

DO TRAÇO AO VÍNCULO: FRAGMENTOS PARA UM MANIFESTO ÉTICO-PEDAGÓGICO

FROM LINE TO BOND: FRAGMENTS FOR AN ETHICAL-PEDAGOGICAL MANIFESTO

CORDEIRO, SUZANN¹

¹Doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/UFAL, suzann.cordeiro@fau.ufal.br.

RESUMO

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre o ensino de projeto em cursos de Arquitetura e Urbanismo, a partir da interseção entre práticas pedagógicas, cultura institucional e ética docente. A autora problematiza a fragmentação curricular e a competição simbólica entre áreas, argumentando que tais estruturas reforçam disputas de poder e individualismo, em detrimento de uma formação ética, coletiva e interdisciplinar. A partir de sua experiência docente, discute como decisões metodológicas - como a imposição de temas únicos ou o controle excessivo sobre o processo de criação - moldam comportamentos competitivos e isolados entre estudantes, enfraquecendo o vínculo e a cooperação. Em contraponto, são apresentadas estratégias que favorecem a colaboração, a autoria compartilhada e a construção de métodos projetuais contextualizados, em ambientes que estimulam a escuta e a generosidade intelectual. O texto defende que cada gesto pedagógico é também um gesto ético, e que a responsabilidade docente passa por resistir às lógicas produtivistas, priorizando o cuidado, o vínculo e o compromisso com o bem comum. O ensaio, assim, delineia fragmentos para um manifesto ético-pedagógico comprometido com a formação de arquitetos e arquitetas que saibam tanto desenhar espaços quanto habitar com sensibilidade as relações que constroem. O Copilot Microsoft foi utilizado para auxiliar na revisão textual e na reformulação de parágrafos, sem substituição da autoria.

Palavras-chave: Ética docente; ensino de projeto; práticas colaborativas; cultura institucional.

ABSTRACT

This essay offers a critical reflection on design education in Architecture and Urbanism programs, focusing on the intersections between pedagogical practice, institutional culture, and teaching ethics. The author challenges curricular fragmentation and symbolic competition among academic areas, arguing that such structures reproduce power disputes and foster individualism at the expense of ethical, collective, and interdisciplinary training. Drawing on her teaching experience, she analyses how methodological decisions – such as prescribing single project themes or exerting rigid control over the design process – shape competitive and isolating behaviours among students, weakening trust and collaboration. In contrast, she presents strategies that foster cooperation, shared authorship, and the development of contextualized design methods, within environments that encourage listening and intellectual generosity. The essay contends that every pedagogical act is also an ethical one, and that the ethical responsibility of educators includes resisting the productivity-driven logic, placing care, connection, and the common good at the centre of teaching. Thus, the text outlines fragments for an ethical-pedagogical manifesto committed to forming architects capable not only of drawing space, but of inhabiting with sensitivity the relationships that shape it. Microsoft Copilot was used to assist with text revision and paragraph restructuring, without replacing authorship.

Key-words: Teaching ethics; design education; collaborative practices; institutional culture.

INTRODUÇÃO

Falar sobre ética pode parecer, à primeira vista, um exercício abstrato, reservado a discussões teóricas. Mas quando a gente observa o mundo concreto - as escolhas que fazemos, as cidades que construímos, as relações que estabelecemos na universidade ou no trabalho - fica evidente que a ética está em tudo. Ela não é algo que vem depois do projeto pronto: ela deve atravessar o processo desde o início. É por isso que este ensaio começa com um convite à reflexão sobre diferentes formas de pensar o agir ético, especialmente em tempos marcados por incertezas e disputas.

A ética complexa, proposta por Edgar Morin (2005), nos chama a reconhecer que agir eticamente exige considerar a teia em que estamos envolvidos: somos indivíduos, sim, mas também membros de uma sociedade e de uma espécie. Nossas decisões não são simples e não se desenrolam em linha reta - elas se entrelaçam com o inesperado, com o outro, com o ambiente. Já a ética da razão cordial, de Adela Cortina (2007), amplia esse olhar ao afirmar que não basta seguir regras frias. É preciso incorporar a compaixão, o afeto e o diálogo como fundamentos de uma postura ética mais sensível e humana.

Além disso, quando falamos em “vida boa”, não estamos falando de luxo ou conforto, mas de uma existência orientada por virtudes como a justiça, a prudência e a temperança. A bioética de Victoria Camps (2006) complementa esse raciocínio, propondo a ideia de “vida de qualidade” como aquela baseada na sabedoria prática, ou seja, agir com justiça no momento certo, levando em conta o contexto e as necessidades do outro.

