Cláudia Maria Arcipreste

ENTRE O DISCURSO E O FAZER ARQUITETÔNICO:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E SEUS REFERENCIAIS
A PARTIR DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

São Paulo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
Universidade de São Paulo
2012

Cláudia Maria Arcipreste

ENTRE O DISCURSO E O FAZER ARQUITETÔNICO:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E SEUS REFERENCIAIS
A PARTIR DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Projeto de Arquitetura

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Mattei Faggin

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

E-MAIL: claudiaarcipreste@gmail.com

Arcipreste, Cláudia Maria

A674e Entre o discurso e o fazer arquitetônico: reflexões sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e seus referenciais a partir do Trabalho Final de Graduação / Cláudia Maria Arcipreste. -- São Paulo, 2012. 287 p.: il.

Tese (Doutorado - Área de Concentração: Projeto de Arquitetura) – FAUUSP.

Orientador: Carlos Augusto Mattei Faggin

1.Arquitetura (Estudo e ensino) 2.Projeto de Arquitetura (Estudo e ensino) 3.Ensino Superior (Trabalho de conclusão de curso) 4.Urbanismo (Estudo e ensino)

CDU 72:37

ARCIPRESTE, Cláudia Maria.

ENTRE O DISCURSO E O FAZER ARQUITETÔNICO:

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E SEUS REFERENCIAIS
A PARTIR DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Arquitetura e Urbanismo. Área de concentração: Projeto de Arquitetura. Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Mattei Faggin.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Maria de Lourdes e à memória de Alcino.

Ao Tito Flávio.

À Marina.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Carlos Augusto Mattei Faggin, por seu fundamental apoio e decisiva participação no encaminhamento e na finalização deste trabalho. Também pelas valiosas contribuições trazidas à pesquisa.

À professora Marlene Yurgel que, até seu falecimento em dezembro de 2011, acreditou nas questões aqui trazidas e confiou no desenvolvimento das mesmas, orientando este trabalho de maneira segura e serena.

Aos arquitetos que participaram desta pesquisa. Aos diretores, chefes de departamento, coordenadores dos cursos de arquitetura pesquisados, pela abertura das instituições à realização deste trabalho.

Aos professores Francisco Segnini Júnior e Minoru Naruto, por suas contribuições à investigação e, sobretudo, pelas críticas e sugestões trazidas no momento de qualificação desta tese.

Muito especialmente agradeço ao Tito. Por compartilhar das inquietações que deram origem a este estudo; pelo rigor no debate das questões aqui apresentadas; pela disposição constante para a leitura dos textos e imprescindível ajuda na revisão dos mesmos; pelo permanente incentivo e por me propiciar todas as condições necessárias à realização deste trabalho, em todas as suas etapas.

RESUMO

Tomando como objeto de estudo os produtos e processos do Trabalho Final de Graduação (TFG) nos cursos de arquitetura e urbanismo, este trabalho evidencia e discute as dimensões didático-pedagógicas envolvidas, em especial nos processos de projeto. Aborda os princípios e valores dos campos arquitetônico e educacional que, atrelados aos critérios de qualificação e de excelência considerados, circulam no âmbito do TFG e, de modo amplo, na formação do arquiteto e urbanista. Discute, ainda, os referenciais a partir dos quais se operam as tomadas de decisões dos estudantes, expondo direcionamentos importantes do ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo no contexto contemporâneo. Trata-se de investigação qualitativa, envolvendo ex-alunos e professores de seis instituições de ensino de arquitetura e urbanismo das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte, abordando o objeto de estudo a partir de referenciais teóricos dos campos da educação e da arquitetura e urbanismo, sob a ótica da sociologia da cultura e da sociologia da educação.

A pesquisa indica que, como fato didático-pedagógico, o TFG é um dos momentos de mais intensa aprendizagem nos cursos, devido ao seu potencial de integração disciplinar; à grande autonomia conferida ao estudante que é, de fato, o protagonista dos processos; às relações professor-aluno estabelecidas a partir dessa autonomia; e às metodologias de problematização contínua que predominantemente embasam os processos didático-pedagógicos e projetuais envolvidos. Contudo, apesar da perspectiva crítico-reflexiva dessas metodologias, os princípios e valores que circulam pelos processos seguem hegemonicamente atrelados a práticas e pensamentos associados à arquitetura moderna, em especial aos ideais de racionalidade, de funcionalidade, de arquitetura-arte e à noção do arquiteto-criador, em visões universalizantes e deterministas. Como fato sociológico, o TFG evidencia o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, em especial na área de projeto, como espaço de produção/reprodução de pensamentos e modos operacionais que de longa data marcam a profissão e suas formas no imaginário social. Pouco abertos à diversidade, à heterogeneidade, contemplam possibilidades limitadas de ação profissional do arquiteto e urbanista, sobretudo diante de demandas e condicionantes do contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Arquitetura e Urbanismo, Ensino-aprendizagem de projeto, Trabalho Final de Graduação.

ABSTRACT

This work shows and discusses didactic and pedagogical dimensions of the Undergraduate Final Work (TFG) of some Brazilian courses in architecture and urbanism, especially studying the process of design. Products and processes of TFG are taken as an object of study, in order to discuss principles and values of the architectural and educational field which, linked to qualification criteria of excellence considered, are present on the TFG and, broadly, in the formation of the architect and the urban planner. Also, this work aims to discuss the frameworks from which students make their decisions, showing important guidelines for teaching and learning of architecture and urbanism in the contemporary context. This is a qualitative research, with former students and teachers in six courses in architecture and urbanism of the cities of São Paulo and Belo Horizonte. The object of study is here approached from the theoretical fields of education, architecture and urbanism, under the perspective of the sociology of culture and the sociology of education.

Research indicates that the TFG is one of the most intense moments of learning in courses. This is due to its potential for disciplinary integration and to the greater autonomy given to the student who is, in fact, the protagonist of the processes. This is also due to the teacher-student relationship established from this autonomy and to the methodologies underlying the continuous questioning of the processes, both didactic and pedagogical as project methodologies. However, despite the critical and reflective view of these methodologies, principles and values that circulate through the processes remain connected to the practices and thoughts associated with Modern architecture, particularly the ideals of rationality, functionality and architecture's artistry and the notion of the architect creator, with universal and deterministic views. Also, the TFG shows the teaching and learning in architecture and urbanism, especially in the project area, as a place of production and reproduction of thoughts and modes of operation that have long marked the profession in the social imaginary. Such thoughts and modes of operation do not consider the diversity and heterogeneity and, indeed, they give the architect and urbanist limited scope for professional action, especially in the face of demands and constraints of contemporary Brazilian context.

Keywords: Teaching and Learning of Architecture and Urban Planning, Teaching and Learning of Project, Undergraduate Final Work (TFG).

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

FIGURA 1 - Abrigo Efêmero Portátil de Caráter Emergencial. Trabalho de curso, 2010, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Aluna: Giovana S. Feres. Orientação: Leandro Medrano.	50
FIGURA 2 - Espaço Cultural Antromangue - Uma Poética do Mangubeat. Trabalho de curso, 2009, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Aluno: Rafael Campos Rangel, Orientação: Andréa M. Lins Storch.	51
FIGURA 3 - O bambu na habitação de baixo custo, TFG, Curso de Arquitetura da PUCMinas, 2003. Aluna: Adriene Pereira C. C. Souza. Orientação: Margareth de Araújo Silva.	51
FIGURA 4 - Projeto para hotel e centro comercial. Trabalho de graduação, FAUMackenzie, 1985. Aluno: Mário Biselli.	56
FIGURA 5 - Prédio Comercial. Trabalho de graduação vencedor do primeiro Concurso Opera Prima, 1988. Aluno Luiz Fernando Rihl. Orientador: Flávio Soares. FA-UFRGS.	57
FIGURA 6 - Centro Autorregenerativo, TGI/ FAUUSP, 1996. Aluno: Caio Vassão. a) Perspectiva geral, b) Trama hexagonal da cobertura.	60
FIGURA 7 - Autogestão e introdução de alternativa tecnológica na produção de moradia por ajuda-mútua, TGI/FAUUSP, Aluno Alexandre Syoei Yamaguti. Orientador: Paulo Sérgio de Souza e Silva. a) plantas, b) Esquema construtivo/estrutural, c) perspectivas.	61
FIGURA 8 - Centro de Lazer no Brás, TGI/ FAUUSP, 1991. Aluno Marcello Montore. Orientador: Fábio Mariz Gonçalves. a) maquete, b) implantação, c) corte.	62
FIGURA 9 - Fachada de um Palácio de Convenções Rotarianas. Projeto de Affonso Eduardo Reidy para diplomação na ENBA, 1930.	71
FIGURA 10 - Ambulatório infantil, projeto de último ano de Ernani Vasconcellos, Premio Caminhoá, ENBA, 1932.	72
FIGURA 11 - Representação, Plano de ensino <i>Bauhaus</i> .	75
FIGURA 12 - Prancha com tipologias de escadas exteriores, Durand, 1840.	81
FIGURA 13 - Passos para elaboração de um projeto, Durand, 1840.	81
FIGURA 14 - Ateliês articulados à <i>École nationale des beaux-arts de Paris</i> . a) Atelier Pascal, 1905, ateliê livre. b) Atelier Paulin, [entre 1895 e 1907], ateliê oficial.	84
FIGURA 15 - Projeto de Carlier, <i>Prix de Rome</i> , 1726, Portal de igreja.	87
FIGURA 16 - Projeto de Truard, <i>Prix de Rome</i> , 1780, Colégio sobre um terreno triangular.	89
FIGURA 17 - Projeto de Bernard, <i>Prix de Rome</i> , 1782, Palácio da Justiça.	89
FIGURA 18 - Projeto de Charles Garnier, <i>Prix de Rome</i> , 1848, Conservatório de artes e ofícios.	91
FIGURA 19 - Projeto de Chabrol, <i>Prix de Rome</i> , 1862, Palácio do governador da Argélia.	91
FIGURA 20 - Projeto de Marcel-Noel Lambert, <i>Prix de Rome</i> , 1873, Castelo d'água.	93
FIGURA 21 - Projeto de Tony Garnier, <i>Prix de Rome</i> , 1899, Banco do Estado.	93
FIGURA 22 - Projeto de Grandjean de Montigny, <i>Prix de Rome</i> , 1799, Cemitério.	97
FIGURA 23 - Catedral de Santa Maria del Fiore, Filippo Brunelleschi, planta e corte.	100

CAPÍTULO 3

FIGURA 24 - Le Corbusier, Plan Voisin, imagem emblemática de posturas demiúrgicas do arquiteto moderno.	106
FIGURA 25 - Peter Eisenmann, Casa VI, Cornwall, EUA, 1972.	113
FIGURA 26 - Demolição do conjunto habitacional Pruitt-Igoe, 1972.	114
FIGURA 27 - Piazza d'Italia, Nova Orleans, EUA, Charles Moore, 1976-79.	115
FIGURA 28 - Ufa Palast, Dresden, Alemanha, Coop Himmelb(l)au, 1993-98.	117
FIGURA 29 - Expressão <i>hi-tech</i> em Londres: Norman Foster, Swiss Re (1997-2004), ao fundo; Richard Rogers, Lloyd's Building (1978-86), à frente.	117
FIGURA 30 - Textos clássicos de Henri Lefebvre, Jane Jacobs e Kevin Lynch, bases de novas reflexões em arquitetura e urbanismo desde os anos 1950.	120
FIGURA 31 - Vila Matteotti, Terni, Itália, projeto participativo, Giancarlo de Carlo, 1970-75.	121
FIGURA 32 - Conjunto habitacional La Mémé, Louvain, Belgica, Lucien Kroll, 1970.	124
FIGURA 33 - Arquitetura móvel proposta por Yona Friedman.	125
FIGURA 34 - Novos mapas das cidades, derivas e psicogeografia como instrumento de investigação urbana.	126
FIGURA 35 - Construção das abóbodas de Oscar Niemeyer, foco da crítica do grupo Arquitetura Nova.	128
FIGURA 36 - Residência Pery Campos, São Paulo, 1970. Arquitetos Rodrigo Lefèvre e Nestor Goulart Reis Filho.	128

CAPÍTULO 4

FIGURA 37 - Imagem da monografia, TFG de A. S., A colonização e as cidades à brasileira: aspectos sociológicos de urbanização, FAUUSP, 2008.	165
FIGURA 38 - Prancha de TFG de I. S. M., Construções dinâmicas em desastres ambientais, PUCMinas, 2009	165
FIGURA 39 - Perspectiva, TFG de J. M. P., Vazios urbanos: reabilitação de áreas industriais desativadas, EAUFMG, 2009	166
FIGURA 40 - Perspectiva, TFG de J. P. V., Centro de memória da atividade mineradora Poconé – MT, PUCMinas, 2009.	166
FIGURA 41 - Croquis de estudo, TFG de A. R. F., São Paulo a partir dos rios: reflexão sobre a cidade a partir do estudo da várzea, ECidade, 2008.	166
FIGURA 42 - Perspectivas, TFG de M. C., Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.	167
FIGURA 43 - Prancha de TFG de T. C. B. L., Encontros e desencontros na arquitetura – a assistência técnica e a ocupação Dandara, PUCMinas, 2009.	169
FIGURA 44 - Maquete, TFG de F. C., Espaço da moda mineira, CAU-IH, 2009.	171
FIGURA 45 - Maquete, TFG de J. S., Intervenção na favela Monte Azul, FAUMackenzie, 2008.	171
FIGURA 46 - Cortes e perspectiva, TFG de A. M., Complexo de cultura e eventos de Santo André, FAUMackenzie, 2008.	171
FIGURA 47 - Perspectiva, TFG de G. F. B., Arquitetura, cultura e espaço público - utilização dos espaços em uma biblioteca pública, FAUMackenzie, 2008.	172

FIGURA 48 - Maquete, TFG de G. P., Parque do Samba - Barra Funda, FAUUSP, 2008.	172
FIGURA 49 - Perspectiva, TFG de L. G. S., Núcleo de artes sensoriais, CAU-IH, 2009.	173
FIGURA 50 - Foto-inserção da proposta, TFG de F. S., Equipamentos públicos de cultura: uma rede segundo as estações de metrô, FAUMackenzie, 2008.	173
FIGURA 51 - a) Diagnóstico urbano. b) Perspectiva, c) Perspectiva, TFG de J. M. M., Requalificação da estação ferroviária de Varginha e readaptação do entorno, EAUFMG, Belo Horizonte, 2009.	175
FIGURA 52 - a) Diagnóstico urbano, b) Perspectiva, TFG de J. B. T., Praça dos trilhos, FAUUSP, São Paulo, 2008.	176
FIGURA 53 - a) corte, b) perspectiva, c) detalhamento, TFG de P. N., Centro regional de culturas construtivas, FAUUSP, 2008.	179
FIGURA 54 - a) Detalhe construtivo, b) Perspectiva, TFG de J. F. B., Novos centros e espaços de cultura: centro de referência de artes gráficas, FAUMackenzie, 2009.	180
FIGURA 55 - Sumário da monografia de TFG de A. M., Complexo de cultura e eventos de Santo André, FAUMackenzie, 2008.	184
FIGURA 56 - Programa de projeto, TFG de J. F. B., Novos centros e espaços de cultura: centro de referência em artes gráficas, FAUMackenzie, 2008.	190
FIGURA 57 - Partido de projeto/Implantação, TFG de G. L., A várzea paulistana: estação biblioteca Santa Maria, ECidade, 2008.	191
FIGURA 58 - Estudos iniciais do partido de projeto, TFG de C. E. C., O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.	192
FIGURA 59 - Diretrizes do partido arquitetônico, TFG de P. N., FAUUSP, Centro regional de culturas construtivas, 2008.	193
FIGURA 60 - Diagrama de organização espacial, TFG de E. G., Escola superior de dança, FAUMackenzie, 2008.	194
FIGURA 61 - Diagrama com o método de trabalho, TFG de J. P. C., Desenho urbano e arquitetura sustentáveis na área da luz, FAUUSP, 2008.	194
FIGURA 62 - Diagramas de diagnóstico e intervenção, TFG de N. A., Análise urbana. na avenida Santos Dumont: uma proposta de regeneração, EAUFMG, 2009	195
FIGURA 63 - Diagramas, proposta de intervenção, TFG de M. C., Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.	195
FIGURA 64 - Croquis de estudo, imagem da apresentação do TFG de C. E. C., O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.	200
FIGURA 65 - Croquis de estudo, TFG de A. R. F., São Paulo a partir dos rios. reflexão sobre a cidade a partir do estudo da várzea, ECidade, 2008.	201
FIGURA 66 - Croquis, perspectivas, TFG de G. P., Parque do Samba - Barra Funda, FAUUSP, 2008.	201
FIGURA 67 - Fotografia de maquete física, TFG de M. A., O centro novo de São Paulo e suas galerias comerciais: permeabilidade do térreo e ocupação de vazios urbanos, FAUMackenzie, 2008.	202
FIGURA 68 - Maquete física, TFG de M. C., Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.	203
FIGURA 69 - Perspectiva e detalhe, TFG de I. S. M., Construções dinâmicas em desastres ambientais, PUCMinas, 2009.	225
FIGURA 70 - Perspectiva, TFG de J. K., Edifícios conectores, FAUMackenzie, 2008.	229
FIGURA 71 - Perspectiva, TFG de S. M. B., A arte urbana como instrumento requalificador dos espaços, FAUMackenzie, 2008.	229
FIGURA 72 - Perspectivas, TFG de C. E. C., O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.	230

FIGURA 73 - Perspectivas, cortes e detalhes, TFG de R. C., Requalificação urbana e ambiental do rio Tietê: o parque das águas, FAUMackenzie, 2008.	231
FIGURA 74 - Perspectiva, TFG de J. S. Intervenção na Favela Monte Azul, FAUMackenzie, 2008.	234
FIGURA 75 - Perspectiva, TFG de A. S. B., Habitação estudantil hipercentral, EAUFMG, 2009.	235
FIGURA 76 - Prancha de TFG enviada ao concurso Ópera Prima, TFG de E. G., FAUMackenzie, 2008. Trabalho premiado com menção honrosa em 2009.	240
FIGURA 77 - Diagramas de proposição projetual, Repensando a cidade através de uma proposta de ocupação e requalificação tecnológica e ambiental na Barra Funda, TFG de R. S., FAUUSP, 2008.	245
FIGURA 78 - Diagnóstico urbano e proposta de intervenção, Estação intermodal do Calafate/Belo Horizonte, TFG de D. C., PUCMinas, 2009.	246
FIGURA 79 - Imagens do contexto, perspectivas e elevações do projeto, TFG de T. B, Ambiências e intermitências: os trabalhadores do centro de Belo Horizonte, CAU-IH, 2008.	247
FIGURA 80 - Prancha de projeto enviada ao concurso Ópera Prima, Diretrizes para Plano Diretor, maquetes do centro comunitário e caixa com registros do processo de trabalho, TFG de T. C. B. L., Encontros e desencontros na arquitetura – a assistência técnica e a ocupação Dandara, PUCMinas, 2009.	248
FIGURA 81 - Imagem do contexto, planta e elevação, TFG de L. C., Vazio suspenso: plataforma de práticas urbanas, ECidade, 2008.	250
FIGURA 82 - Foto-inserção da proposta, TFG de L. T., Preciclopontos nas (plasti)cidades, CAU-IH, 2009.	251

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

TABELA 1 - Trabalhos finais de graduação desenvolvidos nos cursos pesquisados.	
Classificação por área de conhecimento/campos de atuação profissional	279
TABELA 2 - Trabalhos finais de graduação, seleção para	
aprofundamento da pesquisa - classificação geral por área de	
conhecimento/campos de atuação profissional	280
TABELA 3 - Trabalhos finais de graduação selecionados para aprofundamento	
da pesquisa – Detalhamento da classificação por área de	
conhecimento/campos de atuação profissional	281

QUADROS

QUADRO 1- <i>Prix de Rome</i> - Categoria Arquitetura - 1720–1740. Relação de	
laureados por ano e temas de projeto	87
QUADRO 2 - <i>Prix de Rome</i> - Categoria Arquitetura - 1775-1815. Relação de	
laureados por ano e tema de projeto	89
QUADRO 3 - <i>Prix/Grand Prix de Rome</i> - Categoria Arquitetura - 1845–1865.	
Relação de laureados por ano e tema	92
QUADRO 4 - <i>Prix/Grand Prix de Rome</i> - Categoria Arquitetura - 1890–1906.	
Relação de laureados por ano e tema	94
QUADRO 5 - <i>Prix/Grand Prix de Rome</i> - Categoria Arquitetura - 1946–1966.	
Relação de laureados por ano e tema	95
QUADRO 6 - Oposições estruturadas entre os subcampos da produção	
arquitetônica, segundo Garry Stevens	109
QUADRO 7 - Relação de ex-alunos pesquisados em cursos de arquitetura	
e urbanismo de São Paulo e Belo Horizonte, títulos dos	
trabalhos finais de graduação apresentados	283

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA	Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAU-BR	Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil.
CAU-IH	Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.
CEAU/SESu	Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo/Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONFEA	Antigo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.
COSU/IAB	Conselho Superior do Instituto dos Arquitetos do Brasil.
CREA	Antigo Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.
EABH	Antiga Escola de Arquitetura de Belo Horizonte, hoje Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais.
EAUFMG	Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENBA	Antiga Escola Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.
FNA	Antiga Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil, hoje Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
FA-UFRGS	Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
FAUMackenzie	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
FAUUnB	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília.
FAUUSP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
IAB	Instituto dos Arquitetos do Brasil.

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MEC	Ministério da Educação.
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
TFG	Trabalho Final de Graduação.
TGI	Trabalho de Graduação Interdisciplinar.
UnB	Universidade de Brasília.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:	
PREMISSAS E CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO	19
CAPÍTULO 1	
DA ABORDAGEM METODOLÓGICA	36
1.1. OBJETIVOS	36
1.1.1. Objetivo geral	36
1.1.2. Objetivos específicos	36
1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
OS SUJEITOS, AS INSTITUIÇÕES E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	37
1.3. DADOS PRELIMINARES: OS MODOS INSTITUCIONALIZADOS DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO	43
CAPÍTULO 2	
DO TRABALHO FINAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARQUITETURA E URBANISMO	49
2.1. A FORMATAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO	50
2.2. O RITO DO TRABALHO FINAL NA CULTURA DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA: ALGUMAS MARCAS HISTÓRICAS	58
2.2.1. Origens recentes do TFG: o TGI da FAUUSP e outras experiências significativas	58
2.2.2. O ensino de arquitetura, legitimação e hegemonia do ideário do Movimento Moderno no Brasil	70
2.2.3. Influências da <i>Bauhaus</i>	74
2.2.4. Heranças do ensino acadêmico	78
2.2.5. O academicismo no Brasil	97
2.2.6. Momento de inflexão: a configuração do arquiteto moderno	99

CAPÍTULO 3

DA ARQUITETURA E URBANISMO E DO SEU ENSINO:

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 103

3.1. REFERENCIAIS CONTEMPORÂNEOS DE PRÁTICAS E

PENSAMENTOS ARQUITETÔNICOS 105

3.1.1. Permanências do domínio modernista 111

3.1.2. Outros olhares para a cidade, para o cotidiano, para as pessoas 119

3.2. REFERENCIAIS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

EM ARQUITETURA E URBANISMO 131

3.2.1. A escola conservadora: permanências modernistas na formação do arquiteto e urbanista 131

3.2.2. A escola como *locus* da resistência: outros caminhos e processos na formação do arquiteto e urbanista 138

CAPÍTULO 4

DAS EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO:

VISÕES DE ALUNOS E PROFESSORES 145

4.1. O TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO COMO

ESPAÇO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO 149

4.1.1. Autonomia e aprendizagem 150

4.1.2. Finalidades, conhecimentos e saberes 158

4.1.3. Temas e conteúdos 163

4.1.4. Caminhos dos processos de projeto e de seu ensino-aprendizagem 186

4.1.5. A mitificação do TFG 206

4.1.6. Processos de avaliação 210

4.2. O TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO COMO

ESPAÇO DE EXPRESSÃO, PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE VALORES 216

4.2.1. Discursos dominantes, questões e abordagens persistentes 217

4.2.1.1. Percepções sobre o *bom aluno* e aspectos do *habitus* em formação 218

4.2.1.2. Condições de excelência arquitetônica e urbanística 227

4.2.1.3. O concurso Opera Prima 238

4.2.2. Outros discursos e posturas arquitetônicas e urbanísticas 243

CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
APÊNDICE A – TABELAS E QUADROS	279
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM EX-ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS PESQUISADOS	284

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PREMISSAS E CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

O campo da arquitetura e urbanismo¹ constitui hoje um contexto de expressivas mudanças, poucos consensos e muitas incertezas. Em meio às múltiplas demandas e questões colocadas por rápidos processos de metropolização das cidades, novos modos de vida, ambientes midiáticos e hipermidiáticos, novas disposições e imposições do mercado evidenciam-se um cenário dinâmico, fluido, complexo e conflitos que opõem posturas homogeneizantes, universalistas e totalizantes à diversidade, às singularidades e diferenças que constituem as dinâmicas do espaço habitado.

