

II
Editora
Uniesp

RE O ENSINO SUPERIOR:

**OLHARES CRÍTICOS
E PROPOSITIVOS
PARA UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA
EM ARQUITETURA
E URBANISMO**

**ORGANIZADORES:
FERNANDA ROCHA DE OLIVEIRA
PAULO JOSÉ ROSSI
RICARDO STUMPF ALVES DE SOUZA**



Cabedelo
Editora UNIESP
2023

ISBN: 978-65-5825-205-4

REPENSANDO O ENSINO SUPERIOR:

OLHARES CRÍTICOS
E PROPOSITIVOS
PARA UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA
EM ARQUITETURA
E URBANISMO

Organizadores:

Fernanda Rocha de Oliveira
Paulo José Rossi
Ricardo Stumpf Alves de Souza

Revisão:

Haissa de Farias Vitoriano Pereira

Capa, diagramação, projeto gráfico:

Sergio Rossi

Cabedelo
Editora UNIESP
2023



**Editora
Uniesp**



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP

Reitora

Érika Marques de Almeida Lima

Pró-Reitora Acadêmica

Iany Cavalcanti da Silva Barros

Editor-chefe

Cícero de Sousa Lacerda

Editor assistente

Karelline Izaltemberg Vasconcelos Rosenstock

Editora-técnica

Elaine Cristina de Brito Moreira

Corpo Editorial

Ana Margareth Sarmento – Estética

Anneliese Heyden Cabral de Lira – Arquitetura

Arlindo Monteiro de Carvalho Júnior - Medicina

Aristides Medeiros Leite - Medicina

Carlos Fernando de Mello Júnior - Medicina

Daniel Vitor da Silveira da Costa – Publicidade e Propaganda

Érika Lira de Oliveira – Odontologia

Ivanildo Félix da Silva Júnior – Pedagogia

Patrícia Tavares de Lima – Enfermagem

Marcel Silva Luz – Direito

Juliana da Nóbrega Carreiro – Farmácia

Larissa Nascimento dos Santos – Design de Interiores

Luciano de Santana Medeiros – Administração

Marcelo Fernandes de Sousa – Computação

Thyago Henriques de Oliveira Madruga Freire – Ciências Contábeis

Márcio de Lima Coutinho – Psicologia

Paula Fernanda Barbosa de Araújo – Medicina Veterinária

Giuseppe Cavalcanti de Vasconcelos – Engenharia

Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz – Educação Física

Sandra Suely de Lima Costa Martins - Fisioterapia

Zianne Farias Barros Barbosa – Nutrição

Copyright © 2023 – Editora UNIESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Revisão:

Haissa de Farias Vitoriano Pereira

Capa:

Sérgio Rossi

Diagramação:

Sérgio Rossi

Projeto Gráfico:

Sérgio Rossi

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (UNIESP)**

R425 Repensando o ensino superior: olhares críticos e propositivos para uma educação transformadora em arquitetura e urbanismo [recurso eletrônico] / Organizadores, Fernanda Rocha de Oliveira, Paulo José Rossi, Ricardo Stumpf Alves de Souza; Revisão, Haissa de Farias Vitoriano Pereira. Cabedelo, PB: Editora UNIESP, 2023.
72 p.

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-205-4

1. Ensino superior. 2. Educação. 3. Arquitetura. 4. Urbanismos
I. Título. II. Oliveira, Fernanda Rocha de. III. Rossi, Paulo José.
IV. Souza, Ricardo Stumpf Alves de. V. Pereira, Haissa de Farias Vitoriano.

CDU : 378:72

Bibliotecária: Elaine Cristina de Brito Moreira – CRB-15/053

REPENSANDO O ENSINO SUPERIOR:

OLHARES CRÍTICOS E
PROPOSITIVOS PARA
UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA
EM ARQUITETURA
E URBANISMO

CARO(A) LEITOR(A)

Nós, autores e organizadores do presente livro, fomos colegas de docência no curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário UNIESP, e convidamos você a saber um pouco das nossas trajetórias individuais, ajudando-o a melhor contextualizar nosso lugar de fala nos textos que aqui apresentamos.

Também gostaríamos de instigá-lo(a) a nos dizer o que achou do livro, como um todo e/ou em suas partes. Adoraríamos saber suas reflexões, críticas e outras visões que tenha a respeito dos temas abordados; ou mesmo outros assuntos que entende que são importantes para (re)pensarmos o ensino superior, sobretudo em sua especificidade dentro do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Abaixo deixamos nossos minicurrículos e *e-mails* – esses últimos com a intenção de que possam ser utilizados para entrarem em contato conosco. Boa leitura!



FERNANDA ROCHA

fernanda-arq@hotmail.com

Fernanda Rocha de Oliveira é arquiteta e urbanista pela UFPB (2011), especialista em Docência no Ensino Superior pela Unijuazeiro (2021), mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo IPHAN (2015) e doutoranda em Desenvolvimento Urbano (MDU) pela UFPE (2021-atual). Foi técnica analista e coordenadora de Arquitetura e Ecologia no órgão estadual de preservação da Paraíba (IPHAEP, 2011-2013/2016), além de docente de cursos de Arquitetura e Urbanismo de faculdades privadas da Paraíba (2017-2019) – entre elas, o Uniesp – e do Ceará (2019-2020). Atualmente leciona no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional do Cariri - URCA. Atua em diversas frentes de pesquisa, tais como: políticas públicas do patrimônio cultural construído; inventários; decolonialidade; interseccionalidades; currículos de Arquitetura; participação social.



PAULO ROSSI

pjrossi@gmail.com

Paulo José Rossi é fotógrafo e professor universitário. Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de SP, e em Estudos Sociais pela Université Catholique de Lyon, França. É mestre em Sociologia pela USP, e especialista em Assistência Técnica em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia pela UFPB. Foi professor nos cursos de Bacharelado em Fotografia (SENAC-SP) e de Pós-graduações em Fotografia (Práticas poéticas e culturais, da FAAP-SP) e em Design de Arquitetura Efêmera (Uniesp, Cabedelo-PB). Atualmente é professor nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Tecnologia em Design de Interiores, ambos do Uniesp. Foi curador de exposições e, como fotógrafo autoral, realizou exposições individuais e coletivas, tendo sido selecionado para o Visionado Photoespaña (República Dominicana).



RICARDO STUMPF

ricardostumpf@hotmail.com

Ricardo Stumpf Alves de Souza é arquiteto pela UFRGS (1981). Morou e trabalhou em várias cidades brasileiras, radicando-se na Bahia, onde cursou o mestrado de arquitetura e urbanismo na UFBA (1998). Tem três especializações: Desenho Urbano (UnB, 1984); Estudos linguísticos, leitura e produção de textos (Unesp Campus XX, 2007); Arte educação (Unesp, 2017). Trabalhou como arquiteto nas Prefeituras de Ilhéus, Itabuna e Itaberaba, e atuou nos ministérios da Integração Nacional (programa Faixa de Fronteira) e da Educação (2001-2004). Foi coordenador do escritório regional do IPHAN em Rio de Contas-BA (2008/2009) e lecionou nas faculdades de arquitetura da UnB, da Fainor (Vitória da Conquista) – onde foi também coordenador – e da Unesp. É autor de vários livros, sendo três deles sobre arquitetura: *Repensando a arquitetura* (1985), *A cidade e Sua Sombra* (2017) e *Escola, espaço e discurso* (2022, 2ª ed.).

I SUMÁRIO

11 APRESENTAÇÃO

14 CAPÍTULO 1 – A INVENÇÃO DA “REINVENÇÃO DOS PROFESSORES”: A CONSTRUÇÃO DE UM CLICHÊ DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PANDEMIA DO COVID -19

15 INTRODUÇÃO

16 A INVENÇÃO DA “REINVENÇÃO DOCENTE”

17 O CORPO DA/O DOCENTE NA PANDEMIA

23 O MOVIMENTO DOCENTE E A MANUTENÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

20 TICS A TOQUE DE CAIXA

24 O CLICHÊ DA REINVENÇÃO DO PROFESSOR COMO RESPOSTA AO MAL-ESTAR DOCENTE

32 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

33 REFERÊNCIAS

36 CAPÍTULO 2 – DOCENTE DE ARQUITETURA E ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ARGUMENTOS EM FAVOR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NÃO LICENCIADOS

37 INTRODUÇÃO

38 DOCENTES NÃO LICENCIADOS: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE O TEMA

40 MOVIMENTOS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E POR PARTE DOS DOCENTES RUMO A ATUALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS

45 POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE ARQUITETOS URBANISTAS

47 CONSIDERAÇÕES FINAIS

48 REFERÊNCIAS

52 CAPÍTULO 3 – “DESENHOU ISSO COM O PÉ?” REFLETINDO PRÁTICAS DOCENTES AUTORITÁRIAS

53 INTRODUÇÃO

54 ANÁLISE DE DISCURSO E A CULTURA BRASILEIRA DO AUTORITARISMO

56 IDENTIDADE, SABERES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES E A “TEORIA DO PAPEL”

58 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR PRÁTICAS DOCENTES

59 REFERÊNCIAS

62 CAPÍTULO 4 – O ENSINO DA ARQUITETURA E O FUTURO DAS CIDADES

63 INTRODUÇÃO

64 QUE CIDADE É ESSA?

68 COMO APRESENTAR AS CIDADES AOS ESTUDANTES?

69 CIDADES E TERRITÓRIOS

70 CONSIDERAÇÕES FINAIS

71 REFERÊNCIAS

| APRESENTAÇÃO

Muitos de nós aproveitamos a sala dos professores para trocar ideias sobre as perspectivas que temos em relação ao curso em que lecionamos, para desabafar e levantar propostas de adaptação e de renovação à luz dos novos valores sociais e dos problemas que são apresentados para nós. Para não limitarmos esse tipo de troca construtiva aos espaços físicos institucionais, decidimos canalizar alguns dos nossos debates no presente livro, de modo a torná-lo um canal de diálogo ampliado para alcançarmos mais professores.

Este livro foi feito por e para professores que atuam no ensino de arquitetura e urbanismo, mas também traz olhares que transbordam os limites da disciplina, uma vez que toca em questões e provocações que abarcam o ensino superior como um todo. Desse modo, convidamos as leitoras e os leitores a (re)pensarem, conosco, o ensino superior como um todo, mas também em suas especificidades relativas ao curso de arquitetura e urbanismo.

Os olhares críticos e propositivos para uma educação transformadora que aqui lançamos encontram-se divididos em 4 capítulos. O primeiro deles, de autoria de Paulo Rossi, problematiza o clichê da “reinvenção dos professores”, amplamente aplicado na pandemia do COVID-19, demonstrando seus impactos na experiência docente não apenas durante o período pandêmico, mas enquanto parte de uma busca pela inserção das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino aprendizagem.

Os capítulos de autoria de Fernanda Rocha se complementam. O capítulo 2 parte da pergunta: docentes de arquitetura e urbanismo, bem como gestores de Instituições de Ensino Superior (IESs) que ofereçam esse curso, precisam pensar numa arquitetura do desenvolvimento profissional docente? Para respondê-la, o texto expõe problemas recorrentes na docência por não licenciados, sintetiza alguns movimentos legais, institucionais e docentes que vêm ocorrendo sobre o tema e lança uma proposta de formação continuada para arquitetos e urbanistas que atuam como professores do ensino superior. O capítulo 3, aproveitando o embasamento teórico do capítulo 2, traz uma breve reflexão sobre

práticas docentes autoritárias, a partir de um caso ocorrido no curso de arquitetura e urbanismo, mas cuja discussão é plenamente aplicável na realidade de vários outros cursos superiores.

No quarto e último capítulo, Ricardo Stumpf relaciona o ensino da arquitetura e do urbanismo com o futuro das cidades. Para isso, questiona como as cidades brasileiras, de multifacetadas e desiguais realidades, são apresentadas aos estudantes e como eles estão sendo preparados para nelas intervirem. O que nos possibilitará formar arquitetos mais capazes de enfrentar os enormes desafios que se apresentam em nossas cidades, com seus temas e cenários ocultos, invisíveis e/ou negligenciados nos processos urbanísticos e políticos?

Entendendo que as linhas que aqui se apresentam não são ideias rígidas e finalizadas, mas proposições em constante construção para ampliarmos necessárias reflexões sobre nossa prática professoral e nosso papel social, almejamos que os frutos dessa publicação sejam calorosos e enriquecedores debates capazes de nos aproximar de uma educação cada vez mais transformadora.

CAPÍTULO 1 – A INVENÇÃO
DA “REINVENÇÃO DOS
PROFESSORES”:

**A CONSTRUÇÃO DE UM
CLICHÊ DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA PANDEMIA DO
COVID -19**

Paulo Rossi

INTRODUÇÃO |

O objetivo do presente capítulo é propor algumas reflexões a respeito da construção de um discurso sobre a prática docente que ganhou forte ressonância no período da pandemia do Covid-19, a saber, uma aparente “reinvenção do professor” diante das dificuldades impostas pelo isolamento social ao campo da educação, e sua apropriação pelos Institutos de Ensino Superior (IES) privados, para justificar a manutenção do ensino híbrido (remoto-presencial) e a implementação do Ensino a Distância (EAD) de parte dos componentes curriculares dos cursos presenciais. A ideia é situar a tal “reinvenção docente” como um discurso clichê que encontrou, na realidade do exercício da docência em período pandêmico, os nutrientes para seu fortalecimento. Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas por professoras e professores, a que se tornou o principal alimento deste jargão foi o duro aprendizado, a toque de caixa, do uso das chamadas TICs, Tecnologias da Informação e da Comunicação, dentre as quais está a sala de aula cibernética, a mais significativa de todas, por meio da qual se buscava encontrar caminhos para realizar remota e minimamente o processo de ensino e aprendizado.

A hipótese é de que esta frase feita e tantas vezes repetidas se apoia no aprendizado e no uso – presencial e remoto – das ferramentas tecnológicas, cuja familiarização com essa tecnologia, por parte dos docentes, é tomada como a reinvenção em si, desconsiderando o gesto professoral, em especial nos IES. A averiguação desta hipótese se deu por meio da análise de muitos textos publicados em revistas acadêmicas, *e-books*, artigos e pesquisas encontradas em sites institucionais ligados aos IES.

Num primeiro momento, abordarei o conceito de clichê à luz das reflexões de Flávio Brayber (2014). Na sequência, de caráter mais contextual, comentarei a relação corpórea entre docente, discente e tecnologia no quadro da pandemia e seus desdobramentos, gerando o mal-estar docente (PACHIEGA; MILANI, 2020). Ainda no âmbito da contextualização, a adoção das TICs a toque de caixa será relacionada à sobreposição de distintas realidades sociais presentes no ambiente virtual. O quadro conjuntural nos ajudará, também, a refletir sobre o movimento docente rumo à construção do espaço pedagógico para viabilizar a prática professoral durante o isolamento social. Por fim, amparando-me pelo conceito

de mal-estar docente, e pela teoria de Freud (2010) sobre as permanentes ameaças do sofrer, apresentarei alguns argumentos que justificam o meu entendimento a respeito do discurso da reinvenção docente como um clichê que faz sentido para quem o pronuncia, mas que desconsidera o gesto docente. Os argumentos serão, neste último ponto, edificados a partir de análises de fragmentos de artigos científicos e de depoimentos de docentes recolhidos em publicações acadêmicas.

A INVENÇÃO DA "REINVENÇÃO DOCENTE" |

A pandemia do Covid-19 criou um ambiente propício à apreensão do mundo como um lugar estranho, desconfortável, irreconhecível e, ao mesmo tempo, absurdo. Uma situação que nos levou a um processo de desfamiliarização do mundo, como propôs Flávio Brayber (2014), “[...] as palavras que usamos não são mais capazes de dar sentido à [sic] nossas experiências” (p. 558). O autor sugere, ainda, que uma estratégia para suportarmos esta desfamiliarização é a adoção do clichê, do jargão, do lugar comum, da repetição incansável da palavra que atribui sentido à nossa experiência.

O jargão, o clichê, a frase feita produzem algo que, ao procurar compensar o vácuo da experiência sísmica, nos remetem a um **excesso de familiaridade**: seu uso nos faz crer que o mundo que estamos designando corresponde de fato à sua designação, em que significante e significado não entram em tensão e que, assim, **trata-se de um universo conhecido e familiar, quando, na verdade, a única coisa familiar aqui é o próprio léxico**. O clichê, assim, nos permitiria realizar uma operação de suma importância em nossa relação com o mundo (mundo entendido como o conjunto de nossas experiências só possíveis no interior da linguagem): **evitar a fratura, a esquizofrenia entre as coisas ditas ou representadas no interior da linguagem e os objetos a que elas se referem**. (BRAYNER, 2014, p. 561. Grifo nosso.)