Esse tipo de ética tem impacto direto na arquitetura. A chamada “arquitetura ética da alteridade” desafia os padrões tradicionais da cidade excludente e propõe um projeto que reconhece e acolhe a diferença. Em vez de centralizar o “eu”, ela convida à escuta do outro. Mais que abrigar, trata-se de dignificar. Em um mundo tão acostumado a premiar o mérito individual, essa proposta soa quase subversiva: ela aposta na presença do outro como valor em si, não como obstáculo.

E aí entramos no ambiente universitário, onde tudo isso se forma - ou se deforma. A formação do arquiteto precisa, por isso, ser eticamente orientada. Não só porque o Código de Ética do CAU exige, mas porque

o arquiteto lida com realidades concretas, com vidas humanas, com cidades marcadas por injustiças. A estrutura dos programas de pesquisa, das disputas por bolsas e dos editais de financiamento estimula o desempenho individual e a comparação entre pares, enfraquecendo a cooperação e a solidariedade em favor do reconhecimento pessoal.

Nas disciplinas de projeto, a avaliação de conhecimento estabelecida pela comparação entre projetos propostos para um mesmo terreno, com mesmos condicionantes, mesmo programa de necessidades, sem possibilitar uma análise de viabilidades pelos próprios alunos, resta na consolidação de uma competitividade nociva ao desenvolvimento técnico e ético destes futuros profissionais, que acabam por não compartilhar informações e dados, por medo de instrumentarem seus “concorrentes” a desenvolverem melhores projetos que o seu, pois sabem que a avaliação de mérito considera o “melhor” projeto como maior nota, e os demais em ordem decrescente de valoração.

Com isso, não apenas o comportamento dos docentes, mas também o dos discentes, passa a ser moldado pelas dinâmicas do ambiente ao redor, e não só por seus valores pessoais. Num contexto hostil, defensivo e competitivo, é natural que atitudes mais individualistas se sobressaíam, na omissão de dados, na recusa em debater construtivamente o trabalho alheio de maneira construtiva e produtiva, dentre outras. E o mais preocupante: até mesmo a necessidade de pertencimento pode fazer com que muitos deixem de lado suas convicções para se adaptarem ao grupo. Em vez de espaços de formação ética, corremos o risco de transformar as universidades em arenas simbólicas de disputa. Falar de ética, portanto, não é um luxo: é uma urgência. E mais do que aprender a teoria, precisamos viver a ética dentro e fora da sala de aula.

Ética na arquitetura contemporânea: entre o individualismo, a qualidade de vida e o bem comum

A prática profissional do arquiteto e urbanista requer uma formação sólida e integrada, que articule teoria, prática e ética, capacitando o profissional para lidar com as complexas demandas socioespaciais contemporâneas.

No campo da arquitetura, a ética manifesta-se em três vertentes principais: a primeira, centrada no individualismo e na busca por lucro, compromete o bem coletivo ao priorizar valores econômicos; a segunda,

embora orientada por padrões de qualidade de vida reconhecidos pelas ciências sociais, tende a replicar modelos padronizados que desconsideram as singularidades culturais e subjetivas dos usuários; e a terceira propõe uma ética voltada à justiça social, à equidade e à valorização da diferença, superando tanto a lógica mercantilista quanto o tecnicismo normativo.

Essa terceira perspectiva encontra respaldo nas contribuições filosóficas de Victoria Camps (2006), Adela Cortina (2007), Edgar Morin (2005) e Celia Amorós que enfatizam valores como compaixão, solidariedade, responsabilidade coletiva, diversidade e justiça de gênero. Ao reconhecer a pluralidade das experiências humanas, essa vertente propõe uma arquitetura comprometida com a transformação social e com a produção de espaços verdadeiramente inclusivos.

Diante disso, é fundamental repensar a formação profissional, inserindo a ética como dimensão estruturante nos currículos, de modo a garantir que arquitetos e urbanistas desenvolvam uma atuação crítica, sensível e socialmente engajada. A ética na arquitetura, portanto, não deve ser tratada como apêndice, mas como componente essencial da criação de espaços mais justos, diversos e humanizados/humanizantes.