Assim, a necessidade de crítica e revisão das relações homem-ambiente e novas exigências sociais, culturais e econômicas impõem ao arquiteto e urbanista constante reflexão acerca da pertinência de valores ligados à funcionalidade, a racionalidade e à percepção espacial, nos moldes como comumente têm sido considerados desde outros panoramas sócio-históricos. Seu ofício vê-se hoje marcado por

¹ A noção de *campo* é aqui tomada como um construto teórico de Pierre Bourdieu: um espaço social relativamente autônomo, de relações específicas, com determinadas propriedades, sustentado por crenças e jogos de linguagens próprios e, sobretudo, com mecanismos específicos de valorização, de consagração e hierarquização das produções e dos produtores (BOURDIEU, 2000, p. 64–66). Neste sentido, a arquitetura e o urbanismo são campos específicos que precisam ser considerados em suas particulares abordagens teóricas e metodológicas. Ao mesmo tempo, são campos imbricados, que também compartilham tanto conhecimentos e modos operacionais quanto princípios e valores. A partir do objeto edificado a cidade se faz e se refaz e, ao projetar o edifício é preciso também pensar a cidade em suas múltiplas dimensões, sendo esse um dos cerne do ofício. A associação das duas áreas define assim, no contexto brasileiro, um espaço potencialmente amplo e unificado de trabalho para o profissional formado em *arquitetura e urbanismo*, apesar das diferenças entre as duas áreas. A formação escolarizada do arquiteto e urbanista é marcada, desse modo, por perspectiva generalista definida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação Arquitetura e Urbanismo* (BRASIL, 1994; BRASIL, 2006; BRASIL, 2010). Por esta razão e também devido ao objeto, aos objetivos e aos dados do *corpus* documental desta pesquisa, adota-se aqui, predominantemente, as expressões *arquitetura e urbanismo* e *campo da arquitetura e urbanismo* que trazem em si a necessária imbricação das duas áreas, sem que se esteja desconsiderando suas especificidades. As palavras *arquitetura* e *arquiteto* e a expressão *campo arquitetônico* foram por vezes utilizadas em prol de maior fluidez do texto, mas, quando se referem ao contexto brasileiro contemporâneo, pressupõem a associação entre *arquitetura e urbanismo* e *arquiteto e urbanista*.

permanente mutabilidade, instabilidade, heterogeneidade, em meio às constantes inovações informacionais que propiciam e impõem novos modos e processos de trabalho.

Decorrente deste quadro percebe-se a saturação do mercado profissional nas formas convencionais com que o fazer arquitetônico se coloca no imaginário social. Acentuam-se cada vez mais as distâncias entre projeto e obra, entre as práticas mais extensivas e valorizadas do ofício e as reais necessidades das cidades, das sociedades brasileiras. Observam-se perdas progressivas de importância do papel do arquiteto na cadeia produtiva com o esvaziamento de seu domínio técnico-construtivo, em meio às alargadas possibilidades tectônicas, cada vez mais articuladas à economia de escala e aos conceitos de adequação ambiental.

Sob outro aspecto, a insuficiência de uma crítica efetiva na área é frequentemente mencionada, a exemplo da falta de clareza e consistência nas formas de qualificação das produções que circulam na mídia especializada. Esta tende a valorizar superficialmente a imagem, reforçando indagações quanto aos critérios de valoração da produção arquitetônica contemporânea e quanto à capacidade dessa produção responder às questões atuais. De modo amplo, as discussões convergem quanto à necessidade de novos olhares e posturas face à crise, apontada por muitos, da própria condição disciplinar da arquitetura e urbanismo e do lugar do arquiteto e urbanista nos mercados e sociedades, brasileiros e mundiais:

A situação atual parece haver perdido o rigor e a segurança do radicalismo [moderno] sem haver selado um novo pacto de colaboração com a prática. É o resultado de uma situação intelectual em que não há sistemas gerais nem de valores nem de princípios políticos a partir dos quais avaliar a arquitetura. [...] Uma difusa heterogeneidade enche o mundo com objetos arquitetônicos. Cada obra surge de um cruzamento de discursos, parciais, fragmentários (SOLÀ-MORALES, 2003, p. 19, tradução nossa).

Há uma evidente mudança no status da arquitetura, em sua relação com a sua linguagem, os materiais que a compõem, e com os indivíduos ou sociedades. A pergunta é como os três termos [o concebido, o percebido e o vivenciado] se articulam, e como se relacionam uns com os outros no âmbito contemporâneo da prática arquitetônica (TSCHUMI, 2006, p. 181).

A tremenda tensão que isso [a perda de autonomia] cria no interior da arquitetura manifesta-se em uma variada sintomatologia: a teoria arquitetônica nunca se recuperou da perda das certezas do modernismo; os arquitetos preocupam-se com a perda de influência na indústria da construção; o sistema educacional parece inadequado; as associações profissionais estão destroçadas e sem rumo (STEVENS, 2003, p. 113).

Incertezas e questionamentos do campo da arquitetura e urbanismo perpassam o ensino da profissão, acentuando desafios que a formação do arquiteto e urbanista enfrenta nos dias atuais. Críticas quanto à frágil relação com o mercado; confrontos entre a perspectiva de formação generalista e especializações cada vez mais exigidas no mundo do trabalho; a difícil conciliação de abordagens da arquitetura como ofício e como conhecimento, como prática e teoria; são aspectos frequentemente apontados por docentes e discentes, colocando em dúvida a qualidade do ensino praticado. Pesquisadores brasileiros também têm abordado tais aspectos, sobre os quais não existem muitos consensos, a exemplo de discussões empreendidas nos fóruns *Projetar*, realizados nos últimos anos².

Os problemas são de várias ordens e somam-se a outros vividos no atual contexto educacional brasileiro. A excessiva ampliação do número de cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, ocorrida nas duas últimas décadas, direcionada para o âmbito privado por políticas públicas, instaurou um processo de massificação desse ensino com progressiva perda qualitativa dos resultados. São colocadas em jogo metas de eficiência e produtividade que marcam o ensino superior como um todo no país, apoiadas em pressupostos que também perpassam requisitos da qualificação profissional impostos por novas formas do mundo da produção que continuamente se renovam. Este quadro relaciona-se a um novo paradigma do conhecimento que, segundo Maria do Carmo Peixoto:

[...] orienta-se para subsidiar a ação política, pedagógica e cotidiana. Assim sendo, viria responder, principalmente, às exigências que os novos processos produtivos apresentam de uma racionalidade mais instrumental, funcional, imediata e adaptativa, comprometendo as possibilidades de universalização de conhecimentos (PEIXOTO, 2000, p. 81).

Em grande parte essas são exigências associadas a propósitos pedagógicos de caráter imediatista, informativo e instrumentador, que se orientam pelo *saber fazer*, *saber usar* e *saber comunicar*, desfavorecendo uma formação ampla do cidadão, sustentada em aspectos da cultura humanista, universal³. Para Marília Miranda, são demandas ancoradas no mundo econômico que, por sua vez, hoje nos impõe “um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos

² *Projetar* 2003 (Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, 1, 2003. Natal. *Anais...* Natal: PPGAU/UFRN, 2003, CD-ROM); *Projetar* 2005 (Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, 2, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PROARQ/UFRJ, 2005, CD-ROM); *Projetar* 2007 (Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, 2, 2007. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Faculdade de Arquitetura/UFRGS, 2005, CD-ROM); *Projetar* 2009 (Projeto como investigação, ensino, pesquisa e prática, 4, 2009. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, CD-ROM); *Projetar* 2011 (Processos de Projeto: teorias e práticas, 4, 2009. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, CD-ROM).

³ Cf. ARCIPRESTE, 2002, p. 71–72.

particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 1997, p. 4). Assim, tensionado por múltiplos e diferentes vetores, configura-se um quadro no qual a qualidade da formação do arquiteto e urbanista no Brasil precisa ser questionada, uma vez que esta repercute de modo direto na qualidade da ação profissional e dos produtos dessa ação.

Mesmo diante das novas dinâmicas e da complexidade desse cenário contemporâneo, percebe-se que os caminhos da educação arquitetural, em especial no âmbito do projeto arquitetônico, seguem marcados por práticas e pensamentos, métodos/metodologias⁴ projetuais e didáticas que desde longa data circulam nas salas de aula. Sendo frequentemente tratados de formas naturalizadas e acríticas, tais caminhos precisam, contudo, ser sempre explicitados e investigados acerca de sua conveniência e pertinência ao momento atual, sobre sua real condição de promover respostas às questões prementes da sociedade e da profissão. Esta pesquisa pretendeu contribuir nesta direção.

Estudos sobre a realidade do ensino e os pensamentos que nele circulam têm aumentado nos últimos tempos, mas dada sua importância, necessitam de constante aprofundamento. Em especial, pesquisas abordando as práticas projetuais dos estudantes, eixos polarizadores dos currículos e, reconhecidamente, do próprio fazer arquitetônico, ainda são insuficientemente exploradas em relação ao potencial que têm para produção de conhecimento no campo arquitetônico. Tomou-se, então, o ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo, em especial do projeto, como foco desta investigação. Buscou-se evidenciar e discutir as práticas didático-pedagógicas correntes no contexto atual, seus produtos, seus processos, assim como os referenciais pedagógicos e arquiteturais que os fundamentam.

Aqui se considera o didático-pedagógico a partir da inter-relação das ações do ensinar e do aprender, “o processo de ensinar/aprender na sua generalidade [...], um todo indissociável, unívoco” (BIREAUD, 1995, p. 63). A concepção de ensino-aprendizagem aqui adotada diz respeito tanto ao repasse/acumulação/produção de conhecimentos quanto ao desenvolvimento/acumulação de habilidades, entendendo-se que ambos são passíveis de sistematização e transmissão por meio de métodos e caminhos específicos, social e historicamente construídos no campo da arquitetura e urbanismo. Entende-se que as ações pedagógicas são carregadas de valores e de sentido político, têm

⁴ Por *método* aqui se compreende o caminho através do qual se alcança determinado resultado, o ordenamento de ações, procedimentos habituais, direção regularmente seguida na operação do pensamento sobre um objeto determinado. *Metodologia* refere-se ao estudo dos meios que definem esses caminhos e caracterizam os variados métodos (LALANDE, 678-80). Aqui se faz opção pela utilização destes termos no plural, pressupondo-se que diferentes métodos e metodologias frequentemente conduzem os processos projetuais, incluindo direcionamentos de ordem coletiva, sociocultural, e aqueles de ordem pessoal e subjetiva (Cf. LAWSON, 2011).

seus jogos de relações próprios e são produtos da cultura, como, de resto, é o próprio fenômeno educacional.

Deste modo, compreende-se o projeto e os processos de seu ensino-aprendizagem como espaços de veiculação e de produção do conhecimento arquitetônico e de sua aplicação, aqui incluídos os seus modos operacionais. Como Alfonso Corona Martinez, considera-se que “se o projeto é conhecimento aplicado, a aquisição desse conhecimento, o qual pode ser articulado, decomposto e recomposto – pode ser organizada e graduada” (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 82).

Tomar o projeto como universo de estudo significa considerar o lugar da síntese que traz a imbricação entre o fazer e o discurso arquitetônico⁵. De acordo com Jean-Pierre Boutinet (2002), o projeto, produto, nos informa sobre seus antecedentes, origens e determinações tanto quanto sobre seu possível destino, fazendo parte de uma categoria de objetos que consegue reconciliar teoria e prática, ordem de ação e intenção⁶. Apoiado no potencial de sua linguagem, o projeto carrega uma noção totalizadora da disciplina, contemplando idealmente valores da apropriação do espaço construído, ainda que não os alcance efetivamente.

Corona Martinez (2000) afirma que o objeto edificado traz o valor em si e o projeto traz a representação desse valor, sendo domínio verdadeiramente específico do arquiteto. Para o autor, a autonomia do produto gráfico e sua transmissão são essências da arquitetura, ao imbricar as dimensões da concepção/invenção do objeto e as dimensões da sua comunicação, sendo o grau máximo desta autonomia atingido nas escolas⁷. Vittorio Gregotti considera que o projeto, em sua dimensão comunicativa, alcança a significação da obra realizada, sendo efetivo portador de valores de quem projeta:

[esse] conjunto de notações possui uma vasta e importante ação significativa porque institucionalizou-se em certos aspectos, segundo certas conotações a tal ponto complexas e precisas que acabaram por se converter numa operação [...] dotada de uma particular inteireza. Não obstante as limitações, cremos na possibilidade e validade de um discurso legitimamente autônomo acerca da projeção arquitetônica (GREGOTTI, 1975, p. 13).

⁵ Ressalta-se que o fazer arquitetônico é mais amplo que o fazer projetual, assim como as questões do ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo são mais amplas que as do ensino de projeto. Contudo, o foco preponderante do projeto, tanto na prática profissional quanto no ensino, o tornam objeto privilegiado para o estudo de práticas e pensamentos correntes no campo.

⁶ BOUTINET, 2002, p. 254–255.

⁷ CORONA MARTINEZ, 2000, p. 37.

Na mesma ótica, o projeto é, para Rogério de Castro Oliveira, "o suporte de uma operação produtiva que caracteriza a própria identidade disciplinar da arquitetura" (OLIVEIRA, 1992, p. 63). Quem projeta, em seus processos de tomada de decisão, tem liberdade para negar ou aceitar determinados valores, que qualificam de modo específico suas propostas. Assim, como prática discursiva, o projeto é portador e revelador de intencionalidades e valores do sujeito projetista, bem como de saberes e valores compartilhados em arquitetura e urbanismo. Neste sentido a invenção arquitetônica precisa ser situada socialmente, como afirma Boutinet:

Todo trabalho arquitetural é caracterizado por uma filtragem cultural que dá importância, a seu modo, a certos valores majoritários e minoritários, até mesmo em gestão na cultura de referência. Essa filtragem cultural exprime as exigências que o estado social impõe ao espaço arquitetural. A filtragem cultural que toda arquitetura executa quer significar seu caráter eminentemente simbólico a respeito do estado momentâneo de uma sociedade. A obra arquitetural, através do que exprime quem a concebeu, procura significar algo a propósito de um ambiente cultural que está fazendo-se ou desfazendo-se (BOUTINET, 2002, p. 161–162).

A partir dessas perspectivas, busca-se evidenciar e discutir o fazer arquitetônico e urbanístico no ambiente acadêmico, sobretudo o fazer projetual. Procura-se levantar seus percursos operacionais mais frequentes, os valores e princípios que efetivamente circulam nos processos e definem os pressupostos de excelência e de qualidade arquitetural colocados em jogo por alunos e professores no contexto contemporâneo. Pretende-se abordar questões do campo arquitetônico e do campo educacional que estão sendo efetivamente consideradas, os valores e premissas que as fundamentam e o que tais questões revelam acerca de debates atuais dos campos arquitetônico e educacional, indicando problemáticas mais duradouras ou emergentes.

Com essas finalidades, toma-se como objeto de estudo as produções e os processos de produção desenvolvidos por estudantes no *Trabalho de Curso* ou, como é mais comumente denominado, *Trabalho Final de Graduação* (TFG), elaborado na transição entre os universos escolar e profissional⁸. *Trabalho de Curso* é a forma como está nomeado e regulamentado o exercício de conclusão do ciclo de formação nas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e*

⁸ Optou-se por preferencialmente se utilizar neste trabalho a expressão *Trabalho Final de Graduação* (TFG). Tal denominação aparece desde os debates nacionais acerca dos trabalhos de final de curso, que tiveram lugar na década de 1990, passando por sua regulamentação nas *Diretrizes Curriculares e Conteúdos Mínimos para o curso de Arquitetura e Urbanismo*, em 1994 (BRASIL, 1994). No texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, de 2006, o trabalho final passou a ser nomeado *Trabalho de Curso* (BRASIL, 2006), denominação que até hoje ainda não é extensivamente adotada pelas instituições. Ao disposto nesse documento de 2006 estiveram submetidos os cursos brasileiros no período de realização da pesquisa de campo para este trabalho. Nas alterações posteriores das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, realizadas em 2010, a denominação *Trabalho de Curso* permaneceu (BRASIL, 2010). Hoje, contudo, ainda persiste a denominação *Trabalho Final de Graduação*, usada nos cursos pesquisados e na maioria dos cursos brasileiros.

Urbanismo. Instituído como espaço de síntese e integração do conhecimento, esse exercício é colocado como componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano dos cursos.

A elaboração de um trabalho ao final dos processos de formação em arquitetura, desde seus primórdios pré-modernos na *opera prima* das corporações medievais, é colocada como rito de passagem, expressão de conhecimentos e habilidades necessárias ao ofício. Sua realização, acredita-se, tem enorme importância na vida dos alunos e das instituições, por seu caráter simbólico de ligação da vida acadêmica com a profissional. Nas escolas brasileiras, a essência deste trabalho final sempre existiu, embora ao longo do tempo tenham variado as formas de sua institucionalização, os processos pedagógicos adotados, assim como os problemas arquitetônicos e urbanísticos frequentemente considerados e suas abordagens.

Sendo instrumento avaliativo da formação ampla do estudante, o TFG se constitui hoje como um dos indicadores, talvez o mais valorizado, do nível de aquisição de habilidades e conhecimentos necessários ao arquiteto e urbanista. Sua realização é emblemática do desenvolvimento projetual no âmbito acadêmico e importante momento de expressão do sentido atribuído por professores e, sobretudo, por estudantes às aptidões e conteúdos necessários ao ofício. Muito pode revelar, também, sobre saberes e valores compartilhados no campo arquitetônico nos dias atuais, de maneira especial aqueles que fundamentam as ações projetuais no contexto escolar.

Os processos de TFG contribuem ainda para evidenciar os contornos das práticas didático-pedagógicas do projeto arquitetônico em sua totalidade. Como ações avaliativas, articulam-se - em maior ou menor grau e de maneiras mais ou menos explícitas - aos objetivos, finalidades educacionais e a todo um sistema de princípios que orienta as ações docentes e os propósitos escolares⁹, justificando-se, portanto, tomá-lo metodologicamente como foco deste estudo.

A partir dessas perspectivas, esta investigação se coloca como um desdobramento e um aprofundamento de questões desenvolvidas pela autora em seu estudo de mestrado. Nele foram pesquisadas as práticas pedagógicas de disciplinas projetuais de disciplinas de meio de curso em três instituições de ensino de arquitetura e urbanismo de Belo Horizonte, a partir dos seus processos avaliativos¹⁰.

⁹ Cf. BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983; DALBEN, 1998; PERRENOUD, 1999.

¹⁰ ARCIPRESTE, 2002. A pesquisa envolveu alunos e professores de três instituições de ensino de arquitetura de Belo Horizonte: a Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, a então Faculdade de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e o Curso de Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Naquele momento a pesquisa mostrou a necessidade de se perceber a avaliação do projeto arquitetônico como prática social que não tem um fim em si, mas como engrenagem das práticas pedagógicas em arquitetura e urbanismo, num contexto sistêmico. Apontou que os processos avaliativos dos projetos expõem mais do que o grau de conhecimentos e habilidades acumuladas pelo aluno, contribuindo para explicitar os pressupostos que orientam as ações docentes e as expectativas institucionais. Ainda, para além de suas funções somativa e normativa, que mensuram resultados para a gestão dos fluxos acadêmicos, ficou claro o seu potencial formativo, pelo que podem fomentar o aprendizado.

A partir de referenciais da sociologia da educação e da cultura, abordou-se a avaliação como um fato pedagógico e um fato sociológico. Ao mesmo tempo em que promove o controle das atividades didáticas, seleciona, classifica e gere os fluxos do ensino-aprendizagem, também se constitui como espaço de expressão de valores e de consolidação das taxonomias escolares, dos conteúdos eleitos, dos objetivos e finalidades estabelecidos para o sistema. Enfim, do que merece ou não ser produzido e/ou reproduzido no âmbito escolar¹¹.

A pesquisa também indicou ser preciso, como alerta Michel Foucault, considerar as práticas avaliativas como espaços de controle e de circulação de pensamentos e saberes hegemônicos, atrelados aos poderes dominantes. Também como importante instrumento dos propósitos disciplinadores da escola, que busca essencialmente vigiar, regular, normalizar, tornar dóceis e úteis os indivíduos, construir novas subjetividades. A avaliação, os exames e notas ajudam a organizar gradualmente a aprendizagem e os tempos escolares, contribuindo, ainda, para construção de hierarquias de capacidades, ao estabelecer medidas e comparações que definem o lugar social dos sujeitos a partir de princípios comuns e homogeneizadores:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade [...] A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2002, p. 154).

A pesquisa agora realizada pretende, então, ampliar a abordagem das questões desenvolvidas pela autora no curso de mestrado, a partir da compreensão das potencialidades e incompletudes do TFG

¹¹ Cf. BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983.

como instância de avaliação global dos estudantes e dos cursos, em especial na área do projeto, discutindo-se seus processos e direcionamentos sociopolíticos. Na mesma direção do trabalho desenvolvido no mestrado, aqui se empreende o exame da temática a partir de referenciais da sociologia da cultura e da educação, que contribuem para a explicitação de noções e significações construídas pelos agentes, mas muitas vezes naturalizadas no campo da arquitetura e urbanismo e no âmbito do seu ensino.

De início, deve-se considerar a centralidade na questão dos valores. O pensamento sociológico contemporâneo indica-nos a necessidade de superação da noção de primazia de valor, adotando o enfoque mais alargado nos sistemas de valores compartilhados que orientam as ações sociais¹², suplantando oposições clássicas como subjetivismo/objetivismo, coletivismo/individualismo, universal/local, absoluto/relativo, ético/estético. A esse respeito, Reinaldo Marques e Lúcia Vilela (2002) afirmam ser preciso um exercício de permanente reflexividade, no qual se está sempre atribuindo valores e se avaliando os próprios valores, mas devendo-se estar sempre indagando suas condições e seus processos de produção¹³.

A ideia de *valor* é aqui tomada em sentido *lato*, como palavra da linguagem corrente com acepção de coisa ou pensamento ou tema/questão julgados importantes, prezados, estimados. Atrela-se a premissas, princípios e pressupostos que embasam discernimentos e interpretações - individuais e coletivos. *Premissas* e *pressupostos* são considerados como pontos de partida, elementos aceitos como verdadeiros, a partir dos quais se empreende um raciocínio. A noção de *princípio*, por sua vez, liga-se à essência de conhecimentos e concepções, de informações e/ou proposições, de sistemas de referências que fundamentam e direcionam pensamentos e práticas. Os termos aqui se articulam, de modo especial, ao embasamento de escolhas e tomadas de decisões envolvidas nos procedimentos e reflexões da elaboração projetual e, mais amplamente, à construção do discurso sobre arquitetura e urbanismo no ambiente escolar.

Dois conceitos de Pierre Bourdieu interessam particularmente a esta discussão: o conceito de *campo* e o conceito de *habitus*. Os *campos*, como anteriormente definidos¹⁴, são sempre campos de forças,

¹² Pertinente à abordagem aqui desenvolvida tem-se, do discurso sociológico, o foco no *ideal de valor* e no *juízo de valor* que, a partir de Durkheim e do pensamento funcionalista, apresenta a noção de sistema de valores compartilhados como fundamento da consciência coletiva e dos processos de integração social. Também pertinente, tem-se na teoria de Pierre Bourdieu a noção de *valor* associada ao conceito de *habitus*, como fundamento dos modos coletivos de pensamentos e ações, como se verá adiante. Cf. OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 790–793.

¹³ MARQUES, Reinaldo; VILELA, Lúcia. 2002, p. 8.

¹⁴ Cf. BOURDIEU (2000, p. 64–66), em definição apresentada no início dessas Considerações Iniciais.

espaços de lutas entre seus agentes por poder e prestígio, por determinado lugar social¹⁵. Para o autor, os campos profissionais, em especial aqueles inscritos no chamado mercado dos bens simbólicos¹⁶, no qual se incluem arquitetura e urbanismo, dependem fundamentalmente de suas instâncias de conservação e de consagração, com as quais estabelecem relações de complementaridade e de estruturação mútuas (BOURDIEU, 1999)¹⁷. Entre essas instâncias estão a mídia especializada, os espaços de divulgação cultural das sociedades contemporâneas e está aquela que, para Bourdieu, é a principal: o ensino-aprendizagem formal da profissão.

Obviamente profissão e escola precisam ser percebidas como universos diferentes, marcados por culturas próprias, nos quais circulam pressupostos distintos, ainda que dentro de um mesmo campo¹⁸. As competências de construir, de se pensar o objeto edificado e a cidade, sempre existiram, assim como a arquitetura como ofício sempre se fez necessária. Contudo, a partir do momento em que a arquitetura é organizada como profissão, suas relações de interdependência com o ensino se acentuam.

Além de se incumbirem de todo um processo de produção e circulação de conteúdos eleitos como suporte conceitual e operacional das ações profissionais, as escolas são também responsáveis pela perpetuação de uma estrutura mais ampla de pensamento e de todo um arbitrário cultural do campo. Nas relações entre o ofício da arquitetura e o ensino de arquitetura configuram-se um lugar do arquiteto no mundo da produção e no imaginário social da profissão.

