
PEDAGOGIA DO ATELIÊ: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO DA ARQUITETURA

Marcos Pereira Diligenti

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Maria Alice Medeiros Dias

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Resumo: O presente artigo tem por finalidade contribuir para o debate acerca das relações interpessoais no ateliê de projeto dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e avaliar as suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Esse debate mostra-se oportuno no atual cenário acadêmico, pontuado por frequentes revisões e estratégias pedagógicas. Essas revisões - referentes às matrizes curriculares, às novas tecnologias, ao módulo professor/aluno entre outras - apontam para mudanças no ateliê e para reflexões sobre sua Pedagogia. Considerando-se que, na essência do trabalho pedagógico das disciplinas de projeto, incidem de maneira fundamental as relações interpessoais entre os sujeitos, afirma-se a relevância da investigação, no intuito de incorporar a subjetividade inerente ao processo educativo como caminho para a qualificação da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Ateliê de projeto.

THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN ARCHITECTURE TEACHING AND LEARNING

Abstract: This article aims at contributing to the debate about interpersonal relationships in the design studios of the Architecture and Urban Planning undergraduate program and at evaluating their impact on teaching-learning processes. This discussion is rather pertinent in the current academic context, punctuated by frequent teaching strategies and revisions. These revisions - related to undergraduate curricula, new technologies, and the teacher/student relationship, among others - suggest changes in the studio and in its teaching. Considering the important connection between teaching and interpersonal relationships in design course units, it is evident that this research is relevant as it incorporates the subjectivity inherent to the educational process as a way to improve learning.

Keywords: Education. Architecture and Urban Planning teaching. Design studio.

Introdução

Identificar e problematizar “o que está por trás” do que pensamos e das nossas ações parece ser o melhor caminho para modificar nossas práticas e buscar alternativas para resolver nossos problemas cotidianos. (REDIN, 2004, p. 18).

A estrutura curricular dos cursos de arquitetura caracteriza-se, essencialmente, pela sequência-tronco de disciplinas de projeto, cujo objetivo é desenvolver capacidades e construir conhecimentos referentes à ação projetual. A partir de tema pré-determinado, os estudantes elaboram um projeto - individualmente ou em equipes - ao longo de um período letivo, em um exercício que simula a prática profissional. O trabalho pedagógico tem como objeto central a produção do estudante, expressa graficamente por desenhos técnicos e croquis espontâneos. A proposta é desenvolvida dialogicamente com a orientação do(s) professor(es) em um processo que inclui a interação com os colegas por meio do intercâmbio de informações, críticas e opiniões. A sistemática submissão do projeto à crítica dos professores e do próprio grupo de estudantes e as conversas acerca do mesmo destinam-se a impulsionar a evolução do trabalho. O desenho e o discurso do estudante complementam-se como destaca Schön (2000):

Suas palavras não descrevem o que já está lá no papel, mas fazem um paralelo com o processo pelo qual ele faz o que já está lá. Desenhar e conversar são formas paralelas de construir um projeto e, juntas, elas fazem o que eu chamo de linguagem do processo de projeto. (SCHÖN, 2000, p.48).

Esse contexto implica a prática reflexiva com aquisição de competências por meio do fazer. As soluções propostas são alvo de problematização nas diversas etapas metodológicas onde a reflexão se dá sobre a ação de elaborar o projeto (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000).

Trata-se de métodos e ações que, se por um lado visam a desenvolver a autonomia do estudante, a autocrítica e a capacidade de diálogo, têm,

simultaneamente, latentes em sua realização, dilemas e riscos. Esses aspectos referem-se, principalmente, a desajustes no cenário interativo e à ocorrência de tensões nas relações interpessoais entre os atores do processo. Uma formulação pedagógica dessa natureza requer dos sujeitos, em grande medida, habilidades sociais e capacidades cognitivas e subjetivas, para além das capacidades intelectuais ligadas aos conhecimentos técnicos e metodológicos da disciplina. Há a necessidade de reconhecer como premissa o funcionamento adequado da interação entre os sujeitos e da interação desses em grupo. As potencialidades, os problemas e as deficiências devem ser administrados de maneira a facilitar a construção de conhecimentos sobre a atividade projetual da arquitetura pelo grande grupo e, individualmente, pelos componentes do grupo.

Nesse sentido, destaca-se o requerimento de condutas que busquem convergência e entendimento entre educandos e educadores.