Nesse contexto, a motivação social - entendida como o impulso para contribuir com os interesses coletivos - torna-se um vetor impulsor da ética na arquitetura. Ambientes que favorecem o engajamento solidário e o reconhecimento mútuo tendem a estimular a cooperação, a compaixão e o compromisso com a justiça social. Essa orientação se distancia dos excessos do individualismo competitivo, fomentando práticas projetuais mais inclusivas e sustentáveis. No entanto, a ética, enquanto conjunto de valores que orientam a ação, não se manifesta de forma linear. Ela está atravessada por ambivalências que exigem leitura crítica do contexto e disposição para a autorreflexão.

Superar visões simplistas que glorificam a generosidade e condenam automaticamente o interesse próprio é essencial para compreender a complexidade da motivação social. Em muitos casos, tanto as condutas pró-sociais quanto as atitudes individualistas são moldadas por dinâmicas históricas, culturais e estruturais - especialmente pelas formas de organização social derivadas do modelo capitalista. Como observa Dumont (1985), o individualismo moderno, mesmo quando recoberto por

discursos cooperativos, pode fomentar formas sutis de corporativismo e exclusão (Jurberg, 2000; Triandis, 1991; Velho, 1987).

Na universidade, isso se expressa de forma clara: a busca incessante por reconhecimento e mérito pessoal estimula comportamentos voltados ao destaque individual, muitas vezes em detrimento da promoção de práticas solidárias.

Professores competem entre si por bolsas PIBIC, por financiamento de pesquisas, por “recredenciamento em programa de pós-graduação” (vejam só!), o que induz a relações interpessoais nocivas e egocêntricas, que atuam na “reserva de mercado temático”, na desqualificação do trabalho alheio, na perseguição de bons alunos orientados por outros, etc. Essa lógica fragmenta os valores coletivos e comunitários, e enfraquece a interiorização de compromissos éticos. Diante disso, torna-se urgente repensar os mecanismos de socialização no ensino superior e promover uma cultura de integridade que favoreça a formação de arquitetos e urbanistas mais conscientes de seu papel social. É nesse cenário que propomos uma reflexão crítica sobre a competitividade acadêmica enquanto forma de motivação social - e sobre seus impactos nos compromissos éticos da formação profissional.

Ética o tripé ensino, pesquisa e extensão

O compromisso ético na formação profissional se concretiza, de maneira mais plena, quando o tripé ensino, pesquisa e extensão é compreendido como uma prática integrada e orientada por valores sociais. O ensino não pode se restringir à transmissão de conteúdos técnicos, devendo ser espaço de construção crítica, onde se formam, tanto habilidades, como também posturas éticas e senso de responsabilidade diante do mundo. A pesquisa, por sua vez, precisa ser sensível às demandas concretas da sociedade e não apenas aos parâmetros de produtividade acadêmica e, neste sentido, sua divulgação em meio “leigo” é mais do que urgente. Sua função ética se manifesta na busca por conhecimento relevante, inovador e comprometido com o bem comum. Já a extensão se configura como o elo mais direto entre a universidade e as realidades sociais - e é nesse diálogo com as comunidades que a ética se expressa de forma mais visível, como escuta, troca e transformação mútua.

No campo da arquitetura e urbanismo, a articulação ética entre essas três dimensões é essencial para formar profissionais capazes de atu-

ar com sensibilidade social, rigor técnico e consciência crítica. Projetar, pesquisar e intervir no espaço deve sempre partir do reconhecimento de que cada decisão pode ampliar (ou restringir) direitos, oportunidades e formas de convivência.

Apesar disso, não se pode exigir do professor responsabilidades que extrapolam sua função precípua, que já se configura como extremamente complexa. A realidade de precarização da universidade pública não pode ser carregada em nossos ombros, tendo que buscar mecanismos e financiamentos para o desenvolvimento destas atividades, que são o cerne de nossa função.

No ambiente acadêmico, esta lógica da competitividade tem se firmado como eixo estruturante das relações institucionais, pedagógicas e produtivas. Impulsionados pela busca por reconhecimento, financiamento e excelência, docentes e discentes são instados a se destacarem individualmente, num cenário onde o mérito acadêmico - frequentemente medido por índices produtivistas - é usado como principal critério de valorização. Embora esse modelo possa estimular o aperfeiçoamento técnico e o desenvolvimento científico, sua ênfase excessiva frequentemente compromete a colaboração e o compromisso ético, enfraquecendo os laços de solidariedade e a construção de saberes integradores.

