o processo de ensino e aprendizagem centrado na colaboração entre professor e aluno e a complexidade do ambiente urbano como o contexto real de contribuição e ação do educando.

Schön (1988) defende a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem que parte da experiência do aluno para o processamento das atividades. É o que o filósofo Michael Polanyi denomina de “conhecimento tácito”, proveniente da experiência do aluno em suas atividades cotidianas. É centrado na sua capacidade cognitiva de resolver problemas baseado na prática. O professor, nesta visão, precisa individualizar as habilidades do aluno para poder

melhor articular essas habilidades aos saberes escolares necessários ao seu pleno desenvolvimento.

O Pensamento Reflexivo consiste no processo de *reflexão na ação* proposto por Schön (1988) e se pauta justamente na postura investigativa do professor que não se coloca como apenas transmissor do conhecimento. Ele se deixa surpreender pelo aluno e pelas situações novas que podem surgir a partir das didáticas propostas. O ganho pedagógico não é meramente a aprendizagem centrada no aluno, mas ainda a habilidade desenvolvida no professor de criar métodos, adaptar processos, reinterpretar visões, entendendo a visão unilateral pertinente a cada método isolado. É a reflexão sobre o acerto no “erro” do aluno (Morin, 2011) que conduzirá a proposição de novas perguntas, ou novos problemas.

Complementando as visões anteriores e aproximando-as do campo disciplinar próprio do arquiteto e urbanista, Salama (2009) busca compreender e mapear o que denomina como *pedagogias críticas transformadoras* do ato de ensinar. Uma pedagogia transformadora é aquela que estimula processos interativos e dialógicos entre professores e alunos, proporcionando a colaboração criativa e um equilíbrio de poderes na assimilação e produção do conhecimento. Salama defende que é na interação entre aluno e professor que se exercita a reflexão e que se molda futuros padrões sociais de comportamento, posteriormente refletidos na sociedade. Uma pedagogia transformadora procurará equilibrar a atitude criativa necessária ao ato prospectivo com a consciência social e ambiental que precisa embasar este ato.

Salama compartilha com a visão de Paulo Freire (1996) de que tanto a sala de aula, quanto os ambientes de ateliês não são ambientes neutros, são influenciados pelos aspectos ideológicos que conformam as realidades sócio-políticas aonde se encontram. Portanto, os processos pedagógicos levados a cabo no ambiente acadêmico precisam internalizar os valores éticos e sociais que serão expectados na prática profissional e na própria observância crítica da profissão.

APONTAMENTOS FINAIS

É justamente o processo conceitual, investigativo, interdisciplinar pelo qual passam as ideias que permite ao arquiteto conectar-se com as instâncias reais, com os atores sociais, com a construção de alternativas contextualizadas.

O que os extratos apontados anteriormente parecem indicar é que o *eidos* contemporâneo do projeto indica a necessidade de processos mais elaborados, construídos conjuntamente com o aluno, trazendo a complexidade urbana para a superfície. O projeto não pode ser entendido apenas como a alternativa pragmaticamente espacializada que se dá a um problema. Tanto o problema, quanto a alternativa transfigurada em desenho de intervenção no espaço físico, precisam ser complexificados no processo projetual. É no processo de projeto que se articula os saberes, as demandas materiais e imateriais do contexto, a autonomia do arquiteto e a heteronomia da realidade concreta (TSIOMIS, 2003).

Entender o projeto como construção de conhecimento sobre o urbano requer compreender o processo projetual como o objetivo principal a ser endereçado pelas didáticas de sala de aula. Nesse sentido, o processo de projeto urbano desenvolvido nas disciplinas de ateliê apresenta-se como oportunidade pedagógica para a elucidação das diversas competências necessárias a esse profissional e, por isso mesmo, necessita de séria e constante revisão de objetivos para a correta elaboração metodológica.