Nenhum envolvimento de pessoas em grupo é simples; qualquer grupo, mesmo unido, é ameaçado por divisões, conflitos, abusos de poder, desequilíbrios entre as retribuições e contribuições de seus membros. Essas divergências provocam sensações de injustiça, exclusão, revolta e humilhação. [...] é preciso acima de tudo, *conversar*, de tal forma que não agrave as tensões, os não-ditos ou as mágoas, mas que permita que eles sejam *explicados*. (PERRENOUD, 2002, p. 63).

Salienta-se, então, o quanto no ateliê de projetos o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem vincula-se diretamente à qualidade da interação entre os sujeitos. Essa interação é necessariamente mais intensa que na sala de aula tradicional. Se em uma disciplina de cunho teórico viabilizam-se módulos professor/aluno de 1/45 e 1/60, no ateliê o módulo fica entre 1/15 e 1/20. A proximidade entre os membros do grupo – docentes e discentes – é maior, e o ambiente adquire caráter mais personalizado. Nesse contexto, a interação é definidora das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem e traz consigo todas as tensões e desafios próprios dos relacionamentos interpessoais e dos relacionamentos em grupos.

A motivação no Ateliê

O contexto interativo e relativamente informal do ateliê realça a importância da motivação dos atores que pode funcionar como instrumento impulsionador no

grupo. O professor, como facilitador do processo, pode ser altamente motivador, influenciando positivamente o grupo de estudantes. Sem dúvida, ele também é motivado pelas condutas dos estudantes e por suas respostas ao trabalho pedagógico. Por outro lado, a falta de motivação funciona como um estímulo negativo que pode solapar o ânimo dos estudantes e/ou dos professores.

A motivação no contexto de ensino-aprendizagem e de relações humanas do ateliê é um sentimento que envolve doses de boas expectativas, de otimismo, de disposição e de disponibilidade referentes ao trabalho pedagógico. Além disso, estão implicados fatores psicológicos como a autoconfiança dos sujeitos e a confiança nos professores e no grupo, no sentido da realização de uma meta comum. Essas condições são postas à prova a cada encontro, a cada sessão de orientação ou assessoria pedagógica, a cada aula expositiva e a cada painel mediante o comportamento de cada um dos sujeitos, dos subgrupos e do grupo geral.

O ambiente motivador é, portanto, construído desde o primeiro encontro onde é apresentada a disciplina, e são estabelecidos os pactos pedagógicos entre professores e estudantes para o desenvolvimento da mesma. Nesse momento, o programa da disciplina é apresentado e proposto como um 'contrato' entre as partes. Desde essa fase é preciso que se atente para a geração de um clima de positividade, de entusiasmo para o enfrentamento de um novo desafio. Muitas vezes, os professores e/ou a própria turma já vêm para o primeiro contato com alguns preconceitos originários de conversas de corredor ou da sala dos professores. Esses estigmas vão incidir na pré-disposição dos sujeitos. Se forem negativos, constituem-se numa barreira inicial que demandará algum esforço para ser superada.

Na definição de um ateliê motivador podem destacar-se como alicerces importantes:

- a clara definição e explicitação dos objetivos do semestre letivo, responsiva ao questionamento: *onde queremos chegar?*
- a definição precisa e a realização dos procedimentos metodológicos necessários para atingir esses objetivos, responsiva ao questionamento: *como vamos conseguir?*

- uma atitude vigilante dos sujeitos para que, em uma 'rede solidária', todos e cada um se mantenham engajados e solidariamente comprometidos com a realização dos objetivos da disciplina.

No sentido da motivação, no que tange à elaboração do projeto, a consolidação do partido geral é um momento-chave. A etapa inicial do projeto - compreensão do tema, pesquisas de referências, levantamentos, análises do lugar, definição de diretrizes e zoneamento - que culmina no lançamento do partido revela-se muito importante.

Quando o partido se impõe como proposta acertada, coerente e com bom potencial de desenvolvimento, o trabalho ganha um *status* promissor. Essa condição poderá impulsionar o ânimo do estudante e do professor ao debruçarem-se sobre os desenhos para problematizar e solucionar os diversos aspectos do projeto. De outra forma, o resultado pode ser desanimador para ambos.

Sem desconsiderar a complexidade envolvida nas motivações de cada um dos sujeitos e do grupo, é possível inferir que a atenção dada por todos os sujeitos à etapa inicial incide fortemente nessas motivações e, conseqüentemente, nos rumos e na continuidade do processo. Um perigo a ser evitado é o de negligenciar nessa etapa a complexidade objetiva e subjetiva que compõe esse período ímpar na realização do projeto.