A influência direta dos editais da CAPES e do CNPq sobre essa dinâmica é notável. Com critérios de avaliação que priorizam a produtividade científica e a inovação formal, essas agências de fomento, embora essenciais à pesquisa nacional, acabam por induzir práticas individualistas. Alunos e docentes são avaliados com base em métricas que nem sempre consideram o impacto social ou a capacidade de trabalho colaborativo. Bolsas e oportunidades acadêmicas tendem a privilegiar trajetórias com alto desempenho em notas e publicações, desconsiderando processos subjetivos de aprendizado, maturação crítica e sensibilidade social.

Se não temos veículos para aulas de campo, visitas técnicas ou atividades de extensão, se não temos recursos e infraestrutura adequada para pesquisa e ensino presencial, se não temos auxílios para inscrições em eventos científicos para apresentação de trabalho ou para inscrições em revistas científicas, competimos entre nós por míseros financiamentos, que garantam a bolsa IC, ganhando aqueles que apresentam “mais pro-

tividade”- esta, paga de nossos bolsos, para que comprovemos nossa “competência” e alimentemos nossa vaidade.

Nos Programas de Pós-Graduação (PPG), essa lógica se aprofunda. A avaliação da produtividade docente, orientada por parâmetros institucionais, favorece núcleos seletos de pesquisa e a formação de “bolhas acadêmicas”, limitando a diversidade conceitual e a interdisciplinaridade. Isso impacta diretamente o ensino de graduação, com a replicação de culturas fragmentadas que se distanciam do projeto pedagógico integrador. Linhas de pesquisa se tornam compartimentos rígidos, e saberes práticos muitas vezes são desvalorizados frente à supremacia das publicações.

Tal dissociação entre ensino, pesquisa e extensão compromete o verdadeiro papel da universidade: formar profissionais criativos, éticos e comprometidos com o bem comum. A sobreposição de “pesquisadores” sobre os “práticos”, mediada por títulos e currículos, contribui para hierarquizações nocivas e obscurece o valor do ensino experiencial e da extensão universitária. Além disso, orientadores imersos nessa lógica tendem a transmitir aos seus orientandos valores centrados na eficiência e no desempenho individual, em detrimento do trabalho em equipe, da escuta ativa e da ética coletiva.

A separação por áreas de conhecimento, tanto na graduação quanto na pós-graduação em arquitetura e urbanismo, evidencia uma fragmentação curricular que, embora didaticamente justificável em termos de organização do ensino, acaba por instituir fronteiras epistemológicas que reforcem hierarquias e disputas simbólicas entre campos do saber.

Na graduação, a compartimentalização em disciplinas como Linguagem e Representação, Teoria, Paisagismo e Urbanismo e Tecnologia costuma instaurar uma lógica de especialização precoce que desestimula a articulação transversal entre conteúdos, enfraquecendo o desenvolvimento de uma visão holística do projeto e do território.

Na pós-graduação, os agrupamentos em eixos como Temporalidades, Representações e Tecnologias mantêm essa lógica segmentada, muitas vezes transformando o saber em território de poder, onde afinidades conceituais e metodológicas operam como mecanismos de pertencimento e exclusão. Essa estrutura vai de encontro ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tornando difícil a construção

de práticas integradas e colaborativas, além de limitar a inovação pedagógica e o enfrentamento de problemas complexos e interdisciplinares, que demandam aproximações mais fluídas entre diferentes campos de conhecimento.

Nesse cenário, urge uma revisão crítica das dinâmicas acadêmicas atuais. Se o tripé ensino, pesquisa e extensão é de fato a base da formação universitária, é fundamental que ele seja vivido de forma integrada e não fragmentada - e que as práticas institucionais estejam alinhadas a esse princípio. A arquitetura do conhecimento exige, como qualquer outra, estrutura, abertura e compromisso com o espaço coletivo.

A cultura de competitividade institucional, quando naturalizada no cotidiano acadêmico, não afeta apenas as estruturas macro das universidades, mas se infiltra também nas dinâmicas interpessoais entre estudantes e entre estes e seus professores, gerando um terreno fértil para conflitos diversos.

Entre os discentes, as competições mais comuns estão relacionadas ao desempenho acadêmico, à busca por bolsas, estágios, monitorias e oportunidades em projetos de pesquisa e extensão. Quando o reconhecimento é escasso e o mérito é mensurado exclusivamente por notas ou visibilidade, instauram-se comparações constantes, alimentando rivalidades silenciosas e comportamentos defensivos, como o não compartilhamento de informações, o boicote a colegas ou mesmo a apropriação indevida de ideias em trabalhos coletivos.