O clichê é, deste ponto de vista, um mecanismo de relação com a realidade que se dá pela repetição da frase feita e pela afirmação do sentido do qual ela é portadora, e por meio da qual se busca a refamiliarização do mundo. O que está posto no uso repetido do jargão é que o significado do léxico corresponde de fato aos objetos e às experiências às quais fazem referência. Deste modo, o clichê nos remete a um mundo familiar e seguro “onde as ideias fazem sentido, correspondem a certas práticas,

pertencem a um sistema articulado de pensamento (uma narrativa com começo, meio e fim) e nos fornece o calor aconchegante de pertencer a uma comunidade de sentido.” (BRAYNER, 2014, p. 561-562. Grifo nosso.).

Esta familiaridade não é com a realidade crua, mas com o seu forro que é, para Deleuze (1985, p. 237), o “reino dos clichês”. O clichê se realiza na superfície dos acontecimentos, e faz sentido porque estabelece correspondência direta com nossas experiências, com determinados acontecimentos políticos ou sociais, e, também, porque encontra, em certos circuitos sociais e no interior dos próprios indivíduos, os lugares de ressonância onde o que se propõe parece coerente e se torna relevante.

A realidade distópica sobre a qual o clichê da reinvenção docente se consolida é a da pandemia da Covid-19. Dentre as muitas dificuldades enfrentadas por professoras e professores, quatro delas foram, a meu ver, norteadoras deste clichê: 1) dar conta das dores do isolamento social, 2) submeter-se a um processo acelerado de aprendizado das TICs, 3) encontrar caminhos para realizar remota e minimamente o processo de ensino e aprendizado, diante de 4) um quadro de sobreposição de múltiplas realidades sociais presentes no ambiente virtual que tangem o contraste social e econômico das famílias do corpo discente, o acesso tecnológico limitado e a cultura da tecnologia restrita ao entretenimento.

_____ O CORPO DA/O DOCENTE NA PANDEMIA

Tempos disruptivos, extraordinários, exigem um trabalho de luto e, a partir de Freud (1996b), compreende-se que é necessária a elaboração da perda. Afinal, o que eu perdi, naquilo que eu perdi?

(Kelly C. Silva e Kelly C. Alcântara)

O isolamento social foi uma imposição necessária para a sobrevivência da espécie humana, maneira dura e dolorida de conter a expansão da epidemia e de tentar limitar o crescimento de internações e de mortes. No Brasil, a conjuntura foi agravada pelo negacionismo e pela necropolítica adotadas pelo governo Bolsonaro, e reverberadas por uma parcela da sociedade. Acrescenta-se ao contexto uma enormidade de problemas, como o fechamento de empresas, o aumento acelerado do desemprego, a redução dos salários, o acirramento da pobreza e da fome, o crescente número de óbitos decorrentes da contaminação pelo coronavírus, e, com isso, o estabelecimento de um ambiente coletivo de medo, de desespero, de incertezas, de ansiedade e de solidão. O mundo não parecia ser o mesmo, o confinamento, as incertezas promovidas pelo negacionismo, os incessantes casos de mortes, a falta de opção de ter para onde correr tornava o planeta um lugar irreconhecível, afetava nossas experiências e nosso entendimento sobre o mundo e sobre a vida. Estava posto um quadro

de sindemia pandêmica, como propôs Alfredo Veiga-Neto (2020, p. 4), uma combinação e potencialização sinérgica de problemas situados nos âmbitos sanitário (saúde individual e coletiva, patogenia e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica etc.), sociocultural (hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação, estrutura populacional – em termos demográficos, etários, econômicos, migracionais etc.) e ambiental (poluição, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas etc.).

Um dos setores da sociedade que não teve – ou teve parcialmente – a atuação interrompida foi o da educação formal (da pré-escola aos programas de pós-graduação). As IES privadas não pararam em nenhum momento, desde o início deram continuidade às atividades de ensino só que de forma remota e *on-line*: pedagogos e docentes tiveram que encontrar caminhos para manter as atividades escolares de forma remota mediada pela tecnologia. Não só o mundo estava inidentificável, o ambiente de aula não era mais familiar: seus atores (docentes e discentes) se encontravam alhures, confinados em suas casas; as pessoas eram digitalizadas, sem cheiro, sem corpo, sem espessura, como comentou Cristiano Bedin da Cosa (IEAUSP, 2022). O contato corpóreo se dava em um espaço “mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos impõem novas configurações e invenções. Corpos que permanecem sentados e recortados, visto que somente os rostos aparecem” (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 108), e, quando aparecem, na maioria das vezes os rostos eram substituídos por círculos coloridos, uma vez que as câmeras eram desligadas¹, ou para garantir a estabilidade da rede, ou por timidez, ou por esconder realidades múltiplas dos ambientes familiares, ou por cansaço, ou mesmo por indiferença por parte dos alunos.

A luz da sala não é mais a elétrica ou a natural vinda das janelas, é a da tela com brilho e contraste intensos que irradiam na direção dos olhos localizados próximos à fonte de luz. O som ambiente tem outra plástica, a vibração das falas não mais percorre o ar, agora era transmitida em forma de dados digitais chegando aos ouvidos por meio de fones que invadem as orelhas e nelas permanecem por horas a fio, dia após dia. As vozes muitas vezes eram acompanhadas de ruídos sonoros ou variações de volume, por barulhos do som ambiente das casas, quando os microfones ficavam abertos, ou ainda entrecortadas ou emudecidas por falhas de conexão da internet. Silva e Alcântara (2020) propõem que o dado técnico da falha de conexão torna-se uma dúvida, uma insegurança para o professor: trata-se realmente de problema técnico ou de desinteresse? “Por isso mesmo é tão comum, em aulas síncronas, as frequentes perguntas dos professores: Vocês estão me ouvindo? Vocês estão me vendo? Interrogações que mal escondem o desejo de garantir a própria existência” (ibid, 2020, p. 108).

A rotina presencial da casa se misturava com a rotina escolar virtual, e muitas vezes os compromissos e afazeres de uma se sobrepunha à outra. Da parte dos estudantes, a sobreposição de atividades incluía, em muitos casos, o trabalho profissional também de forma remota. A ausência do momento de deslocamento do ambiente casa para o ambiente trabalho interrompe um instante importante de

1 Pesquisa realizada em 2021 pelo Instituto SEMESP com aproximadamente 400 professores e professoras do ensino superior, aponta que “durante as aulas remotas 70,3% dos docentes de IES privadas e 78,7% das públicas, os alunos nunca abrem a câmera ou só abrem quando o professor pede” (SEMESP, 2021, p.36).

preparação mental que ajudava no processo de transição dos papéis sociais que desempenhamos (de pai/mãe/dono/a de casa para o de professor/a). As relações intrafamiliares se tornavam demasiadamente intensas no período pandêmico, assim como as relações entre professores e estudantes fora do horário de aula²: excesso de comunicação via *e-mail*, plataformas digitais disponibilizadas para as aulas, redes sociais, *WhatsApp*, etc. Na educação fundamental e média, sobre as quais me restrinjo a este pequeno comentário, a comunicação intensa se dava, também, quase que diariamente com familiares ou pessoas responsáveis pelos estudantes.

O corpo do docente – bem como o do discente – passa a ser invadido diariamente pela tecnologia e pelo espaço da casa onde a atividade professoral acontece: ouvidos são ocupados pelos fones; olhos são ofuscados pelas luzes intensas das telas e das luminárias alocadas diante dos rostos; dedos, mãos e braços são afetados por movimentos repetitivos sobre teclados, mouses etc.; longos períodos do dia sentado em cadeiras ocasionam dores musculares; o uso simultâneo de aparatos e de aplicativos para garantir a comunicação e transmitir atividades práticas exige atenção desdobrada de olhos e mente. Segundo a pesquisa do Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP)³ a respeito da adoção de aulas remotas no período de isolamento social, cerca de 72% dos professores e das professoras entrevistados apontaram uma série de dificuldades enfrentadas com as aulas remotas no período pandêmico, dentre elas problemas de ordem física e emocional.

Problemas físicos e emocionais: para os docentes, as aulas remotas são mais trabalhosas e muito mais cansativas. A exposição em frente a câmera por longos períodos gera um desgaste maior tanto para os docentes quanto para os alunos. Há muitos relatos de problemas de ansiedade, dificuldade de concentração, aumento do estresse, dores musculares e de cabeça, problemas na visão, enfim, cansaço físico e mental. Além disso, os professores estão se sentindo desmotivados, esgotados e desvalorizados. (SEMESP, 2021, p. 46)

-
- 2 Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2020, respondida por mais de 14 mil docentes do país inteiro, revela que 65% dos respondentes afirmavam ter havido “mudança e aumento do trabalho docente realizado em suas casas, com atividades que incluem: suporte aos alunos e suas famílias, reuniões pedagógicas e cursos, novas ferramentas para ministrar e elaborar as aulas, responder a e-mails e mensagens de celular.” (SILVA; ALCÂNTARA, 2020, p. 104.).
- 3 Em uma busca rápida na internet, é possível encontrar muitos relatos de professoras e professores sobre a experiência docente no período pandêmico, com diferentes perspectivas. Tais relatos aparecem publicados em inúmeros artigos acadêmicos, em livros como o *Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social* (MARINHO; SILVA, 2022), ou em pesquisas institucionais como a do Instituto SEMESP.

O esgotamento⁴ físico, mental e emocional apontados pela pesquisa acima são efeitos negativos das condições psicológicas e sociais que abarcaram a prática docente no contexto pandêmico engendrando, o que Douglas Pachiega e Débora Milani classificam como mal-estar docente que, na concepção dos autores, estaria “inteiramente ligado às novas formas de relações da prática pedagógica, à identidade docente e às novas demandas do mundo externo que não estão sob o controle de professores e alunos.” (2020, p. 222).

O ensino remoto emergencial – caminho encontrado para manter as atividades educacionais – afetou as relações entre professores, estudantes e as instituições de ensino. Afligiu diretamente os corpos de docentes e de estudantes. As práticas pedagógicas presenciais foram sendo aceleradamente adaptadas e/ou modificadas em razão do ambiente de aula cibernético, das múltiplas dificuldades tecnológicas e das distintas realidades sociais e tecnológicas de professores e estudantes, como será visto a seguir. A letalidade do vírus nos levou ao isolamento social, e este ao ensino remoto. O mundo externo não mais familiar impunha um outro ambiente de aula, outras formas de relacionamento, e afetava drasticamente a prática pedagógica.

TICS A TOQUE DE CAIXA

Em meio às inúmeras dificuldades enfrentadas por professoras e professores, a principal barreira foi a do aprendizado a toque de caixa do uso das TICs. A sala de aula cibernética foi a mais significativa de todas, uma vez que era por meio dela que se buscava encontrar caminhos para realizar remota e minimamente o processo de ensino e aprendizado. Embora, no período anterior ao da pandemia, fosse comum alguma experiência em aplicativos desta natureza (plataformas para gestão do ensino-aprendizado denominadas AVA – ambiente virtual de aprendizagem; *chats*; jogos virtuais; canais de vídeo-aula etc.) em sala de aula ou em atividades complementares, a novidade agora era o uso destes instrumentos como ambiente de aula diária⁵.

Não houve tempo para treinamento prévio. Professores aprendiam a manejar *softwares* e plataformas na medida em que os usavam, lançavam mão de tutoriais disponíveis na internet ou desenvolvidos pelos IES. Embora não fosse incomum antes do período da pandemia, foi necessário neste momento trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem (como o *Google Classroom*), e organizar

4 Cerca de 94% dos professores (das IES públicas e privadas) que participaram da pesquisa do Instituto SEMESP (2021) afirmaram ter trabalhado mais tempo no sistema remoto do que no presencial. O esgotamento gerado por esta realidade levou o Ministério Público do Trabalho, em 2020, a publicar uma Nota Técnica sobre modelos de etiqueta digital que garantam direito ao descanso e desconexão digital de professores e estudantes. Para Silva e Alcântara, “O direito à desconexão, preconizado pelo MPT, indica a exaustão provocada pela modalidade virtual. Novidade abrupta para todos os envolvidos, sem precedentes, sem história e sem tradição” (2020, p. 109).

5 As aulas remotas implicaram a adoção de ambientes virtuais para a realização diária de aulas síncronas, ou seja, professores e estudantes reunidos simultaneamente num mesmo ambiente virtual mediado por aplicativos de videoconferência.

– e manter organizado – o espaço destas plataformas para disponibilizar aulas assíncronas e materiais didáticos. Também foi preciso aprender técnica e esteticamente a gravar vídeo-aula, encontrar aplicativos gratuitos para realizar atividades pedagógicas (práticas e teóricas), e muitas vezes elaborar tutoriais de uso destas ferramentas para os estudantes. E ainda cabia ao docente se preocupar com questões de flexibilização para alunos que não tivessem infraestrutura para lidar com o que a IES estava fornecendo.

A casa do professor tornou-se extensão dos IES, as aulas eram transmitidas a partir de suas residências. Impulsionados pelo senso de responsabilidade e de engajamento com o processo educativo, e, igualmente, pela necessidade de que as aulas pudessem acontecer com mais fluidez, foi preciso que os docentes investissem em tecnologia: melhoria e ampliação do sinal de internet; compra de computadores e *smartphones* atualizados que pudessem dar conta das atividades *on-line*; câmera; microfone; fone de ouvidos; artigos para iluminação; mobiliários para o espaço de trabalho etc. Em período de redução de salários, estes investimentos foram feitos com recursos dos orçamentos familiares. A pesquisa do Instituto SEMESP (2021, p. 18-19) aponta que cerca de 89,3% dos professores de IES privadas e 87,7% das públicas fizeram investimentos em recursos pedagógicos, e aproximadamente 86,2% dos docentes de IES privadas e 80,6% de IES públicas realizaram cursos de capacitação.

A entrada abrupta no sistema de aulas remotas consistiu numa transposição de atividades e de modelos pedagógicos do ensino presencial para o ambiente virtual, fato este que colocou muitas vezes em xeque o resultado do processo de ensino-aprendizado. Segundo Simone Bicca Charkzuk (2020, p. 3), o que daria sustentação “à proposta didático-pedagógica [do] efeito de troca, relação e construção de aprendizagens [seriam] modelos teóricos conceituais”. Os modelos teóricos conceituais que amparavam as práticas pedagógicas e a construção do espaço pedagógico do ensino-aprendizado presencial foram, pela emergência do contexto, encaixados à força no sistema remoto. Ensinar remotamente exigiu acomodar o processo pedagógico ao formato virtual, adaptar ou criar metodologias de ensino, algumas específicas para cada componente curricular, encontrar ferramentas virtuais que pudessem ser ajustadas às práticas pedagógicas, e amoldar os sistemas de avaliação. Este processo aconteceu inicialmente a toque de caixa e, depois, à medida que as aulas aconteciam. Processo pedagógico, metodologias e ferramentas eram testadas, reavaliadas, reajustadas e reaplicadas a cada experiência segundo um olhar empírico, mas sem um amparo teórico conceitual, sem um projeto pedagógico elaborado.

A realidade distópica trouxe para a superfície distintas condições técnicas e tecnológicas. Exemplo disso é que apenas uma parte dos discentes contava com notebooks (pessoais ou de uso comum à família). Muitos dispunham somente de *smartphone* ou *tablet*, equipamentos que eram, em boa parte, inadequados ou insuficientes para operar determinados *softwares*, fossem eles voltados às atividades profissionais específicas (engenharia; edição de vídeo e imagem; medicina etc.), às atividades básicas (como processadores de textos, planilhas, apresentações etc.), ou mesmo ao acompanhamento das aulas *on-line*. Igualmente aos docentes, estudantes sofriam com a ausência ou capacidade diminuída de rede de internet, e muitos não dispunham de espaço físico em casa que não fosse coletivo. Outra evidência escancarada foi a cultura do uso da tecnologia restrita ao entretenimento, em que inúmeros

tutoriais para o manuseio básico de aplicativos (comandos básicos como “Control+C”, “Control+V”, “Control+Z”, comuns à maioria de *softwares*), para formatação de textos, para formatos de arquivo etc., foram desenvolvidos por docentes e IES a fim de que os discentes conseguissem cumprir com as atividades pedagógicas.

Discrepâncias socioeconômicas e tecnológicas ficaram ainda mais explícitas. Quando abertas, câmeras e áudios revelavam as condições econômicas bem diferentes das famílias de estudantes e de professores; quando fechadas poderiam ser percebidos como indícios de possíveis constrangimentos quanto à imagem das casas, às relações familiares, ou mesmo ao estado físico e emocional do aluno, dentre muitas outras coisas. Assim, o ambiente de aula ficava emudecido pela ausência de falas dos estudantes; inanimado pela tela preta com bolinhas coloridas que representavam os estudantes, fazendo da sala de aula cibernética um lugar inóspito, irreconhecível, desfamiliarizado.

A minha maior dificuldade, o qual ainda passo, é a interação com os alunos. Manter a atenção, ou saber se existe a atenção, esse momento nos restringe a compreensão dos sentimentos, ações e reações e emoções, não se consegue mensurar uma perspectiva de integração por não observarmos as expressões e as emoções. (SEMESP, 2021, p. 48. Grifo nosso.)

