

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO PFLEX NA UFMG: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA E ESTUDO DE CASO

THE PEDAGOGICAL INNOVATION OF THE PFLEX AT THE UFMG: ISSUES ON THE DISCIPLINE AND CASE STUDY

LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL PFLEX EN LA UFMG: CONSIDERACIONES SOBRE LA DISCIPLINA Y ESTUDIO DE CASO

CARSALADE, FLAVIO

Doutor, Professor associado, Flavio.carsalade@gmail.com

RESUMO

O curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais criou, em 2011, uma inovação pedagógica no ensino de projeto arquitetônico representada por módulos flexibilizados sem posição fixa na grade curricular e de livre escolha do aluno. O presente trabalho discute os pontos positivos e negativos da experiência e relaciona-a a caso concreto ligado ao tema de projeto de intervenção em bem cultural.

PALAVRAS-CHAVE: PFLEX, ensino de projeto arquitetônico, intervenção arquitetônica em patrimônio cultural.

ABSTRACT

The Architecture and Urbanism undergraduate course at the Universidade Federal de Minas Gerais has created, in 2011, a pedagogical innovation at the architectural project teaching through flexible modules without a fixed position at the curriculum and with the possibility of a student's free choice. The article discusses the positive and negatives points of the experience and relates them to a case study on the intervention projects at cultural assets.

KEY-WORDS: PFLEX, architectural project teaching, architectural intervention on cultural heritage.

RESUMEN

El programa de formación en Arquitectura e Urbanismo de la Universidade Federal de Minas Gerais ha creado en 2011 una innovación pedagógica en la enseñanza de proyecto arquitectónico representada por los módulos flexibilizados sin posición fija en el grade curricular y de libre elección por el alumno. Este trabajo presenta una discusión sobre los puntos positivos y negativos de esa experiencia y la relaciona con estudio concreto de caso sobre la enseñanza de intervención arquitectónica en bienes de preservación cultural.

PALABRAS-CLAVE: PFLEX, enseñanza de proyecto arquitectónico, intervención arquitectónica en patrimonio cultural.

1 INTRODUÇÃO

A Escola de Arquitetura da UFMG, criada em 1930, foi a primeira do Brasil a se dedicar exclusivamente ao ensino de Arquitetura, não sendo fruto de desdobramentos nem dos cursos de Engenharia nem dos cursos de Belas Artes, fundada que foi por arquitetos atuantes no mercado profissional da então novíssima capital mineira, com amplo território a ser construído. Esta característica de berço fez com que a tradição de ensino de projeto fosse a sua marca desde sempre e, nas sucessivas mudanças curriculares que se fizeram ao longo do tempo, reflexão especial foi dedicada a essa disciplina. Por outra vertente, o compromisso com o Patrimônio Cultural sempre foi também uma marca da EAUFMG, não apenas por estar no Estado que apresenta o maior número de bens tombados do país, mas principalmente porque muitos dos seus professores foram também dirigentes e técnicos de órgãos de patrimônio, sem deixarem de serem professores de projeto. O presente artigo procura discutir, então, as recentes inovações pedagógicas introduzidas no curso de Arquitetura e Urbanismo da EAUFMG e relacioná-las ao ensino de projeto em Patrimônio, visando identificar aspectos importantes tanto em um campo como em outro, além de buscar a relação entre as duas práticas, a mais geral e a mais específica.

2 SOBRE O PFLEX

A mais recente experiência pedagógica ligada ao ensino de projeto arquitetônico em teste pela EAUFMG é o ensino de projeto flexibilizado, realizado em módulos, batizado simplifadamente de PFLEX. Trata-se de uma proposta resultante de uma análise profunda sobre a realidade da própria escola e de sua capacidade instalada, mas principalmente de um aprofundamento crítico sobre a prática de ensino nesse campo. A seguir, apresentamos um resumo das considerações pedagógicas que embasaram a proposta e informações sobre a sua implementação.