Além disso, essas tensões podem ser intensificadas por disputas simbólicas, marcadas por vaidades acadêmicas, estilos de linguagem, estéticas de projeto e alinhamentos teóricos que servem como marca de pertencimento a determinados grupos ou professores.

Goffman (1987) descreveria esse processo como infantilização pautada por uma lógica de obediência recompensada a um sistema “qualis”, e Foucault (1999b) complementaria essa análise demonstrando que a microeconomia da “premiação” substitui a penalidade disciplinar, na qual atuação docente é mensurada, classificada e contabilizada, em que, semelhante ao ambiente prisional, a repetição de condutas “desejadas” é incentivada por meio de sistemas de pontuação, que produz um saber sobre os indivíduos: quem é “bom”, quem é “produtivo”, quem merece ser promovido ou reconhecido.

Essa lógica de premiação visa integrar docentes e discentes a uma estrutura de poder que se legitima pela capacidade de recompensar, e onde dirigentes institucionais reforçam sua autoridade através da comparação da “produtividade”, tornando-se uma estratégia de controle tão eficaz quanto a punição - e talvez mais silenciosa.

No plano da relação aluno-professor, os conflitos muitas vezes se originam de desequilíbrios de poder mal administrados. Professores que operam sob uma lógica de autoridade verticalizada, associada à busca por prestígio ou desempenho idealizado, podem não apenas ignorar as necessidades e ritmos individuais dos estudantes, mas também exercer favoritismos, punições veladas ou desqualificações públicas. Por outro lado, quando alunos se sentem desamparados ou injustiçados, podem desenvolver posturas resistentes, desengajadas ou desconfiadas, contribuindo para o enfraquecimento do vínculo pedagógico. Em ambos os casos, a quebra da confiança e da horizontalidade comunicativa compromete o ambiente de aprendizado e fragiliza a construção de um espaço ético de formação.

Esse ambiente, marcado pela escassez simbólica de reconhecimento, favorece comparações contínuas entre pares, gerando frustrações, insegurança e sentimentos como a “admiração ressentida” - ou, em termos mais diretos, a inveja. Tais afetos, quando não elaborados, podem se manifestar por meio de práticas como assédio moral, calúnia ou exclusões simbólicas, que reforçam alianças seletivas e reproduzem hierarquias informais. Em vez de alimentar a cooperação, a comunicação se converte em um instrumento de disputa, onde a manipulação de informações visa consolidar posições de poder, contribuindo para o esgarçamento ético das relações pedagógicas.

A formação integral dos estudantes é uma das primeiras vítimas desse modelo, pois a ênfase na excelência individual tende a silenciar os princípios da solidariedade, da justiça e do respeito mútuo. Se a competitividade for assumida como motivação central - o que parece ser fato -, ela expressará o conflito entre aspirações pessoais e normas coletivas, estruturando identidades acadêmicas pautadas na ilusão meritocrática. Ainda que, sob regulação ética, a competição possa impulsionar o aprimoramento individual e coletivo, sua instrumentalização sem base moral aprofunda desigualdades, centraliza recursos e erode o tecido social acadêmico (Triandis, 1995; Eiswvemberg; Mussen, 1989).

Além disso, como destaca Silva (2003), essa disposição competitiva, articulada por meio de mecanismos de controle coletivo sobre modos de pensar, sentir e se relacionar, fomenta o corporativismo acadêmico. Tal estrutura, ainda que envolta por um discurso de cooperação, legitima preconceitos, categoriza os pares com base em afinidades seletivas e restringe o florescimento de interações pautadas pela empatia e pelo reconhecimento mútuo. O individualismo, por sua vez, embora essencial para a autonomia e a criatividade, quando exacerbado, compromete os vínculos comunitários, privilegiando interesses próprios em detrimento do bem comum (Valsiner, 1998).

Em minha prática docente nas disciplinas de projeto de arquitetura, venho refletindo sobre como até mesmo uma decisão aparentemente simples pode impactar profundamente as dinâmicas de aprendizagem e os modos de interação entre os estudantes. Quando opto por um tema único para todo o semestre, percebo que muitos graduandos tendem a adotar uma postura individualista. Ainda que trabalhem em dupla, a relação com os demais colegas se torna mais distante, e a troca de ideias se enfraquece. A comparação entre projetos se intensifica, e a competição, mesmo que não declarada, acaba ocupando o lugar da colaboração.