Para Bourdieu, os campos desenvolvem um conjunto de valores, normas, práticas e modos de percepção adquiridos e compartilhados por seus agentes por meio do *habitus* - estruturas cognitivas e avaliadoras internalizadas que orientam os percursos dos agentes no espaço social e, de acordo com a lógica do campo, funcionam como mecanismos de interiorização da exterioridade. Em seus dizeres, o *habitus* pode ser definido como o

¹⁵A partir do conceito de Bourdieu, Garry Stevens exemplifica o campo da arquitetura como campo de lutas tomando a história do Movimento Moderno que "é precisamente a história das tentativas afinal vitoriosas da vanguarda de desvalorizar completamente o capital *beaux-arts* em favor do seu próprio capital. Assim, a localização de um indivíduo altera-se à medida que sua posição é afetada pela totalidade das linhas de força que operam no campo" (STEVENS, 2003, p. 91).

¹⁶ Os *bens simbólicos*, segundo Bourdieu, "[...] constituem realidades com dupla face - mercadorias e significações -, cujo valor propriamente cultural e cujo valor mercantil subsistem relativamente independentes, mesmo nos casos em que a sanção econômica reafirma a consagração cultural" (BOURDIEU, 1999, p. 102).

¹⁷ BOURDIEU, 1999, p. 119.

¹⁸ Há que se lembrar que no contexto de produção extensiva (STEVENS, 2003), as condições para o exercício da profissão caracterizam-se por intensa competitividade e concorrência muitas vezes predatória que impõem aos arquitetos uma contínua defesa de espaço no mercado de trabalho, embates nas relações com clientes ou nas relações empregatícias, tensões relacionadas à remuneração dos serviços. E as produções, por sua vez, se dão nesses conflitos, sendo ainda diretamente afetadas por concessões muitas vezes feitas aos critérios de ordem econômica e estética do mercado imobiliário. Para discussão dessas questões, ver SEGNINI JÚNIOR (2002).

Sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1999, p. 191).

Nos campos de produção simbólica, o *habitus* fundamenta sistemas de juízo como essenciais para sustentação de práticas e pensamentos. Tais sistemas estão na base das estratégias de qualificação, consagração e hierarquização das obras e dos seus produtores, de construção de legitimidade, de conceitos de qualidade, de circulação e de imposição de arbitrários culturais.

Desse modo, valores estéticos e culturais são usados por diferentes grupos para se definir, se unificar e ganhar força no contexto socioeconômico, sendo necessário, portanto, desnaturalizá-los como opção absolutamente livre e desinteressada:

[...] os juízos mais pessoais que se podem fazer a respeito de uma obra [...] constituem sempre juízos coletivos por serem tomadas de posição referidas a outras tomadas de posição, tanto de maneira direta e consciente, como de maneira indireta e inconsciente, por intermédio das relações objetivas entre as posições de seus autores no campo. [...] A estrutura inteira do campo se interpõe entre o produtor e sua obra (BOURDIEU, 1999, p. 164).

Como princípio gerador de respostas adaptadas em maior ou menor grau às exigências do campo, nos espaços profissionais o *habitus* resulta da história individual e coletiva do sujeito, mas é especialmente resultado de sua formação escolarizada. Neste sentido, o ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo é um dos espaços mais importantes da formação de um *habitus* de classe do arquiteto.

Conteúdos curriculares, modos de ação didática e processos avaliativos prestam-se às funções de formar para as demandas técnicas, mas também de formar esse *habitus* profissional que vai sendo configurando nos discursos, nas posturas, nas ações e nas produções dos estudantes. Tudo isso é necessário à sustentação do campo com o qual a escola estabelece diálogo constante, legitimando alguns princípios e contrapondo outros, por meio de esquemas linguísticos e intelectuais nos quais o pensamento segue uma rede de caminhos no discurso disciplinar, delimitando o que é legítimo e o que não é, o que é valor na formação e na profissão (BOURDIEU, 1999; BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983)¹⁹.

¹⁹BOURDIEU, 1999, p. 120; BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983, p. 185–212.

Nessa ótica, a escola afirma em seu interior determinados arbitrários culturais que se relacionam com as formas de hierarquização, de valorização da produção e dos produtores no próprio campo. Isso se faz pela familiarização dos alunos com determinadas concepções e princípios, de maneiras mais ou menos sistematizadas ou conscientes, perpetuando-os para o mundo da produção.

Para Bourdieu, o *habitus* não é mero reflexo das estruturas sociais, pois mantém com o campo uma relação de solicitação mútua, sendo instância de mediação entre as estruturas objetivas e as práticas dos agentes sociais, o que também inclui intencionalidades subjetivas. Por meio deste conceito, instiga-se a percepção de princípios coletivos na individualidade criadora, como construções sócio-históricas.

Mas os processos de contínuas tomadas de decisão do desenvolvimento projetual ocorrem no jogo em que, por um lado, estão as intencionalidades individuais que carregam vivências, histórias, visões de mundo e valores próprios do sujeito projetista e, por outro lado, estão os saberes, conteúdos disciplinares e valores do campo arquitetônico, definidos por discursos próprios, manifestos e perpetuados nas tradições da linguagem, das convenções gráficas. Ambos os lados precisam ser considerados na abordagem de tais processos, fazendo-se necessário caminhar, portanto, entre o discurso microssocial e o macrossocial, permanentemente indagando-se o grau de sujeição dos agentes.

Relativizando-se o caráter imobilista das estruturas de poder, é preciso reconhecer que existem espaços de assimilação, de incorporação e de transformação dos códigos simbólicos nos intercâmbios sociais e produções de diferentes grupos, como defende Michel de Certeau (1995; 1996) a partir do conceito de *apropriação*²⁰. Sem desconsiderar que existem determinações às quais os indivíduos estão sujeitos, estes não são meramente submissos aos valores e padrões dominantes, mas consomem o que lhes interessa por diferentes razões, e moldam as imposições à sua maneira. Entendendo que os espaços de produção simbólica e a própria cultura devam ser percebidos no plural, o autor contribui para a compreensão de que neles existem redes de mão dupla entre os valores dominantes e aqueles das pessoas comuns que fazem, inventam e reinventam o cotidiano a todo o momento, como num jogo no qual as táticas do jogador podem subverter as normas e estratégias previamente colocadas.

Andreas Huyssen acredita que “cada cultura [...] tem suas hierarquias e estratificações sociais e essas diferem enormemente de acordo com circunstâncias e histórias locais” (HUYSEN, 2002, p. 22), que devem sempre ser lembradas. Assim, existem articulações de valores estéticos, políticos e mercadológicos que se impõem, mas ao mesmo tempo existe um “gosto médio fraturado”, um produtor

²⁰ CERTEAU, 1995; CERTEAU, 1996.

e um consumidor como “*bricoleur* de significados que permitem escapar da gaiola de ferro do mercado ou do estado” (HUYSEN, 2002, p. 26-27).

Contudo, importa reconhecer e procurar explicitar os parâmetros coletivos e predominantes que muitas vezes circulam de forma naturalizada nos diferentes campos. Mesmo considerando as idiosincrasias e singularidades, a perspectiva de Pierre Bourdieu contribui para a percepção de convergências que clareiam aspectos relevantes. Nessa ótica, Stevens afirma que uma das principais funções do sistema de ensino arquitetônico é produzir instrumentos de valorização - “o discurso que permite rotular alguns edifícios e arquitetos como importantes e outros não” (STEVENS, 2003, p. 241). Para o autor, noções hegemônicas de gosto e cultura são usados no campo da arquitetura e urbanismo como mecanismos de fechamento social para proteção de privilégios e definição de um lugar da profissão no mercado:

Dizer que alguém é um arquiteto não é dizer apenas que possui um certo tipo de diploma ou que pode projetar edifícios, é dizer que possui um determinado conjunto de atitudes, gostos e disposições, todos formas de capital cultural que distinguem um arquiteto de um mero construtor (STEVENS, 2003, p. 97).

Stevens aponta a escola, sobretudo o ensino de projeto, como o principal meio de perpetuação desses mecanismos: “o ensino arquitetônico visa inculcar uma certa forma de *habitus* e oferecer uma forma de capital cultural corporificado genérico, uma disposição ‘refinada’” (STEVENS, 2003, p. 215). Ou seja, para além da formação da capacidade técnica e da competência operacional, o ensino se encarrega da formação de uma postura profissional mais ampla do arquiteto e, ainda, da construção e veiculação de sistemas de qualificação de obras e de padrões de excelência, que colocam em relação as produções eleitas para circular em seu âmbito e aquelas produzidas em seu interior pelos estudantes. Ou, nos dizeres de Bourdieu, a escola distingue as obras legítimas e as ilegítimas e determina “a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas” (BOURDIEU, 1999, p. 120).

Elvan Silva identifica que o conhecimento da arquitetura desenvolvido nas instituições de ensino vem sendo presidido por duas teorias hegemônicas em relação às outras: a *Teoria da Produção Arquitetônica* e a *Teoria da Excelência Arquitetônica*.

A primeira modalidade ocupa-se do fazer arquitetônico, a concepção e a materialização dos objetos arquitetônicos; a segunda, dos critérios do certo e do errado, da avaliação da qualidade daqueles objetos. Excluídas essas duas teorias, o ensino da Arquitetura perde seu fundamento teleológico (SILVA, 2003, p. 33).

Mas, como são qualificadas as produções no âmbito do Trabalho Final de Graduação? Que aspectos do campo arquitetônico e do campo educacional estão sendo efetivamente valorizados? Que critérios e pressupostos de excelência são efetivamente considerados? Quais são as bases críticas e conceituais que presidem a produção dos alunos e seus discursos de sustentação e a partir das quais esta produção é avaliada?

Acerca dos processos de trabalho, o que o TFG revela dos modos de produção, das metodologias projetuais mais extensivamente utilizadas? E quanto aos processos didático-pedagógicos, quais são os objetivos, finalidades educacionais, metodologias didáticas e conteúdos arquitetônicos que prioritariamente marcam o a elaboração do trabalho final de curso? O que o TFG revela sobre os processos de avaliação dos trabalhos, em especial do projeto nas escolas? Indo além da avaliação do estudante, estaria o TFG propiciando, de fato, a avaliação do trabalho docente e das instituições? Estariam as bases operacionais, críticas e conceituais²¹ do fazer arquitetônico nas escolas, vistas por meio do TFG, promovendo respostas efetivas às demandas contemporâneas das cidades, das sociedades e da profissão do arquiteto e urbanista?

Para direcionamento prévio do processo investigativo, foram levantadas algumas suposições preliminares, relacionadas a essa problemática. De modo amplo, considerou-se a hipótese de que a elaboração do TFG, como fato didático-pedagógico, se mostraria como momento de intensa aprendizagem. Isso se deveria ao seu potencial de integração disciplinar, induzindo o trânsito por diferentes dimensões do conhecimento; à grande autonomia conferida ao estudante que seria, de fato, o protagonista dos processos; às relações professor-aluno estabelecidas a partir desta autonomia; e às metodologias de problematização contínua que embasariam a proposição dos trabalhos e o desenvolvimento das respostas arquitetônicas e urbanísticas dadas. Contudo, os valores que circulam por seus processos precisariam ser mais bem explicitados e analisados.

Sobre as condições de excelência postas em jogo, supôs-se inicialmente que a elaboração e a avaliação dos projetos no estágio final dos cursos sustentar-se-iam predominantemente em operadores e princípios de práticas e pensamentos ligados à arquitetura moderna. Marcados por noções de programa e partido, por princípios associados aos ideais de funcionalidade, de arquitetura-arte e à noção do arquiteto-criador, as produções estariam atreladas a visões universalizantes e deterministas, pouco abertas à diversidade, à heterogeneidade dos contextos. Conjecturou-se que o ideal de artisticidade estaria associado à busca de inovações plásticoestéticas superficialmente referenciadas

²¹ As noções de *conceito/conceitual* neste trabalho, dizem respeito às operações com ideias que fundamentam a concepção, definição e/ou representação dos objetos. Cf. OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 181–182.

em obras de maior apelo midiático e/ou emblemáticas do campo arquitetônico. Também, que as soluções propostas pelos estudantes apresentar-se-iam pouco desenvolvidas em seus aspectos tectônicos, por serem estes efetivamente pouco contemplados nos cursos e pouco reconhecidos para qualificação dos trabalhos²².

De longa data, esses princípios vêm marcando o imaginário social da profissão e sua inserção no mundo do trabalho, fazendo-se necessário questionar sua adequação às complexidades e incertezas do momento atual. Supôs-se, então, que o TFG, como fato sociológico, evidenciaria estar o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, em especial na área de projeto, produzindo/reproduzindo posturas e pensamentos que contemplariam possibilidades limitadas de ação profissional do arquiteto e urbanista, em especial se consideradas as demandas e os condicionantes do contexto brasileiro contemporâneo.

A partir dessas questões e conjecturas inicialmente lançadas, busca-se problematizar o quadro de referências que, visto a partir do TFG, marca as ações de projeto, os seus modos operacionais e as práticas didático-pedagógicas mais frequentes hoje no ensino de arquitetura e urbanismo, procurando-se identificar o que esse quadro revela acerca de questões mais duradouras ou emergentes do campo. Ao levantar as demandas e os desafios enfrentados, pretende-se contribuir para se pensar/repensar o papel da arquitetura e urbanismo no mundo do trabalho e na sociedade e caminhos possíveis para a resignificação desse papel.

Os processos e resultados da investigação realizada apresentam-se aqui estruturados em quatro capítulos. O Capítulo 1 trata da abordagem metodológica e completa a problematização que originou a proposta deste trabalho, iniciada nestas Considerações Iniciais. Definem-se o objeto e os objetivos do estudo, expõe-se o direcionamento adotado para verificação das questões preliminarmente

²² Definindo, no contexto deste trabalho, a expressão *arquitetura moderna*, tem-se sua vinculação às ideias de modernidade, modernização e modernismo, aqui tomadas das concepções de Marshall Berman (2007). O termo *modernidade* refere-se a um estado de transformação e de “vir a ser” constante, “um turbilhão social”, que traz em si promessas de poder e crescimento. Trata-se de uma nova condição originada na mudança de paradigmas indicada por Descartes no século XVII, com os ideais iluministas de autonomia da razão que moldam a constituição do homem moderno. Tal condição acentua-se com os processos de *modernização*, de transformação das condições materiais de vida ocorridas a partir da segunda metade do século XIX, com o grande desenvolvimento econômico e tecnológico que leva ao fluxo constante e crescente de pessoas e mercadorias. O *modernismo* diz respeito às várias manifestações artísticas e culturais que respondem à nova condição e à sensibilidade surgidas com a modernidade. A arquitetura, como produção cultural responde de diferentes modos a essa nova condição, em expressões modernistas como o ecletismo, o *art-nouveau*, o *art-deco* e a *arquitetura do Movimento Moderno*, também denominada *arquitetura moderna* propriamente dita. Nesta última, situam-se pensamentos e obras como as de Le Corbusier, Walter Gropius, Mies Van der Rohe e da *Bauhaus* e, no contexto brasileiro, de Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Afonso Eduardo Reidy e João Batista Vilanova Artigas, entre outros. Neste trabalho, ainda, se tem as acepções dos termos *universalizante* e *determinista* ligadas ao senso comum de seu uso. Por *universalizante*, toma-se o sentido de generalidade na aplicação de soluções que não são específicas de situações ou contextos únicos. O termo *determinista* associa-se a impositivo, aquele que impõe ou obriga e àquilo que se impõe, que se obriga. Por fim, o termo *artisticidade* é aqui tomado segundo definição apresentada adiante na seção 3.1., do Capítulo 3.

estabelecidas, apresentam-se os instrumentos, as instituições, os sujeitos da pesquisa e delimitam-se outros aspectos importantes na configuração da pesquisa. Ainda, apresentam-se dados organizados acerca das maneiras como o TFG se encontra instituído nos cursos pesquisados.

O segundo e o terceiro capítulos complementam-se trazendo as bases sócio-históricas e um quadro de referências amplas que definem e perpassam as formas atuais do ofício do arquiteto e urbanista e dos seus processos de educação escolarizada. O segundo capítulo aborda o contexto recente que levou à regulamentação do TFG nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos e os modos da sua formação atual²³. Em perspectiva histórica, evidenciam-se os caminhos racionais que serviram à formação/constituição do arquiteto moderno, em especial aqueles que tiveram maior influência no contexto brasileiro. Também são discutidos os trabalhos de síntese ao final dos processos de ensino-aprendizagem como um dos rituais mais duradouros e marcantes na cultura do ensino de arquitetura e urbanismo.

No terceiro capítulo enfocam-se abordagens da arquitetura e urbanismo e do seu ensino que, embora oriundas de momentos anteriores, se legitimam e se consolidam de modo especial nas sínteses da arquitetura moderna e do pensamento educacional moderno, desenvolvidas ao longo do século XX. Colocando-se como hegemônicas e dominantes, acredita-se que tais abordagens fundamentem, ainda hoje, pensamentos e práticas do campo arquitetônico como um todo e seus processos didático-pedagógicos. Com o intuito de situar o quadro de referências que hoje circulam nas salas de aula do projeto arquitetônico, são também lembradas as críticas ao modernismo – na arquitetura e na educação – que se desenvolveram a partir da década de 1960, contrapondo-se às perspectivas dominantes. São caminhos que também hoje se apresentam, teórica e metodologicamente, como alternativas possíveis às revisões do ensino de arquitetura, em especial na área de projeto, necessárias ao contexto atual e ao porvir da arquitetura e do urbanismo.

Os resultados da pesquisa empírica realizada para verificação das questões inicialmente propostas são relatados e analisados, em suas convergências e singularidades, no quarto capítulo. A partir dos dados da pesquisa de campo, em especial das visões de ex-alunos e professores entrevistados, são discutidos os aspectos didático-pedagógicos e aqueles intrínsecos à arquitetura e ao urbanismo.

²³ As *Diretrizes Curriculares* e o *Conteúdo Mínimo* do curso de graduação em *Arquitetura e Urbanismo* foram fixados em 21/12/1994, pela Portaria n. 1770, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1994). Essa portaria foi revogada pela Resolução n. 6, de 02/02/2006, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais* do curso de graduação em *Arquitetura e Urbanismo* (BRASIL, 2006). Como salientado anteriormente, essa Resolução CNE n. 6 interessa diretamente aos propósitos desta pesquisa, uma vez que todos os dados coletados, entre 2008 e 2009, referem-se ao período de sua vigência. Em 17/06/2010, novas *Diretrizes Curriculares Nacionais* do curso de graduação em *Arquitetura e Urbanismo* foram aprovadas, pela Resolução CNE n. 2, alterando em aspectos pontuais as diretrizes estabelecidas em 2006 (BRASIL, 2010).

Enfocam-se dimensões específicas dos processos de ensino-aprendizagem: finalidades do TFG e suas articulações com a totalidade dos currículos, metodologias didático-pedagógicas e metodologias projetuais envolvidas, relações orientador-aluno, processos de avaliação dos trabalhos. São também abordados os trabalhos finais de curso como espaço de circulação de conhecimentos, princípios e valores do campo arquitetônico. Tratam-se dos conteúdos, problemas e temas mais frequentes; das visões de arquitetura e urbanismo predominantes e hegemônicas e daquelas emergentes, das condições e requisitos de qualidade e de excelência identificados nas experiências de Trabalho Final de Graduação analisadas.

Por fim, são tecidas considerações finais sintetizando-se as respostas às principais questões levantadas na investigação e outros aspectos importantes verificados. Também são discutidos o potencial e as incompletudes do TFG, como instrumento avaliativo, levantando-se aspectos que precisam ser revistos e outros que poderiam se expandir para o ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo como um todo, em prol de maior efetividade pedagógica e crítica da formação do arquiteto e urbanista no contexto atual.

Os apêndices trazem tabelas e quadros com a organização geral de dados da pesquisa e os roteiros orientadores das entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e coordenadores de curso.

CAPÍTULO 1

DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo geral

Este trabalho busca discutir os processos do Trabalho Final de Graduação e os discursos de alunos e professores sobre esses processos, evidenciando-se as práticas didático-pedagógicas do projeto mais frequentemente adotadas, seus modos operacionais, assim como os pressupostos, princípios e valores dos campos arquitetônico e educacional que, atrelados aos critérios de excelência considerados, circulam no âmbito do TFG e, de modo amplo, no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo no contexto atual.

1.1.2. Objetivos específicos

Para além de seu objetivo geral, este trabalho tem três objetivos específicos. O primeiro deles é explicitar e discutir as dimensões didático-pedagógicas envolvidas do Trabalho Final de Graduação, em especial nos processos de projeto: metodologias didáticas, metodologias projetuais; objetivos e finalidades do TFG e sua articulação com objetivos e finalidades do ensino-aprendizagem do projeto no contexto do ensino de arquitetura e urbanismo como um todo; o papel do professor-orientador, as

práticas avaliativas dos trabalhos; a importância do TFG na formação do arquiteto e urbanista; os pressupostos e princípios do campo pedagógico que mais extensivamente circulam nos processos.

O segundo objetivo específico deste trabalho é levantar e discutir as temáticas e conteúdos projetuais predominantemente desenvolvidos pelos estudantes no TFG, em suas relações com as atribuições profissionais e os conteúdos escolares regulamentados.

O terceiro objetivo específico é identificar e discutir os critérios de qualificação dos projetos efetivamente considerados e valores de excelência a eles subjacentes, a partir da visão de alunos e professores. Ainda, levantar e discutir os referenciais mais amplamente adotados como suporte ao desenvolvimento dos trabalhos, seus direcionamentos sociopolíticos, as posturas e discursos contemporâneos mais comuns e dominantes. Também aqueles que, mesmo sem representação extensiva nos grupos, são significativos por questionarem as perspectivas hegemônicas e trazerem aspectos emergentes do campo da arquitetura e urbanismo. São referenciais a partir dos quais se operam as tomadas de decisões dos estudantes no Trabalho Final de Graduação e que expõem direções importantes do ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo no contexto atual.

1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS SUJEITOS, AS INSTITUIÇÕES E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Estabelecidos as principais questões ordenadoras da investigação e seus objetivos, optou-se por uma abordagem qualitativa, na qual os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994)²⁴. Acredita-se, como Bogdan e Biklen, no potencial descritivo e analítico deste modelo para a percepção dos fenômenos de forma minuciosa, clareando as dinâmicas internas das situações ao perseguir os modos como as pessoas

²⁴ BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47.

experimentam as situações, os modos como elas interpretam experiências e estruturam os mundos sociais em que vivem²⁵.

Tomou-se como objeto de estudo o Trabalho Final de Graduação e o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, em especial do projeto, ressaltando-se que todos foram tratados a partir de bases racionais e racionalizáveis, buscando-se as dimensões sociais e coletivas do fenômeno educativo em questão. Contudo, é preciso considerar que a educação arquitetural abrange todo um percurso de vivências e experiências do estudante, estendendo-se para além dos seus processos de formação escolarizada, enfocados neste estudo. Também cabe ressaltar que, por sua própria natureza, a realidade educacional não “se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. No âmbito da educação estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva²⁶, a emocional, a sociopolítica e cultural” (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Embora se reconheça a imbricação do amplo leque de variáveis envolvidas, aqui se fizeram necessários recortes de abordagem que viabilizaram os propósitos analíticos estabelecidos.

Como universo social complexo, a compreensão e interpretação dos pensamentos, processos e produtos do ensino-aprendizagem se faz e se refaz cotidianamente por seus principais atores - professores e alunos - que foram, então, os principais sujeitos da pesquisa. Suas opiniões, descrições e reflexões nos permitiram identificar os significados que esses grupos constroem sobre as questões em estudo.

Os docentes trouxeram, para além de abordagens pessoais, também expectativas institucionais acerca dos propósitos e processos escolares. Por seu importante papel na definição das práticas pedagógicas, pelo valor atribuído ao domínio dos conteúdos no ensino superior, por sua condição de dar direção a essas práticas e pelo papel decisivo que têm nas tomadas de decisão²⁷, a fala dos professores foi de fundamental importância para as metas aqui estabelecidas. Os alunos, por sua vez, trouxeram o que foi efetivamente apreendido e aprendido e, também indo além de opiniões de cunho pessoal, suas considerações expuseram conteúdos e pressupostos comuns no ambiente acadêmico.

Definiu-se como universo de trabalho os cursos de arquitetura e urbanismo desenvolvidos em seis instituições de São Paulo e Belo Horizonte: as paulistanas Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da

²⁵ BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47.

²⁶ Neste trabalho entende-se *cognição/cognitivo* como termos relacionados, em sentido *lato*, aos processos e produtos da aprendizagem e da aquisição de conhecimento envolvendo diferentes ações mentais e emocionais ligadas à percepção, raciocínio, imaginação, memória e outras.

²⁷ A literatura do campo educacional frequentemente ressalta tais aspectos, que particularizam a docência no ensino superior. Citam-se CUNHA (1998) e BIREAUD (1995).

Universidade de São Paulo (FAUUSP), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie (FAUMackenzie) e Escola da Cidade (ECidade); as belo-horizontinas Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EAUFG), Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (CAU-IH) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas)²⁸.