O depoimento acima de uma das pessoas entrevistadas pelo Instituto SEMESP exemplifica o estado de tensão do professorado permanente nas aulas remotas. Além de dar conta do contexto relatado até aqui, o movimento docente continua (como sempre foi) sendo em direção aos estudantes. Minimizar o impacto das ausências presentes era condição *sine qua non* de realizar o processo de ensino aprendido minimamente. Sem rostos e sem vozes, mesmo com as pessoas presentes no ambiente *on-line* – aqui referida como presença ausente –, a necessária integração de estudantes e docente fica difícil senão impossível. Por outro lado, desenvolver a percepção das múltiplas realidades⁶ explícitas no ambiente de aula ajuda a compreender o contexto e contribui para ajustar as ações. A meu ver, tal movimento é constitutivo da prática docente, e não me refiro aqui a “psicologização do trabalho pedagógico, quando este se vê contingenciado a uma atenção de natureza psicológica ou, no limite, terapêutica” (AQUINO, 2017, p 677), mas ao plano ético-político da prática educacional que norteia a vida do próprio docente quando em relação com seus alunos.

6 A percepção das múltiplas realidades no ensino superior não acontece da mesma forma nas aulas presenciais quando as distinções se fazem parcial ou totalmente visíveis nas condições materiais presentes fisicamente nos próprios estudantes (vestimentas; equipamentos tecnológicos; acesso ao material de trabalho etc.), e por meio de diálogos e depoimentos dos alunos. No espaço virtual foram acessados o interior das casas, a intimidade das famílias.

O MOVIMENTO DOCENTE E A MANUTENÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

A força motriz do movimento docente abordado até aqui é a mesma do movimento professoral anterior à pandemia: docentes sempre foram inquietos. É da natureza de sua profissão construir o espaço pedagógico e cuidar para mantê-lo. Em uma conversa no canal do *Youtube*, Welt_Abaeté, Júlio Groppa Aquino argumentou sobre a delicadeza deste processo:

Tem todo um trabalho que precisa fazer de (...) cuidado pra **construir o espaço pedagógico**. O espaço pedagógico, no meu entendimento, tem uma linda definição: **o espaço pedagógico é uma bolha de sabão**, delicadíssima de construir, e mais delicada ainda de se romper. **Qualquer coisa que toca nela o espaço pedagógico se rompe**. O problema fundamental é que nós não cuidamos da bolha de sabão, (...) cuidar de uma bolha de sabão para ela não tocar você precisa ficar embaixo o tempo inteiro fazendo malabarismo para ela não pousar, ela não pode pousar em nada, ela precisa ficar suspensa, indo e voltando. É essa a delicadeza do **espaço pedagógico**. **É um espaço que precisa ser cuidado, cuidado o tempo absolutamente inteiro**, muitas vezes contra os alunos, não é a favor deles, muitas vezes eu tenho que dizer assim: “olha, eu estou tendo que agir contra você em favor de você”. **Não pode não ter enfrentamentos**. (WELT_ABAETÉ, 2021. Grifo nosso.)

A prática pedagógica durante o isolamento social foi repleta de duros enfrentamentos com alunos, com as IES, e com colegas. Estava em jogo a construção do espaço pedagógico enquanto as aulas remotas aconteciam, repletas de presenças ausentes, sem o amparo de algum modelo teórico que garantisse o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens (CHARCZUK, 2020), e com toda sorte de dificuldades internas e externas ao ambiente educativo como foi visto até aqui. Na pandemia, o delicado espaço pedagógico esteve sempre na ponta de uma agulha, pronta para estourar, de modo que coube aos professores fazer aquilo que sabem fazer, aquilo que a experiência os levou a fazer, a saber, encontrar caminhos – ao custo de sua saúde física, mental e emocional – para realizar e garantir a permanência deste espaço.

O CLICHÊ DA REINVENÇÃO DO PROFESSOR COMO RESPOSTA AO MAL-ESTAR DOCENTE

Em “O mal-estar da civilização”, Sigmund Freud (2010) afirma que a felicidade vem da satisfação repentina de necessidades represadas e que, devido a sua natureza, é possível apenas como fenômeno episódico, e quando ela acontece resulta em apenas um bem-estar morno. Para o autor, estamos mais perto de experimentar a infelicidade do que a felicidade, sendo o sofrimento uma ameaça permanente.

É bem menos difícil experimentar a infelicidade. **O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo**, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; **do mundo externo**, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, **das relações com os outros seres humanos**. O sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro; tendemos a considerá-lo um acréscimo um tanto supérfluo, ainda que possa ser tão faticamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem. (FREUD, 2010, p. 21. Grifo nosso.)

Na conjuntura da educação na era pandêmica, a ameaça de sofrimento do próprio corpo apontada por Freud pode ser aproximada “dissociação entre corpo físico e experiência”, que segundo Estela Villegas (2021, p. 28) é “[...] viabilizada pela realidade virtual ao proporcionar ‘sentir fisicamente um mundo sem carne’ (Breton, 1999) [...]”, de modo que “[...] a relação com o mundo transforma-se em relação com dados.” As relações corporais do ambiente de aula foram transmutadas em dados computacionais; a vida corpórea (dentro e fora da sala de aula) foi sendo digitalizada, os corpos achatados, recortados, ou substituídos por círculos coloridos na tela preta e sem profundidade. O corpo foi desde o início sendo invadido pelo aparato tecnológico.

A outra ameaça comentada por Freud, a do mundo externo, é a pujança do próprio quadro (social; econômico; político; saúde pública; tecnológico) da pandemia que se impunha implacavelmente à atmosfera interna do ambiente de aula, colocando o espaço pedagógico em permanente risco⁷.

7 Para complementar esta reflexão, que merece ser mais aprofundada, proponho pensar a preocupação suscitada por Estela Villegas a respeito do risco de uma possível digitalização da escola se estender a todos os setores da vida. “O dilema da educação é central para a aderência ou resistência a uma vida completamente digitalizada, na qual a pandemia que vivemos nos proporciona experimentar. Se a escola normatizar a vida digitalizada, possivelmente, veremos emergir uma nova geração que desconhecerá

A terceira ameaça, a das relações com os outros seres humanos, como já exposto anteriormente, se dá com a intensificação demasiada das relações intrafamiliares entre professores e estudantes fora do horário de aula, entre docentes e coordenações, em conversas virtuais diárias com familiares ou pessoas responsáveis pelos estudantes – no que tange ao ensino básico. Nesta conta deve ser considerada a sobreposição das realidades da casa com as do ambiente de aula e vice-versa.

O conjunto das três ameaças está no cerne do mal-estar docente no período da pandemia uma vez que seus efeitos sobre os professores levaram a um distanciamento ainda maior da felicidade. Não que o exercício da docência “em condições normais de temperatura e pressão” seja o lugar privilegiado da felicidade; não o é, tampouco é o lugar da infelicidade. A pandemia, entretanto, tornou a prática docente um fardo demasiado grande, e a redução deste distanciamento estaria na crença da superação da crise por meio de uma suposta reinvenção docente, quando o professor estaria novamente no controle da prática pedagógica. Neste sentido, o referido jargão pode ser pensado na chave daquilo que Freud denominou “gratificações substitutivas” que funcionariam como “ilusões face à realidade, nem por isso menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que tem a fantasia na vida mental” (FREUD, 2010, p. 20). O clichê, deste modo, se atualizaria na medida em que o docente passasse a dominar a tecnologia, se familiarizasse com o ambiente remoto e conseguisse identificar mecanismos de ação que surtiram algum efeito positivo.

Flávio Rodrigues e Maria Helena C. dos Santos (2019) alinhavam algumas definições a respeito do conceito de clichê a partir da visão de alguns teóricos. Segundo os autores, o sociólogo Anton C. Zijderveld, argumenta que os clichês impedem o colapso da vida social, uma vez que a realidade da vida cotidiana em sociedade é impregnada por convenções, o que constituiria a base da ordem social. “Sem clichês, a sociedade degeneraria num estranho caos” (ZIJDERVELD, p.58, 1979, apud RODRIGUES; SANTOS, 2019, p. 62).

No início do artigo em tela, foi proposto que o clichê é um mecanismo de relação com a realidade que se dá pela repetição da frase feita, pela afirmação do sentido do qual ela é portadora, e por meio da qual se busca a refamiliarização do mundo (BRAYNER, 2014). O conteúdo do qual o clichê é portador corresponde às convenções que constituem a base da ordem social (Zijderveld), e sua função social seria a de evitar o colapso da vida em sociedade e a de reconhecer o mundo social.

Passada a tempestade inicial da experiência do ensino remoto, a sensação de acomodação ao contexto que se estendia, e sem previsão de terminar, engendrou um lugar propício ao jargão da reinvenção docente. Isso é notório em alguns depoimentos de professores publicados em determinados artigos consultados. Vamos a alguns deles.

Nos primeiros meses da pandemia, ou seja, fase de aceitação/adaptação foi um grande desafio para ambos (docentes e discentes). Observou-se, também, que muitos alunos ainda não possuíam equipamentos adequados e isso dificultava o acompanhamento. Neste ano, 2021, **as condições melhoraram, até porque, os que continuam os estudos estavam mais adaptados, mais comprometidos.** Um dos fatores que está afetando o acompanhamento de alguns alunos é terem que trabalhar no horário das aulas. Muitas vezes os alunos não tem escolha, precisam trabalhar e aceitam as condições impostas pelas empresas. **Todos nós aprendemos a nos reinventar, nos desafiar e nunca desistir.** (SEMESP, 2021, p. 50. Grifo nosso.)

No depoimento acima a acomodação ao quadro pandêmico se inicia um ano após o começo do isolamento social. Professor e estudantes estariam mais adaptados e mais comprometidos com o processo de ensino-aprendizado. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos, todos precisaram se reinventar, se desafiar sem nunca desistir. A reinvenção surge, desta forma, como um ato resiliente.

Um misto de aflição e aprendizagem. Momentos de desespero em virtude da própria pandemia em si, em ver familiares acometidos pelo vírus. Em perder familiares e conhecidos. E, ainda assim, ter que “correr” **para se reinventar e reaprender...pois “a roda não pode parar”** e, mesmo diante de todas as **dificuldades físicas e emocionais, abrir a câmera todos os dias (nos 3 turnos), sempre sorrindo e interagindo com as turmas.** Sempre tentando levar algo novo e formas de facilitar o acesso ao conteúdo...pois tudo é novo para todos. (Mensagem 8, apud MARINHO; SILVA, 2022. Grifo nosso.)

Nesse depoimento a ideia de se reinventar e reaprender se conecta com a vida em ato, pois a “roda não pode parar”. O movimento docente vai no sentido de cumprir com sua obrigação, apesar das adversidades, e reinventar-se é o discurso que atua como uma gratificação substitutiva, uma vez que acalenta e dá sentido à dolorosa experiência. No relato abaixo a reinvenção é coroada com a sensação de dever cumprido.

Esse é um momento em que os professores **tiveram que se reinventar**, pois vários desafios surgiram com o ensino remoto e a pandemia. No começo, foi bem complicado, pois nem todos os alunos tinham

acesso a internet, mas com muito diálogo com os pais e a escola, estamos quase terminando o ano e com um **sentimento de dever cumprido**, em saber que mesmo com todas as condições adversas, proporcionamos uma aprendizagem significativa para os nossos alunos. (Mensagem 19, apud MARINHO; SILVA, 2022. Grifo nosso)

A declaração a seguir coloca o aprendizado técnico da docente no cerne da reinvenção e projeta seu esforço e suas novas habilidades como meio para ensinar de uma maneira inovadora cuja prática levará à excelência no domínio da técnica.

Esse momento tem sido de muitas dificuldades, **mas de muitas aprendizagens**. Sou professora de matemática, e nós professores dessa área não fazíamos muito uso de ferramentas tecnológicas durante as aulas (falo isso levando em consideração professores que eu conheço) e hoje fazemos uso dessas ferramentas. **Tivemos que estudar, nos reinventar para aprender**, nos redobramos para **conseguir ensinar de uma maneira totalmente nova**, mas creio que a cada dia está havendo uma melhora e a **prática leva a excelência**. Quanto mais estudarmos essas ferramentas mais podemos explorá-las em aulas para benefício dos alunos e o nosso também. (Mensagem 58, apud MARINHO; SILVA, 2022. Grifo nosso.)

Alguns artigos acadêmicos também lançam mão do conforto que o clichê da reinvenção docente proporciona. No trecho abaixo, a reinvenção do professor passa tanto pela reorganização do espaço de sua vida cotidiana para alocar outras funções sobrepostas às atividades da vida corriqueira, quanto pelo aprendizado das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Ou seja, a reinvenção docente está posta na condição de estruturação da vida cotidiana implicando, de certo modo, a resignação com a nova realidade.

Algumas IES passaram a adotar o ensino remoto em substituição às aulas presenciais conforme a Portaria MEC nº 343/2020, o qual é viabilizado pelas ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). **Assim, os professores precisaram se reinventar, buscando reorganizar seu cotidiano para alocar outras funções dentro do mesmo horário, inclusive aprender a lidar com as TDICs**. Além disso, tiveram de passar por outras mudanças relacionadas às aulas por meio de maior

esforço e estratégias ativas de planejamento e execução. (SALLABERRY et al, 2020, p. 3. Grifo nosso.)

No excerto seguinte a reinvenção do professor passa pela necessidade de criar atividades estratégicas com a finalidade de garantir a atenção dos estudantes mediadas pelas ferramentas tecnológicas. O jargão situa as TICs no centro da conjuntura pandêmica – os novos tempos – como o espaço privilegiado do reaprender.

Contudo, entendemos que no período de pandemia os docentes tiveram que se reinventar, elaborando novas estratégias de atividades para poder manter a atenção do alunado nas aulas, fugindo dos quadros e materiais físicos em sala para as telas de computadores, celulares, tablets etc. Assim também os discentes sentiram muito, pois não tinham mais o contato diário com a sua turma, colegas, professores e equipes educacionais. **Estão sendo tempos novos, tanto para quem estuda, quanto para quem ensina, passamos a reaprender com as TICs.** (SOUZA, 2022. Grifo nosso.)

No fragmento que segue, as autoras propõem, primeiramente, que a reinvenção da prática docente propicia uma nova identidade profissional que coincide com as demandas sociais na era da cibercultura e, num segundo momento, reduz a reinvenção da prática pedagógica ao condicionamento do professor ao ensino remoto e à preparação de materiais didáticos. O clichê da reinvenção reforça, neste caso, a eminência de uma nova identidade do professor que rompe com a tradição da sala de aula, e se inclina à realidade do ambiente educacional virtual.

A pandemia vivenciada no tempo presente nos revela “descobertas capazes de reinventar uma prática docente classicamente construída na sala de aula presencial, criando uma nova identidade profissional que atenda às demandas sociais em sintonia com o espírito do nosso tempo” (SILVA; BRITTO, 2013, p. 106) para uma nova sala de aula, mediada por tecnologias ou por materiais diversos que transformam algum espaço da casa do alunado na extensão da sala de aula clássica. De repente, os professores se condicionam às aulas remotas e estão em processo de reinvenção de suas práticas pedagógicas, preparando materiais im-

pressos, gravando videoaulas, áudio-aulas, trabalhando pelas ferramentas do zoom, meet, chats e outros. **Viram-se mergulhados na cibercultura** (...). (PENRABEL; CARVALHO, 2021, p. 118-119. Grifo nosso.)

Em muitos artigos as práticas pedagógicas construídas em sala de aula são referidas como “clássicas” ou “tradicionais”, enrijecidas pela “hierarquia” docente, desinteressantes, pouco ou nada motivadoras, e, muitas vezes, distantes da novidade tecnológica. Superar este sistema ultrapassado seria necessário à inclinação para o futuro já presente.

O clichê da reinvenção do professor também é pronunciado nos discursos institucionais, a exemplo do trecho abaixo.

Não podemos negar que a revolução digital chegou para ficar na educação. Tendências como o **ensino híbrido** e o uso das **novas tecnologias na formação educacional** são caminhos sem volta. **Não podemos mais imaginar uma sala de aula igual à que tínhamos pré-pandemia.** O uso de **metodologia mais ativa** e o **novo papel do docente** estão postos e precisam ser incorporados à **formação dos novos professores.** (...) **A reinvenção do professor é urgente. O novo mundo tem pressa.** (NISKIER, 2021. Grifo nosso.)

Temas como ensino híbrido, novas tecnologias na formação educacional, ruptura com a sala de aula tradicional, metodologia mais ativa, novo papel docente, formação de novos professores, urgência de reinventar o professor porque o mundo tem pressa, fazem parte de um conjunto de afirmações que encontra eco nos circuitos acadêmicos (artigos científicos) e no interior dos próprios indivíduos (depoimentos de professores). Estes assuntos dão sentido ao mundo desorganizado pela pandemia. O clichê, desta forma, se atualiza no circuito social por onde ele circula. Mas é igualmente verdade que, por trás deste jargão, há muitos interesses que ele não permite ver. Como dito anteriormente, na concepção de Deleuze (1985), os clichês nos levam a perceber apenas o forro da realidade, realizam-se apenas na superfície dos acontecimentos.