Por outro lado, quando proponho abordagens mais abertas, especialmente em contextos urbanos, permitindo que diferentes grupos escolham problemas e temas distintos, noto uma mudança significativa. A diversidade temática estimula o diálogo espontâneo entre os grupos, que começam a compartilhar experiências, debater estratégias e construir, juntos, repertórios comuns. Nessas situações, a aprendizagem se torna mais coletiva, mais rica e, sobretudo, mais significativa.

Essa vivência me faz compreender que a metodologia de ensino precisa ser pensada não apenas em termos de conteúdo, mas também como um projeto ético e relacional. A forma como estruturamos as experiências de projeto pode promover (ou inibir) valores como cooperação, generosidade, escuta e confiança - que, na minha visão, são tão fundamentais quanto o domínio técnico para a formação de arquitetas e arquitetos comprometidos com o bem comum.

Outra observação importante, que venho refletindo com frequência, diz respeito à própria metodologia adotada nas disciplinas de projeto. Tenho notado que há uma oscilação entre dois extremos: de um lado, práticas

docentes que exercem um forte controle sobre o processo criativo, seja por meio da definição rígida de programas de necessidades, do pré-dimensionamento de soluções ou da imposição de temas únicos; de outro, abordagens que incentivam a problematização aberta em contextos variados, exigindo dos estudantes uma postura mais autônoma e colaborativa, em que o método de projeto é construído coletivamente a partir do enfrentamento das especificidades de cada situação, mas que prioriza aspectos “teóricos” do processo de projeto, mais do que a aplicação prática.

No primeiro caso, percebo que o controle excessivo pode reduzir a arquitetura à simples aplicação de fórmulas, desestimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade investigativa. A criatividade, ao invés de ser provocada, tende a ser contida, e a experiência de projeto se torna um processo de entrega mais do que de descoberta. Já nas experiências de metodologias mais abertas e contextualizadas, observo que os alunos se movimentam em rede - pedem ajuda entre si, discutem estratégias, comparam referências, constroem hipóteses em conjunto. É nesse ambiente que surgem as trocas mais significativas, os enfrentamentos mais ricos e os aprendizados mais duradouros. Mas, dificilmente conseguem chegar à finalização da proposta projetual adequada, por dedicarem muito tempo ao “diagnóstico” e ao “memorial justificativo”.

Uma das abordagens que mais tem dado resultado em minhas (in)disciplinas é a construção de **percursos metodológicos abertos**, nos quais os estudantes não recebem um programa de necessidades fechado, mas sim um problema contextualizado, com múltiplas possibilidades de abordagem.

Um percurso metodológico aberto no ensino de Arquitetura e Urbanismo pode ser compreendido como uma estratégia didático-pedagógica que rompe com modelos lineares (do mais simples ao mais complexo), normativos (obediência a normas sem análise e crítica) e conteudistas, propondo em seu lugar uma estrutura flexível, dialógica e processual.

Essa abordagem reconhece que o projeto arquitetônico e urbanístico não se constrói apenas por meio da aplicação de técnicas, mas pela articulação entre saberes diversos, experiências sensíveis e práticas reflexivas. O percurso aberto valoriza a construção coletiva do conhecimento, a escuta ativa, a interdisciplinaridade e a inserção crítica no território,

permitindo que os estudantes se tornem agentes de transformação e não apenas reprodutores de modelos.

Metodologicamente, esse percurso se caracteriza pela abertura à imprevisibilidade, pela valorização da pesquisa como prática de projeto e pela incorporação de múltiplas linguagens (gráficas, escritas, corporais e digitais). O docente atua como mediador de conhecimento (afinal, nós não somos o Google), estimulando a autonomia intelectual e a capacidade de formular perguntas relevantes sobre o espaço e a sociedade - estou ali para tensionar, instigar, apoiar, e não para oferecer um roteiro processual ou respostas prontas.

A ideia é que eles sejam convidados a investigar, levantar hipóteses e construir seu próprio método de projeto, a partir da escuta ativa, da leitura territorial e da troca entre pares. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser parte do processo formativo, centrada na reflexão, na crítica e na evolução dos processos.