A opção por essas instituições permitiu explorar contextos de grande diversidade: cursos formatados em diferentes épocas, com culturas distintas, de ensino público e privado, com diferentes propostas pedagógicas, oferecidas a variados perfis de público-alvo. Em comum, todas são relevantes no ensino de arquitetura e urbanismo de suas cidades, dos seus estados e mesmo do país, pela história dos cursos e/ou por suas abordagens, possibilitando o exame de situações diversas, com suas idiossincrasias e particularidades, mas, ao mesmo tempo, marcadas por grande uniformidade de ideias e procedimentos. Esta uniformidade resulta, por um lado, dos parâmetros estabelecidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* e, por outro lado, pode-se dizer, decorre de toda uma cultura do ofício e de suas formas de transmissão que, por sua vez, definem uma cultura escolar específica desse campo.

Não se pretendeu, contudo, explorar as histórias e especificidades de cada curso nas relações diretas que essas estabelecem com as produções de seus estudantes ou com pensamentos de professores e alunos. Embora se reconheça a existência dessas relações, para as metas deste trabalho buscaram-se elementos marcantes e referenciais que circulam no TFG de maneira mais ampla, para além daqueles

²⁸ A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, fundada em 1948, tem sua origem na Escola Politécnica de São Paulo, na qual foi iniciada em 1896 a formação de engenheiros arquitetos. No momento da pesquisa, oferecia 150 vagas anuais, para o curso em período integral. Com carga horária obrigatória de 5460 horas-aula, caracteriza-se por sua extensa matriz curricular, focada em diferentes áreas de formação do arquiteto e urbanista, e pela pesquisa consolidada em várias áreas. O curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie foi o primeiro curso independente de arquitetura fundado no âmbito de uma instituição privada no país, em 1947, originando-se da formação em arquitetura existente desde 1917 na Escola de Engenharia do *Mackenzie College*. No período da pesquisa, o curso oferecia duas turmas semestrais com 100 alunos cada, pela manhã e à tarde, com carga horária total de 4560 horas-aula, sendo marcado por forte ênfase e tradição no ensino de projeto. O curso da Escola da Cidade teve início em 2001, criado por um grupo de professores vinculados à Associação de Ensino de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo. A pesquisa investigou produções de alunos de sua primeira turma formada em 2008, num total de 24 formandos. Com carga horária de 4830 horas-aula, distribuída em dois turnos de aulas, seu currículo particulariza-se pela retomada dos *estúdios verticais de projeto*, com participação de alunos de vários períodos, numa proposta de integração de conteúdos. A Escola de Arquitetura da UFMG foi a primeira instituição brasileira exclusivamente voltada para o ensino autônomo de arquitetura e urbanismo, criada em 1930 como Escola de Arquitetura de Belo Horizonte. No momento da realização da pesquisa de campo, a escola oferecia somente um curso matutino, com carga horária obrigatória de 3930 horas-aula, com entradas semestrais de 40 alunos. Seu currículo distingue-se pela flexibilidade nas atividades de projeto do quarto ao sétimo períodos e pela integração de conteúdos de arquitetura e urbanismo na disciplina Projeto Integrado de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo. Criado em 1980, o curso do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix foi o segundo de Minas Gerais. No momento da pesquisa, oferecia duas turmas por semestre, pela manhã e à noite, com cerca de 40 alunos cada. Com carga horária total de 4130 horas-aula, o curso caracteriza-se pela frequente experimentação de possibilidades didático-pedagógicas e, no período estudado, organizava-se em *estúdios*, integrando conhecimentos de representação gráfica e projetos. O curso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, oferecido com 3945 horas-aula a 60 alunos por semestre, no período da tarde, foi iniciado em 1991. É marcado por duradouro processo de discussão sobre o ensino de arquitetura e urbanismo, em seminários com participação de professores e alunos. Note-se que todos os cursos ultrapassam a carga horária mínima de 3600 horas-aula estabelecida pelas diretrizes curriculares aprovadas em 1994 e confirmada em 2007 por resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1994; BRASIL, 2007).

oriundos de tais relações específicas. A ênfase recaiu prioritariamente sobre os aspectos convergentes nas abordagens de todas elas.

Na coleta de dados empregou-se a técnica de *triangulação das informações* (TRIVIÑOS, 1990, p. 145-152; BOGDAN; BIKLEN, 1994), com uso de diferentes instrumentos para se obter a máxima confiabilidade das informações: análises de documentos institucionais, análises de trabalhos finais de curso, entrevistas com ex-alunos, professores, coordenadores.

As entrevistas com os docentes e discentes dos cursos paulistanos foram realizadas em 2009 e com os dos cursos belo-horizontinos em 2010, abordando-se respectivamente os trabalhos realizados em 2008 e 2009 nas escolas das duas cidades²⁹. O TFG concluído nesse período trouxe as marcas da formação do aluno nos cinco ou seis anos anteriores e as entrevistas, principalmente com os professores, expuseram aspectos que tanto caracterizaram esse período como fundamentam e ainda fundamentarão as práticas do futuro próximo. Pode-se dizer, portanto, que o recorte temporal da pesquisa abrange ocorrências da primeira década do século XXI e do momento presente para se averiguar, documentar e discutir questões atuais do ensino em arquitetura e urbanismo.

Inicialmente, fez-se um estudo exploratório sobre as maneiras como o TFG se apresenta formalmente instituído. A partir da análise documental procurou-se levantar aspectos específicos dos regulamentos internos e dados sobre a produção geral dos estudantes nesses períodos estabelecidos.

Em seguida, para aprofundamento das questões, foram tomados alguns trabalhos considerados de grande excelência, mensurada em notas ou de acordo com indicações feitas por professores e coordenadores dos processos nas instituições. Esses trabalhos estão, portanto, entre aqueles identificados como os melhores de seus cursos. A opção metodológica pela produção melhor avaliada sustenta-se no princípio, colocado por Dalben, de que a avaliação é sempre um ato relacional que

[...] se processa na interação entre dois referenciais, um tomado como parâmetro ideal, constituindo-se no referencial de controle da realidade e um outro tomado como suposição da própria realidade, assim como é percebida pelo sujeito-avaliador (DALBEN, 1998, p. 242).

Deste modo, os trabalhos finais de graduação que obtiveram os melhores resultados trazem a máxima aproximação do real com o ideal, expondo, mais do que quaisquer outras produções, a proximidade entre o que foi efetivamente realizado e alcançado pelos alunos e as expectativas de instituições e

²⁹ O escopo do trabalho não impunha a necessidade de investigação simultânea das experiências de TFG nos seis cursos. Assim, a opção por se pesquisá-las sequencialmente foi resultado da logística operacional prevista previamente.

docentes, permitindo-nos investigar as condições de excelência que perpassam o ambiente didático-pedagógico em arquitetura e urbanismo.

Relativizando-se o significado de excelência no contexto escolar tem-se, de antemão, que os trabalhos considerados de grande qualidade são, obviamente, excepcionais. Não expõem os efeitos objetivos do que cada escola estaria realmente alcançando, o que só poderia ser percebido nos produtos da maioria quantitativa dos estudantes, que em geral alcança resultados medianos. Não contribuem, portanto, para mensuração de dificuldades didáticas ou cognitivas mais extensivas dos grupos, o que não integrou o escopo desta pesquisa. O sucesso escolar, por sua vez, precisa ser sempre indagado, uma vez que, como afirma Philippe Perrenoud (1999; 2002), pode ser circunstancial, resultante de jogos de interesses mais amplos, sendo uma construção social no ambiente de ensino-aprendizagem. Para o autor, bons resultados também não podem ser indistintamente relacionados ao ideal de bom aluno e este ideal nem sempre informa sobre a totalidade de competências e habilidades adquiridas³⁰.

Considerando-se esses aspectos envolvidos, definiu-se a amostragem dos trabalhos e identificaram-se os seus autores. Buscaram-se, então, as suas opiniões sobre os processos no TFG, conteúdos e referenciais de qualidade que perpassaram sua própria produção e aqueles percebidos nos processos e produções dos colegas. Em abordagens retroativas, foram entrevistados trinta e nove arquitetos recém-formados, egressos das seis escolas selecionadas. Por se tratar de investigação de natureza qualitativa, o número de entrevistados não tem relação quantitativa estrita com o número de estudantes que desenvolveu seu TFG nas escolas pesquisadas, embora relativa proporcionalidade tenha sido observada, procurando-se garantir o número mínimo de quatro entrevistados por escola, como se pode verificar no QUADRO 7, APÊNDICE A. Todos os arquitetos cederam seus trabalhos finais para esta pesquisa.

Em paralelo às entrevistas com os ex-alunos, os professores também foram ouvidos. O critério para definição desses professores foi o tipo e o grau de seu envolvimento com os processos de TFG em suas instituições. Ao todo, foram entrevistados vinte e oito docentes dos seis cursos pesquisados, dos quais nove desempenhavam atividades de coordenação de curso, coordenação de TFG ou compunham equipes e comissões responsáveis pelo trabalho final, por sua preparação e/ou orientação geral. Os demais dezenove professores estão entre aqueles que mais orientaram TFG em suas escolas, no período analisado³¹.

³⁰ PERRENOUD, 1999; 2002. Esses pontos serão retomados adiante no Capítulo 4.

³¹ Entre os professores escolhidos, quatorze foram orientadores de trabalhos da amostra analisada (50% do grupo), embora esse não tenha sido um critério posto *a priori*. Ressalta-se que análises de relações específicas entre o tipo de orientação e os resultados alcançados pelo aluno não estão entre os objetivos aqui colocados.

As falas trouxeram posturas críticas acuradas que, como se verá adiante, expuseram dificuldades individuais e coletivas percebidas, problemas e desafios enfrentados, informações estas que foram tratadas qualitativamente. Possibilitaram, ainda, evidenciar parâmetros e critérios estabelecidos como metas de qualidade a serem atingidas, princípios e valores correntes no ensino de arquitetura e urbanismo nos dias de hoje. Também permitiram a percepção e análise dos métodos e processos projetuais e didático-pedagógicos mais convergentemente utilizados e, portanto, valorizados pelos grupos docentes e discentes. Processos e métodos que se mostraram convenientes por conduzirem a produtos satisfatórios.

Na abordagem dos docentes e ex-discentes optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, por permitirem a coleta de dados descritivos na linguagem própria do entrevistado, a partir de questionamentos básicos, que se abriram à sua ampla expressão. De acordo com Triviños, esse modelo “mantém a presença consciente e atuante do observador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator (o entrevistado), [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão da sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1990, p. 152).

Deste modo, foram elaborados roteiros com questões orientadoras gerais, voltados para os estudantes e para os professores (APÊNDICE B), abrangendo os principais objetivos do estudo. Esse roteiro sofreu inúmeras variações no decorrer das entrevistas, de modo a se verificar o entendimento de conteúdos, checar contradições e dirimir dúvidas, buscando-se reduzir distorções nas interpretações das falas. Procurou-se também, como proposto por Bogdan e Biklen (1994), a associação de uma entrevista às demais, quando com um entrevistado se buscou preencher lacunas e aprofundar aspectos levantados por outros entrevistados³².

³² BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 136.

1.3. DADOS PRELIMINARES:

OS MODOS INSTITUCIONALIZADOS DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

A abordagem exploratória inicial dos dados documentais permitiu identificar como se encontrava formalmente instituído o TFG em cada uma das instituições estudadas, no momento em que foi realizada a pesquisa. Como já ressaltado, para os objetivos aqui estabelecidos não se pretendeu registrar procedimentos de cada escola, mas, sobretudo, verificar convergências entre elas.

Num quadro geral de como estavam então institucionalizados os processos, viu-se que, para além dos aspectos efetivamente regulamentados, todos os cursos igualmente ofereciam disciplinas preparatórias do trabalho final, estabeleciam procedimentos burocráticos semelhantes em relação à escolha dos orientadores e à condução das orientações e definiam ações avaliativas intermediárias, precedendo as bancas finais. Apenas alguns elementos se diferenciavam pontualmente, o que conferia pouca singularidade aos processos. Em todos os cursos pesquisados, o TFG apresentou feições disciplinares³³, no que diz respeito aos instrumentos de controle e gestão comumente utilizados.

Os contornos disciplinares mostraram-se especialmente acentuados na proposta para os trabalhos finais da FAUMackenzie, organizada de maneira diversa dos demais. Nesse curso, o TFG apresentava maior peso e expressão na estrutura curricular e pedagógica, inclusive com maior carga horária prevista para seu desenvolvimento. De modo amplo, desenvolvia-se então em três semestres letivos, um de preparação da proposta de trabalho e dois semestres para sua elaboração.

De acordo com Caldana Júnior (2006), o processo da FAUMackenzie estava constituído por quatro atividades: a orientação acadêmica, a prática/projeto de arquitetura, as atividades teórico/práticas e as de laboratório, ensaios e pesquisa. Todas eram desenvolvidas simultaneamente, na expectativa de se abranger a complexidade dos processos de produção em arquitetura e urbanismo. Na interação de conteúdos e abordagens específicos dessas atividades, o aluno elaborava seu TFG apresentando, ao final, três produtos: um trabalho monográfico, pesquisa ampla sobre o tema, orientado por professor de sua escolha; um projeto arquitetônico, orientado por professores da disciplina de projeto do último período, definidos pela instituição; e um experimento na área de tecnologia ou representação, voltado

³³ Cf. FOUCAULT, 1996, p. 30. Aspecto também tratado nos capítulos 3 e 4.

para aspecto importante da proposta, orientado por professor da disciplina específica. Todos os resultados alcançados nas avaliações desses produtos e seus processos repercutiam na nota final do estudante³⁴. Ressalvadas tais particularidades da FAUMackenzie, em todos os cursos pesquisados os regulamentos convergiam.

A começar pelos objetivos estabelecidos. A maioria dos regulamentos ressaltava a necessidade de se verificar a postura crítica e a capacidade criativa e propositiva do aluno. Articulados ao estabelecido pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, os regulamentos colocavam o trabalho final como atividade de síntese e integração de conhecimentos. Sobretudo, também evidenciavam o TFG como instância de avaliação de conteúdos aprendidos e habilidades para o exercício profissional. Essa ênfase na função avaliativa do TFG é clara nos documentos de todas as escolas e foi muito percebida nas falas dos ex-alunos e professores entrevistados, apesar de as *Diretrizes Curriculares Nacionais* vigentes à época da pesquisa não explicitarem tal finalidade. Aqui se tem resquícios dos debates ocorridos na década de 1990, que levaram à regulamentação do TFG pela Portaria MEC 1770/1994. Nesses debates, as funções avaliativas eram centrais. Embora as diretrizes curriculares adotadas posteriormente tenham modificado esse foco, verificou-se que o TFG se manteve prioritariamente como instância avaliativa, tanto nos regulamentos quanto nas visões das pessoas envolvidas³⁵.

Em metade dos cursos pesquisados, a organização burocrática dos processos estava a cargo de uma comissão, coordenada por um professor. Nos outros três cursos, a gestão dos procedimentos ficava sob encargo de um ou dois docentes.

A preparação do trabalho final se dava em disciplinas específicas alocadas no nono semestre da estrutura curricular, nomeadas de diferentes maneiras e com variadas cargas horárias³⁶. Na EAUFGM ocorria em uma disciplina optativa, embora os depoimentos indiquem que esta era cursada pela maioria dos alunos; nas demais escolas eram disciplinas obrigatórias. A proposta dessas disciplinas preparatórias e os produtos nelas desenvolvidos pelos estudantes variavam de curso para curso.

³⁴ Maiores informações sobre os processos da FAUMackenzie podem ser encontrados nos trabalhos de Valter Caldana Júnior sobre o tema: CALDANA JÚNIOR (2005) e CALDANA JÚNIOR (2006).

³⁵ Cf. abordagem do Capítulo 2. BRASIL, 1994; BRASIL, 2006.

³⁶ A preparação para o TFG se dava, no período de realização da pesquisa de campo, em diferentes disciplinas: *TFG 1*, na FAUUSP, com 120 horas-aula, colocada no 9º período; *Metodologia*, na FAU Mackenzie, disciplina do 8º período; na Escola da Cidade, a preparação se dava na disciplina *Trabalho de Curso/1º sem*, com colaboração dos professores de *Metodologia e Conteúdos do Discurso e da Linguagem*, ambas as disciplinas locadas no 9º período, com carga horária de 120 e 60 horas-aula respectivamente; na EAUFGM, a disciplina optativa *ARQ 008*, com 30 horas-aula; *Tópicos Especiais em Arquitetura e Urbanismo II*, disciplina do 9º período com 40 horas-aula, no CAU-IH; e *Tópicos de Arquitetura*, com 30 horas-aula, no curso da PUCMinas.

Na FAUUSP, FAUMackenzie, Escola da Cidade e no CAU-IH, os alunos elaboravam, em geral, um trabalho monográfico em bases científicas, contemplando relatório de pesquisa com problematização do tema, definição do objeto e metodologia de trabalho, estudos de obras e/ou questões análogas, acrescidos, conforme a proposta, de estudos iniciais da intervenção proposta. Nos cursos da PUCMinas e da EAUFMG, o aluno apresentava um plano de trabalho mais sumário que, posteriormente, seria desenvolvido sob coordenação do professor-orientador³⁷.

Na Escola da Cidade as avaliações de todas as etapas de trabalho desenvolvidas pelo aluno durante o penúltimo semestre do curso eram também consideradas na nota final do TFG, por meio da média aritmética dos resultados de quatro etapas de trabalho elaborados ao longo de um ano. Nas demais instituições, as disciplinas preparatórias tinham avaliações independentes do trabalho final desenvolvido no último semestre.

Em todos os cursos, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos no último período, eram organizadas avaliações intermediárias das propostas. O CAU-IH promovia duas avaliações intermediárias e os demais cursos organizavam uma única banca ou seminário de avaliação. Na FAUMackenzie as notas da etapa intermediária, as notas relativas à participação dos alunos em todas as atividades propostas e a nota do orientador incidiam na nota final, através da média aritmética com a nota final atribuída pela banca.

Notável e também comum era a estrutura oferecida pelos cursos para apoio ao desenvolvimento dos trabalhos³⁸. Além da FAUMackenzie, na qual, como já mencionado, quatro atividades ocorriam simultaneamente sustentando a elaboração projetual, também na FAUUSP, no CAU-IH e na PUCMinas os alunos contavam com oficinas, atendimentos e orientações complementares em áreas específicas como conforto ambiental, estruturas, topografia, paisagismo, urbanismo e outras³⁹.

Quanto aos processos de escolha dos professores-orientadores e de orientação dos trabalhos, somente a FAUUSP não formalizava em seu regulamento a obrigatoriedade do acompanhamento dos trabalhos por professor-arquiteto. Provavelmente isso se dava em razão do número de docentes não-arquitetos pertencentes ao seu quadro, capaz de orientar abordagens mais integradoras da arquitetura e do urbanismo com outras áreas de conhecimento, levando à maior valorização, pela escola, dos

³⁷ Esses processos serão discutidos no Capítulo 4, sob a ótica dos professores e ex-alunos entrevistados.

³⁸ Cf. discussão desse aspecto no Capítulo 4.

³⁹ As bancas intermediárias e toda a estrutura de apoio ao aluno na elaboração dos trabalhos finais ligam-se à perspectiva de disciplinarização dos processos de TFG, que será abordada no Capítulo 4, a partir das opiniões dos entrevistados.

trabalhos inter/multidisciplinares. As demais escolas reafirmavam essa exigência, estabelecida pelas diretrizes curriculares aprovadas em 1994 e conservada nas diretrizes adotadas em 2006⁴⁰.

Nos cursos belo-horizontinos os orientadores iniciavam o acompanhamento no último período e nos paulistanos isso se dava no semestre anterior, no momento ainda de construção da problemática do trabalho. No quadro das instituições particulares, os processos mais longos, de maior envolvimento dos orientadores com o todo dos trabalhos, geram custos elevados, considerados de difícil repasse ao aluno. Porém, a decisão de expandir o período de orientações liga-se ao valor atribuído a esse acompanhamento do processo. O tempo médio de orientação de uma hora por semana por aluno era adotado na maioria das instituições, embora houvesse espaço para alterar essa periodicidade, conforme demandas. A apuração da frequência mínima de setenta e cinco por cento de participação do aluno ficava a cargo dos orientadores e/ou de professores de atividades específicas. No CAU-IH, por meio de fichas semanais de acompanhamento, impunha-se rígido controle do desenvolvimento dos trabalhos, buscando garantir maior comprometimento do estudante com o trabalho e consequente ganho qualitativo do mesmo⁴¹.

Em todos os cursos pesquisados, os trabalhos desenvolvidos eram socializados em exposições e, por vezes, palestras de ex-alunos, colaborando para divulgar a produção da escola, para afirmar a importância do próprio TFG nos cursos, para a produção/reprodução do seu caráter ritualístico na cultura da formação do arquiteto e urbanista. Todas as escolas organizavam bancos de dados em mídias digitais com a produção dos estudantes, disponíveis em suas bibliotecas, sendo que a Escola da Cidade também tinha em seu acervo os *Cadernos de TFG* dos estudantes. Nos cursos da EAUFMG, da PUCMinas e no CAU-IH eram solicitadas apresentações dos projetos em painéis impressos para exposição. Um dos trabalhos da PUCMinas, aqui analisado, foi publicado na revista de arquitetura e urbanismo editada pela instituição⁴². Os primeiros trabalhos finais da Escola da Cidade, quatro deles componentes da amostra desta investigação, foram publicados em livro⁴³ e a FAUUSP publica em site específico a produção dos seus alunos, desde 2006⁴⁴.

⁴⁰ Cf. BRASIL, 1994; BRASIL, 2006. Posteriormente, essa exigência foi eliminada das *Diretrizes Curriculares* de 2010, conforme será abordado adiante no Capítulo 2.

⁴¹ Aspectos que serão retomados no Capítulo 4.

⁴² Cf. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte: DAU/PUC Minas, v. 18, n. 23, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/3426>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

⁴³ Cf. GRINOVER, M. (Org) *Trabalhos Finais de Graduação* – 2008 - Escola da Cidade. São Paulo: Escola da Cidade, 2010, 82 p.

⁴⁴ Cf. FAUUSP. *Trabalho Final de Graduação: publicação online*. São Paulo: FAUUSP, 2012. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/disciplinas/tfg/tfg_online/index.html>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Tomando-se também informações documentais fornecidas pelas instituições pesquisadas, em especial as listagens com todos os trabalhos finais propostos pelos alunos nos períodos analisados, organizou-se preliminarmente os dados relativos ao total desses trabalhos. Procurou-se identificar e classificar, de maneira geral, as questões e temáticas centrais tratadas, a partir dos títulos dos trabalhos entregues, o que pode ser visto na TAB. 1, APÊNDICE A⁴⁵.

Adotou-se uma composição de áreas de conhecimento/atribuições profissionais tomando-se as que são estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aquelas delimitadas como campos de atuação profissional pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), nas resoluções 218/1973 e 1010/2005⁴⁶. Ressaltam-se aqui as muitas dificuldades inerentes aos procedimentos de categorização e classificação, para os quais as simplificações sempre se fazem necessárias, desconstruindo, por vezes, variáveis e concepções que na realidade estão imbricadas. Contudo, esta organização dos dados documentais trouxe um mapeamento geral dos interesses e abordagens.

Considerando-se os trabalhos selecionados para aprofundamento desta investigação, fez-se também sua classificação pelos mesmos critérios, na expectativa de se avaliar possíveis diferenças de interesses entre os do grupo geral de alunos e o grupo dos autores dos melhores trabalhos de cada curso, aqui pesquisado. A TAB. 2, APÊNDICE A, apresenta essa organização.

Destacou-se, desde o início, a majoritária predominância do projeto arquitetônico e/ou urbanístico como foco dos trabalhos finais no período analisado, tanto no grupo geral quanto no selecionado. A atividade projetual era colocada como obrigatória nos regulamentos de três das escolas pesquisadas: na FAUMackenzie, na EAUFMG e no CAU-IH. Mesmo havendo abertura para outras abordagens, configuradas como atribuições profissionais e campo do conhecimento em arquitetura e urbanismo, e mesmo que demandas contemporâneas suscitem novos meios de ação, os dados mostraram que, no âmbito do ensino, o interesse por outras possibilidades de atuação ainda é restrito. Isso reflete expectativas do mercado profissional nos dias atuais e ao mesmo tempo constitui-se como resposta a essas expectativas.

⁴⁵ Os temas e conteúdos identificados genericamente pelos títulos foram suficientes, na grande maioria dos casos, para a classificação dos trabalhos, o que se fez em apenas em apenas uma área, mesmo nos casos de alguns nos quais se identificou temática e/ou abordagem pertinente à outra(s) das áreas elencadas. Foram classificados como *outros* os trabalhos que não se enquadraram nas áreas listadas ou que, pelo título, não possibilitaram classificação. Considerou-se a listagem de trabalhos finais de graduação propostos no ano de 2008 nas instituições pesquisadas em São Paulo, e em 2009, nas instituições pesquisadas em Belo Horizonte, num total de 745 trabalhos.

⁴⁶ Essa classificação manteve-se na Lei n. 12.378, de 31 de dezembro de 2010, que, após a realização desta pesquisa, regulamentou novamente a profissão de arquiteto e urbanista e criou o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU-BR).