Nesse sentido, o professor, em seu papel de organizador das atividades didáticas, pode dar especial atenção ao embasamento para o lançamento do partido. O desenvolvimento do repertório de conhecimentos de arquitetura e dos conhecimentos referentes ao tema e ao lugar é fundamental no lançamento do projeto. A segurança dessa base de conhecimentos pode funcionar como aspecto encorajador para o estudante. Também se destaca a propriedade de expor de maneira transparente para a turma, e mesmo enfatizar, o quanto um bom rendimento na etapa inicial pode ser motivador, alavancando o avanço das soluções de projeto e, por conseguinte o êxito na disciplina.

A relação das atividades de orientação - assessorias individuais, discussões em grupo e/ou de painéis de apresentação/avaliação - com a motivação do estudante é um aspecto que merece ser explorado na compreensão dos fenômenos

relacionais do ateliê. A potencialidade pedagógica dessas atividades depende, em grande medida, das disposições dos sujeitos, da qualidade de suas contribuições, da intenção propositiva na interação. A pertinência da expressão das ideias, por meio de desenhos e de um discurso coerente e fundamentado, é um aspecto destacável na contribuição do estudante e atributos como clareza e objetividade na formulação de críticas e observações sobre a produção do estudante são importantes na atuação do professor.

Outro viés que pode ser explorado no entendimento da motivação do estudante relaciona-se à avaliação das etapas de trabalho pelos professores. A atribuição de conceitos ou graus aos trabalhos dos discentes, ao final de cada etapa do processo, é um ponto nevrálgico no relacionamento entre estudantes e professores e mesmo na relação do estudante com a própria disciplina. É tradicional a imagem do acadêmico de arquitetura que ‘vira noites’, ultimando o seu projeto para a entrega. Vésperas de entrega são ocasiões que inspiram nos estudantes superação e ansiedade e geram um grande envolvimento desses com o seu projeto. Isso ocorre mesmo com aqueles que, em um primeiro momento, estavam menos comprometidos com o trabalho. Instala-se, portanto, na maioria dos alunos, uma elevada dose de expectativa por uma sinalização positiva na avaliação. Obter um conceito ‘D’ – insuficiente – pode funcionar como um represador de futuras potencialidades. Alguns alunos sentem-se injustiçados ou incompreendidos mesmo ao receberem conceito ‘C’. A energia da véspera da entrega parece, nesses casos, ter sido em vão. Esse é um momento de crise que precisa ser administrado com habilidade pelos professores para ajudar a resgatar a motivação dos que se frustraram com a avaliação.

Na ação de avaliar, os professores, por sua vez, enfrentam o dilema entre atribuir um conceito que sinalize com rigor a fragilidade do trabalho ou atribuir um conceito que valorize o evidente esforço do estudante e, talvez, possa motivá-lo a superar as dificuldades para avançar em direção à próxima etapa. Obviamente escolher uma das opções requer ponderação e sensibilidade perante as subjetividades dos sujeitos. Uma avaliação rigorosa poderá instigar alguns à superação, ao passo que outros poderão ficar desmotivados e reagir com o distanciamento da disciplina e dos professores.

Os conflitos que afetam a motivação dos sujeitos merecem a atenção de todos os atores do ateliê e, nesse sentido, a compreensão das questões concernentes às dimensões interpessoais das atividades pedagógicas é um importante instrumento na superação desses problemas.

A potencialidade da crítica

[...] a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica. Uma formação em resolução de problemas, mesmo o sentido amplo, incluindo sua identificação e renunciando a todo o procedimento padronizado, não é suficiente para tornar um profissional reflexivo. (PERRENOUD, 2002, p. 65).

Um aspecto fundamental na postura do estudante é um estado de abertura para as críticas, na crença de que elas vão contribuir para as suas reflexões sobre as suas ações e, assim, possibilitar o crescimento do trabalho. Essa postura requer do estudante confiança nos professores e autoconfiança. Esses sentimentos favorecerão a aceitação da crítica e a convicção sobre sua capacidade de utilizá-las para fazer reformulações nas propostas que resultem em soluções mais ajustadas e na decorrente evolução do projeto. Normalmente esse refinamento evolutivo não é algo que ocorra em um desenvolvimento linear ou contínuo: há avanços e recuos. Faz-se necessário estar atento ao resgate de idéias iniciais e à retomada de diretrizes definidas nas análises introdutórias do processo que, por vezes, vão sendo abandonadas no decorrer do mesmo.