Ao adotar um percurso metodológico aberto, o ensino de Arquitetura e Urbanismo se alinha com os princípios da educação emancipadora, promovendo a formação de profissionais sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo e capazes de atuar de forma ética, criativa e comprometida com a transformação social.

Outra estratégia potente tem sido estimular momentos formais de apresentação cruzada entre grupos, onde os estudantes compartilham seus processos com os demais colegas, não como defesa final, mas como etapa de trabalho. Esse tipo de dinâmica tem contribuído para quebrar o ciclo do “projeto secreto”, que cada dupla protege até a entrega, e incentivado uma cultura de generosidade intelectual e reconhecimento mútuo. É impressionante ver como, nesses momentos, surgem comentários valiosos entre estudantes que revelam maturidade crítica, afeto e disposição para colaborar.

Ao longo da minha experiência como professora em disciplinas de projeto de arquitetura, percebi o quanto decisões metodológicas aparentemente simples, como a definição de um único tema para todo o semestre ou a entrega de um programa de necessidades fechado, podem induzir comportamentos mais individualistas e competitivos, afastando os alunos uns dos outros e silenciando o potencial colaborativo que existe entre eles.

Essas experiências reforçam a importância de metodologias didáticas que promovam a colaboração desde a concepção dos exercícios de projeto. Afinal, a arquitetura, por sua própria natureza, exige escuta, negociação e diálogo constante entre saberes, e é na universidade que tais atitudes devem ser cultivadas como parte da formação ética e profissional dos futuros arquitetos e urbanistas.

Por isso, cada decisão metodológica precisa ser pensada com responsabilidade: o modo como organizamos o percurso de projeto molda o tipo de arquiteto que estamos ajudando a formar. E, mais do que apenas transmitir ferramentas, entendo que o papel do docente é criar condições para que os estudantes desenvolvam, com liberdade e apoio mútuo, seus próprios modos de pensar e intervir no mundo.

Também venho explorando o uso de dispositivos visuais coletivos, como murais de referências, mapas afetivos e linhas do tempo compartilhadas, que permitem que o acervo metodológico de cada grupo seja visível e acessível a todos. Isso gera um senso de autoria coletiva e evidencia que o conhecimento arquitetônico é construído em rede, nas sobreposições e ressonâncias entre olhares distintos.

Quando atuo de maneira mais diretiva, controlando excessivamente o percurso do projeto, sinto que limito a liberdade criativa dos estudantes e empobreço as possibilidades de troca entre os grupos. Por outro lado, quando proponho problemas diversos e contextualizados - especialmente em exercícios voltados aos espaços urbanos - noto que eles se aproximam entre si, se ajudam, compartilham fontes, referências, angústias e descobertas. Nessa configuração, a cooperação não é forçada: ela emerge como uma necessidade real para a construção dos seus próprios métodos de projeto, e isso fortalece não só o aprendizado técnico, mas também a formação ética e política dos futuros profissionais.

Hoje, compreendo com mais clareza que minha metodologia não é neutra, ela carrega valores, produz subjetividades, constrói (ou inibe) vínculos. E é por isso que, para mim, ensinar projeto é também um ato ético. Não se trata apenas de orientar formas, mas de cultivar modos de convivência, de estimular o respeito mútuo, de reconhecer o outro como interlocutor legítimo na construção do conhecimento. É nesse compromisso - cotidiano, silencioso e profundamente humano - que vejo a verdadeira dimensão ética do ensino.

Nesse cenário, repensar as relações institucionais e pedagógicas da universidade é urgente. O compromisso com uma ética cooperativa e transformadora não pode ser suprimido em nome da produtividade. É preciso desafiar as estruturas que naturalizam a competição como única via de reconhecimento e revalorizar práticas fundadas no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilidade formativa.

Ao integrar debates éticos no dia a dia acadêmico e profissional, desenvolvemos não apenas competências, mas também uma postura diante do mundo. E é justamente essa postura que fará a diferença diante das decisões complexas que atravessam nossa prática e moldam os espaços que projetamos e habitamos

Em contraposição, a cooperação emerge como uma resposta ética capaz de integrar os interesses individuais ao bem comum, promovendo valores como solidariedade, compaixão e justiça social. Por meio da cooperação, a motivação social orienta práticas colaborativas e diálogos construtivos que transcendem a lógica da mera acumulação de capital, contribuindo para a construção de ambientes inclusivos e sustentáveis.