Porém, enquanto o quadro geral informa a proeminência absoluta no projeto do edifício em todas as instituições pesquisadas, isso já se dilui no quadro dos melhores trabalhos tomados para análise, cujos dados gerais estão sistematizados na TAB. 3, APÊNDICE A. Nestes, apesar dessa ordem geral de interesses permanecer⁴⁷, se vê maior peso em outros aspectos, como aqueles ligados aos problemas urbanos contemporâneos que se mostraram muito presentes nos discursos e nas práticas. Em vários desses trabalhos houve efetiva imbricação e/ou hibridação do projeto de edificação com demandas das cidades em diversas escalas, como se discutirá no Capítulo 4.

Verificou-se assim, preliminarmente, que apesar de as *Diretrizes Curriculares Nacionais* do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo abrirem espaço para que as escolas adotem abordagens próprias que melhor se ajustem às suas características e demandas⁴⁸, a condução dos trabalhos finais de graduação muito se assemelha nas escolas pesquisadas. Isso se percebe como consequência da regulamentação em si, que há quase duas décadas vem consolidando formas específicas de ação, mas também como resultado de uma cultura do TFG, como elemento de grande significação na formação do arquiteto e urbanista, o que se abordará a seguir.

⁴⁷ A predominância do foco no projeto de edificações neste caso se distorce relativamente em razão de a FAUMackenzie estabelecer como obrigatória a elaboração de um projeto de edificação e ter, nesta pesquisa, grande representatividade quantitativa. Contudo, mesmo nesse curso, o foco em outras áreas é permitido e foi considerado na classificação feita.

⁴⁸ Cf. BRASIL, 2006; BRASIL, 2010.

CAPÍTULO 2

DO TRABALHO FINAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE ARQUITETURA E URBANISMO

Segundo Jean Claude Forquin, os processos e práticas pedagógicas precisam ser compreendidos como construção sócio-histórica, a partir da cultura da escola como um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p. 167). Nessa ótica, os trabalhos finais de curso têm importância fundamental, podendo-se dizer da existência de uma cultura do trabalho final inserida numa cultura mais ampla do ensino-aprendizagem de arquitetura, ambas articuladas ao ideário social do fazer arquitetônico.

As formas atuais do Trabalho Final de Graduação estão, em linhas gerais, regulamentadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo* e precisam ser compreendidas num percurso recente, no âmbito das reformulações governamentais para o ensino superior no país. Para além desse percurso recente, a ideia de um trabalho de conclusão deve ser considerada no contexto geral da educação do arquiteto e urbanista, em sua forma moderna, escolarizada, e mesmo em suas formas anteriores.

Os momentos e aspectos mais importantes ligados à existência/permanência desse trabalho final na formação do arquiteto e urbanista no Brasil e nos contextos principais que deixaram suas influências no país são aqui abordados em retrospectiva histórica procurando-se destacar os produtos gerados e os processos de sua elaboração. Buscam-se também suas relações com o ensino como um todo, a cada época, bem como aspectos centrais que o presidiram e transformações significativas pelas quais este

ensino e o próprio campo da arquitetura e urbanismo foram passando, contribuindo para definir os contornos das configurações modernas da profissão que chegam até as suas formas atuais⁴⁹.

2.1. A FORMATAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

O ensino de arquitetura e urbanismo contemporâneo pode ser caracterizado pela busca de maior aproximação entre o campo profissional e o acadêmico, entre escola e sociedade. Como se discutirá no Capítulo 3, revisões críticas têm procurado ressignificar os lugares do arquiteto e da produção arquitetônica no mundo do trabalho e nas sociedades, repercutindo em posicionamentos mais críticos e consistentes acerca das finalidades, conteúdos e metodologias, trazendo novas experiências e posturas didático-pedagógicas. O trabalho de conclusão de curso insere-se nesse quadro de questionamentos, em busca de melhores resultados na formação do arquiteto (FIG. 1, 2 e 3).

FIGURA 1 - Abrigo Efêmero Portátil de Caráter Emergencial. Trabalho de curso, 2010, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Aluna: Giovana S. Feres. Orientação: Leandro Medrano.

Fonte: PROJETO, n. 378, p. 109, ago. 2011.

⁴⁹ Para análise mais detalhada sobre a história da formação do arquiteto e urbanista ver ARCIPRESTE, 2002.

FIGURA 2 - Espaço Cultural Antromangue - Uma Poética do Maguebeat. Trabalho de curso, 2009, Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Aluno: Rafael Campos Rangel. Orientação: Andréa M. Lins Storch.

Fonte: PROJETO, n. 366, p. 92, ago. 2010.

FIGURA 3 - O bambu na habitação de baixo custo, TFG, Curso de Arquitetura da PUCMinas, 2003. Aluna: Adriene Pereira C. C. Souza. Orientação: Margareth de Araújo Silva.

Fonte: PROJETO, n. 284, p. 100, out. 2003.

Atualmente, os cursos de arquitetura e urbanismo e seus trabalhos finais são regulados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, instituídas pela Resolução n. 2, de 17 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que alterou pontualmente o texto da Resolução n. 6, de 2 de fevereiro de 2006. O denominado *Trabalho de Curso* é tratado como um conteúdo curricular essencial, ao lado dos conteúdos do Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação e do Núcleo de Conhecimentos Profissionais. A legislação recomenda a interpenetrabilidade entre tais conteúdos, buscando-se garantir e promover a uniformidade dos cursos na área no contexto nacional. De acordo com essas resoluções,

o Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa [...] (BRASIL, 2006, p. 4; BRASIL, 2010, p. 4).

Os dois textos também estabelecem que o Trabalho de Curso seja realizado individualmente, abordando tema de livre escolha do aluno, obrigatoriamente relacionado com as atribuições profissionais. Na resolução de 2006 previa-se que o professor-orientador seria de livre escolha do aluno entre os docentes do curso que fossem arquitetos e urbanistas. Estipulava-se, ainda, que a avaliação dos trabalhos deveria ser realizada por comissão composta obrigatoriamente por arquiteto não pertencente à própria instituição de ensino. Ao estudante cabia obrigatoriamente a defesa do trabalho perante tal comissão. Nestes aspectos, a resolução de 2010 apresenta mudanças, permitindo que os trabalhos sejam orientados por docentes do curso que não sejam arquitetos e urbanistas e colocando a critério das instituições estabelecerem uma relação dos professores orientadores para escolha dos alunos, bem como definirem os procedimentos avaliativos, sem a obrigatoriedade de defesa do trabalho perante banca avaliadora⁵⁰.

A formatação do trabalho final nesses moldes resulta de longo processo de debates que teve lugar nas últimas décadas, inserido no âmbito de discussões mais amplas sobre as formas de avaliação institucional do ensino superior brasileiro. Num quadro de evidente priorização do ensino privado para a formação de 3º grau, que vem se ampliando enormemente desde os anos 1990, as políticas públicas para o setor combinam duas orientações. Ao mesmo tempo em que reconhecem a autonomia das instituições, vêm procurando estabelecer mecanismos de controle, regulação e seleção utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁵¹.

Avaliando as instituições, os cursos e os resultados dos estudantes, o sistema pretende a “eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (INEP, 2006)⁵²; trazendo para o âmbito educacional toda uma lógica do campo empresarial, definida por ideais de competitividade, seletividade, excelência. Nesse momento de grande incremento do mercado do ensino superior particular, as ações avaliativas

⁵⁰ BRASIL, 2006, p. 4; BRASIL 2010, p. 4. A eliminação do dispositivo das *Diretrizes Curriculares* que obrigava os cursos a avaliarem os trabalhos finais por bancas, com presença de membros externos, respondeu ao interesse de muitas escolas particulares, às quais importaria reduzir custos. Contudo, no momento de finalização desta tese, estando as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais* em vigor há dois anos, vê-se que em um grande número de cursos, mesmo privados, a avaliação por bancas, com presença de arquiteto externo, foi mantida. Isso atesta o valor das bancas avaliadoras para os processos de avaliação dos trabalhos finais de graduação, como se verá no Capítulo 4.

⁵¹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e opera por meio de instrumentos de avaliação externa dos cursos e do incentivo à autoavaliação dos mesmos (INEP, 2006).

⁵² De acordo com informação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no documento *SINAES* (INEP, 2006).

instauram formas de classificação - os *rankings* das instituições -, focados mais nos produtos do que nos processos e submetendo o trabalho educacional aos valores de qualificação do mercado, no jogo da livre concorrência.

No sistema de avaliação de cursos e instituições, os resultados alcançados pelos alunos são hoje pesquisados com emprego do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), instrumento avaliativo que substituiu o Exame Nacional de Curso (Provão)⁵³, com o objetivo de mensurar conteúdos programáticos, habilidades e competências desenvolvidos pelas escolas. No campo da arquitetura e urbanismo, porém, as dúvidas sobre a capacidade de esses instrumentos cumprirem sua finalidade sempre foram frequentes. Os questionamentos frequentemente buscaram apoio no argumento de que um trabalho ao final da graduação seria melhor meio para as verificações propostas nessa área específica, sobretudo no que se refere à avaliação de competências para o projeto – impossível, para muitos, de ser mensurada em provas convencionais.

Intenso debate sobre o tema teve lugar na década de 1990, quando tomava forma o modelo do ensino que hoje vigora no país. Esse debate envolveu escolas, a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU/SESu), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Os argumentos centrais dos representantes da área focavam os objetivos coincidentes do TFG e do exame pensado para avaliação discente, em especial pela possibilidade de se buscar padrões gerais de qualidade dos cursos no país. A incorporação do TFG como um instrumento de aferição qualitativa foi proposta pela ABEA:

O TFG permite conhecer critérios internos de avaliação em cada curso, temas mais frequentes, nível de abrangência de cada trabalho, metodologias desenvolvidas, práticas pedagógicas adotadas, capacidade de resolução de problemas em arquitetura e urbanismo, dentre outros critérios (ABEA, 2009).

Chegou-se a discutir, naquele momento, a possibilidade de adoção do TFG como único instrumento avaliativo para as finalidades colocadas pelo MEC, como um exame de ordem, em momento posterior ao término da graduação, a exemplo do promovido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Maria Elisa Meira defendia: “nossa compreensão é que o trabalho final de graduação é, para os arquitetos e urbanistas, o mais apropriado exame entre os ‘exames nacionais com base nos conteúdos mínimos’

⁵³ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo - foi instituído pela Portaria INEP n. 135, de 7 de agosto de 2008, sucedendo ao Exame Nacional de Cursos (Provão) que vigorou no período de 1996 a 2003 (INEP, 2008).

estabelecidos para cada curso” (MEIRA, 2001, p. 30)⁵⁴. As discussões abrangeram várias instâncias e a regulamentação do TFG passou pelo crivo e aprovação de todas elas:

Ele [o TFG] foi aprovado em 1995 no Conselho Superior do IAB – Instituto dos Arquitetos do Brasil (COSU/IAB), em Ouro Preto, no Encontro Nacional de Estudantes de Arquitetura, em Santos, no Encontro Nacional de Sindicatos de Arquitetos, em Campo Grande, e no Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura em Brasília (MEIRA, 2001, p. 30).

Porém, o Trabalho Final de Graduação nunca chegou a ser aceito pelo MEC como único meio de avaliação. Seus resultados nunca foram considerados oficialmente para avaliação de cursos e instituições de ensino. Ainda assim, o TFG passou a figurar oficialmente como instrumento de controle complementar da aprendizagem, a partir de sua inclusão nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo*, regulamentadas pelo MEC pela Portaria n. 1.770, de 21 de dezembro de 1994, retificada em 1995. Com texto bem próximo ao que hoje se apresenta nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* em vigor, o Art. 6º colocava:

Será exigido um Trabalho Final de Graduação objetivando avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional. Constitui-se em trabalho individual, de livre escolha do aluno, relacionado com as atribuições profissionais, a ser realizado ao final do curso e após a integralização das matérias do currículo mínimo. Será desenvolvido com o apoio de professor orientador escolhido pelo estudante entre os professores arquitetos e urbanistas dos departamentos do curso e submetido a uma banca de avaliação com participação externa à instituição à qual estudante e orientador pertençam (BRASIL, 1994).

Assim, o TFG e o ENADE atendem, paralelamente, às metas de verificação de resultados discentes na área de arquitetura e urbanismo, cabendo ao ENADE, oficialmente, instrumentalizar as avaliações institucionais. É importante ressaltar que o modelo proposto para o TFG na regulamentação estabelecida em 1994 já vinha sendo informalmente adotado por inúmeras instituições de ensino. Além de produzir bons resultados, passíveis de avaliação externa, pode-se dizer que essa prática já se constituía como importante conduta do ensino de arquitetura e urbanismo. Procurava mensurar conhecimentos, competências, habilidades e também, na visão de muitos, a criatividade ou dom/talento

⁵⁴ Esse texto publicado por Maria Elisa Meira insere-se, quase na íntegra, no documento elaborado pela 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*, elaborado para subsidiar as *Diretrizes Curriculares Gerais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo*, regulamentadas pela Portaria n. 1.770 - MEC, de 21 de Dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf>. Acesso em: 17 set. 2009.

do estudante, fundamentais, apontam, ao exercício profissional e à própria identidade do profissional na sociedade (BRASIL, 1999; MEIRA, 2001, p. 31).

Sem regulamentação governamental, o trabalho final se apresentava formalizado nos currículos com denominações diversas - *Trabalho de Conclusão*, *Trabalho de Tese*, *Trabalho de Titulação* - ou, como muitas vezes ocorria, organizado como a última disciplina de uma seriação vertical da área de projeto ou planejamento arquitetônico, de modo a fechar reflexões e avaliar habilidades, sobretudo na prática projetual. O trabalho final como instância de aferição do conhecimento acumulado pelo aluno ao longo de sua formação já era marca do ensino de arquitetura e urbanismo nas décadas anteriores à instituição do TFG⁵⁵.

Afirmando sua ocorrência já extensiva e importância nos cursos, mesmo antes de regulamentações oficiais, têm-se as publicações de trabalhos finais de estudantes feitas em revistas internas de algumas instituições e em revistas especializadas brasileiras, o que contribuiu a cada momento para a afirmação das escolas e de aspectos importantes do próprio campo profissional do arquiteto.

Revistas como *Caramelo*, do Grêmio de estudantes da FAUUSP, e *Arquitetura e Engenharia* cederam espaço para a apresentação desses trabalhos acadêmicos. A revista *Projeto*, de grande circulação nacional, vem de longa data valorizando os trabalhos acadêmicos de conclusão de curso, a exemplo do projeto realizado pelo arquiteto Mário Biselli (FIG. 4), então recém-formado pela FAUMackenzie. Publicado em 1986, o texto de apresentação da proposta ressaltava seus traços pós-modernos em bases historicistas, linguagem arquitetônica que se impunha naquele momento (PROJETO, n. 94, dez. 1986, p. 9).

Também publicações de encontros da ABEA denotam a importância do tema nas discussões sobre o ensino e informam como ocorriam os trabalhos finais de curso. Nos anais do XII Seminário Nacional sobre o ensino de arquitetura, acontecido pouco antes da regulamentação do TFG, foram abordados alguns dos modos como se davam esses trabalhos finais e preocupações a eles relacionadas: os trabalhos eram eminentemente práticos, ressaltando-se o projeto como principal objeto de estudo, embora a pertinência dos trabalhos teóricos já fosse discutida e aceita em algumas escolas; os temas desenvolvidos eram de livre escolha do estudante, embora por vezes fossem decididos por docentes ou instituições; em algumas escolas os trabalhos podiam ser desenvolvidos em grupos e, em outras, deveriam ser obrigatoriamente individuais; a defesa oral perante banca nem sempre era imposta,

⁵⁵ Tem-se o exemplo do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG, no qual se formou esta pesquisadora. De 1970 a meados da década de 1990, quando foi regulamentado o Trabalho Final de Graduação, a disciplina *Planejamento Arquitetônico VII* cumpriu os objetivos do TFG, caracterizando-se, de fato, como importante momento, ritual de passagem do estudante para a vida profissional.

apesar de ser, em geral, preconizada (ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 1995)⁵⁶.

FIGURA 4 - Projeto para hotel e centro comercial. Trabalho de graduação, FAUMackenzie, 1985. Aluno: Mário Biselli.

Fonte: PROJETO, n. 94, p. 96, dez. 1986.

Mesmo antes da regulamentação do TFG, a importância dos trabalhos finais realizados pelas escolas é registrada, de modo especial, no *Concurso Nacional de Projetos Opera Prima*. Promovido até os dias atuais, o concurso foi criado em 1988 por iniciativa da ABEA, do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB), da revista *Projeto* e de patrocinadores, premiando os melhores trabalhos de conclusão de curso elaborados nas escolas brasileiras⁵⁷.

⁵⁶ ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 1995, p. 62.

⁵⁷ Aprofunda-se a discussão sobre o concurso no Capítulo 4.

Na edição junho de 1989 da revista, que veiculou o resultado do primeiro concurso (FIG. 5), o arquiteto Carlos Maximiliano Fayet, então presidente da ABEA, afirmava:

Para muitas escolas é através desse trabalho, cujo tema geralmente é de livre escolha do aluno, que é feita a avaliação final do formando. É ali que se realiza a síntese do aprendizado. O trabalho de diplomação é a melhor peça do porta-fólio do estudante e, muitas vezes, sua primeira atividade profissional. O tema escolhido, tema real cuja solução o egresso irá propor objetivamente à coletividade, é sua *opera prima*, seu primeiro trabalho (PROJETO, n.122, p. 105, jun. 1989).

FIGURA 5 - Prédio Comercial. Trabalho de graduação vencedor do primeiro Concurso Opera Prima, em 1988. Aluno Luiz Fernando Rihl. Orientador: Flávio Soares. FA-UFRGS.

Fonte: PROJETO, n. 122, p. 111, jun. 1989.

O concurso surgia, assim, reconhecendo e consagrando os trabalhos finais em arquitetura e urbanismo como coroamento das práticas de ensino-aprendizagem dos cursos brasileiros. Os projetos apresentados eram também considerados como importante marco de início da vida profissional do egresso e expressão da arquitetura produzida naquele momento em todo o país.

2.2. O RITO DO TRABALHO FINAL NA CULTURA DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA: ALGUMAS MARCAS HISTÓRICAS

2.2.1. Origens recentes do TFG: o TGI da FAUUSP e outras experiências significativas

Em pesquisa realizada no final dos anos 1970, Siegbert Zanettini (1980) diagnosticou uma crise do ensino de arquitetura, no momento em que campo arquitetônico buscava situar o papel do arquiteto e sua formação em novo quadro socioeconômico, cultural, político do país, demandando abordagens mais centradas na realidade concreta. Neste período, o ensino de arquitetura passava por grande expansão, com a criação de cursos em várias universidades federais, desdobrando-se o ensino público nesta área para além do eixo centro-sul do país, onde estivera concentrado nas décadas anteriores. Nestas regiões, por sua vez, iniciou-se a ampliação do ensino pela iniciativa privada. A grande maioria dos currículos estruturava-se a partir das disciplinas de projeto, espinha dorsal dos cursos, para as quais convergiam as disciplinas das áreas de teoria/história e de tecnologia. Neste contexto, a importância do projeto como síntese de conhecimentos era objeto de discussão em várias instituições.

Segundo Zanettini (1980), os trabalhos ao final dos processos de graduação existiam, então, na maioria dos cursos de São Paulo, com denominações diversas⁵⁸. Na FAUMackenzie, desenvolvia-se a *Tese de Graduação*, definida como “ponto mais marcante no direcionamento pelo estudante de seu curso”, indicando o caráter dado ao trabalho (ZANETTINI, 1980, p. 30)⁵⁹. *Trabalho de Tese* era denominação comum em várias instituições, geralmente designando trabalhos focados apenas no projeto de edificação. O autor ressalta que essa terminologia, muitas vezes empregada, trazia em si a noção do “projeto como a tese do arquiteto” (ZANETTINI, 1980, p. 109), contrária aos trabalhos

⁵⁸ À semelhança do que, como já citado, ocorria em vários outros cursos brasileiros, o trabalho final nas escolas paulistas era nomeado de diferentes modos - *Trabalho Final de Curso*, *Tese*, *Tese de Graduação*, *Trabalho de Titulação* e outros.

⁵⁹ Zanettini (1980, p. 30) cita documento apresentado em 1975 pela Comissão para atualização do ensino de arquitetura da FAUMackenzie e revisado em 1977.

teóricos acadêmicos, destacando um modelo de ensino pragmático, atrelado às práticas predominantes do exercício profissional.

Apesar dessa noção reduzida que, como apontou Zanettini, se disseminou na maioria das escolas, a denominação e o próprio modelo do trabalho final desenvolvido em vários dos cursos originaram-se na abrangente proposta do *Trabalho de Tese* e no modelo do *Trabalho de Graduação Interdisciplinar* (TGI), que foram implantados na FAUUSP em 1968 e 1971, respectivamente.

Em sua concepção, tanto o TGI quanto o Trabalho de Tese da FAUUSP traziam os pressupostos da interdisciplinaridade e do valor da pesquisa própria ao campo da arquitetura como caminhos para revisão da formação do arquiteto e de seu lugar no contexto socioeconômico brasileiro. Ambos partiam do princípio de que, sendo sempre a arquitetura um trabalho de síntese interdisciplinar, seria necessário um trabalho-síntese na formação profissional. Para além de sua grande repercussão em numerosos cursos brasileiros, essas experiências se tornariam também, segundo alguns autores, as bases da própria regulamentação do TFG, nos moldes em que esta se deu nos anos 1990.

A ideia de um trabalho no último ano já existia na FAUUSP desde a reforma curricular de 1962, prevendo-se o desenvolvimento de temas gerais indicados pelos professores. Mas a experiência seminal de trabalho de fechamento de curso integrando o planejamento urbano e o projeto de arquitetura, o chamado *projeto*, ocorreu com a turma em 1965. Sob orientação dos professores João Batista Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e Pedro Paulo de Melo Saraiva, os estudantes desenvolveram em equipe o *Plano Geral de São Sebastião* e, na sequência, cada aluno elaborou individualmente o projeto de uma edificação - a sede do porto, um condomínio habitacional, entre outros (informação verbal)⁶⁰.

A abordagem de temas livremente escolhidos pelo aluno só foi efetivamente adotada no Trabalho de Tese, implantado e desenvolvido na FAUUSP entre 1968 e 1971, vinculado ao Departamento de Projeto. Esse trabalho pressupunha um projeto a ser elaborado no 5º ano, tratando de questões desenvolvidas ao longo do curso, das áreas de urbanismo, edificações, comunicação visual e desenho industrial. Fazendo parte de uma proposta mais ampla de reestruturação do ensino de arquitetura, o

⁶⁰ Depoimento verbal do professor Francisco Segnini Júnior para esta pesquisa, relatando que tal experiência se deu com sua turma. Também em NARUTO (2006, p. 60) encontra-se menção a este trabalho e ao processo de formulação do Trabalho de Tese na FAUUSP.

Trabalho de Tese “[...] procurou caracterizar a pesquisa e introduzir a interdisciplinaridade como forma de propiciar flexibilização e dinamismo ao ensino” (MALACRIDA, 2005, p. 72)⁶¹.

Sucedendo o Trabalho de Tese, o Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) vigorou entre 1971 e 1994, tendo permanecido o uso corrente dessa denominação mesmo depois de regulamentado o TFG em 1994 (FIG. 6–8).

a)

b)

FIGURA 6 - Centro Autorregenerativo, TGI/ FAUUSP, 1996. Aluno: Caio Vassão. a) Perspectiva geral, b) Trama hexagonal da cobertura.

Fonte: CAMELO, n. 9, 1997.

⁶¹ Nos termos dessa proposta, segundo Malacrida, os alunos desenvolveriam a cada ano um trabalho integrado com temas específicos: 1º ano – Habitação unifamiliar; 2º ano – Habitação coletiva; 3º ano – Equipamento da comunidade; 4º ano – Habitação na cidade (MALACRIDA, 2005, p. 74).

a)

b)

c)

FIGURA 7- Autogestão e introdução de alternativa tecnológica na produção de moradia por ajuda mútua, TGI/FAUUSP, Aluno Alexandre Syoei Yamaguti, orientador: Paulo Sérgio de Souza e Silva. a) plantas, b) Esquema construtivo/estrutural, c) perspectivas.

Fonte: PICARELLI, M. In: *Sinopses Memória*. p. 20, 1993. Edição especial.

(a)

(b)

(c)

FIGURA 8 - Centro de Lazer no Brás, TGI/ FAUUSP, 1991. Aluno Marcello Montore. Orientador: Fábio Mariz Gonçalves. a) maquete, b) implantação, c) corte.

Fonte: CARAMELO, n. 3, p. 24–28, out. 1991.

Conforme o documento *Curso de Graduação F.A.U.– 9º e 10º semestres de 1971*, o aluno deveria desenvolver, individualmente, um projeto de sua opção, também nas áreas oferecidas pelo curso (edifícios, urbanismo, programação visual e objeto industrial), assim como poderia desenvolver um trabalho teórico nos campos histórico-social ou tecnológico:

O TGI, de caráter pessoal, será como que uma demonstração-síntese dos conhecimentos adquiridos durante o curso, bem como refletirá a visão crítica do aluno sobre o meio social em que vive e onde, como profissional, será chamado a intervir (FAUUSP, 1971, p. 1).