As tentativas e erros do processo de projeto urbano contribuem para o aprender fazendo e o desenho registra as diversas experiências. Um ambiente reflexivo e aberto, no qual a imprevisibilidade, a criatividade e capacidade adaptativa são o mote e, por isso, são aqui identificados como alternativas ao modelo atual de ensino que, não só não questiona, como também incentiva o atual modo de produção estandardizado das cidades, contribuindo para sua visão como um produto e para a conseqüente perda de identidade.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BORJA, Jordi. *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza, 2003.
- CARSALADE, Flavio de Lemos. *Referências Metodológicas para um processo de ensino de projeto*. In *Projetar 2003. I Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura*. PPGAUN-UFRN, 2003.
- CAVALLAZZI, R.; FAUTH, G. *Cidade standard e vulnerabilidades em processos de precarização: Blindagens ao direito à cidade*. In III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva*. São Paulo, 2014.
- CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. *Cidade Standard: desafios da paisagem em movimento*. In: AHMED, Flávio; SOARES, Inês Virgínia Prado (org.). *Bens culturais e cidades sustentáveis*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.
- CERTAU, Michel. (1980) *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Ed.Vozes, 2014.
- CRUZ, Marcos. *Architectural Education Today – the School of Tomorrow*. In SPIRIDONIDIS, Constantin; VOYATZAKI, Maria (editors). *Dealing with change: For a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education*. Greece: Charis Ltd, 2014 (p. 21-44).
- FERREIRA, Claudio Lima; FLÓRIO, Wilson; IARALHAM, Luciana Henriques. *Os métodos educacionais para a formação de profissionais reflexivos em arquitetura e urbanismo*. Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad, Volume 2, Número 2, 2015. Disponível em <<http://sobrelaeducacion.com>>, ISSN 2386-8023

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LASSANCE, Guilherme; ENGEL, Pedro. *Da composição de agendas no ensino de projeto*. In IV ENANPURQ, *Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Porto Alegre, 2016.
- MACHADO, Denise P. *Notes on Architectural Education in Brazil*. In SPIRIDONIDIS, Constantin; VOYATZAKI, Maria (editors). *Dealing with change: For a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education*. Greece: Charis Ltd, 2014 (p. 110-114).
- MANSILLA LÓPEZ, J. A. *Urbanismo, privatización y marketing urbano. La Barcelona neoliberal a través de três ejemplos*. Artigo publicado em www.encrucijadas.org em maio de 2016.
- MIRANDA, Juliana Torres de. *A relação entre teoria e prática na arquitetura e seu ensino: Teoria reflexiva e projeto experimental*. In II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura (PROJETAR). Natal, 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. São Paulo : Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- RHEINGANTZ, P.A. *Por uma arquitetura da autonomia: Bases para renovar a pedagogia do Atelier de Projeto de Arquitetura*. ARQTEXTO/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Ano IV, n.1 (2005) – Porto Alegre: Departamento de Arquitetura: PROPAR 2005, p. 42-67.
- SALAMA, Ashraf M. *Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism*. UMBAU-VERLAG, 2009.
- SALAMA, Ashraf M. (2015). *Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond*. NY: Routledge, 2016.
- SCHÖN, Donald A. *The Design Studio: An Exploraton of Its Traditons and Potentials*. London: RIBA Publicatons for RIBA Building Industry Trust, 1985.
- SCHÖN, Donald (1988). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In NÓVOA, Antônio (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 3ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SPIRIDONIDIS, Constantin; VOYATZAKI, Maria (editors). *Dealing with change: For a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education*. Greece: Charis Ltd, 2014.
- TAVARES, Maria Cecília Pereira; PEREIRA, Márcio da Costa. *Uma agenda de eixos temáticos arquitetônicos e urbanísticos no século XXI: a consciência social*. In *Cadernos de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo*. FAU-Mackenzie, 2015.2 92.

TAVARES, Maria Cecília Pereira. *Formação em Arquitetura e Urbanismo para o século XXI: uma revisão necessária*. Tese de Doutorado. FAU/USP, São Carlos: 2015.

TSIOMIS, Yannis. *O ensino de projeto urbano entre a crise e a mutação*. In MACHADO, Denise B. P. (org.) *Sobre o Urbanismo*. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Editora PROURB, 2006, (págs. 65-79)

TSIOMIS, Yannis. *O projeto urbano hoje: entre situações e tensões*. In MACHADO, D.; PEREIRA, M.; SILVA, R. (orgs). *Urbanismo em questão*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROURB, 2003.

TSIOMIS, Yannis. *Embelezamento e Reconquista da cidade*. In MACHADO, D.; VASCONCELOS, E. M. (orgs). *Cidade e Imaginação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROURB, 1996.