A implantação de cursos híbridos, a transformação de determinadas disciplinas em EAD e a crescente oferta de cursos EAD correspondem, por um lado, à adaptação do processo de ensino aprendido ao mundo virtual – que converge com o espírito de nossa época –, e por outro a interesses mercadológicos que vislumbram a redução de gastos com estruturas físicas, a flexibilização do horário de trabalho do docente, a redução de carga horária de trabalho do professor e, com isso, a redução de seu salário.

A figura do professor é encolhida a de tutor, que tem por função alimentar de conteúdos as plataformas de mediação pedagógica, de atender remota e de forma assíncrona os estudantes por meio de canais de comunicação como *chats*, de encaminhar atividades formativas e avaliativas, muitas vezes previamente programadas por outra pessoa ou instituição etc. Professores e alunos não precisam falar, a interação é sem rosto, sem diálogo oral em tempo real, é por escrito com mensagens curtas, ou por envio de áudios pequenos nos momentos em que o professor/tutor puder interagir.

O interessante é que não há, necessariamente, a obrigatoriedade da presença física para que haja as conversas, os artefatos tecnológicos utilizados pelas redes educativas durante o isolamento social são algumas das maneiras de possibilitar encontros, através de aplicativos específicos para captar imagem e som e que permitem reunião entre diversas pessoas, grupos formados em programas de bate-papo, nos quais a frequência seja mais de trocas de textos curtos e áudios, espaços para mensagens nos programas de entregas de atividades, em que postagens uma abaixo da outra formam conversas acerca dos temas propostos e além deles. (LOBO; OLIVEIRA; CASTRO, 2021, p. 323. Grifo nosso.)

Por isso a tão propalada necessidade de se dominar as TICs com o pretexto de reinventar o docente e sua prática. As ferramentas virtuais no processo de ensino e aprendizagem já eram adotadas, em maior ou menor grau, antes da pandemia. Por tanto, não se trata aqui da negação da tecnologia, ao contrário, é fundamental que ela seja incorporada pelos docentes, na medida do necessário, como recursos para a realização do projeto pedagógico.

Por fim, vale salientar que a defesa do clichê da reinvenção docente não considera o gesto professoral. No período da pandemia, o gesto docente se deu no movimento constante de busca por encontrar caminhos para garantir minimamente o fragilizado espaço pedagógico. Também se manifestava nos argumentos e nas trocas com os alunos que abriam seus áudios, e na tentativa de envolver aqueles que não se davam a ver nem a ouvir. Ou seja, o gesto docente se dava em ato no ambiente virtual, mesmo com todas as intempéries da então conjuntura. No período pré-pandêmico, o gesto professoral se dava de outros modos, um bom exemplo é o uso da lousa.

Numa fotografia tomada de uma lousa cheia de anotações, riscos e rabiscos, esquemas podem parecer algo confuso e inconsistente, entretanto, a interação em sala de aula faz daquele quadro um espaço carregado de gestos, de ideias e de argumentos, e do qual alunos extraem anotações, estabelecendo conexões com suas próprias reflexões. Valéria Gazetta (IEAUSP, 2022) salientou que é na lousa que os gestos professorais acontecem, a escrita se dá pelo gesto da fricção do giz ou da caneta; as

ideias não sendo no quadro construídas, urdidas, entretecidas com outras ideias e argumentos. A lousa, em sua concepção, é o elemento coletivo da sala de aula. Em muitos casos, na medida em que docentes vão adotando *slides* prontos em detrimento parcial ou total da lousa, os estudantes vão deixando de fazer anotações, e o gesto vai se restringindo ao argumento.

Sob esta perspectiva, no contexto covídico a sala de aula física foi substituída pelo ambiente virtual, e a lousa pelos já consagrados *slides*, restando como gesto a argumentação. Assim como as aulas remotas, disciplinas transformadas em EAD e cursos EAD põem em xeque o gesto professoral de forma ainda mais drástica, uma vez que os canais de diálogos e de interação *on-line* síncrona e assíncrona são reduzidos ao máximo.

Em nome da superação do “tradicional” levantada pela bandeira da novidade tecnológica e das metodologias contemporâneas, em muitos casos, não são considerados o saber docente⁸, a transmissão⁹ e o diálogo com o arquivo do mundo. “Não há ouvidos para isso [arquivo do mundo] nas pedagogias contemporâneas”, escreveu Groppa Aquino, “uma vez que a reverência ao tempo – ‘compositor de destinos / tambor de todos os ritmos’, na letra de Caetano Veloso (2003, p. 247) – parece ter sido banida dos projetos pedagógicos autoproclamados não tradicionais.” (AQUINO, 2017, p. 686.).

O clichê da reinvenção docente dá sentido ao mundo, como dito anteriormente, naquilo que está na superfície. Por outro lado, não permite ver que o abandono daquilo que é denominado “tradicional” é, no fim das contas, o abandono do arquivo do mundo, cuja figura do professor é a única capaz de estabelecer “conexões vigorosas entre os mortos das obras e os vivos das aulas” (AQUINO, 2017).

8 Por “saber docente” compreende-se aqui (1) o saber construído ao longo da prática professoral em sala de aula – ninguém nasce professor/a, aprende-se a sê-lo quando decide continuar sendo –, e (2) o saber calcado na curiosidade pelo mundo, no espírito investigativo e na vontade de partilha daquilo que a/o docente dedicou tempo significativo de sua vida e que julga ser relevante para que o mundo não esqueça, e necessário para a formação de futuros interlocutores.

9 Centrar o ensino no estudante é o outro lado da moeda do ensino centrado no professor; deixar a responsabilidade para o discente construir seu conhecimento – como propõem alguns defensores das novas pedagogias – é o mesmo que dizer que os mais antigos não têm nada a oferecer. Nem estudantes são caixas vazias a serem preenchidas, nem professores são baús do passado. A função do professor é pautada numa relação ética com o mundo, de garantir que a experiência do mundo não seja esquecida. É papel da/o professor/a fazer o elo entre o novo e o antigo, o presente e o passado, o distante e o próximo; tornar legível o inlegível. Uma educação não-bancária (vide Paulo Freire) exige a interlocução entre docente e estudantes: “[...] Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar. Eis aí o cerne do trabalho docente no diapasão de uma educação pelo arquivo: é preciso que algo seja imolado para que algo novo germine, ainda sem rosto, sem história e sem direção”. (AQUINO, 2017, p. 688)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES |

Discutir a dura condição docente no contexto pandêmico não pretendeu vitimizar a figura do professor. Os males causados a todas as pessoas pela pandemia são incalculáveis, não dimensionáveis. Isolamento social, mortes, risco de contágio, conflitos entre ciência e negacionistas, assim como a crescente pobreza assolaram quase todas, se não todas, as sociedades. Contudo, para realizar a presente reflexão foi preciso resgatar as condições sociais, econômicas e tecnológicas que afetavam drasticamente a atividade professoral, e averiguar correspondências do clichê da reinvenção docente nos artigos e depoimentos dos profissionais da educação.

No retorno das aulas presenciais o jargão da reinvenção docente continua presente e amplia seu alcance com a insistência da adoção de determinadas ferramentas *on-line* no ambiente de sala de aula presencial ou remoto, como um fim pedagógico em si, capaz de superar métodos tidos como ultrapassados de ensino-aprendizado, e para tanto seria necessário que o docente se reinventasse e superasse a tradição da sala de aula. As barreiras para tal superação estariam na adequação tecnológica das IES, no treinamento contínuo do corpo docente e na vontade do professorado de sair da “zona de conforto” – este, um outro jargão bastante empregado na era do chamado “empreendedorismo”. A adoção de TICs no processo de ensino-aprendizado, seja em sala de aula, seja em atividades complementares, já acontecia antes da pandemia, mas é no período pandêmico que encontra fôlego e argumentos para se afirmar, em particular porque professores e professoras lançaram mão destes tipos de ferramentas como meio de realizar o processo pedagógico no ensino remoto.

O clichê da reinvenção docente desenvolveu massa muscular durante a pandemia, ampliou sua ressonância nos circuitos acadêmicos e nos próprios docentes, uma vez que aporta sentido e parece reorganizar o mundo desarrumado pelo Covid-19. Por outro lado, o olhar fica na superfície dos fatos, escapam aos olhares interesses econômicos, políticos e educacionais. Atualiza-se na tecnologia e na inclinação para o futuro já presente, ao passo que desconsidera a profundidade do gesto docente e a relevância da figura docente na conexão das novas gerações com o arquivo do mundo.

O mal-estar docente passa pela reconfiguração problemática da identidade do professor, de seu papel, de sua função social, ética e política. Insistir na ideia de uma necessidade vital de reinventar-se é infligir no corpo e na mente do docente uma dor difícil de ser suportada. O sofrer docente é escamoteado pelo jargão da reinvenção.

Cabe aqui perguntar: na pandemia, nos reinventamos ou fizemos aquilo que sempre soubemos fazer? Fomos professores! Os sentidos de nossos gestos, de nossos movimentos foi o de garantir minimamente a existência de um espaço pedagógico altamente fragilizado no contexto da educação remota. Aprendemos a ser professores sendo, não houve reinvenção. Manejar ferramentas tecnológicas foi uma necessidade vital para que a prática pedagógica acontecesse, elas não foram o fim, mas instrumentos. A pandemia nos levou a uma urgente adaptação, contudo sempre enfrentamos situações e

questões (mudanças no mercado de trabalho, nas tecnologias de sala de aula e da sociedade, nas metodologias de ensino, etc.) que de algum modo afetaram o ensino-aprendizagem e que geraram necessidades de adequação ou ainda de mudança.

A reinvenção docente é um discurso sobre a superfície da realidade, mas abaixo dela há uma densa névoa que encobre aquilo que somos como professores: nossa prática, nossa existência, nossa função social e nosso corpo, por meio do qual se estabelece a ponte pedagógica entre o passado, o distante e o presente. “Um professor é isto na ordem das coisas”, disse Groppa Aquino, “aquele que narra o que está fora da nossa visão imediata, e o que está antes daquilo que nos constituiu.” (WELT_ABAETÉ, 2021).

REFERÊNCIAS |

AQUINO, Júlio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD - Educação Temática Digital, [S. l.]*, v. 19, n. 4, p. 669–690, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso: 04 dez. 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade, [S. l.]*, v. 45, n. 4, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109145>. Acesso em: 29 jan. 2023.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Livro online. Disponível em <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-Gilles.-Cinema-a-imagem-movimento1.pdf>. Acesso: 04 dez. 2022.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IEAUSP - INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA USP. Jornadas Investigativas Contemporâneas: Mutações do Éthos Escolar no Período Pós-Pandêmico. Youtube. 30 ago. 2022. 188 mins. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IhNEWUZXs_E. Acesso em 30 ago, 2022.

LOBO, Thamy; DE OLIVEIRA, Renata Rocha; CASTRO, Maria Cecília. Inventar, reinventar e narrar: práticas pedagógicas durante o isolamento social. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 6, n. 17, p. 312-327, 2021. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9212>. Acesso em 16 de dez. 2022.

MARINHO, Diane Marcy de Brito; SILVA, Márcia Inez da. (Orgs.) Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social. Goiânia: Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, 2022.

NISKIER, Celso. A reinvenção do professor. Site ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Publicado em 01 de fev. 2021. Disponível em <https://abmes.org.br/blog/detalhe/18165/a-reinvencao-do-professor>. Acesso: 26 ago. 2022.

PACHIEGA, Michel Douglas; DA COSTA MILANI, Débora Raquel. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. Dialogia, n. 36, p. 220-234, 2020. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323>. Acesso: 19 dez. 2022.

PENRABEL, Daniella; CARVALHO, Patrícia Alves. De repente, aulas remotas! O reinventar-se na profissão docente. Revista Latino-Americana de Estudos Científico, v. 02, n.07, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/34842>. Acesso: 26 ago. 2022.

RODRIGUES, Flávio Lins; SANTOS, Maria Helena Carmo dos. Estereótipos e clichês: uma abordagem teórica. Eikon, v. 1, n. 4, p. 59 – 68, 2019. Disponível em <http://doc.ubi.pt/ojs/index.php/eikon/article/view/423>. Acesso em 19 de jan. 2023.

SALLABERRY, Jonatas Dutra et al. Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. Revista Docência do Ensino Superior, v. 10, p. 1-22, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24774>. Acesso em 03 dez. 2022.

SEMESP. Pesquisa sobre Adoção de Aulas Remotas – Visão dos Docentes. 2ª Edição – Ano 2021. Instituto Semesp. Disponível em <https://www.semesp.org.br/wp-content/>

uploads/2021/08/Relatorio_Alunos.pdf. Acesso: 07 jul. 2022.

SILVA, Kelly Cristina; ALCANTARA, Kelly Cristina. A (in) corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10526>. Acesso: 21 dez. 2022.

SOUZA, Saimo Ferreira de. Reinvenção docente na pandemia. Site *Pensar Educação*, 08 de abr. 2022. Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoem-pauta/reinvencaodocente-na-pandemia>. Acesso: 26 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109337>. Acesso: 21 dez. 2022.

VILLEGAS, Estela Vale. A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0112. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20506>. Acesso em: 21 dez. 2022.

WELT_ABAETÉ. Os clichês do pensamento - Ep.1: Os clichês da educação, com Julio Groppa Aquino. [S. l.: s. n.]. 07 abr. 2021. 1 vídeo (102 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0od6SwDDUxs>. Acesso em 26 ago. 2022.

CAPÍTULO 2 – DOCENTE DE
ARQUITETURA E
ARQUITETURA DO
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE:

**ARGUMENTOS EM FAVOR DE
UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA
PROFESSORES NÃO
LICENCIADOS**

Fernanda Rocha de Oliveira

INTRODUÇÃO |

Como o texto que aqui apresento tem caráter dissertativo-argumentativo, faço questão de escrevê-lo em primeira pessoa. A escolha dessa forma de escrita, inclusive, é proposital para afirmar meu lugar de fala. Aprendi essa prática com as leituras que fiz no campo da Educação, opostas ao que fui ensinada a fazer quando estudante de arquitetura e urbanismo: escrever em terceira pessoa do singular para trazer um caráter de impessoalidade ao texto, como uma forma de atingir uma suposta “neutralidade” que daria mais autoridade ao pensamento/discurso “científico”.

Fugindo dessa pretensa neutralidade, esclareço que minhas colocações aqui apresentadas são possibilitadas e inspiradas pela minha formação docente, construída em minhas vivências de estudante (sobretudo na graduação e nas pós-graduações que cursei) e de professora de arquitetura e urbanismo, ocorridas nos âmbitos de ensino público e privado; mas também contemplando minhas questões pessoais, subjetivas, que guiam meus olhares e os elementos que priorizo e valorizo no meu fazer profissional.

A ideia que busco defender encontra-se no título: a necessidade de formação continuada para professores não licenciados, tendo por aprofundamento o caso dos arquitetos-urbanistas-docentes. Dentro desse propósito, valho-me do entendimento apresentado por Kátia Ferreira (2016) sobre a construção da profissão docente, que se inicia na escola, passa pela formação inicial em Magistério – no caso dos licenciados – e pela graduação em nível superior, e, depois, por diversas atividades de formação continuada. Considerando que essa construção se dá ao longo de um processo pensado, planejado, a autora adota a expressão “arquitetura do desenvolvimento profissional docente” como síntese desse conjunto.

As perguntas iniciais que faço são: docentes de arquitetura e urbanismo, bem como gestores de Instituições de Ensino Superior (IESs) que ofereçam esse curso, precisam pensar numa arquitetura do desenvolvimento profissional docente? Os conhecimentos vindos do bacharelado e da atuação do

arquiteto e urbanista (no mercado, na pesquisa, em órgãos e entidades do Estado, etc.) não são suficientes para sua atuação professoral?

Para respondê-las, agrupo minha exposição em tópicos: no primeiro exponho problemas recorrentes na docência por não licenciados, bem como os apontamentos de alguns estudos sobre o assunto; no segundo sintetizo alguns movimentos que vêm ocorrendo, com o passar dos anos, sobre o tema, sejam eles legais, institucionais ou da parte dos docentes; por fim, lanço uma proposta de arquitetura do desenvolvimento profissional docente para arquitetos e urbanistas que atuam como professores do ensino superior.