Para Malacrida, os esforços de implementação do TGI na FAUUSP deveram-se especialmente ao professor Helio de Queiroz Duarte, partindo da idealização coletiva articulada e sistematizada por João Batista Vilanova Artigas desde meados dos anos 1950 e desenvolvida nos fóruns de ensino de 1962 e 1968, que trouxeram sugestões, contribuições e proposições pedagógicas resultantes do espírito reformador do ensino da época (MALACRIDA, 2005). De acordo com a professora Marlene Yurgel (informação verbal)⁶², as origens do TGI remontariam, de fato, ao período em que Artigas e Hélio de Queiroz Duarte coordenaram a disciplina de projeto do último ano do curso, ainda no início dos anos 1960.

Artigas foi liderança fundamental neste contexto de questionamento e revisão da formação em arquitetura e urbanismo. Buscava um ensino que melhor conduzisse à valorização e autonomia do arquiteto no mundo profissional, o que pressupunha o desenvolvimento de novos métodos e de uma pesquisa específica do campo arquitetônico, envolvendo docentes e discentes.

Ao mesmo tempo em que trabalhava no projeto do novo prédio da faculdade, Artigas também assumia a frente do processo de reorganização de toda a estrutura pedagógica do curso. Suas propostas enfatizavam os exercícios de criação e projeto a partir de ampla perspectiva de formação humanística do arquiteto, incorporando, para além do urbanismo e do projeto do edifício, a comunicação visual e o desenho industrial. Combinava-se, segundo Marlene Yurgel,

Planejamento e todas as áreas de conhecimentos técnicos, históricos, sociais e econômicos, pertinentes ao desenvolvimento de um perfil "moderno" da profissão, formando um quadro que visava proporcionar uma educação de um humanismo que reivindica para o arquiteto uma linguagem arquitetônica brasileira, capaz de atender as mudanças da sociedade (YURGEL, 1993, p. 126).

⁶² Depoimento verbal de Marlene Yurgel para esta pesquisa, em São Paulo, agosto de 2010.

O formato estabelecido para o TGI resultou dos debates desse momento. Além de prever a elaboração de um trabalho ao final do processo de graduação em arquitetura e urbanismo, o TGI constituiu-se como proposta ampla de revisão do último ano do curso, também incluindo estágios, disciplinas gerais e específicas e outras atividades como palestras, seminários e atividades de laboratório. Malacrída acredita que, mais do que o TFG que o sucedeu, o TGI efetivamente buscava ser um instrumento pedagógico voltado para a construção de conhecimentos no âmbito acadêmico (MALACRIDA, 2005, p. 90).

Contudo, o processo de implantação do TGI foi marcado por muitas dificuldades, como falta de consenso entre os docentes sobre sua importância, falta de comprometimento de muitos professores com a proposta e dificuldades políticas e administrativas para a criação de um Atelier Interdepartamental, que melhor o abrigaria (MALACRIDA, 2005, p. 93). Por sua vez, a proposta de criação desse Atelier Interdepartamental, presente no modelo de ensino de 1962, teria sido retomada em 1968 com a construção do prédio da FAUUSP na Cidade Universitária. De acordo com depoimento da professora Marlene Yurgel, seria destinado a trabalhos coletivos com caráter multidisciplinar, envolvendo professores e alunos (informação verbal)⁶³. Na prática, durante toda sua existência, o TGI esteve vinculado ao Departamento de Projeto, dificultando abordagens mais amplas, dentro dos princípios de interdisciplinaridade propostos.

Com menor repercussão nacional, mas importante experiência a ser relatada, tem-se também o *Trabalho de Titulação*, existente a partir de 1971 na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FA-UFRGS). Considerado, de acordo com Elena Salvatori, como “a síntese final do conhecimento e capacidade adquiridos e desenvolvidos durante o curso” buscava verificar “a atitude integral do estudante para o trato dos problemas da arquitetura e estabelecer a transição entre a Universidade e a vida profissional” (SALVATORI, 2005, p. 131). O aluno deveria propor o tema de projeto, a ser aprovado por uma comissão de qualificação, com complexidade superior aos níveis previstos para o ciclo de formação profissional. Detalhes construtivos deveriam ser desenvolvidos esclarecendo “a relação da solução com o meio em seus diversos aspectos, a interpretação das pesquisas efetuadas e dos conceitos teóricos elaborados, as soluções plasticoespaciais e técnico-construtivas” (SALVATORI, 2005, p. 132). Ao final do processo, controlado por meio de fichas individuais, o trabalho era avaliado por uma comissão de qualificação.

Em sua pesquisa, Elena Salvatori indica que as produções do *Trabalho de Titulação*, desde a adoção desse trabalho até a regulamentação do TFG, refletiram de modo claro as mudanças no perfil

⁶³ Depoimento verbal de Marlene Yurgel para esta pesquisa, em São Paulo, agosto de 2010.

profissional de cada geração formada. Refletiram, também, as lutas por melhores posições do arquiteto no mercado, assim como o próprio contexto socioeconômico do país.

Inicialmente, no começo da década de 1970, os trabalhos de titulação da FA-UFRGS privilegiaram a originalidade técnico-funcional em atuações autodeterminadas, centradas no talento dos estudantes. Em seguida, passou-se a modelos mais influenciados pela prática de escritório dos professores e pela realidade do mundo profissional. Na sequência, a partir de finais da década de 1970 e anos 1980, aumentou o controle burocrático sobre os trabalhos e a procura por um método de projeto padronizado, que imporia maior disciplina ao trabalho criativo. A década de 1990 trouxe nova abordagem pedagógica, valorizando referenciais paradigmáticos da arquitetura na busca de maior aumento e domínio do repertório e do processo projetual pelo aluno. Aumentou também, nesse período, o valor atribuído à representação gráfica dos trabalhos, traço que se acentuou com a regulamentação do TFG.

De acordo com a autora, o *Trabalho de Titulação* da FA-UFRGS seguiu no sentido da revisão de dogmas modernos, “ampliando progressivamente a prospecção teórico-crítica do método projetual, desmitificando a imponderabilidade do processo criativo e relacionando-o com a aquisição de cultura arquitetônica, retroalimentada através da discussão sistemática” (SALVATORI, 2005, p. 224–225).

A implantação do *Trabalho de Titulação* na FA-UFRGS, a criação do *Trabalho de Tese*, na FAUUSP, bem como o estabelecimento do TGI, que o sucedeu, articularam-se tanto ao contexto de mudanças no ensino de arquitetura dessas faculdades quanto a um quadro mais amplo de mudanças no ensino superior. Empreendidas pelo governo federal, tais mudanças culminaram na Lei da Reforma Universitária - Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Segundo Maria de Lourdes Fávero (1980), essas mudanças objetivavam, por um lado, fortalecer o ensino superior de modo a atender às demandas de modernização e desenvolvimento nacionais. Por outro lado, buscavam valorizar a autonomia universitária e racionalizar recursos materiais e humanos das universidades públicas, por meio de processos de gestão sistematizada do ensino superior, pautados por conceitos de rendimento e eficiência de modelos da organização privada (FÁVERO, 1980, p. 87-126).

Assim, extinguiu-se a cátedra ou cadeira, implantou-se a organização departamental das universidades, atribuiu-se a coordenação didática dos cursos a colegiados, instituiu-se o *Ciclo Básico* oferecido em institutos centrais, o sistema de créditos e de matrícula por disciplina e institucionalizou-se a pós-graduação, inclusive como base da carreira docente⁶⁴. As mudanças romperam com elementos

⁶⁴ Algumas destas mudanças já haviam sido implantadas na FAUUSP nas reformas de 1962, como a estrutura departamental, estabelecendo como base da estrutura administrativa e pedagógica da faculdade os departamentos de Projeto, Teoria e História e Planejamento Urbano.

constitutivos da universidade tradicional, fragmentando os cursos, que se voltaram efetivamente para o mercado de trabalho, em bases mais pragmáticas.

Tais mudanças tornaram-se de fato possíveis a partir da Reforma do Ensino Superior de 1962, que objetivava fortalecer as categorias profissionais para que pudessem promover, efetivamente, o desenvolvimento socioeconômico do país. A Reforma de 1962, por sua vez, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos superiores, abrindo espaço para que cada instituição ajustasse seu plano pedagógico às demandas próprias de seu contexto. Contrapunha-se, assim, ao sistema anterior vigente, no qual as escolas de formação superior eram obrigadas, por determinação do governo federal, a adotar como modelo as estruturas dos cursos da Universidade do Brasil, organizada em 1937, no Rio de Janeiro. No caso do ensino de arquitetura, o modelo outorgado foi inicialmente o curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), do Rio de Janeiro, e, mais tarde, o curso da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), cujo currículo deveria ser, obrigatoriamente, adotado por todos os cursos existentes no país.

No bojo das mudanças possibilitadas pela Reforma de 1962, alterações foram feitas no ensino de arquitetura em todo o país e há que se destacar o currículo desenvolvido por Alcides da Rocha Miranda, Oscar Niemeyer e Edgar Graeff para o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UnB). No momento da inauguração nova capital do país, a formação em arquitetura e urbanismo vem a ser considerada um dos cursos-tronco da recém-inaugurada universidade. Seu currículo organizou-se em duas instâncias pedagógicas – o primeiro ciclo, de estudos voltados para formação artística e cultural, realizados no Instituto Central de Artes - ICA; o segundo ciclo, profissionalizante, cursado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUUnB). Esse modelo, que ficou conhecido como FAU-ICA, pautou-se por demandas do pensamento modernista, já dominante no país, tendo suas bases pedagógicas oriundas da *Bauhaus*. Embora não tenha se efetivado plenamente em razão do golpe militar de 1964, o currículo da FAUUnB trouxe importante reflexão sobre a formação do arquiteto brasileiro (ALMEIDA, 1997, p. 38–39; GRAEFF, 1995, p. 45).

Na FAUUSP, segundo Artigas, “a reforma do ensino de 62 jogou no lixo todos os restos acadêmicos da Belas Artes do Rio de Janeiro que estavam lá dentro” (ARTIGAS, 1997, p. 28). O autor faz referência à desobrigação de a escola continuar seguindo o modelo da FNA e aos conflitos para superação das influências acadêmicas ainda existentes naquele momento. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, voltada para o ensino autônomo de arquitetura, foi fundada em 1948 a partir do curso especial de engenheiro-arquiteto existente na Escola Politécnica de São Paulo. De natureza marcadamente técnica, a nova faculdade também seguia os padrões vigentes da FNA, estabelecidos, por sua vez, a

partir do modelo da ENBA, tributária do ensino em bases artísticas das academias francesas. Deste modo, a FAUUSP

organizou-se adaptando-se ao currículo padrão que era o da Escola Nacional de Belas Artes, com suas disciplinas de plástica, modelagem, arquitetura de interiores, grandes e pequenas composições, etc. Mas também conservou o programa de ensino técnico que caracterizava o curso de Arquitetura da Escola Politécnica [...] (ARTIGAS, 1993, p. 134).

Na mesma direção, Marlene Yurgel aponta que “[...] em 48, por ocasião da criação da FAUUSP, há uma afinidade marcante no *currículum* (*sic*) com o curso da Escola do Rio, em 55 o *currículum* se modifica retornando à identidade com o programa da carreira de engenheiro arquiteto da Politécnica” (YURGEL, 1993, p. 125).

Não existem certezas sobre a presença de um trabalho ao final do processo de graduação, de modo formal, permanente e extensivo, em nenhum destes cursos de origem da FAUUSP. Sabe-se, contudo, que tanto na Escola Politécnica da USP quanto na FNA ocorreram discussões sobre o tema.

A formação em arquitetura da Escola Politécnica de São Paulo desenvolveu-se, segundo Sylvia Ficher (1989), de 1896 a 1954. O currículo da escola organizava-se em dois momentos: o curso fundamental, comum a todas as engenharias, composto por um curso preliminar, de um ano de duração, e por um curso geral ministrado em dois anos; e os cursos especiais, entre os quais o de engenheiro-arquiteto, cujas cadeiras e aulas específicas tinham lugar em três anos. Analisando os vários regulamentos da escola, Sylvia Ficher aponta que somente no 6º regulamento, que vigorou entre 1918 e 1925, houve menção a um *Projeto Final de Aprovação* em cada um dos três anos dos cursos especiais. Contudo, a autora pondera que “esta experiência não deve ter tido bons resultados, uma vez que foi suprimida no 7º regulamento” (FICHER, 1989, p. 319).

Na Faculdade Nacional de Arquitetura, por sua vez, o trabalho final foi objeto de discussões nas décadas de 1950 e 1960, no mesmo período em que se deram os debates comandados por Artigas na FAUUSP. A importância desse trabalho para a formação do arquiteto foi formalizada pela Comissão de Ensino, encarregada da proposta para a Reforma do Ensino de Arquitetura na FNA, elaborada entre 1957 e 1958. Para implantação dessa reforma, em 1958 foram apresentadas à congregação do curso cinco medidas específicas, entre as quais a Resolução n. 4, que tratava do trabalho de conclusão de curso nos seguintes termos:

Para perfeita coordenação dos programas das cadeiras de aplicação de cada curso da Faculdade, visando objetivos comuns, far-se-á, no término do curso, um "trabalho final" que constará de um projeto de conjunto, em que se terá por mira incutir no estudante a ideia de que as matérias chamadas a intervir nos programas não se somam ou se superpõem como compartimentos distintos e sim se amalgamam e se fundem num todo único e indivisível, participando, efetivamente, desde a 'esquisse' inicial, até os detalhes de execução, de toda a sequência e desenvolvimento do projeto (UNIVERSIDADE DO BRASIL, 1960, p. 82).

A mesma resolução também previa a criação de comissão para elaboração dos temas de projeto e para seu julgamento, formada por professores das seguintes cadeiras: Grandes Composições de Arquitetura, Composição de Arquitetura, Teoria da Arquitetura e Urbanismo. Previa ainda que a avaliação final do estudante não devesse resultar somente da avaliação de seu trabalho final, mas se fazer pela média entre esta nota e as demais notas por ele obtidas em todas as cadeiras do curso. Abordando a questão dos temas de trabalho, o documento traz à tona aspectos pertinentes ao debate arquitetônico e ao ensino de arquitetura da época:

Os temas do "Trabalho final" [...] terão por escopo dar ao estudante uma visão tão objetiva e exata quanto possível da realidade profissional, fugindo de divagações ideais e fantasiosas, e, muito ao contrário, atendendo-se a problemas específicos da comunidade brasileira, dos que os estudantes terão, mais tarde de enfrentar, abrangendo, inclusive, a coleta de dados e informações, feita diretamente pelos estudantes, fora da Faculdade (UNIVERSIDADE DO BRASIL, 1960, p. 83).

A ideia de síntese de conhecimentos na prática do projeto perpassava a estrutura curricular do curso de arquitetura da FNA que se organizava numa sequência de cadeiras de projeto, em ordem de complexidade crescente, culminando com a cadeira *Grandes Composições*. Tal sequência funcionaria como espaço para desenvolvimento de trabalhos-síntese dos conteúdos ao longo de toda a formação do estudante. Também existem menções a concursos de projetos desenvolvidos na FNA, que cumpririam, de algum modo, o papel de instância avaliativa do conhecimento dos alunos, embora não estivessem formalmente voltados para tal função.

Das décadas de 1920 a 1960 o campo da arquitetura no Brasil passou por expressivas transformações, a exemplo do que também ocorreu em outros países, em momento de grande expansão das atividades profissionais. Conforme aponta Francisco Segnini Junior (2002), intensificaram-se os processos de organização e de regulamentação da profissão pelo Estado, trazendo as demandas de licenciamento oficial, vinculadas aos processos de formação escolarizada como requisitos para o exercício profissional⁶⁵. Em 1921 foi formado o primeiro núcleo do IAB, na época Instituto Brasileiro de

⁶⁵ SEGNINI JÚNIOR, 2002, p. 14–16.

Arquitetura, e em 1933 foram regulamentadas as profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor, com a criação do então Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA) e dos conselhos regionais de Engenharia e Arquitetura (CREA)⁶⁶. Imbricaram-se, então, de modo formalizado, a qualificação, a habilitação e a atribuição profissional do arquiteto.

Surgiram nesse momento as primeiras escolas voltadas para o ensino autônomo da profissão. No Brasil, a primeira instituição superior exclusivamente destinada ao ensino de arquitetura foi a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte (EABH). Criada em 1930, a atual Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EAUFMG) abrigou o primeiro curso de arquitetura desvinculado de escolas de belas artes ou de engenharia, antecedendo, portanto, às demais escolas e faculdades de arquitetura brasileiras.

A Faculdade Nacional de Arquitetura, hoje pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criada em 1945 a partir da Faculdade de Arquitetura do Rio de Janeiro, oriunda do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Como já mencionado, a Faculdade de Arquitetura da atual Universidade Presbiteriana Mackenzie, de São Paulo, foi no Brasil a primeira escola particular de arquitetura, criada em 1947 a partir do curso de engenheiros arquitetos da Escola de Engenharia do *Mackenzie College*, organizado em 1917, e a FAUUSP foi criada em 1948 a partir do desmembramento do curso de engenheiros-arquitetos da Escola Politécnica de São Paulo. A seguir, em 1952, foi criada em Porto Alegre a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, resultado da fusão de dois cursos de arquitetura existentes na cidade desde 1945: o do Instituto de Belas Artes e o da Escola de Engenharia de Porto Alegre. E, ainda nos anos 1950, originárias de escolas de belas artes, surgiram as faculdades de arquitetura da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Bahia ⁶⁷.

⁶⁶ Posteriormente, o exercício de outras quatro profissões (de agrônomo, de geólogo, de meteorologista e de geógrafo) também passou a ser fiscalizado e regulamentado por esses conselhos, que tomaram a denominação de conselhos (federal e regionais) de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

⁶⁷ Cf. SALVATORI, E. (2005); FICHER, S. (1989); FAUUSP (1993, p. 149).

2.2.2. O ensino de arquitetura, legitimação e hegemonia do ideário do Movimento Moderno no Brasil

Nas décadas de 1930 e 1940 tanto o ensino quanto o campo profissional da arquitetura foram marcados por fortes embates entre as correntes modernistas e as acadêmicas, tradicionalistas, no processo de legitimação que conduz à hegemonia do ideário moderno no Brasil. O contexto era de busca de afirmação e expansão do lugar do arquiteto no mercado, cuja identidade seria construída dentro da nova linguagem difundida emblematicamente na obra e nos argumentos de Le Corbusier. As primeiras escolas tiveram importante papel nesse processo, orientando a trajetória das escolas públicas e particulares posteriormente surgidas:

As escolas pioneiras [...] se encarregaram de fazer com que o sistema de crenças do arquiteto brasileiro se formasse paulatinamente dentro do novo marco, o Modernismo. A evolução desse movimento e o trabalho intelectual e artístico dos pioneiros (Warchavichick, Lúcio Costa, Niemeyer) e o sucesso profissional de alguns seguidores irão moldar o modelo de ensino da arquitetura de toda essa fase inicial e definir a linha conceitual e metodológica que, no fundamental, permanece até hoje (ZANETTINI, 1980, p. 108).

Na FAUUSP a luta se deu por uma escola com abordagem cultural mais ampla, focada na realidade brasileira, em “um clima de liberdade para a livre pesquisa, para a livre criação, contra tudo o que limita a livre expressão do pensamento, o livre acesso ao conhecimento”, conforme defendia Artigas (1999, p. 51). Contrapunha-se ao elitismo das “raízes *engenheiras* da Politécnica” (ARTIGAS, 1997, p. 26) e às marcas das Belas Artes, vindas da regulamentação federal para o curso e do próprio currículo da Escola Politécnica, na qual as disciplinas de composição eram também pautadas por ideais acadêmicos.

O momento de criação da primeira escola, a de Belo Horizonte, coincide com os conflitos vivenciados na ENBA, do Rio de Janeiro, mas as posturas se diferem. Segundo Patrícia Ribeiro, a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte já nasceu aberta às novas perspectivas: “Apesar da produção arquitetônica dos professores arquitetos não responderem ainda a uma arquitetura de vanguarda, os alunos não tiveram a obrigatoriedade de projetar utilizando cópias. Havia uma liberdade no

desenvolvimento dos projetos [...], uma liberdade de criação pairava pelos ares da EABH (RIBEIRO, 1999, p. 4)⁶⁸.

Por sua vez, na FNA, sucessora da ENBA, a resistência aos pressupostos modernistas se perpetuou por longo tempo. A atividade universitária manteve-se nas mãos dos acadêmicos, mesmo no período em que ganharam corpo e expressão na arquitetura carioca e brasileira a produção de pioneiros como Lucio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Oscar Niemeyer e outros (CAVALCANTI, 2006, p. 63). O que não impediu, contudo, que o pensamento da arquitetura moderna adentrasse aos poucos no âmbito da faculdade e mesmo, antes, na própria ENBA.

Demonstrando a importância dessa resistência acadêmica, registre-se o caminho projetual adotado por Affonso Eduardo Reidy em 1930, ao projetar um Palácio de Convenções Rotarianas para obtenção do diploma e para o concurso de *Grau Máximo* da ENBA (FIG. 9). Embora seus ideais já estivessem comprometidos com a renovação modernista da linguagem arquitetônica, Reidy optou por desenvolver o trabalho a partir dos fundamentos clássicos, como argumentou:

Em minha turma formou-se um pequeno grupo que, compreendendo o erro, ansiava pela verdade; nos últimos trabalhos que fizemos no 6º. Ano, tentamos reagir contra os chamados princípios *Beaux-Arts*. Foi quando vi desenhar-se ante a minha vaidade de estudante uma perspectiva pouco animadora. O professor, analisando os estudos que havíamos feito, sem proibir ostensivamente qualquer tentativa de reação aos processos até ali seguidos, avisou-nos que para o *Grau Máximo* seria aconselhável desenvolvermos o tema escolhido segundo os velhos moldes. Alegou então, que um trabalho que não obedecesse às leis acadêmicas, embora apresentando qualidades, dificilmente poderia ser considerado pela comissão julgadora, visto que esta alicerçaria seu critério nos fundamentos clássicos (REIDY, 1933, *apud* BONDUKI, 2000, p. 34).

FIGURA 9 – Fachada de um Palácio de Convenções Rotarianas. Projeto de Affonso Eduardo Reidy para diplomação na ENBA, 1930.

Fonte: BONDUKI, 2000, p. 34.

⁶⁸ Ribeiro apresenta depoimentos de egressos da EABH, como o do arquiteto Raphaël Hardy Filho: “Nós jovens ficamos empolgados com Le Corbusier, e com outros arquitetos europeus, e os professores de projeto davam um tema e nós fazíamos modernista, eles ficavam com medo de discutir, porque eles não entendiam patavina” (1999, p. 4).

Deste modo calculado, Reidy ganhou a medalha de ouro no concurso do *Grau Máximo* da ENBA e medalha de prata no IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos, seção escolar, realizado em 1930 no Rio de Janeiro.

FIGURA 10 – Ambulatório infantil, projeto de último ano de Ernani Vasconcellos, Premio Caminhoá, ENBA, 1932.

Fonte: SEGRE; BARKI, 2008, p. 93.

Aos poucos, contudo, a nova linguagem foi ganhando espaço. Segundo Roberto Segre e José Barki (2008), Ernani Vasconcellos propõe em 1932, um projeto moderno para um ambulatório infantil (FIG. 10). Avaliado por Archimedes Memória, Saldanha da Gama e Paulo Pires, esse trabalho obteria o primeiro lugar, recebendo o Prêmio Caminhoá, que outorgava uma bolsa de viagem por dois anos na Europa. Segundo os autores, Oscar Niemeyer, formado em 1934, também não precisou se submeter aos modelos acadêmicos⁶⁹. Assim o ideário da arquitetura moderna foi se tornando hegemônico apesar de, em suas obras, os professores terem se mantido distantes da nova linguagem. Neste sentido, afirma Lauro Cavalcanti, a escola desenvolveu “um modernismo sem modernos” (CAVALCANTI, 2006, p. 63).

A presença de Lúcio Costa, chamado a dirigir a ENBA em 1930, foi marco expressivo da luta por valores modernistas. Até este momento prevaleceram, de fato, influências diretas da *École nationale des beaux-arts* francesa: “as fontes de inspiração dos alunos eram até então os *Concours d’École*, os *Grand Prix de Rome* e os *Concours Chévanard*” (SANTOS, Paulo, 2003, p. 61). Apoiado pelos estudantes que demandavam mudanças, porém com pouco respaldo do corpo docente, alinhado com o pensamento antigo, Lúcio Costa teve curta passagem pela escola, encerrada em 1931. Suficiente, contudo, para mudanças importantes, como lembra Abelardo de Souza:

⁶⁹ SEGRE, BARKI, 2008, p. 93.