Considerações pedagógicas

O ensino de projeto sempre foi considerado a “espinha dorsal” dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, tradição esta que vem da própria história de ensino deste campo específico em outros países do mundo, os quais, por

sua vez, também apresentam projetos pedagógicos (para usar um termo recente), baseados nessa prática. Exatamente por seu posicionamento central nos cursos, dentre todas as outras disciplinas, foi a que mais experiências didáticas apresentou e que, nos anais brasileiros de encontros ligados ao ensino na área, apresenta mais artigos e experimentações. Esses trabalhos abrangem um grande leque, refletindo desde sua integração com questões curriculares a métodos didáticos, passando por reflexões quanto a questões de avaliação e o papel dos professores, dentre outras. Em suas formas mais clássicas – e na tentativa de buscar uma síntese para os efeitos do presente artigo – a disciplina é ofertada especialmente sob três formas: a de disciplinas convencionais, ateliês de projeto ou, mais recentemente, workshops (ou oficinas, na tradução brasileira mais corrente).

Na forma de disciplina convencional, ela se apresenta enquadrada em determinada carga horária, posição específica na grade curricular e seqüencialmente concebida, em sistema de pré ou corequisitos ou, na inexistência desses condicionantes, em situações curriculares que determinam sua oferta. Nesses casos, a preocupação mais usual é com a desejada integração da disciplina com as outras, teóricas e tecnológicas, ou ainda com os fatores que lhe garantiriam uma complexidade crescente, adequados à maturação do estudante durante o curso. Faz parte ainda dessa preocupação, a busca de uma oferta ampla o bastante que permita ao aluno experimentar diferentes objetos projetuais, expondo-o a uma rica e diversificada formação. Durante muitos anos, na busca dessa variedade, a disciplina se estruturava em exercícios de projetos sobre tipologias temáticas arquitetônicas, tais como “casa”, “hospital”, “edifícios verticais”, “edifícios administrativos” ou outros que tais. Contemporaneamente, o ensino por tipologias tem perdido espaço e as razões para isto são várias. Uma, pela localização brasileira de nosso campo de conhecimento na área de ciências sociais aplicadas; duas, pela influência crescente do urbanismo e sua presença mais firme nos currículos, deixando de ser área de estudo continuado típico da pós-graduação, como até meados dos anos 1980 se preconizava; três, pela agenda cada vez mais diversificada que se abre para o campo de atuação do arquiteto; quatro, pela influência da tecnologia de informação e as amplas possibilidades por

ela gerada; poderíamos seguir apontando ainda outras tantas, caso fosse esse o foco desse artigo. Para ilustrar alternativas a esse ensino por tipologias, salientamos, por serem caros a este autor, os métodos didáticos mais voltados para a Arquitetura como solução de problemas físico-espaciais decorrentes de demandas sócio-econômicas, contextualizados em territórios específicos. Se as tipologias apresentavam a tal complexidade crescente indo de projetos mais “simples” para projetos mais “complexos”, assim definidos principalmente por sua dimensão física (área em m²) e tamanho/ relacionamento de seu programa de necessidades, o ensino por resolução de problemas discute outros tipos de complexidade crescente, normalmente ligados à sua escala de abrangência ou influência e não necessariamente sua escala de tamanho. Nessas disciplinas convencionais, a questão da integração com os outros campos do saber arquitetônico, representados por disciplinas autônomas também fechadas em seus compartimentos, dificilmente se apresentavam de maneira satisfatória.

O modelo “ateliê” surge exatamente na tentativa de explorar o potencial agregador e de síntese do projeto para receber, em um único espaço e tempo, os aportes desses outros eixos do ensino arquitetônico. Assim, embora resolvesse razoavelmente essa questão, o ateliê trazia também consigo as mesmas preocupações e discussões sobre a complexidade crescente e seu posicionamento na grade curricular.