A dificuldade de aceitar a crítica relaciona-se diretamente à elevada expectativa de aceitação e, assim, quando no painel ou na assessoria individual, o professor começa a desnudar os aspectos frágeis da proposta, sua fala tem o efeito desmobilizador no aluno.

No que diz respeito às dificuldades do estudante no aproveitamento das críticas ao trabalho importa compreender que seu envolvimento com a própria

produção cria uma relação até mesmo de uma identidade simbólica às soluções propostas e aos próprios desenhos. Essa relação pode gerar forte resistência a mudanças ou rejeição e abandono da ideia inicial. Se há uma crítica, mesmo pertinente, pode-se incorrer em uma negação desconstrutiva pelo estudante e, nesse caso, são comuns dois tipos indesejáveis de reação: a estagnação ou a reformulação radical.

Aqueles que, talvez inconformados com as críticas, se vêem imobilizados e incapazes de refletir, não conseguem revisar os aspectos apontados como frágeis e mergulham no estado de estagnação. Parece que o estudante tem a impressão de que sua capacidade na abordagem do problema de projeto foi esgotada na solução criticada. Aí ele se vê incapaz de refletir para reformular sua ação. Essa ocorrência requer a atenção do estudante e do professor para que ambos possam cooperar para a superação desse impasse. Ao professor cabe reforçar que revisar diretrizes, refazer desenhos, repensar soluções são procedimentos intrínsecos ao processo de aprendizagem por meio do fazer e do refletir sobre a própria ação. Ao estudante cabe revisar criteriosamente seu trabalho, perseguindo soluções mais qualificadas, pertinentes e eficientes.

Os que aceitam mudar, mas interpretam a crítica como a negação de qualquer validade da proposta, partem rapidamente para um novo empreendimento em uma anulação de todo o trabalho inicial. Nesse caso, há o risco de que o processo de projeto entre em um círculo vicioso de tentativas e erros em que as propostas são lançadas e descartadas de maneira arbitrária, sem a consolidação de um processo evolutivo.

Observa-se, ainda, que a falta de domínio da metodologia de projeto e/ou de consistência na formulação inicial de diretrizes precisa ser exposta claramente ao estudante, pois, para além da solução específica para aquele projeto, está a construção dos conhecimentos da metodologia de projeto. Essa ótica é reforçada por Freire (1996, p. 160): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Como vimos anteriormente, o imediatismo ou a ansiedade de resolver o projeto não pode comprometer os procedimentos metodológicos. Portanto, na

orientação do estudante, o professor necessita conscientizá-lo de que o projeto não evoluirá satisfatoriamente se, a cada crítica recebida, for lançada, sem os devidos critérios, uma solução diferente ou se for feita uma correção acrítica na proposta.

Outra situação de desvio nessa relação professor/aluno concerne a um tipo de percepção onde o aluno vê o professor apenas como um avaliador que avalia o projeto que atenda ao seu gosto. Nesse caso, os comentários do professor soariam como a expressão de preferências pessoais. Essa interpretação surge como mecanismo de defesa no qual o estudante não reconhece os problemas apontados como pontos frágeis de sua proposta, mas sim como pontos de divergência em relação às preferências do professor. Entre reconhecer os desvios do projeto e denunciar uma ação arbitrária do professor, a segunda opção pode parecer mais cômoda. Uma percepção mais ajustada poderia ser embasada no entendimento das críticas como a identificação de aspectos do projeto que merecem maior atenção e devem ser mais bem desenvolvidos. Esse tipo de desajuste revela a falta do que Schön (2000) denomina 'convergência de significado' no diálogo entre professor e estudante.

Reconhecer o valor construtivo do erro, utilizando a análise das próprias respostas equivocadas é uma atitude que pode conduzir e favorecer a obtenção de respostas mais adequadas. Sancionar o erro é abortar a possibilidade de analisar o processo que resultou no erro. (FERNÁNDEZ, 2001).

No conjunto de atividades das disciplinas de projeto, o Painel de apresentação/avaliação dos trabalhos é reconhecidamente importante e, em certa medida, polêmico e ambivalente. A crítica no contexto do grande grupo significa uma oportunidade de amplo debate, de socialização de idéias e conhecimentos, mas por outro lado, tem um potencial de produzir desgastes e desencontros nas relações entre alunos e professores.