DOCENTES NÃO LICENCIADOS: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE O TEMA

Observando o processo histórico do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil apresentado por Larissa Jordão e Marcel Claro (2015), duas questões me chamaram atenção. A primeira delas é sobre a exposição que fizeram quanto às diferentes características de ensino que essa área do conhecimento já apresentou, de modo a terem sido valorizados diferentes perfis de formadores ao longo dos anos: inicialmente o profissional formador era o arquiteto-mestre de obra, que se utilizava da prática para subsidiar o ensino teórico; depois houve uma valorização do profissional que se dedicava à teoria, que enfocava o saber ensinar e o saber discursar sobre a arquitetura; em seguida, chegou-se ao perfil de professor que domina os saberes docentes e técnicos para o ensino, mas sabe conciliar a teoria com a prática, favorecendo um processo criativo mais reflexivo.

O que a prática da docência em arquitetura e urbanismo tem me mostrado é que esses perfis coexistem na atualidade, uma vez que há professores que se encaixam não apenas no terceiro modelo, considerado mais atual, mas nos dois primeiros, de valorização predominantemente da prática ou da teoria. Daí a conhecida divisão de grupos de professores existente em muitas IESs: professores de projeto *versus* professores de teoria.

A segunda questão que destaco sobre o trabalho de Jordão e Claro (2015) é o impacto da expansão dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil. Segundo os autores (que apresentam gráficos para endossar os fatos), esse crescimento começou na década de 1970, mas foi mais expressivo a partir dos anos 1990, sobretudo no âmbito das IESs privadas. Tal expansão demandou a contratação de professores, mas, pela necessidade do momento, ela não pôde ocorrer com a imposição de pré-requisitos relacionados aos saberes docentes desejáveis para o bom exercício do ensino-aprendizagem.

Gogliardo Maragno (2012) destaca que, segundo discursos proferidos em antigos eventos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), o curso ideal deveria contar com professores de perfis diversificados (o arquiteto puro, o arquiteto professor, o professor arquiteto e o professor puro), de modo que os discentes tivessem contato tanto com o profissional que atua no mercado, quanto aquele que, por ser pesquisador, está em constante busca por novos caminhos e soluções

para esse campo do conhecimento; no intermédio desses profissionais haveria professores e profissionais com diferenciado envolvimento nessas áreas, proporcionando dinamismo e diversidade de abordagens ao curso.

Considero o pensamento interessante, uma vez que a diversidade costuma enriquecer. Em linguagem mais atual, diferentes perfis contribuiriam para “estourarmos nossas bolhas”, pois os educandos aprenderiam com a prática e a visão de mundo de pessoas distintas, que se complementariam entre si. Porém, se associarmos esses perfis aos expostos por Jordão e Claro (2015), seria necessário observar se o “arquiteto puro” conseguiria ter um posicionamento reflexivo do ponto de vista teórico, para que sua atuação (e a do futuro egresso) não fosse desconectada de desejáveis problematizações filosóficas e mesmo políticas que geram a necessidade de constantes atualizações da nossa área de atuação. Também perceber se o “professor puro” conseguiria conciliar o ensino da teoria com a prática, para que o conhecimento construído em sala de aula fosse capaz de gerar rebatimentos concretos na (re)produção de nossas cidades. Em ambos os casos, o que aqui defendo é a importância de quaisquer desses perfis de professores possuírem os saberes mínimos desejáveis para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tanto conhecimentos teóricos quanto práticos são necessários, mas de nada valem para a formação de estudantes se não forem, por eles, alcançados.

Na prática, o que se percebe é a recorrência de fragilidades nos processos de ensino-aprendizagem quando os docentes que atuam no ensino superior são bacharéis não licenciados¹⁰, uma vez que esses não tiveram formação pedagógica. Vivianne Oliveira (2011) é uma das pessoas que têm pesquisado sobre o tema. Em sua tese, investigou o que pensam os docentes não licenciados que atuam no Ensino Superior sobre a docência e sobre o que os levou à decisão de exercê-la, bem como os saberes que mobilizam para essa atuação. Ela justifica a importância de se discutir sobre os sentidos e as relações entre bacharelado e docência por considerar que esse é um exercício capaz de auxiliar na compreensão da própria atuação do bacharel como professor.

Efetuada pesquisa no banco de dados do *Google Acadêmico*, encontrei diversos estudos que tratam da questão¹¹, a maioria deles relacionada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que muitos profissionais que ingressam em instituições de ensino dessa natureza (como os Institutos Federais) o fazem por meio de concurso público e começam a ministrar aulas sem qualquer experiência docente anterior – ressalvo, porém, que essa realidade também existe em muitas IESs privadas.

Dentre as problemáticas apontadas pelos estudos aos quais me referi, chamo atenção para o que João Brito (2019) alertou: a relação entre a falta de preparo de professores e a evasão escolar. O autor cita importantes informações coletadas em diferentes pesquisas, tais como: um estudo de caso

10 A maioria dos professores de arquitetura e urbanismo não é licenciada, visto que esse curso só é ofertado na modalidade de bacharelado. A exceção é quando o docente não é arquiteto urbanista, mas sim, licenciado em área afim ao curso (como História, Sociologia, Geografia). Mas não são todos os cursos que incluem docentes de outras formações em seu quadro de professores.

11 Alves e Brancher (2021); Arraes *et al.* (2021); Barros, Ramalho e Viana (2017); Brito (2019); Corrêa (2019); Spessato e Carminati (2018); Sprada (2020); Spricigo, Santos e Santos (2018).

que traz o relato de que alguns estudantes trancaram disciplinas ministradas por um professor (por coincidência ou não, ele era não licenciado) pela recorrência de reprovações dos educandos e pela falta de capacitação do mesmo em passar o conteúdo; uma pesquisa que detectou que a causa mais apontada, pelos estudantes, de dificuldade na aprendizagem era a metodologia de ensino utilizada pelos professores.

Quanto aos estudos que tratam especificamente dos cursos superiores de bacharelado, o de Diuliany Schultz (2021) problematiza professores do curso de Fisioterapia que, prendendo-se na lógica do ensino por meio da transmissão de conteúdo, apresentam deficiências pedagógicas em sua carreira acadêmica. Já Cipriani, Tomazoni e Heinzle (2019) apontam pesquisas sobre as dificuldades que os estudantes dos cursos de engenharia enfrentam em relação às fragilidades pedagógicas dos engenheiros-professores, que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Relacionados ao contexto específico de arquitetura e urbanismo, destaco os trabalhos de Jordão e Claro (2015) – que já mencionei anteriormente – e de Kalinoski *et al.* (2022) – que, embora tenham detectado lacunas pedagógicas por parte de professores do curso, apresentam métodos pedagógicos¹² que consideram interessantes para o ensino superior no campo.

Uma vez posta a problemática da carência de formação pedagógica para os cursos de arquitetura e urbanismo, entendo ser válido apresentar algumas ações sobre a temática que vêm sendo realizadas por diferentes atores relacionados ao campo.

MOVIMENTOS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E POR PARTE DOS DOCENTES RUMO A ATUALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar dos Profissionais da Educação, informa que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, principalmente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996a, Art. 66). Com isso, o legislador exime a/o docente bacharel (como a/o arquiteta/o e urbanista) da necessidade de graduar-se em uma licenciatura ou de realizar formação pedagógica complementar, ao passo que leva, para os cursos de pós-graduação, a responsabilidade de preparar a/o futuro docente do ensino superior.

Contudo, informações apresentadas por Jordão e Claro (2015) mostram algumas incongruências

12 Mais adiante pormenorizarei essa proposta.

sobre o assunto. Ao trazerem dados do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), os autores mostram que, no momento da coleta dos dados apresentados, cerca de 7,33% dos arquitetos urbanistas atuavam no ensino. Desse total de profissionais docentes, 66,14% (a maioria) possuía somente o curso de graduação; apenas 6,86% possuía o diploma de mestrado, “título mínimo”¹³ indicado pela LDB para exercer a profissão docente. Ou seja, embora a legislação atribuísse à pós-graduação a função de preparar esses profissionais, na prática, a maioria dos docentes arquitetos era apenas graduada.

Considerando que, de um modo desejável, o arquiteto tenha se diplomado mestre ou doutor, caberia a pergunta: essa formação é suficiente para preparar esse profissional para a sala de aula? Concordando com Maragno (2012), entendo que o sistema brasileiro de pós-graduação não supre, via de regra, uma necessidade fundamental da docência em ensino superior em cursos que não dispõem da modalidade de licenciatura, que é a de formação didática e pedagógica. E com isso, ainda que mestres e doutores tragam, em sua bagagem, uma massa crítica que potencializa debates e que traz fundamentação teórica às atividades dos cursos, suas formações *stricto sensu* não garantem, por si só, a qualidade pedagógica necessária à sala de aula.

No Brasil uma fundação, ligada ao Ministério da Educação (MEC), contribui para a formação de professores de ensino superior: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que “[...] é responsável por consolidar, expandir e avaliar a pós-graduação no território nacional” (SCHULTZ, 2021, p. 18). Uma de suas contribuições, nesse sentido, é a de obrigar estudantes bolsistas a realizarem estágio em docência durante seus cursos de mestrado e doutorado, ocasião em que muitos discentes acabam tendo seu primeiro contato com a sala de aula.

Em que pese a validade dessa experiência, destaco duas observações que pude fazer por ocasião da minha vivência enquanto estagiária docente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que mostram que essa atividade pode ser subaproveitada por muitos pós-graduandos. A primeira delas é que, ouvindo relatos de colegas estudantes, percebi que nem todos os docentes entendem a importância do estágio em docência para aqueles discentes que almejam se tornarem professores. São recorrentes os casos em que professores se utilizam dos estagiários como meros assessores para a realização de atividades do seu *métier* acadêmico, sem se preocuparem em fornecer-lhes embasamentos didáticos para as ações demandadas. A outra observação é relativa ao Relatório de Estágio, que é obrigatório e tem um modelo institucional a ser seguido, no qual o estudante é solicitado a analisar o docente quanto a sua “didática em sala de aula”. Ora, se o estagiário não recebe qualquer preparação sobre o tema da Didática, que lhe embase conceitualmente e que guie seu olhar para saber quais aspectos, da atuação professoral, devem ser observados/analísados, como irá responder adequadamente a esse item? Mesmo no caso de haverem docentes bem intencionados em relação aos estagiários em docência, nem todos foram capacitados para dar um embasamento pedagógico mínimo a esses estudantes, de modo que o aproveitamento dessa experiência pode ficar limitado.

13 Adoto o termo entre aspas porque embora a legislação tenha atribuído ao nível de pós-graduação a preparação para o exercício do magistério, a contratação de professores não é, obrigatoriamente, condicionada à apresentação de diplomas de mestrado ou de doutorado por parte dos docentes. Em concursos de IESs públicas é comum requererem títulos de mestre ou doutor, mas em muitas IESs privadas, não.

Em síntese, embora a legislação delegue às pós-graduações a formação para a docência no ensino superior, na prática, nem as IESs obrigam a posse de diploma para contratação docente, nem a posse do diploma garante a qualidade pedagógica do ensino.

Incrementando o olhar crítico sobre o tema, cabe acrescentar a perspectiva apresentada em um documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, intitulado “Perfis da área & padrões de qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo”. Segundo o documento, quando as IES requerem titulações de mestres e doutores nos concursos públicos, “[...] relegam a segundo plano programas internos e condições de acesso de seus professores à capacitação docente” (BRASIL, 1996b, p. 8).

Na supracitada ótica, caberia às instituições o papel de fornecimento de políticas de educação continuada como estratégia para suprir lacunas pedagógicas – como as que apresentei no tópico anterior. Embora seja comum a existência de programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (MINTER/DINTER) em algumas IESs, eles favorecem professores que já ingressaram em instituições públicas por meio de concurso para docentes efetivos. Ademais, em muitos desses programas existe uma lógica de priorização da pesquisa em detrimento da questão pedagógica.

Do ponto de vista dos professores que atuam na rede privada de ensino, os impasses são ainda maiores. Se nos anos 1990 algumas IESs investiam na capacitação e na remuneração dos seus professores para conseguirem um corpo docente suficientemente qualificado para garantir sua categorização enquanto um centro universitário¹⁴, com o passar dos anos houve uma forte tendência à diminuição dos salários, ao aumento das dificuldades para os docentes buscarem – mesmo a custas próprias – sua qualificação e mesmo falta de remuneração compatível com a qualificação que os professores apresentavam.

Destrinchando algumas dessas situações: embora o ingresso como docente possa ocorrer sem titulação de mestrado ou doutorado (para os casos de graduados e especialistas), como as IESs são alvo de avaliações periódicas do MEC, em algumas delas os professores são pressionados, a *posteriori*, a apresentarem diplomas de mestrado e/ou de especialização em docência no ensino superior¹⁵. Contudo, as condições para os docentes obterem ditas formações são extremamente precárias: num cenário de constante ameaça de perda do emprego, de baixos salários e de excesso de atividades relacionadas ao magistério, esses professores se veem forçados a realizarem um curso em paralelo à docência. Alguns buscam tirar licença de suas atividades e, quando a conseguem, é quase sempre sem remuneração (BRASIL, 1996b). Outros que conseguem chegar ao nível de doutorado, inclusive visando a melhores oportunidades de carreira, acabam sendo demitidos após os períodos de avaliações dos cursos pelo

14 Como dito no tópico anterior, o expressivo crescimento das IESs privadas a partir dos anos 1990 demandou grande contratação de professores, de modo que muitos não tinham titulações de mestrado ou doutorado.

15 Algumas dessas IESs, inclusive, oferecem o curso, mas cobram mensalidade dos professores, ainda que mediante oferta de algum desconto.

MEC¹⁶ ou recebem salários de uma categoria inferior¹⁷.

Outra ação que ocorre no âmbito das IESs, bastante comum, é a realização de Semanas Pedagógicas. Em alguns espaços elas funcionam de maneira interessante, proporcionando aos docentes ferramentas para sua atualização profissional, seja do ponto de vista do seu campo de atuação específico, seja quanto a estratégias didáticas inovadoras. Contudo, a forma como isso acontece em muitas IESs (e no meu lugar de fala, destaco as privadas) gera não apenas um subaproveitamento dessa atividade, mas a criação de uma resistência a ela, por parte dos professores.

Com base em constatações empíricas, entendo que muitas equipes gestores delegam a grupos especializados em pedagogia a tarefa de orientar estratégias didáticas a professores de diferentes áreas de atuação, em eventos unificados. Ocorre que, nesse formato, muitas das sugestões desses pedagogos não dialogam com a realidade de sala de aula de alguns docentes. Mesmo quando são abertas perguntas, por parte dos professores, aos palestrantes ou “oficineiros” da pedagogia, a falta de conhecimento das especificidades dos diversos cursos que compõem as IESs não permite que as intenções de instrumentalização pedagógicas do corpo docente ocorram a contento. Com isso, cria-se um estigma, por parte de muitos professores, sobre a impertinência das Semanas Pedagógicas para sua formação continuada.

Essa situação é agravada quando há desinteresse, por parte dos docentes, em buscar formas de melhorar sua atuação profissional. Segundo Brito (2019), existem professores que se enquadram nessa condição porque não se identificam com a profissão, acreditando que a sua formação é suficiente para atuação enquanto docente. Segundo o autor, esse perfil de professor é característico de profissionais não licenciados, que se julgam “prontos e acabados” em relação a sua profissão. Em decorrência disso, sobretudo no caso dos docentes que possuem mestrado ou doutorado, existe uma resistência na participação em processos de formação continuada:

-
- 16 Para alguns que já atuaram no ensino privado, essa prática é conhecida: a IES pontua bem na avaliação do MEC por ter, no seu quadro de professores, profissionais com doutorado, mas como esses docentes apresentam maiores salários, trazem mais custo para as IES mantê-los. Assim, as instituições que atuam sob uma priorização do viés mercadológico de busca por lucro preferem demitir esses profissionais para baratear os custos com o quadro de funcionários, precisando recontratar outros somente quando houver nova avaliação do curso por parte do MEC.
- 17 É comum, em muitas IESs, a adoção de uma quantidade limitada de vagas para cada categoria docente (doutores, mestres, especialistas), geralmente balizada com o mínimo exigido pelo MEC para uma adequada avaliação do corpo docente. Assim, ainda que alguns professores sejam doutores, só poderão ocupar o cargo de “professor doutor” se houver alguma vacância dentro da quantidade ofertada pela IESs. Caso não haja essa disponibilidade, ocupará vaga em uma categoria inferior, possuindo apenas alguma gratificação pela titulação maior que possui.