Fora da sua abordagem exclusiva nos cursos de Arquitetura, presente que está na discussão pedagógica contemporânea como um todo, outros tipos de situação de ensino-aprendizagem e formas alternativas de estruturação curricular vêm se apresentando e, no Brasil, ainda que timidamente, elas começam a se refletir no ensino. Na verdade, esse modelo é um caso particular do ensino por ateliê, mas dele se diferencia por sua curta duração e seu caráter intensivo, além de outras particularidades apresentadas por Ineichen (2011), como a concepção colaborativa, a natureza real dos temas trabalhados e a visibilidade das soluções em sua exposição à crítica de um grupo de interação. O modelo workshop tem alguma dificuldade de inserção em currículos estruturados convencionalmente, embora já exista em alguns cursos no Brasil, mesmo naqueles que apresentam currículos-padrão.

A breve síntese que fizemos acima passa ao largo da análise de métodos pedagógicos como, por exemplo, aqueles trabalhados por Schön e seu conceito de “reflexão em ação” que tanto caracterizam a sua prática ou ainda sobre o papel e o modo de atuação do professor porque, embora importantes, não são o foco deste artigo. No entanto, nos interessa salientar que, qualquer que seja o modelo da prática de ensino de projeto, os aspectos da complexidade e métodos de ensino acabam por refletir os interesses do professor que ministra a disciplina, criando uma espécie de “currículo oculto” trazido por questões particulares, na forma de temas de pesquisa (nas universidades públicas, onde o professor é cada vez mais profissional de ensino e menos da prática) ou de prática profissional (onde se dá o inverso). Quando se tenta escamotear tais tendências em nome de uma suposta neutralidade científico-acadêmica, o resultado nunca é, de fato, tão neutro assim, embora não se consiga perceber qual seria o problema da sua explicitação. Esta é uma questão a se considerar quando examinarmos o PFLEX.

A implantação do PFLEX na UFMG

Reflexões como estas serviram aos professores de projeto arquitetônico da UFMG na concepção do PFLEX, dentro da Reforma Curricular de 2011, empreendida para cumprir as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Antes de examinar a questão específica do PFLEX, pode ser importante deixar claro que as tendências pedagógicas para as quais se inclinavam os professores do Departamento de Projeto, mais abertas e menos voltadas para os modelos tradicionais de disciplinas, não eram necessariamente acompanhadas pelos outros três departamentos da mesma Escola (Departamento de Urbanismo, Departamento de Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e Departamento de Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo), o que acabou por resultar em um currículo parte flexível (quanto as disciplinas de projeto arquitetônico) e parte mais tradicional (nas disciplinas de responsabilidade dos outros três departamentos), além de dificuldades enormes de registro e controle acadêmico da Universidade, cujos sistemas informatizados respondem bem apenas aos modelos usuais. A consequência, claro, a nosso ver, é um currículo deformado conceitualmente e sem uma unidade que poderia potencia-

lizar os resultados. As disciplinas de projetos urbanísticos, por exemplo, seguem um sistema convencional de pré-requisitos e outros critérios de complexidade crescente.

As discussões intradepartamentais que geraram o PFLEX é bem descrita por Mascarenhas, Miranda e Ribeiro (2015), em artigo apresentado neste mesmo Sétimo Projetar:

Nesses seminários, a partir da apresentação das experiências pedagógicas dos professores, constatava-se que a lógica de seqüenciamento de complexidade e conteúdos das disciplinas de projeto, conforme estabelecido pelas suas ementas, não ocorriam na prática e não abarcavam a diversidade de abordagens apresentadas, como também não explicavam o amadurecimento dos alunos nas habilidades de projetar. Foi pensando justamente no potencial desta diversidade, de exploração das áreas de interesses dos professores e da não linearidade no aprendizado do projeto em função de temas e conteúdos preestabelecidos, que a idéia do PFlex foi sendo engendrada.