Os estudantes menos experientes apresentam certa resistência à atividade, pois ela exige que o autor exponha sua produção ao grande grupo. De maneira geral, os estudantes, pela energia depositada no trabalho e pela grande expectativa de confirmação da validade de suas propostas, podem tornar-se mais vulneráveis a colocações que destaquem pontos fracos do trabalho. Quando a crítica é pública, o desconforto pode ser ainda maior. Obviamente, esse sentimento relaciona-se, mais

do que ao conteúdo da mesma, à forma usada pelo professor para enunciá-la. Nesse sentido, exige-se dos professores capacidades discursivas e relacionais.

Eu diria aos professores que seremos mais lembrados pelas nossas atitudes – saber respeitar, dialogar, cumprimentar e cumprir horários do que apenas pelo conhecimento. Não adianta saber muito, se faltam respeito, diálogo, atenção e dedicação. (CLOTET, 2008, p.8).

Quando a ênfase é dada à fragilidade, é fundamental que se caracterize o tom construtivo. É importante criar a cultura da crítica positiva e do debate de idéias que faz crescer. O diálogo deve ser estimulado, os comentários, feitos num clima respeitoso e, necessariamente, isento de animosidades. A escolha das palavras e mesmo a entonação da voz tornam-se aspectos importantes da atuação do professor. Em seu discurso deve transparecer a expectativa positiva em relação à evolução do trabalho e a disponibilidade de seu apoio para que o avanço necessário aconteça.

Autonomia X Dependência

[...] o ideal de todo o processo de crescimento, desenvolvimento e educação é chegar à autonomia. Isto é, o ser humano chegar à possibilidade decidir sobre seus caminhos, ser dono de suas decisões e estabelecer autonomamente as próprias normas que garantirão uma experiência plena, feliz como um ser no Mundo interagindo com a natureza, a história e os outros, também seres donos de sua autonomia. (REDIN, 2004, p. 10).

No trabalho pedagógico do ateliê, um dos objetivos fundamentais é a conquista da autonomia do estudante na realização do projeto em suas diversas etapas. Nesse sentido, a orientação do professor precisa adquirir gradativamente maior sutileza, à medida que o aprendiz se apropria da metodologia e da linguagem projetual. As intervenções dos orientadores que, nos primeiros momentos do curso e de cada disciplina, são necessariamente mais densas e decisivas nos rumos do trabalho, passam, paulatinamente, a assumir papel mais discreto, respeitando e estimulando a crescente autonomia do estudante.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.120).

Uma crítica inadequada da parte do professor pode inibir o estudante e fazê-lo sentir-se tolhido no desenvolvimento de sua liberdade de pensamento e ação. O equilíbrio na dosagem das intervenções do professor na realização do projeto do estudante implica a consciência e a atenção de ambos.

Os desvios podem ocorrer, seja quando o estudante se retira do ambiente relacional simulando uma condição de independência, seja nos casos em que ele submete seu trabalho com demasiada frequência à crítica do professor.

Certamente há problemas subjetivos que fogem da alçada de um professor de arquitetura, porém há que se considerar a delicadeza de algumas situações e a responsabilidade do professor no contato com seus alunos.

Considerações Finais

Ao reconhecer a grande significação das relações humanas na pedagogia do ateliê, ousou acrescentar à denominação do processo de formação do profissional reflexivo proposta por Schön (2000), reflexão-na-ação, as palavras que colocariam em evidência as relações interpessoais e então o denominaria de reflexão-na-ação-e-na-interação. (DIAS, 2004, p. 115).

O êxito do estudante no desenvolvimento do trabalho de projeto é fruto de uma ajustada combinação entre o cumprimento das etapas metodológicas do processo projetual e a participação / interação no espaço pedagógico-relacional do ateliê.

O ateliê de projetos oferece amplas possibilidades de interação entre seus atores. Essa característica favorece e possibilita uma grande efervescência de idéias,

de tal forma que o processo de projeto é alimentado e realimentado constantemente pela intensa troca de opiniões, críticas e sugestões. As críticas aos projetos são intrínsecas ao trabalho pedagógico e a forma como elas são feitas e recebidas podem produzir impactos distintos no processo de ensino-aprendizagem.

É esperada dos professores uma postura crítica frente ao trabalho do estudante, enquanto cabe ao aluno receber os comentários como nutrientes para a evolução de sua produção acadêmica. Dos professores são requeridas habilidades para elaborar um arrazoado crítico consistente e inteligível ao estudante e para expressá-lo de maneira pedagogicamente positiva. Ao estudante é necessário que tenha a capacidade de crescer com as críticas, de exercitar a autocrítica, e de obter uma compreensão construtiva dos comentários para elaborar novas dimensões no seu aprendizado.