[...] pensam que o fato de não possuir formação pedagógica não os deixam menos habilitados para ministrar aulas, uma vez que estes profissionais indicam que a experiência adquirida no dia a dia é suficiente para lecionar e que não veem a formação pedagógica complementar e/ou continuada como parte relevante do processo de ensino e aprendizagem. (BRITO, 2019, p. 54)

Ainda no âmbito dos movimentos em prol da melhoria do ensino de arquitetura e urbanismo, cumpre destacar o papel da ABEA. Quando ainda denominada “Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura”, criou um Estatuto em 1974, que tinha, entre seus objetivos:

- o aprimoramento do ensino da Arquitetura e Urbanismo da pesquisa, e da estrutura administrativa e técnica das instituições filiadas;
- o aperfeiçoamento dos métodos de ensino da Arquitetura e Urbanismo, e o apoio à pesquisa científica no campo da Arquitetura e Urbanismo;
- adoção de medidas que visem à formação e o [sic] aperfeiçoamento do pessoal docente, com vistas ao desenvolvimento e prestígio da carreira Universitária no campo da Arquitetura”. (ABEA, 1974, s/p)

Ao longo dos anos, a ABEA organizou diversos eventos, como os Encontros Nacionais sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ENSEA) e os Congressos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CONABEA), por meio dos quais objetivou “compartilhar e refletir sobre os resultados de pesquisas e experiências relativas à educação dos arquitetos e urbanistas, de forma a contribuir para o avanço do conhecimento neste campo” (ABEA, 2019, p. 3). Em publicação mais recente, elaborou um caderno sobre “Desafios do ensino de arquitetura e urbanismo no século XXI”, no qual foram agrupados diversos artigos apresentados no âmbito do XXXVII ENSEA e do XX CONABEA (ABEA, 2019). Nele são partilhadas muitas reflexões sobre a prática professoral em arquitetura e urbanismo, algumas delas voltadas a questões metodológicas de ensino.

Contudo, é importante enfatizar que muitas das ações voltadas à melhoria da perspectiva pedagógica no curso de arquitetura e urbanismo têm se voltado para as questões do currículo. Não retirando a importância desse debate, mas a ideia que aqui defendo transborda essa temática. Isso porque a partir da capacitação pedagógica, o docente é melhor embasado não apenas quanto aos mecanismos de otimização dos processos de ensino-aprendizagem, mas também quanto às necessárias problematizações das partes componentes desses processos, sendo o currículo uma das engrenagens que compõem esse sistema.

Como bem colocado por Brito (2019, p. 53), “[...] a formação complementar e/ou continuada é bastante pertinente para consolidação, reflexão, socialização e autoavaliação das ações realizadas em sala de aula”. Nesse sentido, sistematizo, a seguir, algumas contribuições para arquetarmos nosso desenvolvimento profissional docente.

POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE ARQUITETOS URBANISTAS

Retomando algumas das críticas feitas no tópico anterior, destaco duas perspectivas que considero importantes dentro do processo de arquitetura do desenvolvimento profissional docente: a primeira delas é a necessidade de o professor, independente de sua formação ou local de ensino, entender a importância de uma constante atualização para aprimoramento da sua atuação docente; e a segunda é a necessidade de se dar condições aos docentes, sobretudo aos não licenciados, para sua formação continuada.

Quanto à primeira perspectiva apresentada, destaco a relevância dos espaços de auto formação para a construção das vivências da docência. Como apontado por Alves e Brancher (2021, p. 339), eles são uma “[...] via de acesso do professor ao protagonismo de suas demandas de formação”. Como os docentes não apenas formam estudantes, mas também se formam, eles próprios, durante suas práticas profissionais (por meio de trocas e da acumulação de experiências), eles podem e devem constituir a si mesmos como espaços de autoformação.

Oliveira (2011, p. 224) elencou alguns dos conhecimentos necessários ao docente universitário que vão além daqueles relativos ao seu campo do saber especializado (como arquitetura e urbanismo):

- Conhecimento dos fins sociais e educativos da instituição em que está vinculado;
- Inteligência interpessoal, na qual estão incluídas as habilidades nos relacionamentos interpessoais;
- Inteligência relacional – como capacidade dos professores serem competente na interação com o outro nos contextos em que estão inseridos;
- Conhecimento pedagógico – teorias e práticas que auxiliam no desenvolvimento da ação docente;

- Conhecimento do contexto – quem são seus alunos e em que espaço se desenvolve o ato educativo.

Nessa ótica, podemos englobar, dentre os conhecimentos necessários, os saberes que compõem as subjetividades dos docentes. Isso porque, professores que não conhecem bem a si mesmos, e/ou que não estão aptos a fazerem uma autoanálise crítica, podem não perceber a necessidade de se renovarem, para que não haja prejuízo no ambiente de trabalho e no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula.

Uma forma de trazer essa reflexão para casos concretos é pensarmos que a forma que aprendemos, quando estudantes, a nos comportar na relação docente-discente (e mesmo na relação pais-filhos) ajudou a construir nossa identidade docente, mas ela não é, obrigatoriamente, a mais adequada para o ensino junto às novas gerações. Muitos de nós fomos ensinados numa estrutura rígida e fortemente hierárquica, na qual o professor “depositava” conhecimento na mente dos estudantes, e não havia espaço para negociações. Mas em estudos recentes da Educação, o processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante, com espaços de negociação e considerando os conhecimentos discen-tes na hora de guiar o processo de construção de conhecimento tem tido resultados significativos, adequados às características de gerações mais recentes (RÉGIS COSTA, 2021).

Quanto à segunda perspectiva apresentada, relativa às condições para que o docente arquitete seu desenvolvimento profissional no ensino, destaco algumas sugestões apresentadas no documento já citado, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo: estímulo à preparação didático-pedagógica de arquitetos/professores, com o apoio da área de Educação; realização de encontros locais, regionais e nacionais sobre Metodologia do Ensino Superior, dando ao docente condições de participação; observância das condições oferecidas pela instituição aos professores para sua educação continuada e para planos de carreira capazes de permitir a sua permanência; criação de uma política de aperfeiçoamento e qualificação docente, incluindo não apenas o estímulo à capacitação, mas o reconhecimento dos esforços já realizados nesse sentido; oferecimento de programas de capacitação por partes das IESs onde lecionam os professores, tanto internos (oferecidos por elas mesmas) quanto externos.

Ainda nessa perspectiva, mas enfatizando possibilidades para as IESs darem mais condições aos seus docentes não licenciados de se instrumentalizarem pedagogicamente por meio de uma formação continuada, cito dois casos brasileiros que merecem ser reproduzidos em outras instituições de ensino. O primeiro deles é apresentado por Kalinoski *et al.* (2022), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano da Universidade Federal do Paraná. Nesse programa, os bolsistas CAPES precisam cursar a disciplina de Prática Docente, cuja finalidade é refletir sobre o papel da didática na docência. Ao preparar seus mestrandos e lhes direcionar a aplicar métodos pedagógicos durante o estágio docente, o programa potencializa o aproveitamento desse recurso, proporcionando, aos seus futuros egressos, uma maior capacitação para atuarem em sala de aula.

O segundo caso que trago é do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus Criciúma*. No artigo de Spricigo, Santos e Santos (2018) são apresentadas as contribuições do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED) para a atuação docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica; grupo esse que teve como um dos principais motivos de sua criação o grande número de docentes não licenciados que estavam em exercício no referido *campus*.

Acrescento, ao rol de sugestões elencado, a importância de aproveitamento adequado das Semanas Pedagógicas fornecidas pelas IESs. Do ponto de vista das instituições, o planejamento desse tipo de atividade deve ser feito de maneira a não apenas apresentar novas metodologias vindas de círculos acadêmicos outros, mas incorporar necessidades e sugestões apresentadas pelo próprio corpo docente, valorizando seus caminhos traçados e o conhecimento pedagógico já acumulado. Assim as discussões das Semanas Pedagógicas poderiam ser mais ricas e adequadas à realidade da sala de aula de cada IESs. Os professores, por sua vez, precisam reivindicar a eficácia desse tipo de ação (que, muitas vezes, lhe é colocada como obrigatória) e seu protagonismo nela; atentar para a potencialidade que essas ocasiões têm para seu aperfeiçoamento professoral e tentar incorporar eventuais mudanças que entendam ser desejáveis após sua participação ativa no processo.

Por fim, considero importante a identificação dos diversos ambientes e momentos que podem nos ajudar a refletir nossa atuação docente: solicitar avaliação, junto aos estudantes, das disciplinas que lecionamos, possibilitando-os o envio de opiniões de modo anônimo (para aqueles que sentem medo de retaliações) e adotando uma visão receptiva sobre o que for dito; absorver, em conversas com colegas (na sala dos professores, no “cafezinho”, etc.) práticas que possam ser incorporadas, mas também perceber aquelas que merecem ser problematizadas/revistas; durante os estudos para ministrar componentes curriculares, incluir não apenas livros que tratem de questões técnicas, mas que falem sobre práticas de ensino, incluindo novas abordagens metodológicas para ensino de arquitetura e urbanismo, assim como técnicas de análises dos perfis de aprendizagem dos estudantes. É na soma dessas diversas dimensões de reflexão que aprimoramos nosso desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS |

Como aprendemos na nossa profissão, planejar é a maneira mais adequada de fazermos o melhor possível com as condições que temos em mãos. Mas, para que esse planejamento ocorra a contento, é preciso termos ciência dos diversos conhecimentos que precisamos ter; ou buscar ter. Se para construir uma edificação temos que atentar para os condicionantes climáticos e paisagísticos do lote, a legislação incidente e atualizada, as necessidades e limitações dos clientes, a relação do lote com a cidade, conhecimentos específicos sobre o uso ou tipo de construção pretendida; para arquitetar nosso

desenvolvimento profissional docente, precisamos ver quais conhecimentos precisamos adquirir (técnicos, pedagógicos e sobre nós mesmos) e/ou atualizar, as necessidades e limitações dos estudantes e também as nossas, as normas que temos que seguir (do ponto de vista educacional), as ferramentas que temos a nossa disposição e aquelas que precisamos construir e/ou reivindicar etc.

Retomando as perguntas iniciais que fiz, entendo que sim, docentes de arquitetura e urbanismo e gestores de IESs que ofereçam esse curso precisam pensar numa arquitetura do desenvolvimento profissional docente. Afinal, os conhecimentos construídos pelos professores em sua trajetória (da graduação à atuação profissional e acadêmica) são apenas parte dos saberes necessários ao estabelecimento de boas condições de ensino-aprendizagem.

Mais que um título de mestre/doutor, ou mesmo de especialista em docência do ensino superior, o que importa nesse processo de planejamento do desenvolvimento profissional docente é que o arquiteto-urbanista-professor entenda a necessidade de aprimorar sua ação em sala de aula. E, para isso, ele deve recorrer às possibilidades que tiver a seu alcance, seja por meio de pós-graduação, de cursos de capacitação pedagógica, de participação em eventos diversos (de semanas pedagógicas, congressos), de ampliação de temas para estudo, de abertura à construção de diálogos junto aos atores que podem enriquecer sua prática professoral, ou mesmo de busca por autoconhecimento.

Existe uma máxima que diz que “quem sabe faz; quem não sabe, ensina”. Certamente, quem a reproduz não tem ciência dos desafios e dos saberes requeridos para uma atuação docente responsável. Diria até que muita gente sabe fazer, mas poucos sabem ensinar. E quem sabe fazer e ensinar é aquele profissional que entende e contribui para a concretização do papel social das instituições de ensino: instrumentalizar transformações. Sigamos arquitetando nosso crescimento, pessoal e coletivo!

REFERÊNCIAS |

ABEA – Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura. Estatuto da Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura. In: ABEA. Boletim nº 1, jun. 1974. Disponível em: https://issuu.com/gogli/docs/abea_-_boletim__01__jun-1974__pesqu. Acesso em: 11 jul. 2022.

ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Desafios do ensino de arquitetura e urbanismo no século XXI. (Caderno ABEA, n. 42; Anais: XXXVII ENSEA – Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo; XX CONABEA – Congresso Nacional da ABEA). 12 a 15 de nov. 2019, Universidade do Veiga de Almeida – UVA. Rio de Janeiro – RJ, ABEA, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1p195uv45jc1c->

4qV8CxuFzLlfxStwr_eN/edit. Acesso em: 11 jul. 2022.

ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir Roberto. Reflexões acerca do processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s) de professores que não realizaram formação pedagógica. *Humanidades e Inovação*, v. 8 n. 41 (Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos II), 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3377>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ARRAES, Matheus de Vasconcelos; COSTA, Efraim Menezes de Lima; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Problematização e construção de cenários formativos a professores não licenciados em início de carreira na educação profissional e tecnológica. *Humanidades e Inovação*, v. 8 n. 41 (Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos II), 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3720>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BARROS, R. B.; RAMALHO, B. L.; VIANA, I. C. Formação docente e desenvolvimento profissional de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica. *Anais... III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Universidade de Cabo Verde*. Campinas: Embra Embra Serviços em Tecnologia Ltda EPP, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48980>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996a.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Perfis da área & padrões de qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRITO, João Batista Nunes de. Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no campus Ouricuri do IF Sertão-PE. 2019. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30931>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CIPRIANI, A.; TOMAZONI, E. K.; HEINZLE, M. R. S. O perfil profissional dos professores iniciantes e os fios condutores das práticas pedagógicas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 79–95, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12020>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CORRÊA, Paula Regina. Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na educação profissional e tecnológica. 2019. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1168>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FERREIRA, Kátia C. S. Da formação inicial à formação continuada de professores/as: a arquitetura do desenvolvimento profissional docente. 2016. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/7613>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JORDÃO, Larissa C. S.; CLARO, Marcel A. Docência universitária: a formação dos professores do curso de arquitetura e urbanismo. *Diversa Prática*, v. 2, n.2 - 2º semestre, p. 131-156, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33560/17959>. Acesso em: 21 jul. 2022.

KALINOSKI, R.; FIORENTIN, C. D.; MARTINS, F. M.; BERNARDINIS, M. de A. P. Prática docente em arquitetura e urbanismo. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 17, n. 38, p. 1-22, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1801>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil. In: *Anais... XXXI Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo; XXXV Reunião do Conselho Superior da ABEA*. São Paulo, Nov. 2012. Disponível em: https://www.abea.org.br/wp-content/uploads/2013/03/artigo_maragno-pgn1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

OLIVEIRA, Vivianne. S. de. Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14358>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RÉGIS COSTA, Carla D. de O. Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional: percepções e mudanças. 2021. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/18709>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHULTZ, Diuliany. A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior: perspectivas atuais e desafios futuros. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5910>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SPESSATTO, M. B.; CARMINATI, C. J. Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, [S. l.], n. 20, 2018. DOI: 10.17561/reid.n20.2. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3801>. Acesso em: 11 jul. 2022. Acesso em: 11 jul. 2022.

SPRADA, Fernanda. Necessidades formativas de professores não licenciados no ensino superior tecnológico: os caminhos da formação continuada. 2020. Dissertação (mestrado profissional), Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – Centro Universitário Internacional (UNINTER). Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/465>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SPRICIGO, Fabrício; SANTOS, Thisciana F. dos; SANTOS, Marisilvia dos. Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: Contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 25, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287835>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAPÍTULO 3 – “DESENHOU
ISSO COM O PÉ?”

**REFLETINDO PRÁTICAS
DOCENTES AUTORITÁRIAS**

Fernanda Rocha de Oliveira

INTRODUÇÃO |



Desenhou isso com o pé?” Essa frase, dita por um professor da universidade pública na qual me graduei como arquiteta e urbanista, foi direcionada a um estudante, quando este apresentava seu trabalho. Ecoou entre os discentes do curso à época de tal modo que, ainda hoje – 17 anos após meu ingresso no curso – a recordo.

Ao lerem essa frase, alguns podem achar graça, por verem nisso uma situação risível pela forma “sincera” de um professor se posicionar sobre um trabalho, ao estilo “seu Lunga”¹⁸. Outros podem desaprová-la, por entenderem que essa postura provoca uma situação vexatória ao discente e pode impactar negativamente sua autoestima. Outros, ainda, podem ter a sensação de gatilho, por se lembrarem de já terem passado por algo similar, que lhes marcou negativamente.

Tenho percebido, na minha experiência de pesquisadora em Educação, que discursos autoritaristas ocorrem em diversos espaços educacionais, inclusive nas salas de aula de professores licenciados. Isso ocorre porque, mesmo que eles tenham recebido uma formação pedagógica que lhes favoreça o processo de reflexão sobre sua prática docente, por estarem inseridos em uma cultura histórica e estruturalmente autoritária, acabam reproduzindo práticas alinhadas com essa postura ideológica.

No caso específico do curso de arquitetura e urbanismo, com o qual venho tendo contato enquanto estudante e professora, percebo que a situação é agravada porque muitos docentes da área entendem não precisar de recursos que os ajudem a compreender os impactos de suas práticas nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento pessoal discente. Certamente existem exceções de colegas que buscam aprimorar sua atividade professoral, mas o fato de não haver obrigatoriedade de (auto)formação pedagógica faz com que muitos professores do curso não apenas deixem de refletir sobre ações de natureza autoritária, mas as reproduzam ou, ao menos, não as entendam como problemáticas.

18 Joaquim dos Santos Rodrigues, ou apenas “seu Lunga”, ficou conhecido nacionalmente pelas respostas “curtas e grossas”, de modo que passou a ter a fama de “o homem mais ignorante do mundo” (LIMA NETO, 2019).