O PFLEX surgia, então, como uma experiência baseada nas seguintes constatações que emergiram desses debates:

- O ensino por resolução de problemas seria mais abrangente do que aquele por tipologias temáticas;
- A complexidade, sendo inerente a qualquer projeto arquitetônico, não justificaria um seqüenciamento linear, mas teria que ser trabalhada na prática de ensino-aprendizagem relativa a cada um dos problemas a serem resolvidos e de acordo com o grau de maturidade de cada aluno, este si, diferenciado por seu tempo de curso, bagagem e personalidade;
- Esta última constatação leva ao entendimento de que, por ser a orientação individualizada, poderiam compartilhar de um mesmo espaço de ensino-aprendizagem alunos de diferentes períodos do curso, estimulando inclusive o aprendizado cruzado entre eles, prática comum e eficaz que, nos modelos tradicionais, acaba por ocorrer nos corredores das escolas;
- A livre escolha dos temas, por afinidade com temas ou professores, estimularia o interesse dos alunos pelas disciplinas, sendo este importante fundamento pedagógico e altamente responsável pela eficiência da aprendizagem;
- A sintonia de tal método didático com o ambiente contemporâneo, altamente informatizado e com redes de comunicação amplas e em tempo

real, com informações disponibilizadas em diferentes níveis de profundidade não necessariamente apresentadas de maneira estratificada;

- A falência de métodos ortodoxos de ensino de projeto - estes defasados da realidade contemporânea - e sua maior proximidade com o modelo de oficinas;
- A ampliação da agenda profissional do arquiteto e as novas possibilidades surgidas no campo;
- A possibilidade de rebatimento direto das pesquisas e outras atividades dos professores na abordagem de suas disciplinas.

Outras constatações foram apresentadas ao longo dos debates, mas selecionei aqui algumas delas que me pareceram mais apropriadas a este artigo.

A prática desse novo modelo se dá da seguinte maneira:

- O Currículo da graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFMG reserva 540 horas para as disciplinas de Projeto. Em sua forma tradicional, isto corresponderia a seis disciplinas com carga horária total de 90 horas-aula para cada uma, ofertado ao longo de todo o semestre, sendo que se observava certa perda nesta carga no período de meio de sua oferta, quando os alunos priorizavam outros trabalhos por considerarem o projeto "em fase de encaminhamento". A nova proposta cria módulos de sessenta horas e a obrigatoriedade de o aluno cursar nove deles, sendo dois por semestre. A concentração da carga horária teoricamente corrigiria a tradicional dispersão do aluno no meio do curso;
- Os professores de Projeto oferecem, cada um e no mínimo, dois módulos por semestre, o que faz com que a oferta semestral seja muito maior que a necessidade do aluno, criando um leque de opções diversificado e ampliado. Dentro dessa oferta, o aluno escolhe, livremente, aquelas que lhe são mais interessantes ou úteis.

3 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A DISCIPLINA

Após aproximadamente três anos de exercício deste novo modelo de ensino de projeto, algumas críticas já podem ser estabelecidas:

- Os temas ofertados não são assim tão di-

versos quanto a expectativa inicial, tendo, segundo o artigo citado de Mascarenhas et alii, uma predominância nas temáticas habitacionais e deficiência em temas relacionados a programas públicos, sendo comum a prática de uma temática indefinida, onde o módulo abriria espaço para escolha do próprio aluno, dentro de uma problemática mais ampla;