Reconfigurar a universidade: caminhos para uma ética do cuidado e da inclusão

A arquitetura é, por essência, uma prática social que impacta diretamente a vida das pessoas e configura os espaços de convivência. Por isso, o exercício profissional de arquitetas e arquitetos demanda um compromisso ético que transcende os interesses individuais e mercadológicos, promovendo o bem comum, a justiça socioespacial e a sustentabilidade ambiental. A integridade nas relações profissionais, o respeito à diversidade, a responsabilidade socioambiental e o enfrentamento dos dilemas contemporâneos (como gentrificação, especulação imobiliária e uso ético das tecnologias, etc.) são pilares fundamentais para uma atuação comprometida com os direitos coletivos.

No plano das políticas públicas e institucionais, é necessário também que os indicadores de avaliação da pós-graduação e da produtividade docente considerem dimensões como impacto social, práticas interdisciplinares e envolvimento com atividades extensionistas, para além dos números de publicações e financiamentos. Essa revisão favorece am-

bientes mais colaborativos e rompe com a lógica meritocrática que tende a silenciar vozes fora do padrão dominante.

Diante dos desafios impostos pela lógica competitiva e pelas violências simbólicas naturalizadas no cotidiano universitário, torna-se urgente propor formas de reconstrução institucional pautadas por uma ética do cuidado, da inclusão e da justiça. Essa reconfiguração não pode ser apenas normativa ou idealista: ela precisa atravessar as práticas, reorganizar os modos de convivência e reposicionar o discente no centro do processo formativo.

Um ensino verdadeiramente integrador, capaz de formar profissionais éticos e comprometidos com o bem comum, exige a superação da fragmentação disciplinar e a construção de uma cultura pedagógica transversal, colaborativa e dialógica. Isso significa promover conexões reais entre teoria, prática e contexto social, valorizando as interações entre as áreas do saber e a escuta mútua entre docentes e discentes.

Entre os caminhos possíveis, destaca-se a valorização de práticas pedagógicas cooperativas, capazes de romper com a pedagogia da escassez e da avaliação “comparativa-punitiva”. Isso implica repensar metodologias, critérios de avaliação e formas de reconhecimento, substituindo a lógica da comparação pelo incentivo à aprendizagem compartilhada e ao respeito ao tempo e às trajetórias singulares de cada estudante. Mais do que estimular excelência individual, trata-se de promover excelência coletiva, onde o sucesso de um não se dá à custa da fragilização do outro.

Outro aspecto essencial é a construção de espaços institucionais de escuta ativa e participação estudantil, onde os discentes possam expressar suas experiências, dificuldades e propostas sem receio de retaliação ou julgamento. A criação de comissões de ética acadêmica com representação estudantil, a ampliação de ações de acolhimento psicopedagógico e a promoção de atividades formativas sobre empatia, diversidade e justiça social podem fortalecer uma cultura institucional mais cuidadosa e reflexiva.

Nesse processo, o exemplo dos professores é fundamental: não basta defender a integração curricular em sala de aula se, na prática institucional, seguimos pautando nossas ações pela lógica produtivista e individualista imposta por agências como CAPES e CNPq. Romper com essa ló-

gica - ou, ao menos, resistir a ela de forma crítica e solidária - é um gesto ético e formador por excelência. Significa colocar o cuidado, a formação humana e o compromisso social no centro da docência, e não apenas a métrica da produtividade. É nessa coerência entre discurso e prática que reside a verdadeira potência transformadora do ensino.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAMPS, V. **La ética de la vida buena**. 1. ed. Madrid: Trotta, 2006.

CORTINA, A. **Ética mínima**. 1. ed. Madrid: Trotta, 2007.

DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

EISENBERG, N.; MUSSEN, P. H. **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JURBERG, C. **Corporativismo e exclusão: uma leitura crítica das práticas institucionais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

KARWOSKI, A. M.; COSTA, I. B. O ethos institucional na propaganda do Banco do Brasil. **Revista de Ciências da Comunicação – Intercom**, v. 31, n. 2, p. 87–101, 2008.

MORIN, E. **A ética da complexidade: para uma reforma do pensamento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALLASMAA, J. **The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses**. Chichester: Wiley, 2002.

SILVA, R. C. da. Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 4, p. 797–816, jul./ago. 2003.

TRIANDIS, H. C. **Individualism and Collectivism**. Boulder: Westview Press, 1995.

VALSINER, J. **The guided mind:** A sociogenetic approach to personality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.