No presente texto, avalio a fala que dá título ao capítulo, apontando contribuições de diferentes campos do saber para subsidiar necessárias reflexões sobre o tema. Contudo, espero que as questões aqui levantadas possam inspirar processos de autorreflexão e de mudança não apenas por parte de docentes arquitetos e urbanistas, mas daqueles professores que se identificarem com as práticas aqui analisadas.

ANÁLISE DE DISCURSO E A CULTURA BRASILEIRA DO AUTORITARISMO

A Análise de Discurso é muito válida para entendermos como um objeto simbólico produz sentidos, já que a língua os produz por/para os sujeitos. Como a língua materializa o discurso que, por sua vez, materializa a ideologia, é no discurso que se observa a relação entre língua e ideologia (ORLANDI, 2000).

Tomando a frase “Desenhou isso com o pé?” como ponto de partida, vemos que há inteligibilidade na frase, mas isso não basta para a compreensão dos sentidos que ela produz (ORLANDI, 2000). É dizer, do ponto de vista da língua portuguesa, entendemos o que a frase significa por si só, mas o contexto no qual ela foi dita nos faz interpretar que o professor quis dizer outra coisa: ele não acha que o estudante fez o desenho com o pé, mas usou essa linguagem para demonstrar insatisfação, supondo, ironicamente, que o trabalho teria sido feito de uma maneira imprecisa e/ou desleixada. Assim, a língua foi usada para materializar um discurso de crítica do professor ao trabalho do aluno.

Contudo, esse discurso está sustentado por uma visão por parte do professor: sua condição hierarquicamente superior à do estudante. Por essa visão ele se vê confortável em dizer o que quer, de modo agressivo. Não se trata apenas de tentar ensinar uma suposta inadequação do trabalho à qualidade esperada, mas o fato de ele ter acionado, por meio do seu discurso, uma autoridade opressiva para fazê-lo. Configura-se, pois, um discurso materializando uma ideologia.

Ricardo Stumpf (2022) já alertou sobre a cultura de autoritarismo brasileira e seus rebatimentos no espaço escolar de modo a reafirmar discursos e poderes. Tendo as práticas pedagógicas dos jesuítas como um marco significativo, essa cultura se manteve presente nas varas e palmatórias dos padres-mestres e nos modelos que, ao limitarem comportamentos discentes, favoreciam uma disciplina que contribuía na manutenção de sistemas econômicos, políticos e ideológicos específicos.

Se o discurso do professor materializa uma ideologia, podemos associar seu comportamento tanto ao autoritarismo existente em nossa cultura (não apenas na instituição escolar, mas na familiar – o que reforça a prática) quanto à superioridade docente sobre o discente. Afinal: esperaríamos que

essa frase fosse dita por um estudante, para se referir a um desenho feito por um professor?

É por isso que, para aprofundar o entendimento das formas de fazer sentido de um objeto simbólico (como o discurso feito pelo professor), precisamos falar das condições para sua produção, a exemplo da relação de forças: qual o lugar de fala do sujeito que faz o discurso, no âmbito da hierarquia de forças existente na sociedade?

Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2000, pp. 39-40)

Numa sociedade em que o professor encontra-se em condição hierarquicamente superior à do estudante, não se espera esse tipo de frase por parte de um discente porque ela seria tida, pelo docente, como desrespeitosa. Nesse contexto, entendo que podemos considerar essa ação docente uma forma de abuso de autoridade, porque a relação assimétrica de poder que foi ali estabelecida corrobora a cultura brasileira do autoritarismo. Com muita chance, esse professor foi criado em um contexto autoritário¹⁹ e, por ter sido oprimido (na escola e/ou na família), passou a oprimir – nos termos freireanos.

Quais os impactos desse tipo de atitude no aluno? Segundo Paulo Freire (1996), o professor que desrespeita a curiosidade, o gosto estético e a linguagem do educando, que o ironiza e o minimiza, transgredir os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. A atuação do professor autoritário opõe-se à dos sujeitos dialógicos, que aprendem e crescem na diferença.

Outra noção que ajuda a investigar as condições para a produção de discursos é a relação de sentidos, uma vez que os sentidos resultam de relações e, por isso, um discurso sustenta outro (ORLANDI, 2000). Assim, podemos inferir que houve discursos anteriores ao do professor que sustentaram esse que fora por ele proferido, bem como discursos atuais que ainda se prendem à mesma lógica de abuso de poder.

Pelo que foi apresentado até aqui, a cultura do autoritarismo tem grande contribuição nesses sentidos/discursos inter-relacionados e retroalimentados. Mas também entendo válidas algumas discussões existentes nos campos da Educação e da Sociologia para aprofundar o tema da relação de sentidos.

19 Cabe refletirmos, inclusive, as diversas formas de autoritarismo de nossa formação, aí incluindo, por exemplo, a definição do que esteticamente valorizável ou não, da linguagem mais adequada, etc.

IDENTIDADE, SABERES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES E A "TEORIA DO PAPEL"

Há diversos fatores que influenciam a prática docente, podendo ser internos (relacionados a nossos desejos, intenções, perspectivas, valorações, etc.) e externos (discursos institucionais, ideais sociais, políticos e econômicos em diversas escalas, etc.). Entre eles está a percepção do sujeito enquanto parte de uma coletividade porque, embora tenhamos nossas especificidades individuais, os grupos de seres humanos são interdependentes, pensam o mundo social como uma rede de relações interpessoais (OLIVEIRA, 2011).

Se considerarmos que as instituições de ensino superior constituem espaços de interação social entre os indivíduos de uma coletividade, podemos concluir que nesses locais os professores atuam na criação, manutenção e/ou supressão de valores enquanto membros de um grupo, uma classe, uma comunidade. Mas o fazem não apenas de maneira inscrita na instituição de ensino, visto que eles integram coletividades outras, fora do ambiente acadêmico. Logo, os valores, concepções e sentidos que eles atribuem ao seu fazer docente integram uma configuração social que extrapola sua atuação professoral, mas que nela interfere.

Retomando os apontamentos sobre a obra de Orlandi (2000), se os discursos não existem por si só, mas relacionam-se com outros que os sustentam, podemos imaginar que o professor que fez essa fala teve acesso a outros discursos de igual natureza, proferidos nos seus círculos de coletividades – inclusive acadêmicos. Por pactuar desse valor e gozar de condição de privilégio na hierarquia de sala de aula, viu-se à vontade para questionar o aluno de uma maneira que foi mais constrangedora que benéfica ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a “teoria do papel” – apresentada por Corrêa (2019), mas atribuída a Berger (1976)²⁰ –, existe um padrão esperado socialmente para a ação do indivíduo. Se em pleno século XXI espera-se que um professor ensine questões meramente técnicas, sem se preocupar com a forma de fazê-lo e sem uma condução mais humana e respeitosa para alcançar seus resultados, é preciso questionarmos a quais interesses essa prática atende. Como observado na obra de Stumpf (2022), a manutenção da cultura do autoritarismo, no Brasil, sempre foi estratégica.

Se a identidade é atribuída, sustentada e transformada socialmente, ao assumirmos a identidade de professores, ocupamos um lugar social que já era desempenhado por uma comunidade de pessoas, de modo que sobre esse lugar já incidia uma série de expectativas. Os valores e discursos (re)produzidos por essa comunidade preexistiam ao nosso ingresso na docência, e podem ter sido por nós incorporados, por exemplo, quando fomos estudantes. Afinal, é muito comum que tenhamos como referên-

20 Para mais informações, ver: BERGER, Peter L. *A Perspectiva Sociológica – A Sociedade no Homem*. In: BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Coleção Antropologia I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

cia, para o papel docente que exercemos, a atuação daqueles que nos ensinaram.

Contudo, ao atuarmos nesse papel, também passamos a produzi-lo, e com isso podemos oferecer outra série de possibilidades para ele (CORRÊA, 2019). Nessa perspectiva, nossa autoimagem sobre quem somos enquanto docentes também pode mudar ao passo que nos identificamos com novos discursos (como o da dialogicidade) dessa coletividade, cujos valores vão sendo transformados gradativamente. Daí a importância de nos apropriarmos de leituras, por exemplo, relacionadas ao processo de construção das identidades docentes e como ele pode impactar, positiva ou negativamente, os processos de ensino-aprendizagem. Só assim poderemos contribuir para quebrar ciclos viciosos que vêm sendo reproduzidos, como o da cultura do autoritarismo.

Um dos elementos que compõem nossa identidade docente é nosso processo de formação. Alves e Brancher (2021) destacam a influência dos contextos histórico e político da sociedade nos sistemas educacionais e, por tanto, como isso afeta a formação de alguns profissionais. Como “[...] os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 18), é possível imaginar que, a depender da escola e do período histórico que se graduou, o docente arquiteto pode valorizar: uma autoimagem, enquanto professor, mais conectada a uma ideia de eficácia técnica ou de promoção da emancipação discente; aportes mais práticos e/ou teóricos do ensino; demandas mais sociais e/ou mercadológicas; relações professor-estudante mais hierárquicas e impositivas ou dialógicas e negociadas; processos de ensino mais centrados no professor ou no estudante; modelo de aprendizagem mais focado na memorização e na reprodução ou na instrumentalização para reflexão; etc.

Conectando o exposto à fala do professor que está sendo aqui analisada, podemos imaginar que sua formação contribuiu para a atitude que teve diante do estudante. Claro que não podemos desconsiderar questões pessoais de cada docente – a exemplo da personalidade e do impacto, nas suas atitudes, do desenvolvimento familiar que teve. Mas se entendemos que ele teve referências para atuar nesse papel docente, analisar o contexto de formação desse professor pode dar pistas para melhor entender as bases do seu comportamento.

Tomando por exemplo os pares dicotômicos apresentados anteriormente e, considerando a ideologia que pode ser compreendida no discurso do docente-arquiteto-urbanista, podemos imaginar que, minimamente, ele estaria mais próximo de uma autoimagem de professor associada a uma eficácia técnica e mais conectado com uma forma de ver a relação professor-aluno de maneira hierárquica e impositiva. Não é por acaso que podemos correlacionar esses esquemas verticalmente impostos apresentados por professores com a atuação de muitos arquitetos e urbanistas no planejamento das edificações/cidades: projetos elaborados de cima para baixo, mais preocupado com suas prioridades estéticas e técnicas do que com valores mais subjetivos das necessidades humanas.

Sobre o processo de construção da identidade docente, Alves e Brancher (2021) destacam a necessidade de se observar aspectos objetivos e subjetivos dos professores, tendo em conta as imagens de si que suas diversas experiências provocam, bem como as consequências disso. Desse modo,

um professor que foi oprimido ao longo de sua trajetória pessoal e profissional pode oprimir estudantes por ter, em si, essa bagagem e não conseguir refletir sobre ela, para modificá-la. Um professor frustrado – por exemplo, por estar na docência por falta de melhores opções e/ou por não ser valorizado nesse fazer profissional – pode atuar de maneira desmotivada e, assim, desmotivar alguns estudantes; um professor que não tenha percebido/curado traumas frutos de autoritarismo pode agir de maneira desmedida e descuidada com outros, aí incluindo os discentes; etc.

Em todos esses casos, estudantes são diretamente prejudicados; indiretamente, a sociedade também o é, uma vez que alguns discentes desmotivados ou que tenham sua autoestima abalada podem ter seu potencial profissional subaproveitado. Para todos esses casos, é importante que o professor perceba a necessidade de se autoavaliar e buscar ferramentas que o auxiliem a verificar em que aspectos pode mudar sua ação docente, “[...] desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR PRÁTICAS DOCENTES

“Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176). E pra isso, analisar as representações, saberes e práticas do professor é apenas uma parte do processo, sendo necessário articulá-los “[...] aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2010, p. 176), de modo que nossa ação professoral não afete, tão negativamente, os processos de desenvolvimento pessoal e profissional de graduandos.

Como coloca Oliveira (2011), o professor, como investigador que reflete sobre a sua função como docente, deve ampliar os conhecimentos sobre a sua ação profissional. Dentro desse processo é preciso que os investimentos de estudo e análises contemplem não apenas conhecimentos técnicos, mas pedagógicos e sobre nosso autoconhecimento, tanto como indivíduos quanto como partes de uma coletividade cujas ideologias nos afetam e são, por nós, afetadas.

Diante do exposto ao longo do texto, vimos que uma simples frase pode ser carregada de diversas problemáticas, relativas tanto às ideologias que a sustentam (como a do autoritarismo) quanto às consequências que provoca no sujeito que recebe o discurso. É importante, pois, que nos perguntemos que práticas docentes, que apresentamos em sala de aula, podem estar reproduzindo lógicas de abuso

de poder, cerceando a criatividade estudantil, abalando a autoestima ou trazendo outras formas de impactos negativos aos nossos estudantes; e que práticas precisam ser debatidas para além da sala de aula, como a do nosso autoritarismo estrutural.

Sendo a sala dos professores um local onde os docentes costumam partilhar vitórias, fracassos, dúvidas e sugestões relacionadas à sala de aula, é importante que ela seja percebida como *lócus* privilegiado de construção/manutenção de discursos, tanto dos que merecem ser ratificados quanto dos que precisam ser rechaçados (a exemplo do aqui analisado, “desenhou com o pé?”). Práticas que já não pactuam com os valores sociais e pedagógicos contemporâneos merecem ser questionadas e superadas, pois muitas vezes são reproduções de sentidos que outrora foram dominantes, mas que hoje não são mais pertinentes. Trata-se de um espaço de construção coletiva de valores, onde é desejável a troca de estudos e práticas que fomentem o aprimoramento da nossa ação professoral e humana.

Por fim, embora a discussão aqui trazida tenha se relacionado a um contexto específico, do curso em que foi feita a frase analisada, entendo que as reflexões geradas servem para outros professores, licenciados ou não, independente da sua área de atuação.

REFERÊNCIAS |

ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir Roberto. Reflexões acerca do processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s) de professores que não realizaram formação pedagógica. *Humanidades e Inovação*, v. 8 n. 41 (Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos II), 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3377>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 01 set. 2019.

CORRÊA, Paula Regina. Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na educação profissional e tecnológica. 2019. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1168>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA NETO, João. Homem 'mais ignorante do mundo', seu Lunga ganhará estátua em praça de Juazeiro do Norte. G1 – CEARÁ [Portal de Notícias], set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/09/13/homem-mais-ignorante-do-mundo-seu-lunga-ganhara-estatua-em-praca-de-juazeiro-do-norte.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, Vivianne. S. de. *Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14358>. Acesso em: 2 ago. 2022.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *HOLOS*, [S. l.], v. 2, p. 193–205, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 2 ago. 2022.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

STUMPF, Ricardo. *Escola, Espaço e Discurso: Elos e Texturas do Discurso Educacional e do Discurso Arquitetônico na História da Educação e do Espaço Escolar no Brasil* (livro digital). Maringá: Editora Viseu, 2022.

CAPÍTULO 4 –

**O ENSINO DA ARQUITETURA
E O FUTURO DAS CIDADES**

Ricardo Stumpf



INTRODUÇÃO |

Ensinar a produzir arquitetura é uma tarefa multifacetada. Desde o desenho técnico, passando pelos ateliês de projeto, com sua complexidade crescente, composição, história da arte e da arquitetura, meio ambiente, estudo da orientação solar em diferentes latitudes, altitudes e épocas do ano, paisagismo, patrimônio, iluminação, acústica, climatização, planejamento urbano, desenho urbano etc.

O estudante de arquitetura vai aos poucos tomando pé de uma realidade extensa, que é a relação das edificações com a vida humana, com a natureza e com as cidades. Produzir arquitetura é também produzir cidades, na medida em que as intervenções arquitetônicas compõem os espaços urbanos.

Mas como as cidades são apresentadas aos estudantes de arquitetura? Que cidades são apresentadas como modelos e quais as linhas que dividem as utopias urbanísticas, alimentadas por “outro sonho feliz de cidade”, especialmente de cidades europeias, da realidade brasileira?

E como nossos estudantes estão sendo preparados para intervir numa realidade que a maioria deles desconhece ou se recusa a ver? E que cidade brasileira é essa, oculta, invisível ou negligenciada?

Contudo, a pergunta mais importante é essa: como nossos estudantes deveriam se preparar para intervir em cidades divididas por uma apartheid social insustentável e como as faculdades de arquitetura estão lidando com isso?

Em primeiro lugar é preciso entender que cidade é essa e qual a relação entre o ensino de arquitetura e essa realidade.

QUE CIDADE É ESSA? |

As cidades brasileiras evidenciam em sua paisagem imensas desigualdades que precisam ser pensadas e combatidas. Nos últimos anos verificamos que a desigualdade vem aumentando e temos inúmeros exemplos desse fenômeno. A pobreza, exposta nas ruas em sua dimensão mais brutal, com o aumento de famílias que passam fome cotidianamente.