- Dentre as temáticas ofertadas, muitas delas, se não a maior parte, se referem a problemas conceituais da Arquitetura ou a problemas teórico-práticos, não se voltando para a prática convencional de elaboração de projetos (os chamados pejorativamente de “módulos de mercado”), refletindo-se em deficiências na formação daqueles arquitetos que pretendem se dedicar efetivamente ao mercado profissional;
- Na falta de uma tutoria de percurso para cada aluno e ao se delegar a ele a escolha dos módulos e composição de sua trajetória acadêmica, várias deformações acontecem, seja por razões de conveniências episódicas ou de interesse muito localizado, muitas vezes resultando em um percurso caótico. Por outro lado, teme-se que uma tutoria individualizada acabe por fazer retornar a uma categorização de ofertas similar ao ensino por tipologias;
- O tempo de oferta de cada módulo, apenas dois meses, não dá espaço para aprofundamento maior ou um detalhamento mais consistente, estimulando-se a superficialidade em alguns casos e, em muitos, não desenvolvendo outras competências no alunado, além de reduzir o prazo de amadurecimento de soluções;
- Permanece sem solução o problema de integração curricular – se é que este não é, inclusive, agravado pelo modelo – e nem se consegue um aporte maior de outros conteúdos pela exigüidade temporal. Por ter o restante do currículo outra concepção pedagógica, as demais disciplinas não lhe servem de apoio e vice-versa;
- As antigas disciplinas favoreciam a formação de equipe de professores enquanto, no modelo individualizado do PFLEX, estimula-se a sua independência, diminuindo as possibilidades de troca entre docentes;
- Como a composição das turmas é feita por alunos de diferentes períodos de escolaridade, as turmas se desagregam com mais facilidade. Se por um lado isto favorece uma integração maior entre turmas de diferentes períodos e dos alunos com o todo discente, por outro impede a coesão e formação de lideranças positivas em turmas “fixas”.

Outras críticas têm sido apresentadas nos seminários de avaliação do processo realizados pelo Departamento de Projetos (PRJ), mas, a par delas, considera-se que a experiência tem sido positiva e esta avaliação é constatada tanto pelo depoimento de alunos quanto pelos dos professores, entendendo-se que as críticas não derrubam o modelo, mas, antes, concorrem para seu aperfeiçoamento, especialmente porque, graças à sua flexibilidade, nada impede a oferta de módulos de longa duração no tempo e em carga horária, ou até mesmo em edições concentradas (no modelo oficinas) ou a oferta de um mesmo módulo por mais de um professor. Cogita-se também a necessidade da tutoria individual ao aluno quanto ao seu percurso e da necessidade de um acompanhamento sistemático global dos módulos ofertados a cada semestre para restabelecer necessários equilíbrios.

4 ESTUDO DE CASO: O ESPAÇO LUIZ ESTRELA

Um estudo de caso se faz interessante para ilustrar a sistemática. O que aqui apresentamos é um módulo de PFLEX por nós conduzido, em forma mista de oficina e aulas convencionais. Trata-se de módulo ofertado no segundo semestre de 2014, meses de agosto e setembro, com a temática de intervenção arquitetônica em bem patrimonial, o “Espaço Luiz Estrela”.

Quanto ao módulo, ele foi assim estruturado:

- Parte da carga horária total (60 H.A.) foi destinada a uma oficina (30 H.A.) e o restante (outras 30 H.A.) ofertado em forma de aulas convencionais;
- As aulas convencionais foram ofertadas, meio-a-meio antes e depois da oficina, sendo a parte anterior destinada à apresentação do tema e formação/discussão teórica sobre a Teoria da Restauração e estudo de casos análogos e a posterior destinada a orientação quanto as modificações e detalhamento a serem realizados a partir das observações dos professores orientadores nos trabalhos apresentados ao final da oficina;
- A oficina foi estruturada em sete sessões, da seguinte forma: a primeira (manhã do dia 01/09) com apresentação do tema e entrevista com seus agentes; a segunda (tarde do dia 01/09), com visita ao local; a terceira (tarde do dia 02/09), com aula teórica e discussão sobre o tema; a quarta (tarde

do dia 03/09), apresentação de cada grupo de alunos (eram três grupos de cinco alunos), com suas propostas gerais de intervenção; a quinta (manhã do dia 04/09) e a sexta (tarde do dia 04/09), com produção de trabalho em grupo orientada pelos professores; e a sétima (tarde do dia 05/09), com a apresentação das soluções na forma de estudo preliminar;

- A oficina fez parte de evento oficial da Rede PHI (Patrimônio Histórico Iberoamericano) e contou com a presença dos professores: Flavio Carsalade e Juliana Torres (UFMG), Naia Alban e Nivaldo Andrade (UFBa), Luiz Amorim e Zeca Brandão (UFPe).