Passamos de longa fase de cópias de modelos e fórmulas arquitetônicas para a criação. O *Vignola* foi solenemente queimado e suas cinzas espalhadas pelas praias do Rio. [...] Passamos a estudar temas mais práticos como a 'casa mínima', postos de gasolina, grupos escolares, equipamentos de cozinhas e banheiros. Esses temas eram estudados em todos os seus mínimos detalhes, observando seu funcionamento com muito cuidado (SOUZA, Abelardo, 2003, p. 67).

As reivindicações e a reforma proposta centravam-se, sobretudo, na abertura de espaço para novas concepções estéticas, atreladas às novas possibilidades tecnológicas. Nos dizeres de Lúcio Costa:

A reforma visará aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino artístico no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplina; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta (COSTA, 1995, p. 68).

As novas alternativas formais partiam do discurso funcionalista e dos ideais corbusianos. Conceitos do belo que na visão acadêmica relacionavam-se a uma abordagem historicista cedem lugar aos conceitos do belo associados à originalidade, em que a obra precisaria refletir as ideias e condições do tempo presente. A arquitetura moderna trouxe consigo o senso de universalidade e conteúdos ético-ideológicos expressos num projeto social, marcante nas concepções de Walter Gropius e da *Bauhaus*, que deveria atender às exigências amplas da sociedade, privilegiando interesses coletivos em detrimento de interesses individuais. Acreditava-se que isso seria possível com a industrialização dos processos construtivos e com nova inserção do fazer arquitetônico no contexto tecnológico, científico e econômico.

O Movimento Moderno chegou ao Brasil por meio do debate europeu, como esforço de proposição de uma nova cultura arquitetural que melhor respondesse às demandas das primeiras décadas do século XX. Lauro Cavalcanti (2006) lembra que o movimento vai de encontro às necessidades do Estado Novo, nos anos 1930, que adotou a nova linguagem arquitetônica como marca emblemática na busca de construção de uma nova 'identidade' nacional. O autor lembra, ainda, a ingerência dos arquitetos modernistas sobre as políticas públicas de preservação do patrimônio artístico e histórico. Se por um lado o debate por eles conduzido relativizou a perspectiva anti-historicista ao valorizar as raízes e valores históricos nacionais, por outro lado, permitiu o direcionamento das ações no sentido de forte contraposição aos estilos ecléticos vigentes, adequada aos seus objetivos. Assim, expandindo sua produção em edificações estatais, na área da habitação popular e nas políticas patrimoniais, os modernistas veem seu pensamento legitimar-se e rapidamente tornar-se hegemônico no país⁷⁰.

⁷⁰ CAVALCANTI, 2006. Argumento do autor (Cf. p. 10), desenvolvido em todo o livro.

Entretanto, do ponto de vista didático-pedagógico e mesmo em relação aos processos e métodos de projeto, as diferenças entre a arquitetura do Movimento Moderno e a dos conservadores acadêmicos não foi expressiva. Quanto aos processos de projeto, pode-se dizer, segundo Corona Martinez (2000), que ocorreu uma evolução, mas não um rompimento com as noções de partido arquitetônico e composição, que se mantêm até os dias atuais, como se verá adiante⁷¹. Hipóteses formais vão sendo testadas e modificadas ao longo do processo de projeto, resultantes do programa de requisitos para o edifício, da função e da técnica. O partido articula-se à composição livre, com conjuntos funcionais de espaços e redes de circulações, em arranjos possibilitados por novas tecnologias de independência estrutural dos edifícios, em processos que privilegiam a vontade criadora, a subjetividade do projetista e seu trabalho conceitual sobre o objeto.

Voltando-se a essas necessidades, a formação do arquiteto brasileiro mantém aspectos das práticas acadêmicas, mas lhe acrescenta referenciais da experiência pedagógica desenvolvida na *Bauhaus*, buscando preparar profissionais capazes, efetivamente, de fazerem a síntese das dimensões técnica e artística do ofício.

2.2.3. Influências da *Bauhaus*

No momento em que a Europa também vive a transição entre o pensamento acadêmico e o moderno, a *Bauhaus* - Casa da Construção - se constituiu como espaço de intensa experimentação pedagógica, desde sua fundação em 1919 até seu fechamento em 1933⁷². Pretendendo atender às novas necessidades técnicas e estéticas da produção modernista, a escola contribuiu para, antes, identificar e construir novas possibilidades didático-pedagógicas.

⁷¹ CORONA MARTINEZ, 2000, p. 51, p. 71. Conforme abordado adiante no Capítulo 3.

⁷² A escola origina-se das ideias de William Morris, difundidas no movimento *Arts and Crafts*; das concepções de Henri van de Velde e do *Art-Nouveau*; das propostas de Josef Maria Olbrich e de Peter Behrens e, ainda, do pensamento de Hermann Muthesius e do *Deutsche Werkbund* (Cf. WICK, 1989, p. 14).

Gropius foi um grande homem moderno. Seu pensamento, sua produção e de sua escola expressaram profundamente sua época. Para além de reorganizar as bases filosóficas e metodológicas do ensino da arquitetura e do design, a *Bauhaus* configurou um projeto educacional para o homem moderno.

Sua proposta procurou a imbricação do trabalho de criação ao potencial dos novos materiais e meios, como resposta às demandas da indústria. Segundo Rainer Wick, novas bases formais/estéticas foram desenvolvidas de modo a atender às necessidades econômicas, no sentido da maior produtividade, bem como atender às necessidades sociais da época:

Numa primeira fase, conjugam-se [...] o pensamento plástico do expressionismo tardio e o ideal do artesanato medieval; numa fase posterior, passam a dominar as concepções plásticas do Construtivismo e o programa de uma criação da forma, dirigida à objetividade e funcionalidade, tendo em vista as exigências e possibilidades da técnica e indústria modernas (WICK, 1989, p. 13).

O ensino-aprendizagem de arte e artesanato/técnica articulava-se nas oficinas e nas aulas teóricas. As primeiras necessariamente com dois mestres - um artista, mestre da forma, e um artesão, mestre do ofício – em que o aluno era levado ao domínio de processos executivos específicos, em metal, madeira, têxtil e outros (FIG. 11). Os conhecimentos teóricos, por sua vez, eram trabalhados separadamente dos ateliês, com variações de sua abrangência ao longo da história da escola.

FIGURA 11 – Representação, Plano de ensino *Bauhaus*.

Fonte: *Staatliches Bauhaus Weimar*, apud WICK, 1989, p. 88.

No que diz respeito ao estudo da forma e das novas concepções plásticas, prevaleceram abordagens ligadas à sintaxe formal *gestaltiana*, pautadas por perspectivas universalistas de percepção, em detrimento dos aspectos simbólicos, culturais. Nomes como Wassily Kandinsky e Paul Klee, cujos textos circulam até hoje nas salas de aula de arquitetura⁷³, trouxeram contribuições expressivas ao ensino de conteúdos ligados às dimensões plásticas dos objetos, centradas na percepção ótica, invariável, das formas. Equilíbrio, proporção, harmonia, cores foram tomados como aspectos codificáveis, a-históricos, que não se alteram de cultura para cultura, se constituindo como base para compreensão e proposição da nova linguagem visual.

Gropius defendia que os procedimentos da *Bauhaus* deveriam se apoiar em bases científicas, configurando um novo projeto educacional para o homem moderno. Neste sentido, as propostas pedagógicas da escola articulavam-se ao ideário teórico do Escolanovismo, que sistematiza a metodologia da problematização, como caminho para o "aprender-a-aprender"⁷⁴.

A *Bauhaus* trouxe a reorganização das bases filosóficas e metodológicas da educação do arquiteto. Os novos caminhos pedagógicos contribuíram para superação da dicotomia entre os ideais da *Beaux-Arts* e os da Politécnica, que naquele momento prevaleciam, ora numa direção ora noutra. A escola desenvolveu a proposta de um ciclo introdutório de conhecimentos voltados para a formação artística e acentuou a noção de que a profissionalização é alcançada pela relação teoria-prática nos ateliês de projeto – abordagem que permanece atual.

A estrutura curricular da escola variou ao longo do tempo, com diferentes orientações ideológicas, mas à construção/arquitetura conferiu-se o caráter de síntese disciplinar de todo o processo formativo da escola - “o objetivo último de toda atividade artística é a construção” (WICK, 1989, p. 89). Apesar desse permanente enfoque, somente em 1927 Gropius conseguiu organizar um Departamento de Arquitetura sob direção de Hannes Meyer, que buscou enfatizar os aspectos sociais da profissão, o bem estar popular⁷⁵.

O alcance efetivo dos propósitos sociais na produção dos alunos, contudo, foi muito variável ao longo do tempo. A escola viveu conflitos, também presentes no campo da arquitetura, que nunca se resolveram plenamente, uma vez que a produção artística - pautada pelo senso da raridade, pela

⁷³ Como exemplo: KANDINSKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1996; KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001; KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

⁷⁴ As dimensões metodológicas dos processos de projeto e do seu ensino serão abordadas no próximo capítulo.

⁷⁵ Antes de 1927, conforme aponta Magdalena Droste (2002, p. 161), as atividades ligadas à arquitetura da *Bauhaus* ocorriam ligadas aos escritórios de professores-arquitetos, especialmente ao de Walter Gropius.

originalidade e singularidade das produções, nos termos de Bourdieu (1983)⁷⁶ - frequentemente se contrapunha à ordem pragmática de propósitos mais abrangentes.

Segundo Magdalena Droste, o ensino-aprendizagem da arquitetura/construção era ministrado em quatro semestres após o ciclo fundamental e se organizava em três momentos principais: primeiro, o tratamento sistemático de tarefas de construção; segundo, a participação em *células cooperativas* funcionando com alunos de vários níveis no curso; terceiro, a elaboração de monografias e trabalhos livres.

Quando adquiriu o status de escola superior e, em decorrência disso, o direito de expedir diploma como título de estudos, estabeleceu-se na *Bauhaus* a obrigatoriedade de um trabalho final, como condição para o aluno obter seu diploma. Esse trabalho poderia ser um projeto, com tema real ou fictício, composto de desenhos completos e um memorial descritivo. Droste menciona alguns projetos elaborados para conclusão do curso, apontando temas e questões que permeavam o debate arquitetônico da escola:

Konrad Püschel, por exemplo, apresentou o estudo de uma pequena fazenda, propondo transformá-la em uma cooperativa estatal. Vera Meyr-Waldeck apresentou o projeto de uma escola primária com oito salas e uma creche para 60 crianças. Este trabalho era parte de um projeto comunitário mais amplo, que se orientava para a realidade de Dessau. Os estudantes Tibor Weiner e Philipp Tolziner desenvolveram o trabalho intitulado 'Intenção de criar uma casa comunitária para os trabalhadores de uma fábrica em regime socialista com horário unitário' (DROSTE, 2002, p. 192, tradução nossa da edição espanhola).

A *Bauhaus* não significou, contudo, um rompimento com o ensino tradicional de arte praticado então. Constituiu-se como uma evolução da pedagogia acadêmica. Como de resto, a prática da arquitetura moderna e do seu ensino, cujo *modus operandi*, em sentido amplo, não rompeu de fato nem com os processos didático-pedagógicos nem com caminhos da prática projetual arquitetônica originários da *Beaux-Arts*, mas, transformando-os em aspectos específicos, fez com que chegassem aos dias atuais⁷⁷. Faz-se necessário, portanto, uma análise mais cuidadosa dessa herança das academias.

⁷⁶ Cf. BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983.

⁷⁷ Esses aspectos serão aprofundados no Capítulo 3.

2.2.4. Heranças do ensino acadêmico

Cada etapa instrumental da arquitetura tem sua própria escala de valores, independentemente dos valores que se lhe queria atribuir. Há uma axiologia arquitetônica *beaux-arts* que regula tanto o academicismo e o ecletismo do século XIX, como a arquitetura moderna da primeira metade do século [XX]. Além desse episódio de dois séculos, há uma maneira especificamente renascentista de pensar e fazer arquitetura, na qual nos incluímos (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 80).

O movimento da arquitetura moderna nasce e se desenvolve na sequência de longo período em que a formação do arquiteto se vê atrelada ora à vertente tecnicista, representada pelas escolas politécnicas, ora à vertente artística, representada pelas academias de ensino artístico. Ambas as vertentes se desenvolveram no ensino francês, com marcante influência no Brasil e nos países ocidentais, cabendo lembrar que os pioneiros modernistas, em sua totalidade, são herdeiros de seus métodos e tradições. As abordagens dicotomizavam a noção de artisticidade e os ideais funcionalistas e tecnicistas da produção, mas, embora a base de conteúdos fosse diferente, o ensino de arquitetura nas politécnicas apresentou muitos pontos em comum com aquele ministrado nas academias.

A começar, como dizem François Loyer e Antoine Picon, pela vinculação de ambas ao Estado francês e seus objetivos de formação de uma elite profissional e uma doutrina oficial – as politécnicas e as academias deviam definir e perpetuar, respectivamente, a ciência e a arte necessárias (LOYER; PICON, 1998)⁷⁸. Deste modo, o poder central teve forte papel na institucionalização da formação do arquiteto como meio para o exercício da profissão na França, modelo esse que se difunde posteriormente pelo mundo. A partir daí, embora ainda permanecessem os processos de formação atrelados aos profissionais experientes, “o sistema de reprodução do campo foi sendo gradualmente inserido nos sistemas nacionais de educação superior” (STEVENS, 2003, p. 193), definindo em outros moldes a imbricação ensino/ofício da arquitetura.

As semelhanças entre o ensino de arquitetura nas academias e nas politécnicas se concentravam, sobretudo, no ateliê/projeto como foco no ensino de arquitetura e no método de projeto utilizado, pautado pelas noções de composição e partido, que se desenvolveram no âmbito acadêmico. Em

⁷⁸ Segundo Loyer e Picon, “enquanto à *Polytechnique* e seus estabelecimentos satélites compete contribuir para a definição do que deve ser a ciência e arte do engenheiro, a *École des beaux-arts* tem por tarefa definir e perpetuar as regras da boa arquitetura” (LOYER; PICON, 1998, p. 158).

termos gerais o método das academias afirmava o caráter dedutivo do projeto arquitetônico. Segundo Corona Martínez, partindo-se geralmente do tema elaborava-se o partido, ou o *parti-pris*⁷⁹, no qual se dava a tomada inicial de decisões por uma determinada disposição de volumes, por meio dos esboços ou esboços que geralmente enfatizam a planta, cujo

[...] desenvolvimento posterior no rigor dos estilos ou no ecletismo [...], juntamente com a indiferença pelos problemas estruturais, gera uma sequência de projeto que não apenas vai do geral para o particular, que pode ser universalmente válida ou apresentar algumas exceções, senão que *promove como sequência normal de projeto a consideração sucessiva das projeções* [...] (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 24, grifo do autor).

Nas academias e, também, nas politécnicas o partido arquitetônico já era tratado como portador do conceito do projeto, trazendo em si o princípio da ideia geradora, ação criativa por natureza, desencadeadora de todo o processo projetual. Nesse contexto, a noção de partido tinha caráter estático de concepção que, lançada no início, não se alterava no percurso projetual. O partido vinculava-se à noção de composição, que trazia a valorização do todo sobre as partes e implicava o processo decisório sobre o tipo de relação que deveria ser estabelecida entre essas partes – naquele momento, elementos arquitetônicos conhecidos e pré-determinados.

No início do século XX, Julien Guadet, teórico da *École nationale et spéciale des beaux-arts*⁸⁰ publicou em quatro volumes importante tratado que se tornaria marca dos ideais acadêmicos e referência para a prática e o ensino do projeto arquitetônico durante mais de três décadas. A arquitetura moderna manteria princípios gerais de seu discurso, desenvolvido em *Elements et theorie de l'architecture: cours professé a L'ecole nationale et speciale des beaux-arts* sob a ótica do Romantismo.

Guadet enfatizava a interpretação pessoal do programa e do contexto que alimenta a inspiração do projetista, a partir de parâmetros consagrados da boa arquitetura que, livre de estilos específicos, seriam elementos do processo de composição. Suas palavras se contrapunham à didática tradicional, nos processos de transmissão/assimilação como único meio para o aprendizado, indicando que o arquiteto-artista precisaria ser formado em suas próprias experiências, por meio do método didático do *aprender-fazendo*:

⁷⁹ O termo *partido* vem do francês *parti pris*, referindo-se à decisão, posição ou atitude tomada por antecipação.

⁸⁰ Em português, Escola Nacional e Especial das Belas Artes. Esta escola é hoje a *École nationale supérieure des beaux-arts*, (em português, Escola Nacional Superior das Belas Artes) à qual o ensino de arquitetura francês esteve vinculado até 1968. Foi organizada em 1819, como *École royale des beaux-arts* (Escola Real das Belas Artes), dependente do Estado e englobando o ensino da arquitetura, da pintura, da escultura, do desenho e da gravura. Em 1863, passou a ser denominada *École impériale des beaux-arts* (Escola Imperial das Belas Artes) e, em 1883, *École nationale et spéciale des beaux-arts*, conservando seu papel de formar tanto arquitetos quanto artistas plásticos (DELAIRE, 1907, p. 92-93).

Eu não sou o diretor da consciência dos artistas. [...] Na verdade a composição não pode ser ensinada. [...], ela é evidentemente atrelada a princípios, mas por outro lado, onde temos a felicidade de hoje reparar a esterilidade de ontem, tudo é uma ação misteriosa do intelecto, que é de fato o caráter das artes: a inspiração. É temerário pretender ensiná-la! (GUADET, 1904, p. 16, tradução nossa)

Os métodos de projeto e de ensino de projeto preconizados por Guadet contrapunham-se em essência ao processo de decomposição desenvolvido por Jean-Nicolas-Louis Durand em seus livros *Recueil et parallèle des édifices de tout genre, anciens et modernes* (1801) e *Précis des leçons d'architecture données à l'École polytechnique* (1802). Durand foi professor da *École centrale des travaux publics*, mais tarde *École polytechnique*⁸¹, seus textos orientaram o ensino de projeto de arquitetura nas politécnicas durante todo o século XIX.

Buscando sistematizar em bases científicas os elementos e processos de projeto mediante decomposição e análise da arquitetura histórica, Durand também considerava o caminho do todo para as partes como método de projeto, nas ideias de partido e composição. Elementos arquitetônicos básicos são pré-definidos e organizados de diferentes modos por meio de clara ordenação geométrica, tornando-se a base dos arranjos projetuais, cujos problemas eram geralmente abordados de maneira descontextualizada. Dinamizando os processos de composição dentro de nova lógica construtiva e representacional, avançou na proposição dos conceitos de tipologias construtivas e de modulação (FIG. 12 e 13). A representação gráfica enfatizava desenhos bidimensionais – plantas, cortes e fachadas, partindo dos princípios mongeanos da Geometria Descritiva.

Nas escolas politécnicas o ensino de arquitetura desenvolveu-se a partir do século XVIII paralelamente ao das academias, contrapondo-se, porém, à exacerbação de seus ideais artísticos, numa conjuntura socioeconômica e cultural que intensificou o desenvolvimento de novos materiais, novas tecnologias construtivas e novas demandas sociais, orientadas pelo utilitarismo e para o funcionalismo. Em 1747 foi fundada em Paris a *École royale des ponts et chaussées*⁸², introduzindo um processo de formação especializada nessas áreas da construção. Em 1748 foi fundada a *École royale du génie*⁸³, em Mezières, para formação de engenheiros militares, sucedida em 1794 pela *École polytechnique*, em Paris, a princípio dirigida para as obras públicas.

⁸¹ Em português, Escola Central de Trabalhos Públicos e Escola Politécnica, respectivamente.

⁸² Traduzindo, Escola Real de Pontes e Estradas (ou Calçadas).

⁸³ Traduzindo, Escola Real de Engenharia (Militar).

FIGURA 12 - Prancha com tipologias de escadas exteriores.

Fonte: DURAND, 1840.

FIGURA 13 - Passos para elaboração de um projeto.

Fonte: DURAND, 1840.

Com pedagogia voltada para a experimentação científica e para a especialização, essas novas escolas visavam formar profissionais com perfil tecnicista, atendendo às necessidades produtivas de divisão do trabalho e à grande demanda do Estado por técnicos para gestão de obras públicas. A figura do engenheiro civil tornou-se distinta e cada vez mais valorizada no âmbito da construção a partir do momento em que o cálculo estrutural dos edifícios se tornou possível e necessário. O arquiteto neste contexto passou a ter formação mais dinâmica, buscando maior adequação do ofício às novas tecnologias disponíveis, às novas demandas funcionalistas e, de forma gradual, buscando também revisar os valores estéticos vigentes – objeto de enorme resistência nas academias (GRAEFF, 1995, p. 62-67).

Em meados do século XIX, no momento em que as politécnicas se desenvolvem opondo-se à primazia dos pressupostos artísticos das academias, no próprio âmbito acadêmico também teve lugar importante experiência de resistência aos cânones vigentes, com base no pensamento e na atuação de Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc. Professor da *École imperiale des beaux-arts*, de Paris, o arquiteto defendeu reformas pedagógicas pautadas nos modelos de produção e de ensino da construção da Idade Média. Contestou os cânones acadêmicos vigentes retomando parâmetros estéticos e construtivos da arquitetura gótica, num ideal de racionalidade vindo da relação estrutura/forma, e retomou processos de transmissão de conhecimentos das antigas corporações de ofício.

Contudo, visões demasiado artísticas acerca do papel da arquitetura se evidenciaram gerando conflitos que levaram à saída de Viollet-le-Duc da *École imperiale des beaux-arts* e à formação da *École centrale d'architecture* em 1865. Posteriormente esta passa a ser denominada *École spéciale d'architecture*⁸⁴, regulamentada pelo governo francês em 1870 como a primeira instituição privada para o ensino de arquitetura da França, ainda hoje existente⁸⁵. O curso pretendia maior sintonia da profissão com as exigências sociais e econômicas do seu tempo, a partir de maior solidez na formação técnica do estudante. Considerações mais amplas dos problemas das cidades, como infraestrutura e habitação para populações trabalhadoras passaram a ser desenvolvidas, apoiadas nos referenciais da sociologia, que então começava a se constituir como ciência.

Mesmo tendo incorporado abordagens mais progressistas da arquitetura, também essa escola manteve elementos do método compositivo acadêmico como no contexto das politécnicas, assim como o foco nos princípios da arquitetura-arte e na imagem do arquiteto como artista-criador, formado no aprender-fazendo dos ateliês. Na *École polytechnique* e na *École spéciale d'architecture* esteve presente o trabalho de diplomação, como expressão dos conhecimentos e capacidade adquirida pelo aluno, inclusive com participação vitoriosa de egressos de ambas no *Prix de Rome*, com seu rígido processo de projeto.

O ensino acadêmico deixou suas marcas nas metodologias de projeto e nas metodologias de ensino-aprendizagem em arquitetura. Ambas estiveram perfeitamente imbricadas nas relações teoria/prática ajustadas às demandas de cada momento no longo período em que as academias se constituíram como espaço de educação escolarizada em arquitetura e *locus* de debates e embates importantes no campo arquitetônico.

⁸⁴ Traduzindo, Escola Central de Arquitetura e Escola Especial de Arquitetura, respectivamente.

⁸⁵ Cf. BORDRY, [2009?]. Ainda hoje, essa é a única instituição privada de ensino de arquitetura na França.

Fundada em Paris em 1671, a *Académie royale d'architecture* foi, segundo André Petitat (1994), o primeiro esboço de uma escola técnica superior⁸⁶. Criada por Luís XIV, essa academia destinava-se a formar especialistas capazes de conceber e construir edifícios que, por meio do seu fausto, contribuíssem para reerguer o prestígio do rei. A instituição foi precursora da *École royale des beaux-arts* de Paris, fundada em 1819, também com objetivo de formar profissionais que se encarregassem de demandas estatais⁸⁷.

Essas demandas e o grande aumento no volume de construções trazido por nova burguesia urbana que impunha maior diferenciação das produções e nova postura do arquiteto/construtor fez com que a arquitetura passasse a ser utilizada, mais extensivamente, como instrumento de distinção e expressão de gosto na sociedade. Este momento foi definidor da forma moderna de atuação e formação do arquiteto, tanto em razão de mudanças qualitativas no pensamento e produção arquitetônicos quanto pela ampliação quantitativa do espaço de atuação profissional, com significativa expansão do número de profissionais atuantes nos maiores centros europeus, como afirma Garry Stevens (2003)⁸⁸.

O novo contexto impôs a necessidade de o arquiteto desenvolver e refinar seu discurso, a partir do conceito moderno da arte como um privilegiado exercício de manifestações subjetivas. Todos os elementos didáticos acadêmicos serviram a tais propósitos, em especial os concursos, que trouxeram uma pedagogia da competição, dentro de visão meritocrática e individualista, atrelada a dimensões artísticas que, deste modo, não existiram antes nas corporações de ofício.