Todos nós nos deparamos todos os dias com situações de pessoas e famílias, moradoras da cidade, que não têm garantida a sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, na mesma cidade vemos lugares luxuosos, prédios enormes e superequipados com espaços de lazer e aparatos de segurança. Enquanto muitos carregam com os próprios braços os materiais de reciclagem vasculhados nos lixos em carrocinhas improvisadas construídas por eles próprios, as ruas estão repletas de carros novos e caros.

Enquanto temos regiões da cidade com toda infraestrutura, ruas pavimentadas, iluminação, outras regiões são compostas por moradias precárias e sem qualquer infraestrutura, com ruas de terra, esgoto, distantes do centro.

Como podemos entender essa realidade, tão exposta nas nossas cidades e tão mascarada enquanto contradição a ser enfrentada por toda a sociedade? A nossa hipótese é que a cidade é uma totalidade e que não podemos entender a pobreza descolada da riqueza. A cidade é uma produção social, é a sociedade que a produz. (PADUA, 2022, s/p.)

A cidade que Padua nos apresenta é aquela que as faculdades de arquitetura escondem, ou pelo menos não se esforçam muito para mostrar. Há um certo constrangimento em falar sobre invasões e favelas, como se fossem temas para políticos ou cientistas sociais.

É mais confortável fazer exercícios de desenho urbano, que se limitam a criar espaços reduzidos, como praças, ruas de pedestres, ruas compartilhadas ou pequenos equipamentos acessórios às vias urbanas. São conceitos inovadores, como o de “Ruas completas”:

Qualificar o espaço público sob uma ótica de baixo carbono, equidade e justiça significa redistribuir o espaço das ruas para os usuários de diferentes modos, para que possam não apenas deslocar-se em segurança, mas permanecer e socializar. (RIBEIRO *et al.*, 2022, s/p.)

Sem dúvida o *urban design* tem contribuído para tornar mais amigáveis as ruas das cidades, mas ele não resolve os problemas das cidades ocultas aos olhos dos turistas ou da classe média, a parte invisível da cidade onde não existem sequer ruas, onde moram milhões de brasileiros em condições subumanas.

E por que nossas cidades são assim? Por que estão cada vez mais divididas entre bairros com preocupações crescentes com a qualidade de vida e áreas periféricas ou mesmo centrais, em que as pessoas vivem no limite da sobrevivência, sem nenhum recurso de planejamento ou desenho urbano para melhorar suas existências?

Por que o planejamento urbano vem sendo substituído em nossas faculdades pelo desenho urbano, muito mais limitado e muito menos capaz de produzir diagnósticos capazes de mudar a realidade? E quais os mecanismos que produzem esse tipo de cidade dividida? Como entendê-la, como interferir nela, como transformá-la através de propostas gestadas por arquitetos?

Na análise de Oliveira, a respeito da região do Iguatemi, em Salvador:

No jogo do mercado, indiferente ao planejamento urbano e ao urbanismo desejado pelos habitantes da cidade, o solo, os edifícios e as casas são mercadorias, portanto, objetos com valor de troca, como nos lembra Carlos (1994). O que nos faz lembrar também que o capital tem sua forma de valor atrelado à localização no espaço (LIPIETZ, 1988).

Assim sendo, muitas vezes a cidade é moldada por intermédio não só de um planejamento visível, mas também por leis que omitem os reais interesses em jogo para atender aos objetivos estabelecidos pelo “planejamento invisível”. Diante de tal constatação, no presente artigo defendemos a ideia de que as questões da renda e do valor da terra são conceitos fundamentais para o entendimento e a argumentação de que, nas três últimas décadas, uma associação de interesses entre o Estado e os empreendedores privados produziu e valorizou o espaço na área do vale do Camurugipe, também conhecida como Iguatemi, que hoje se constitui na principal centralidade na cidade do Salvador. (OLIVEIRA, 2005, p. 30)

Renda da terra é um conceito amplamente utilizado em análises sobre o uso do solo nas cidades. Mas atualmente, tem sido enriquecido pelo estudo da “financeirização” do solo urbano, como consequência da financeirização do próprio capitalismo, etapa que estamos vivendo, em que a acumulação do capital passa a ser feita, principalmente, sobre a especulação financeira.

Trata-se de um padrão sistêmico porque a financeirização está constituída por componentes fundamentais da organização capitalista, entrelaçados de maneira a estabelecer uma dinâmica estrutural segundo princípios de uma lógica financeira geral. Neste sentido, ela não decorre apenas da práxis de segmentos ou setores - o capital bancário, os rentistas tradicionais - mas, ao contrário, tem marcado as estratégias de todos os agentes privados relevantes, condicionado a operação das finanças e dispêndios públicos, modificando a dinâmica macroeconômica. Enfim, tem sido intrínseca ao sistema tal como ele está atualmente configurado. (BRAGA, 1997, p. 196 apud PRATES *et al.*, 2017, p. iii)

Segundo Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, no Seminário “A Financeirização Urbana nas cidades brasileiras”, promovido pela Rede INCT Observatório das Metrôpoles, em 2017:

[...] a conexão entre financeirização, mercantilização e difusão do urbanismo neoliberal exacerba a contradição entre a cidade como valor de troca e a cidade como valor de uso, gerando extremas desigualdades socioespaciais.

[...]

‘Queremos identificar as concepções de se pensar a política pública dentro desse processo de financeirização; isso é importante porque o Brasil se tornou uma plataforma de viabilização do capital financeiro global — isso tem a ver com os juros, com o câmbio, com a renda pública, a gestão do nosso passivo externo (ou seja, toda a macroeconomia passa a ser pensada a partir dessa lógica de dependência do circuito financeiro), e isso vai se traduzindo na forma de se pensar política no país’. [...] (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2017, s/p.)

A partir do entendimento dessa realidade é que as nossas cidades precisam ser apresentadas aos estudantes, preparando-os para intervir. É uma lógica diferente da tradicionalmente usada nos ateliês de projeto, onde se vende a ideia de que podemos moldar a cidade segundo as teorias urbanas de eficiência e *design*.

É claro que há diferenças de tratamento sobre o tema, variando das universidades públicas para as instituições privadas. As públicas se dedicam mais à pesquisa e têm mais compromisso com o interesse público, produzindo um tipo de conhecimento que instrumenta o estudante a compreender me-

lhor as contradições do nosso meio urbano.

Já as instituições privadas, geralmente, orientam a formação do estudante para o mercado, evitando lidar com estas contradições que ameaçam a ideologia neoliberal do Estado mínimo, na medida em que revelam a verdadeira natureza da cidade resultante do controle do capital financeiro.

Orientada pelo marco ideológico neoliberal, a política urbana passa a ser um “problema de mercado”, e a condição de mercadoria da cidade tende a se generalizar. O acesso à cidade é cada vez mais mediado pelo poder de compra e a possibilidade de participação de cada cidadão na cidade é por meio da relação de cliente/consumidor (Junior, 2014). A cidade-mercadoria se torna um balcão de negócios submetido às estratégias de marketing urbano. A formatação do espaço vai se acentuando na direção de uma segregação baseada na condominização, verticalização e fortificação urbanas, além dos grandes projetos urbanos, como os megaprojetos esportivos. (CORRAL, 2010 apud FARIAS; DINIZ, 2018, p. 287)

Mais recentemente, a financeirização da economia passou a envolver as empresas ligadas à construção civil, alterando o quadro da produção imobiliária, que passou a contemplar habitações para a classe média baixa, antes território exclusivo das políticas públicas. É o novo conceito de “habitação social de mercado”, favorecido pelas políticas desenvolvidas a partir dos anos 90 nos governos de Fernando Henrique Cardoso e continuadas nos governos Lula e Dilma.

A partir do momento em que uma determinada empresa que produz habitação passa a ser, ao mesmo tempo, proprietária de terras, incorporadora, construtora, banco, vendedora de ações no mercado de capitais e correspondente do governo na intermediação do financiamento ao consumidor, a própria lógica de estruturação do mercado se altera. (SHIMBO, 2012, pp. 13)

Segundo o depoimento de um empresário, os investidores financeiros têm em vista o crescimento explosivo do mercado imobiliário, o aumento da demanda e, conseqüentemente, o aumento de preços. (SHIMBO, 2012, pp. 63)

Num contexto como esse, como continuar apresentando as cidades aos alunos a partir de

conceitos que se baseiam em crenças deterministas ligadas ao racionalismo? É preciso ver e mostrar a cidade como ela se constitui, de fato, com todas as suas contradições, para que os alunos tenham a possibilidade de criar propostas realistas de intervenção.

COMO APRESENTAR AS CIDADES AOS ESTUDANTES?

Cidades geralmente são representadas em mapas. Podem ser mapas gerais, com ruas, praças etc., ou mapas temáticos, turísticos, ambientais ou de planejamento urbano, como os diversos mapas que acompanham os planos diretores.

Mas esses documentos geralmente se referem a áreas legalizadas, excluindo as favelas e demais áreas invadidas. É difícil representar graficamente essas áreas por não estarem sujeitas a nenhum controle sobre o uso do solo e por não apresentarem um traçado nítido e regular de vias de circulação (ruas, becos, escadarias etc.) e dos terrenos ocupados pelas edificações.

Mapas urbanos são, principalmente, mapas de ruas e quando não há ruas a cidade não é representada, ou seja, ela não existe oficialmente, permanecendo relegada à ilegalidade e à invisibilidade.

Largadas à própria sorte, essas áreas crescem desorganizadamente e abrigam aqueles que estão excluídos do mercado imobiliário devido à especulação. Embora dentro das favelas também exista um mercado imobiliário e, portanto, também exista especulação sobre o uso do solo, nesses locais o valor da terra se mantém mais baixo, devido à ausência de infraestrutura, de segurança e de serviços públicos.

Essa situação torna difícil para o professor de arquitetura propor intervenções nessas áreas. Primeiro devido à falta de documentos oficiais sobre os quais os alunos possam trabalhar, segundo pela insegurança. Entrar em favelas para entrevistar moradores, tirar fotos e medir ruas e casas é sempre arriscado.

Para compensar essas dificuldades, os professores que trabalham com o tema habitação tendem a fazer exercícios de projeto de conjuntos habitacionais sobre terrenos desocupados, geralmente em periferias, repetindo na faculdade os programas governamentais de habitações para população de baixa renda, com todas as suas distorções.

Para evitar repetir essa agenda de erros, e para que possamos propor intervenções nessas áreas irregulares, seria mais prudente trabalhar com fotos de satélite, paralelamente aos documentos oficiais de prefeituras. Poucos municípios têm levantamento cadastral de favelas que permitem um planejamento com razoável precisão, mas as áreas invadidas são muito dinâmicas e estão sempre crescendo.

O importante é ter como objetivo integrar essas áreas à cidade, oficializando-as e garantindo a melhoria da qualidade de vida das suas populações. Na prática, significa tornar cidadãos os seus habitantes, no sentido estrito da palavra, ou seja, habitantes de uma cidade reconhecida como tal, com todos os direitos que esse reconhecimento implica.

Mas não adianta propor a integração dessas comunidades ao tecido urbano oficial se as políticas urbanas geradoras de favelas continuam inalteradas. É preciso ensinar os estudantes a intervir também nesse aspecto, propondo políticas de controle da especulação sobre o solo urbano.

Isso quer dizer que todas as propostas de intervenção urbana gestadas pelos estudantes precisam estar ancoradas na compreensão dos processos econômicos que, de fato, determinam o desenvolvimento das cidades. Os alunos precisam partir de premissas realistas para poder propor, sejam grandes projetos urbanos, sejam projetos arquitetônicos pontuais, já que todos se desenvolverão dentro do mesmo contexto.

Não se pode continuar alimentando ilusões sobre “falta de planejamento” como causa dos problemas urbanos; sobre “déficit habitacional” como explicação para as favelas; sobre a capacidade de arquitetos de moldar a cidade através de seus planos, ignorando que é o capital que define o que, onde e como serão construídas as coisas, no que Milton Santos (1993) chamou de cidade corporativa.

Só assim poderemos formar profissionais aptos a intervir, de forma a assegurar a correção das enormes distorções que nosso meio urbano vem desenvolvendo, especialmente a partir do início do século XX, com a reforma Pereira Passos, que deu início à favelização no Rio de Janeiro.

CIDADES E TERRITÓRIOS |

Outros condicionantes também precisam ser compreendidos pelos estudantes, para municiá-los de instrumentos de intervenção. Os planos diretores e a legislação que regula as regiões metropolitanas são objetos importantes para serem debatidos. Mas, muitas vezes, as regiões metropolitanas são criadas para favorecer interesses políticos locais, desligados do interesse coletivo, e se chocam com as legislações ambientais ou com o planejamento territorial, que ainda é muito pouco desenvolvido no Brasil.

Entender a cidade dentro de um território, onde se relaciona com outras cidades, com um entorno rural, produtivo ou não, com áreas de conservação, fazendo parte de consórcios municipais ou de Arranjos Produtivos Locais (APLs), permite uma visão ampliada das suas funções urbanas dentro do território.

O desafio para o planejamento urbano é compreender a cidade dentro do território, postura dificultada pela ausência de uma reflexão acadêmica sobre o ordenamento do território do país. Os debates estão chegando agora à dimensão das metrópoles, em função da aprovação do Estatuto, mas o estudo das cidades brasileiras como parte de redes continua sendo um tema incipiente, particularmente no ensino de graduação em arquitetura e urbanismo. (STUMPF, 2018, p. 212)

As mudanças necessárias nas políticas urbanas passam necessariamente por uma reforma urbana em que o capital especulativo seja controlado pelo Estado, no sentido de introduzir um controle efetivo sobre o uso do solo, em benefício do valor de uso, em detrimento do valor de troca. Essa agenda, no entanto, não está no horizonte dos governos federais, estaduais ou municipais, que aceitam a lógica do mercado como uma coisa natural, que deve guiar o pensamento sobre as cidades. Mesmo os partidos de esquerda abandonaram essa perspectiva de transformação e não incluem (e nem mesmo compreendem a importância) a reforma urbana entre os seus objetivos. Levar esse debate às faculdades de arquitetura é uma forma de introduzir o tema nas preocupações dos arquitetos, hoje e no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar uma visão realista e ampliada das cidades brasileiras aos alunos de arquitetura, incluindo também as pequenas cidades, maioria entre os mais de cinco mil municípios do país, a inserção das áreas urbanas nos territórios regional e nacional, e debater a construção de ferramentas legítimas e contemporâneas de intervenção, é um passo importante para a produção de propostas realistas e transformadoras de intervenção nas nossas cidades.

Compreender os mecanismos de especulação sobre o solo urbano, construir uma crítica sobre visões limitadas ou provincianas de gestores locais e de análises acadêmicas reféns de soluções importadas nos permitirá formar arquitetos capazes de enfrentar o enorme desafio da desigualdade em nossas cidades.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Tadeu; DINIZ, Raquel. Cidades neoliberais e direito à cidade: outra visão do urbano para a psicologia. *Psicologia Política*, v.18, n.42. São Paulo maio/ago. 2018, pp. 281-294. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n42/v18n42a06.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. A financeirização urbana nas cidades brasileiras: aspectos de análise. Observatório das Metrópoles [Portal da Internet]. Destaque, Eventos, 16 nov. 2017. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrosoles.net.br/financeirizacao-urbana-nas-cidades-brasileiras-aspectos-de-analise/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Margarete Rodrigues Neves. A renda da terra e suas cambalhotas: uma discussão sobre renda fundiária urbana, solo como mercadoria e a centralidade do Iguatemi. *GeoTextos*, 1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3029>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PADUA, Rafael Faleiros de. Das desigualdades às contradições na cidade. *Brasil de Fato – Paraíba* [Portal da internet]. Coluna Lutas Urbanas, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2022/02/22/das-desigualdades-as-contradicoes-na-cidade>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PRATES, Daniela M. OLIVEIRA, Giuliano C. FERREIRA, Adriana N. BALTAR, C Carolina T. Financeirização e dinâmica do capitalismo contemporâneo. Notas de apresentação. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 26, Número Especial, p.i-vi, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8652304/17940>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RIBEIRO, Andressa; SANSÃO, Adriana; BATISTA, Bruno; STOLF, Carolina; MANOSSO, Fernando César; RINALDI, Rodrigo. Ruas completas na universidade ajudam a pensar e projetar a cidade na escala humana. 27 mar. 2022. *ArchDaily Brasil*. Disponível em: https://www.archdaily.com.br/br/978914/ruas-completas-na-universidade-ajudam-a-pensar-e-projetar-a-cidade-na-escala-humana?ad_source=search&ad_medium=projects_tab&ad_source=search&ad_medium=search_result_all. Acesso em: 31 mar. 2022.

SANTOS, Milton. A urbanização e a cidade corporativas. In: SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1993, pp. 99-115.

STUMPF, Ricardo. Perspectivas do ensino de planejamento urbano a partir do enfoque territorial. *In*: CANANÉA, Fernando Abath (org.). Identidades Educacionais: entre abismos e pontes. Maré produções artísticas e educacionais. João Pessoa, 2018.



ISBN: 978-6-55825-205-4



9 786558 252054