O problema-tema escolhido foi o caso do Espaço Luiz Estrela, por suas características peculiares e seu potencial renovador das teorias de intervenção em patrimônio. Dentre essas características peculiares, estão o fato de ser imóvel público, em estado de abandono e deterioração, “invadido” por grupo de manifestação de direito a cidade e que conseguiu autorização especial do Governo para se responsabilizar pela restauração, utilização do imóvel e gestão do espaço. É interessante conhecer um pouco da situação temática, conforme resumo a seguir extraído do próprio documento da Ocupação.

O Espaço Comum Luiz Estrela foi inaugurado em outubro de 2013, por meio da ocupação de um casarão tombado pelo patrimônio cultural do município, abandonado pela Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais – FHEMIG desde 1994, surgindo com o objetivo de revelar memórias e convocar a responsabilidade dos cidadãos e do poder público na tarefa de devolver ao imóvel sua função social. A proposta de ocupação cultural surgiu da reunião de um grupo de artistas, ativistas, educadores, profissionais autônomos e produtores culturais que deram início a uma série de estudos e discussões sobre autogestão, cultura, cidade, políticas públicas e participação cidadã. Organizado em comissões, sempre pautado pelo cenário local e internacional, esse grupo planejou a ação de ocupação cultural para criação de um centro de arte, cultura e educação autogestionado. O imóvel escolhido para a ação, o Casarão da Rua Manaus, 348 (Figura 1), completou um século de existência em 2013. O local foi sede do 1º Hospital Militar de Belo Horizonte (de 1913/1914 a 1947), do Hospital Psiquiátrico Infantil (de 1947 a 1979) e da Escola Estadual

Yolanda Martins Silva, que funcionou no imóvel até 1994. A escolha do casarão se deu principalmente pelo histórico de décadas de abandono, pela localização central, o que facilitaria a participação de moradores de diferentes regiões da cidade, e pela possibilidade de articular a ação artístico-cultural que vinha sendo planejada à área da saúde mental, visto que o imóvel faz parte do complexo hospitalar da FHEMIG. Nesse sentido o histórico do prédio, bem como a proximidade a uma unidade hospitalar atualmente em uso, são alguns dos eixos transversais presentes nesse projeto.

Figura 1: Foto da casa e do movimento de ocupação



Fonte: Priscila Musa, 2013

O nome do espaço é uma homenagem ao artista de rua Luiz Estrela, supostamente assassinado no dia 26 de junho de 2013, na cidade de Belo Horizonte. Estrela era poeta, performer, intelectual, morador de rua, homossexual. Trazia consigo a luta do artista pela arte, a luta do cidadão pelo direito à vida e à cidade.

O imóvel, até então quase desconhecido, revelou grande potencial para uma pesquisa histórica aprofundada. Sua estrutura frágil e sua aparência, marcas do abandono do espaço público, aos poucos foram dando vida a um emaranhado de vozes ocultas, que dizem também do que não se conhece da história de Belo Horizonte. Sua estrutura segregadora, carcerária e seu obscuro porão aos fundos tecem a narrativa de uma história de loucura, abandono e dor. O coletivo envolvido na ocupação cultural se deparou com a responsabilidade de dar vida àquela edificação e trazer à superfície sua história oculta, dando voz àqueles que permaneceram submersos durante longo período. A rápida e maciça adesão da comunidade confirmou um desejo comum de revitalização do espaço. Se inicialmente a situação precária da estrutura tornou-se um obstáculo à ocupação, por outro lado revelou-se um estímulo àqueles

que compreenderam a necessidade de uma intervenção imediata, apoiando a iniciativa. A cobertura positiva da imprensa é outro reflexo de que a cidade não apenas apoiou a iniciativa, como legitimou o impulso de construção autônoma e coletiva.

O projeto do Coletivo - Espaço Comum Luiz Estrela, se organizou nos seguintes eixos:

- Estruturação e Autogestão
- Arte, Cultura e Educação
- Patrimônio Cultural e Memória

Como se vê, trata-se de caso inusitado, baseado em situação de vanguarda ligada aos movimentos de manifestação popular reivindicatórios de direito à cidade, caracterizado por grupos de estruturação horizontal, sem hierarquia de liderança e inspirados pela afirmação da cultura como mecanismo de apropriação urbana e integração de comunidades de variados estratos sociais.