No que tange às habilidades do professor, não existe fórmula que possa dar conta de uma maneira ideal de dirigir-se ao estudante para orientar o seu trabalho, sendo necessário o esforço de identificar, a cada situação de orientação, a capacidade de leitura do estudante naquele momento, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista emocional. Segundo Freire (1994, p.10):

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Sobre o 'dizer e o ouvir' do professor, é preciso ponderar que há várias formas de dizer e que a estratégia comunicativa didática pode variar conforme as possibilidades de compreensão do aluno: "ele pode tratar um aluno com gentileza e através de mensagens indiretas, mal sugerindo questões que exigem mudança; com outro ele pode ser direto e desafiador." (SCHÖN, 2000, p. 90).

Na busca de uma orientação qualificada, o professor deveria estar atento para identificar as qualidades peculiares do estudante que tem à sua frente, aprendendo a ler suas dificuldades e explorar seus potenciais; observar os esforços do estudante na

evolução do trabalho e testar o aproveitamento que ele faz das intervenções recebidas. Ao estudante, cabe aprender o “ouvir operativo, a imitação reflexiva, a reflexão sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação e os significados do instrutor.” (SCHÖN, 2000, p.97).

O descontentamento dos estudantes com as críticas e avaliações é um sentimento que naturalmente ocorre e que deve ser monitorado, no sentido de evitar que se transforme em uma barreira para a interação professor/estudante.

O processo de assessoria pedagógica no ateliê está comprometido com a construção da autoria do estudante, e é nesse sentido que o professor precisa conduzir sua atuação como facilitador do processo projetual. Assim, os problemas do projeto não são resolvidos pelo professor e, sim, com o auxílio dele. Cabe ao professor orientar e estimular o estudante a buscar a melhor solução.

O aprendizado das capacidades referentes ao processo de projetar arquitetura através do exercício prático do ateliê transforma a turma de estudantes e a equipe de professores num grande grupo de pesquisa. O conjunto de soluções de projeto resultantes de um semestre de trabalho configura um mosaico de ideias que representa uma construção coletiva de conhecimentos.

As práticas da ‘Pedagogia do Ateliê’ seriam amplamente beneficiadas por meio do conhecimento e da assunção da importância das relações interpessoais e das aprendizagens afetivas. Estudantes e professores poderiam, dessa forma, transformar o ateliê com a plena consciência da função catalisadora que as interações cumprem nesse espaço pedagógico. A riqueza pedagógica do ateliê se oferece na medida em que seus atores capacitam-se a explorar as interações em todo o seu potencial. É nessa relação que está o fio condutor do conhecimento que é construído, e não meramente transmitido.

Referências

CLOTET, Joaquim. Capa: Cada um pode fazer a diferença. In: *PUCRS Informação*. Nº 139, Maio-Junho 2008. Porto Alegre: Assessoria de Comunicação Social da PUCRS, 2008.

DIAS, Maria Alice M. *Pedagogia do ateliê: as relações interpessoais no ensino e na aprendizagem da arquitetura*. Porto Alegre, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Mulher Escondida na Professora*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REDIN, Euclides. *Limites versus horizontes*. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; PAGGI, Karina P. *O Desafio dos Limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

Sobre os autores:

Marcos Pereira Diligenti é Engenheiro Civil, Mestre e Doutor em Educação/UFRGS. Pós Doutor em Arquitetura e Urbanismo/Instituto Superior Técnico de Lisboa. Pós Doutor/Pontifícia Universidad Católica de Chile/Santiago. Professor Titular e pesquisador na FAUPUCRS. Membro do Núcleo de Habitação de Interesse Social e Sustentabilidade da FAUPUCRS. Coordenador do Grupo de Pesquisa SUSTENFAU/Sustentabilidade Social e Avaliação Pós-ocupacional. Associado ao IBDU - Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico. Membro do IFHP - International Federation for Housing and Planning. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ em Habitação de Interesse Social e Sustentabilidade.

Maria Alice Medeiros Dias possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; especialização em Ensino e Pesquisa na Arquitetura pela Ritter dos Reis; especialização em Expressão Gráfica pela FAU PUCRS e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, cursa doutorado no PROPARG-UFRGS. É docente e pesquisadora em tempo integral na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Submetido em: 04/08/2015

Aprovado para publicação: 20/05/2016