O conceito da intervenção de recuperação do bem patrimonial trazido pelo grupo é também crítico e não convencional, não só face aos limitados recursos financeiros dos participantes – a verba tem que ser totalmente conquistada através de parcerias e ações arrecadatórias – mas também porque o eles próprios não acreditavam em restauração nos moldes de “como era, onde era” ou de “reintegração da imagem”, princípios clássicos da Teoria da Restauração. Ao grupo interessava antes deixar as marcas do tempo como expressão da história e da memória controversa associada ao bem, restabelecendo-o como produto cultural à disposição da população no local e tempo presente. O programa proposto, também altamente flexível, se compatibilizaria com a pré-existência também de maneira pouco rígida e sem o constrangimento que uma restauração canônica poderia trazer.

Cabia aos alunos fazer dialogar a Teoria convencional do Restauo com esses impulsos da contemporaneidade e estabelecer seus próprios conceitos norteadores de projetos de uma maneira crítica, estabelecendo-se daí um processo de ensino-aprendizagem baseado não no repasse de conhecimento ou no simples treinamento de técnicas, mas no cotejamento delas com a situação-problema, em direção ao avanço do conhecimento. Também para os professores o tema significava ir além do conhecimento já sistematizado e pret-a-porter

para se constituir em um processo de reciclagem e construção de novas idéias.

A situação de oficina combinada com as aulas convencionais possibilitou a criação de um espaço pedagógico de alta eficiência, permitindo alternativas didáticas apropriadas a cada momento de discussão e produção. Poderia se objetar que uma situação como esta poderia ser também criada no espaço-tempo de uma disciplina convencional, mas há que se reconhecer que isto não é bem verdade. Em primeiro lugar, não teríamos a diversidade de composição da turma que enriqueceu o debate com o posicionamento de diferentes “gerações” de alunos, depois, se presa a objetivos didáticos muito rigidamente definidos pela grade curricular também não se teria espaço para tantas experimentações. Finalmente o modelo ajuda a integração com práticas extracurriculares como é o próprio envolvimento com a Rede PHI, muitas vezes com suas próprias sazonalidades e agendas, criando oportunidades como esta, de concentração de vários professores de diferentes origens e escolas.

5 CONCLUSÕES

O modelo PFLEX, apesar de todas as críticas e necessárias correções de rumo que precisa sofrer é uma experiência que merece um espaço de reflexão e algumas considerações especiais, as quais procuraremos tecer ao final deste artigo, na medida em que elas se mostram pertinentes ao fórum qualificado instituído pelo evento Projetar.

Em primeiro lugar, há que se destacar os imensos potenciais da disciplina – muitas deles ainda sequer realizados – como as suas possibilidades de diferentes durações, calendários de oferta, flexibilidade temática e de métodos, além da sua hibridização com outras experiências pedagógicas.

Em segundo lugar, a própria flexibilidade que a princípio pode parecer divorciá-la do restante das outras disciplinas curriculares pode servir exatamente para integrá-las, não a disciplinas de mesmo período, posto que o PFLEX seja autônomo e avesso a qualquer periodização, mas a objetivos pedagógicos integradores, e.g. a experiências já realizadas por algumas escolas que estruturam essa integração a temas comuns a todas as disciplinas, em eleição semestral ou anual. O PFLEX, por sua mobilidade e liberdade programática poderia aderir a esses momentos com grande potencial estruturante.

Ainda com relação ao conceito de flexibilidade, torna-se importante também algumas considerações, posto que haja formas diferentes tipos de seu exercício. A Reforma Universitária de 1968 instituiu a idéia de “flexibilidade curricular” constituída a partir de um ciclo básico comum, mas o que se viu na prática é que, pelo excesso de periodização e sistema de pré-requisitos, não havia tanta flexibilidade assim, talvez só na eleição, pelo aluno, da carga horária de optativas e eletivas (sempre parcela muito pequena em relação à carga horária total exigida) e o que se via a partir daí é que se o estudante se desviasse do currículo padrão, seu aprendizado se via comprometido pela desintegração causada por essa defasagem. A idéia de transmissão de conhecimento que caracterizava a maioria dos projetos pedagógicos da época contrastava fortemente com o desejo de flexibilização e diversificação pretendido, além, é claro, das restrições democráticas e do controle social e de expressão. A falência deste modelo “flexível” fez com que, nas duas últimas décadas do Século XX, os cursos apostassem na integração via serialização, tentando criar simultaneidades e diminuição de disciplinas. Muitas escolas adotaram

a matrícula anual em detrimento da semestralidade, também dentro de um modelo de certa forma “lógico” de formação, baseado na pressuposição de complexidades crescentes. Na prática, este pressuposto era desestabilizado pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, oferecidas em um único momento da grade curricular, com a sua complexidade concentrada em um único período, em franca oposição à idéia de relação entre conteúdos e maturidade do estudante. Por exemplo: conteúdos de hidráulica, instalações e projetos complementares seriam ofertados no início, meio ou final do curso? A disponibilidade de informação e seu acesso, a simultaneidade de exposição individual e coletiva aos problemas e fatos correntes, ambas tão características da contemporaneidade, parecem só ter vindo reforçar a pertinência da flexibilidade e a associação da construção do conhecimento com uma profunda postura crítica, resgatando como embasamento pedagógico a discussão e o debate, a valorização da bagagem prévia, a explicitação de métodos e fundamentos técnicos em situações sempre novas e aproveitando o potencial da realidade, cava vez mais veloz e mutante.

6 REFERÊNCIAS

- COLEGIADO DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMG. Turno Diurno. Versão 2011/1*. Abril de 2012, Belo Horizonte.
- ESPAÇO COMUM LUIZ ESTRELA. Esboço de projeto – Espaço Comum Luiz Estrela. Belo Horizonte: Espaço Comum Luiz Estrela, 2013. Mimeo.
- INEICHEN, Julien. *O Workshop de Projeto de Arquitetura e Urbanismo como instrumento pedagógico*: Em busca de um embasamento teórico e metodológico de uma prática difundida. In: V Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura – PROJETER, Belo Horizonte, 2011
- MASCARENHAS, Eduardo; MIRANDA, Juliana Torres de; RIBEIRO, Mariana Macedo. PFLEX: Disciplinas flexibilizadas de projeto no curso de arquitetura e urbanismo da UFMG. *Projetar* 2015.
- NESBITT, Kate. *Uma nova agenda para a arquitetura: Antologia teórica (1965-1995)*. São Paulo: Cossac-Naif, 2008
- SCHÖN, Donald. *Educating the Reflexive Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

NOTAS

(1) O projeto PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL IBEROAMERICANO - PHI propõe o desenvolvimento de um sistema inovador de informação de escala global, baseado nas capacidades do mundo universitário, permanentemente atualizado, cujo objetivo é criar uma plataforma que sirva para conhecer melhor o valor estratégico do patrimônio e que permita uma gestão mais eficiente deste legado comum para ativar sua capacidade de ordenação do espaço habitado. Para isto, busca congrega os esforços solidários através de seus diversos potenciais ligados à docência na pós-graduação e na pesquisa/inação, construindo um espaço comum de intercâmbio de experiências e conhecimentos sobre estes conceitos. Participam da Rede as seguintes universidades estrangeiras (líderes nacionais), cada uma com suas diversas universidades nacionais cooperadas: UPM - Universidade Politécnica de Madri, Coimbra (Portugal), Nacional Autónoma de México, Nacional del Litoral (Argentina), Pontificia Católica (Peru), Pontificia Javeriana de Bogotá (Colômbia) e Valparaíso (Chile). A rede brasileira conta com a participação da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.