Às academias e às escolas a estas relacionadas cabiam, fundamentalmente, as aulas teóricas e os concursos para avaliação da capacidade do estudante. O treinamento para o ofício/projeto se dava, de fato, fora das instituições, na prática ou, com o passar do tempo e respondendo a demandas de

⁸⁶ Petitat enfatiza o papel da *Académie royale d'architecture* (em português, Academia Real de Arquitetura), bem como da *École royale des ponts et chaussées* e da *École des mines* (Escola de Minas), na promoção de um ensino técnico inovador e aberto à circulação de invenções e conhecimentos oriundos da pesquisa científica, desvinculado do aprendizado prático propiciado até então pelas corporações de ofício (PETITAT, 1994, p. 127). Inicialmente, a *Académie royale d'architecture* reunia arquitetos encarregados das obras de construção e conservação de palácios e edifícios pertencentes ao rei. A partir de 1694, nela foi organizado o ensino formal de arquitetura, aberto a quaisquer interessados, ministrado pelos acadêmicos e, mais tarde, por professores pagos pelo rei (*l'école de l'Académie*). Em 1793, com a República, essa academia e sua escola foram suprimidas, juntamente com outras academias reais. Em 1795, foi organizado o *Institut de France* (Instituto de França), com três classes substituindo as academias reais dissolvidas. A seção de arquitetura era, inicialmente, uma das oito seções da Terceira Classe (*Littérature et beaux-arts*). Em 1803, uma reorganização do *Institut de France* criou a Quarta Classe, destinada exclusivamente às *Beaux-arts*, com cinco seções, uma delas a de arquitetura. Em 1816, essa Quarta Classe passou a ser denominada *Académie des beaux-arts* (Academia das Belas Artes) (DELAIRE, 1907, p. 92; DUVIVIER, 1857-1858, p. 308; INSTITUT, 2012; PETITAT, 1994, p. 127).

⁸⁷ Em 1795, com a criação do *Institut de France*, iniciou-se a reconstituição do ensino oficial de arquitetura, a cargo dos membros da seção de arquitetura e em ateliês livres. Em 1819, a pedido da *Académie des beaux-arts*, foi organizada a *École royale des beaux-arts*, responsável pelo ensino da arquitetura, bem como da pintura, da escultura, do desenho e da gravura, como instituição autônoma e desvinculada do *Institut de France* (DELAIRE, 1907, p. 92-93).

⁸⁸ STEVENS, 2003, p. 193.

especialização cada vez maiores, nos chamados *ateliers libres*, externos às escolas. Nesses ateliês particulares, arquitetos e artistas renomados preparavam os alunos para admissão às escolas e para os concursos. Esses ateliês foram adquirindo cada vez mais importância, sobretudo quando a *École impériale des beaux-arts* passou a se incumbir oficialmente dos processos de diplomação, em 1867. E conservaram papel significativo na formação dos arquitetos mesmo após a criação de três ateliês oficiais em 1863, considerados como parte integrante da escola propriamente dita⁸⁹.

a)

b)

FIGURA 14 – Ateliês articulados à *École nationale des beaux-arts de Paris*. a) Atelier Pascal, 1905, ateliê livre. b) Atelier Paulin, [entre 1895 e 1907], ateliê oficial.

Fonte: DELAIRE, 1907, p. 125; 138.

Associavam-se, então, no chamado *systeme des Beaux-Arts*⁹⁰, consolidado ao longo do século XIX, dois modelos de ensino: nos ateliês, o trabalho de criação individual (FIG. 14) e, nas escolas, as aulas expositivas, teóricas, nas quais os saberes técnicos e humanistas do mestre eram transmitidos ao

⁸⁹ DELAIRE, 1907, p. 92-127; LOYER; PICON, 1998, p.159-160; STEVENS, 2003, p. 206-209.

⁹⁰ Em português, Sistema das Belas Artes, o sistema de ensino acadêmico francês.

aprendiz pelo estudo dos tratados (LOYER; PICON, 1998, p. 157). Segundo Loyer e Picon, “como o mestre ensina ao aprendiz, transmitindo-lhe suas habilidades, o professor da *École des beaux-arts* tinha por função transmitir aos seus alunos sua maneira de conceber, sua sensibilidade e suas receitas plásticas até o fazer discípulo totalmente aguerrido à reprodução de uma cultura herdada” (LOYER; PICON, 1998, p. 159, tradução nossa). No ensino de arquitetura e urbanismo, essa relação teoria-prática encontra-se perpetuada até os dias atuais, tal como a própria ideia dos concursos que, em aspectos essenciais, ainda hoje permanece nos pressupostos do Trabalho Final de Graduação.

Os concursos, por sua vez, eram base do sistema de ensino acadêmico francês. Instituídos de diferentes modos e com diferentes denominações ao longo de sua existência, só se encerraram formalmente em 1968, ano em que, com o movimento estudantil de maio, o ensino de arquitetura na França se desvincula da *École nationale supérieure des beaux-arts* (VIOLEAU, 2005, p. 165). No século XIX, o aluno enfrentava durante seu processo de formação o *Concours d'admission* para a 2ª classe e os *Concours d'émulation*, mensais e anuais, como condição para progressão da 2ª classe para a 1ª classe e, finalmente, para a diplomação. Ao final do processo, voltado para aqueles estudantes considerados os melhores, o mais prestigioso dos concursos - o *Prix de Rome*. Além desses concursos existiam outros, como os *Concours de fondation*, cujos vencedores recebiam prêmios oferecidos por fundações e doações privadas. E, com o passar do tempo em direção ao século XX, concursos intermediários de matemática, perspectiva, geometria descritiva, construção, ornamentos, história da arquitetura, teoria da arquitetura, e outras matérias, voltados para aferir conhecimentos construtivos e teóricos (DELAIRE, 1907, p. 92-113; STEVENS, 2003, p. 208)⁹¹.

Para se compreender a sistemática frequentemente adotada, têm-se os exemplos do *Concours d'émulation* e dos *Concours de fondation*. Em linhas gerais, o aluno recebia o tema do projeto, proposto por um professor de teoria e, em alguns casos, o programa de projeto. Tinha o prazo limitado de 12 horas para elaborar, *en loge* - em uma cela da escola -, os *esquisses* – croquis iniciais de sua proposta -, ou seja, o partido. Esse esboço era entregue e, a partir dele, o aluno tinha um prazo maior, de três a quatro meses, para desenvolver o projeto, tendo por obrigação não se afastar do esboço inicial. Por fim, o projeto final, geralmente constituído por plantas, cortes e fachadas, era entregue e submetido à avaliação por um júri. Os trabalhos julgados eram, então, expostos (VIOLEAU, 1998, p. 35; COLLINS, 2001, p. 230).

⁹¹ O curso de arquitetura na *École nationale des beaux-arts* estava organizado em dois ciclos: um introdutório, a 2ª classe, e outro aprofundado, a 1ª classe (DELAIRE, 1907, p. 93-104).

O *Prix de Rome* também seguia essa sistemática, porém com prazos mais alargados e maior número de etapas. De acordo com Jean-Louis Violeau,

[...] a competição começava pelas eliminatórias (esboço de fachada de 12 horas), depois passava às quartas (prova de planta, em 12 horas) e às semifinais (24 horas), nas celas. A final reunia 12 concorrentes para estudar o projeto em 60 dias [...], verdadeira prova física [...] que colocava em cena os melhores jogadores, a elite dos homens previamente selecionados, com um vencedor designado em nome da perenidade dos valores (VIOLEAU, 1998, p. 36, tradução nossa).

O prêmio permitia ao ganhador complementar seus estudos em Roma à custa do Estado e lhe rendia, na volta à Paris, acesso direto aos altos escalões dos ministérios encarregados da construção de edifícios públicos.

Os temas de projeto expressavam valores ligados ao lugar do arquiteto no mundo da produção e valores do debate arquitetônico desenvolvido no âmbito acadêmico a cada época. Entretanto, vários autores apontam que frequentemente eram também desenvolvidos temas muito limitados, afastados da realidade, atrelados apenas aos pressupostos artísticos intrínsecos ao discurso acadêmico⁹². Os trabalhos apresentados traziam o que havia de melhor em termos de representação gráfica, o que era, inclusive, elemento de grande distinção entre eles.

Quatro quadros apresentados abaixo trazem relações dos ganhadores do concurso de modo a ilustrar, de maneira ampla, esses aspectos. O QUADRO 1 mostra os primeiros momentos do *Prix de Rome* para arquitetura, instituído em 1720, com temas grandiosos ou o desenvolvimento de partes de construções ostentatórias. Percebe-se grande incidência de edifícios descontextualizados - castelos, palácios e muitos edifícios religiosos, no período de transição da arquitetura barroca para o Rococó, como o projeto vencedor do prêmio em 1726 (FIG. 15).

⁹² Citam-se VIOLEAU, 1998; CORONA-MARTINEZ, 2000; COLLINS, 2001.

FIGURA 15 - Projeto de Carlier, ganhador do *Prix de Rome* em 1726, com o tema Portal de igreja.

Fonte: Acervo ENSBA⁹³.

QUADRO 1

Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1720–1740. Relação de laureados por ano e temas de projeto

(Continua)

Ano	Laureado	Tema de projeto
1720	Deriset	Entrada de um palácio dórico
1721	Buache	Planta de uma igreja quadrada de 20 toesas ⁹⁴
1722	Chevotet	Arco de triunfo
1723	Pinard	Residência para um grande senhor
1724	Boncourt	Altar-mor de uma catedral
1725	LeBon	Igreja conventual
1726	Carlier	Portal de igreja

⁹³ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catzarts/images/Pra003a-11124.jpg>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

⁹⁴ Toesa (do francês *toise*): antiga unidade de medida francesa, aproximadamente equivalente a 1,98m.

QUADRO 1

Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1720–1740. Relação de laureados por ano e temas de projeto

(Conclusão)

Ano	Laureado	Tema de projeto
1727	Gallot	Residência para um grande senhor
1728	Desmarest	Um castelo
1729	Debourge	Uma catedral
1730	Daviler	Um arco de triunfo
1731	Marteau	Um edifício de 25 toesas de frente
1732	Legeay	Portal de igreja
1733	Haneuse	Praça pública
1734	Vattebled	Altar-mor de uma igreja
1735	Laurent	Galeria com capela
1736	Pollevert	Casa de campo
1737	Dumont	Duas escadarias e vestíbulo de palácio
1738	Potain	Porta de cidade
1739	Dorbay	Grande cavalaria para um castelo real
1740	Brébion	Jardim de 400 toesas

Fonte: DUVIVIER, 1857-1858, p. 287-293; DELAIRE, 1907, p. 134-135.

O QUADRO 2 apresenta os laureados de 1785 a 1815, na transição do Antigo Regime para o período revolucionário na França, em que a arquitetura neoclássica se afirma. Foi momento de grandes mudanças institucionais, com a supressão da *Académie royale d'architecture* em 1793 e do ensino oficial de arquitetura, retomado em novas bases a partir da organização do *Institut de France* em 1795.

No *Prix de Rome* permaneceram comuns propostas de edifícios grandiosos em lugares indefinidos (FIG. 16 e 17), mas começaram a aparecer temas com maior complexidade e foco em aspectos funcionais, como hospitais, prisão, escolas, banhos públicos, silos. Peter Collins (2001) adverte, contudo, que os programas eram vagos quanto às necessidades e os projetos apresentados mostravam desprezo pelas necessidades práticas dos edifícios em prol de sua grandiosidade e pressupostos artísticos⁹⁵. Por essa razão, o ensino acadêmico da arquitetura começou nesse período a ser objeto de críticas que foram se acentuando com o passar do tempo.

⁹⁵ COLLINS, 2001, p. 226.

FIGURA 16 – Projeto de Truard, ganhador do *Prix de Rome* em 1780, com o tema colégio sobre um terreno triangular.

Fonte: Acervo ENSBA⁹⁶.

FIGURA 17 - Projeto de Bernard, ganhador do *Prix de Rome* em 1782, com o tema Palácio da Justiça.

Fonte: Acervo ENSBA⁹⁷.

QUADRO 2

Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1775-1815. Relação de laureados por ano e tema de projeto

(Continua)

Ano	Laureado	Tema de projeto
1775	Lemoine	Escola de medicina
1776	Després	Castelo para um grande senhor
1777	Deseine	Castelo d'água
1778	Prêmio não atribuído	Prisão pública
1779	De Gisors; De Lanoy, pai	Museu de arte
1780	Trouard	Colégio sobre um terreno triangular
1781	Combes	Catedral
1782	Bernard	Palácio de justiça
1783	Vaudoyer, pai	Estrebaria para animais raros
1784	Hubert	Leprosário

⁹⁶ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catzarts/images/Pra098a-12538.JPG>>. Acesso em 04 set. 2011.

⁹⁷ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catzarts/images/Pra101a-12566.JPG>>. Acesso em 29 jan. 2010.

QUADRO 2

Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1775-1815. Relação de laureados por ano e tema de projeto

(Conclusão)

Ano	Laureado	Tema de projeto
1785	Moreau	Capela sepulcral
1786	Percier	Edifício para todas as academias
1787 :	Prêmio não atribuído	Prefeitura
1788	Bonnard; Tardieu	Tesouro público
1789	Faivre [Faure, segundo Delaire]	Escola de medicina
1790	Concurso suspenso	-
1791	Lagardette	Galeria de um palácio
1792	Normand	Mercado público para uma grande cidade
1793 ⁹⁸	1° prêmio - não atribuído; 2° prêmio - Protain	Caserna
1797	Dubut; Cousin	Silos públicos
1798	Clémence	Bolsa de comércio marítimo
1799	Gasse; Auguste-Victor Grandjean [de Montigny]	Eliseu ou cemitério de 500 metros
1800	Mesnager e Vallot	Instituto de Ciências e Artes
1801	Famin	Fórum
1802	Rohault	Feira para exposição de produtos industriais
1803	Pagot	Porto marítimo
1804	Lesueur	Palácio de um soberano
1805	Guénépin, tio	Seis casas para seis famílias
1806	Dedeban	Palácio para a <i>Légion d'honneur</i>
1807	Huyot	Palácio para educação de príncipes
1808	Leclère	Banhos públicos para Paris
1809	Chatillon	Catedral
1810	Gauthier	Bolsa para uma cidade marítima
1811	Provost	Palácio para a Universidade
1812	Suys	Alojamento hospitalar
1813	Caristie	Uma Prefeitura
1814	Landon; Destouches	Biblioteca-museu
1815	Dedreux	Escola politécnica

Fonte: DUVIVIER, 1857-1858, p. 303-315; DELAIRE, 1907, p. 136-137.

⁹⁸ Conforme Duvivier, “de 1794 a 1796 não houve concurso nem premiação” (DUVIVIER, 1857-1858, p. 308, tradução nossa).

A partir da segunda metade do século XIX (QUADROS 3 e 4) acentuaram-se os ideais do funcionalismo, surgiram novos sistemas estruturais e demandas técnicas. Segundo Collins, os temas começaram a ser geograficamente contextualizados, os concorrentes passaram a ter que elaborar os programas de projeto e as soluções em planta passaram a ser cada vez mais valorizadas (FIG. 18). Contudo, o autor aponta que os requisitos plásticos continuaram sendo os mais importantes, em detrimento de aspectos de ordem técnica ou funcional, como no caso dos projetos de um palácio para o governador da Argélia (FIG. 19), apresentados em 1862. Ao desconsiderar totalmente a questão do clima, esses edifícios poderiam estar na colônia ou em Paris, sem nenhuma diferença (COLLINS, 2001, p. 227-230).

FIGURA 18 – Projeto de Charles Garnier, ganhador do *Prix de Rome* de 1848, com o tema Conservatório de artes e ofícios.

Fonte: Acervo ENSBA⁹⁹.

FIGURA 19 – Projeto de Chabrol, ganhador do *Prix de Rome* em 1862, com o tema Palácio do governador da Argélia.

Fonte: Acervo ENSBA¹⁰⁰.

⁹⁹ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catarts/images/Pra215-1-13488.JPG>>. Acesso em 21 set. 2011.

¹⁰⁰ Acervo ENSBA. Disponível em: <http://www.ensba.fr/ow2/catarts/images/M5051_PRA231_01_p-43518.JPG>. Acesso em 29 jan. 2010.

QUADRO 3

Prix/Grand Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1845–1865. Relação de laureados por ano e tema

Ano	Laureado	Tema de projeto
1845	Félix Thomas	Catedral
1846	Alfred-Nicolas Normand	Museu de história natural
1847	Louis-Jacques André	Palácio da Câmara dos Deputados
1848	Jean-Louis-Charles Garnier	Conservatório das Artes e Ofícios
1849	Denis Lebouteux	Escola de Belas Artes
1850	Louis-Victor Louvet	Grande praça pública
1851	Gabriel-Auguste Ancelet	Asilo nos Alpes
1852	Paul-René-Léon Ginain	Ginásio
1853	Arthur-Stanislas Diet	Museu para uma capital
1854	P.-E. Bonnet; J.-A.-E. Vaudremer	Mausoléu para os soberanos de um grande império
1855	Pierre-Jérôme-Honoré Daumet	Conservatório de Música e Declamação
1856	Edmond-Jean-Baptiste Guillaume	Palácio do embaixador em Constantinopla [Istambul]
1857	Joseph-Eugène Heim	Faculdade de Medicina
1858	Ernest-Georges Coquart	Asilo de inválidos da marinha
1859	L.-F.-P. Boitte; C.-A. Thierry	Tribunal de Cassação
1860	Joseph-Louis-Achille Joyau	Residência imperial em Nice
1861	Constant Moyaux	Estabelecimento de águas termais
1862	François-Wilbrod Chabrol	Palácio do governador da Argélia
1863	Emmanuel Brune	Escadaria principal
1864	Julien Guadet; A.-F.-V. Dutert	Hospício nos Alpes
1865	Louis Noguét; G.-A. Gerhardt	Hospedaria para viajantes

Fonte: DUVIVIER, 1857-1858, p. 328-333; DELAIRE, 1907, p. 138.

Com a criação do Diploma de Arquiteto pelo governo francês, a *École impériale des beaux-arts* passou a ser responsável pela expedição desse diploma, o que se dá pela primeira vez em 1869. Segundo Loyer e Picon (1998), a criação do diploma valorizou um conjunto atitudes profissionais como condição para inserção do aluno no *métier* profissional, enquanto o *Prix de Rome* continuou enfatizando o reconhecimento da excelência artística da produção¹⁰¹. De acordo com Delaire (1907), o diploma era concedido a todos os alunos da 1ª classe aprovados em exames específicos, que incluíam provas escritas e orais sobre as disciplinas (*cours*) teóricas e técnicas cursadas na escola pelos alunos e a apresentação de um projeto completo, segundo programa escolhido pelo próprio estudante¹⁰².

¹⁰¹ LOYER, PICON, 1998, p. 160.

¹⁰² DELAIRE, 1907, p. 104-105.

Com isso, a função dos concursos foi se modificando, ainda que conservassem seu caráter e seus procedimentos principais. Os temas mantiveram-se atrelados às grandes demandas estatais da época e a questões centrais dos debates científicos, às quais a arquitetura buscava, cada vez mais, se vincular. Assim, espaços públicos monumentais, teatros de ópera, museus, embaixadas, grandes escolas profissionalizantes, eram comumente colocados como objeto de estudo, explorando as linguagens ecléticas e neoclássica (FIG. 20 e 21).

FIGURA 20 - Projeto de Marcel-Noel Lambert, ganhador do *Prix de Rome* em 1873, com o tema Castelo d'água.

Fonte: Acervo ENSBA¹⁰³.

FIGURA 21 – Projeto de Tony Garnier, ganhador do *Prix de Rome* em 1899, com o tema Banco do Estado.

Fonte: Acervo ENSBA¹⁰⁴.

¹⁰³ Acervo ENSBA. Disponível em: <http://www.ensba.fr/ow2/catzaarts/images/M5051_PRA261_04_p-43602.JPG>. Acesso em 19 set. 2011.

¹⁰⁴ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catzaarts/images/Pra338-3-15862.JPG>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

QUADRO 4

Prix/Grand Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1890–1906. Relação de laureados por ano e tema

Ano	Laureado	Tema de projeto
1890	Pontremoli; Sortais	Monumento à Jeanne D'Arc
1891	Eustache	Uma estação ferroviária central
1892	Bertone	Museu da Artilharia
1893	Chaussemiche	Sociedade dos sábios
1894	Recoura	Escola central
1895	Patouillard	Palácio de exposição
1893	Pille	Escola da Marinha
1897	Duquesne	Igreja votiva
1898	Chiffot	Palácio
1899	Tony Garnier	Banco do Estado
1900	Bigot	Estabelecimento termal
1901	Hulot	Academia americana
1902	Prost	Imprensa nacional
1903	Jausselly	Praça pública
1904	Hébrard	Fábrica de tapetes
1905	C. Lefèvre	Castelo d'água
1906	Bonnet	Conselho de Estado

Fonte: DELAIRE, 1907, p. 139-140.

O sistema de concursos, inclusive com o *Prix de Rome*, permaneceu inserido no ensino de arquitetura da *Beaux-arts* durante toda sua existência até 1967. No século XX, os ateliês integram-se à escola e os processos de realização dos concursos seguiram semelhantes aos anteriores, abrindo-se, a partir de 1950, para avaliadores externos – arquitetos renomados, não pertencentes à instituição.

Violeau (2005) discute o percurso de desvinculação da formação do arquiteto da escola de belas artes francesa, apontando a crise que toma lugar nas décadas de 1950/1960 quando demandas modernistas e pressupostos corbusianos se misturam aos modelos e pensamentos da velha-guarda. Nesse contexto acentuaram-se os conflitos relacionados aos julgamentos dos trabalhos e ao próprio direcionamento geral do curso. O *Prix de Rome*, que frequentemente vinha sendo foco de insatisfações, teve sua legitimidade questionada¹⁰⁵.

¹⁰⁵ VIOLEAU, 2005, p. 25, p. 45-46.

Alunos e professores menos conservadores reivindicaram maior vinculação do ensino e dos temas dos trabalhos à realidade, a abordagens sociais mais amplas, às prementes questões urbanas e aos avanços tecnológicos. Exacerbaram-se críticas ao excessivo valor permanentemente atribuído à dimensão artística dos trabalhos, à intuição e inspiração do arquiteto que ainda prevaleciam, reproduzindo formas dominantes e hegemônicas da velha academia.

QUADRO 5

Prix/Grand Prix de Rome - Categoria Arquitetura - 1946–1966. Relação de laureados por ano e tema

Ano	Laureado	Tema de projeto
1946	Gillet	O grande clube de marinheiros
1947	Cordonnier	O ministério das artes
1948	Bizer	O <i>Collège de France</i>
1949	Gimond	-
1950	Perrin-Fayol	Uma universidade mediterrânea
1951	Hoijin de Mariers	Um centro de conferencias internacionais
1952	Blanchet	Prefeitura
1953	Cacoub	Um monumento aos mártires
1954	Marot	Um centro de pesquisas africanas
1955	Ngo-Vie-Phu	Uma capela votiva
1956	Mesnil	Uma acrópole
1957	Brasilier	Um palácio de ciências naturais
1959	Ivaldi	Um centro de encontros internacionais de arte dramática e lírica
1959	Carton	Um centro de encontros internacionais de arte dramática e lírica
1960	Bernard	Um centro de negócios de uma capital
1961	Roubert	Um centro nacional de arquitetura
1962	Dufour	Um centro nacional de arquitetura
1963	Girodet	Um instituto do mar
1964	Schoebel	Um círculo nacional de informações
1965	Poncabare	Uma fundação para estudo da arquitetura contemporânea
1966	Ringuez	Uma ilha artificial, Centro de artes e de lazer marinho
1967	Kahane	Uma Casa da Europa na hipótese de reorganização do centro de Paris

Fonte: VIOLEAU, 2005, p. 36.

Os projetos apresentados passaram a se filiar aos pressupostos formais modernistas, mas os temas propostos para o *Prix de Rome*, relacionados no QUADRO 5, mantiveram-se associados à monumentalidade, com grande carga simbólica e caráter social controverso.

O ensino de arquitetura foi separado da *École nationale supérieure des beaux-arts* em 1968, quando foram criadas por decreto as Unidades Pedagógicas de Arquitetura (UPA), que posteriormente se tornaram escolas de arquitetura, desvinculadas do sistema universitário francês. De acordo com Violeau (2005), o ensino se reorganizou, mantendo a ênfase no ensino de projeto, mas procurando inverter a ordem dominante do arquiteto-artista para um profissional de perfil mais intelectualizado, com uma formação melhor fundamentada nas ciências sociais e nos estudos urbanos. Isso tem se refletido nos trabalhos de diplomação, ou *Memoires de Diplôme*. Esses trabalhos finais, segundo o autor, permanecem hoje como um simulacro do *Prix de Rome*. Neles, porém, procura-se abordar questões mais reais e emergentes, valorizando um arquiteto que é chamado a construir, mas também a escrever e publicar¹⁰⁶.

Durante toda sua existência o *système des Beaux-Arts* contribuiu com seus fundamentos racionais, com seus métodos, incluindo os concursos, para produzir e reproduzir noções de valor, concepções acerca da boa arquitetura e do bom arquiteto, sempre ajustadas às demandas do poder hegemônico de cada época. Em sua pedagogia da confrontação prevaleceram práticas emulativas, de muita competitividade e pressão constante nos julgamentos dos pares. Mesmo quando os conteúdos trabalhados se tornaram mais inclusivos das novas ordens sociais, essas características se mantiveram adequadas à formação do arquiteto criador moderno. Violeau afirma que esta pesada herança ainda hoje pode ser percebida nos currículos, no ensino de projeto e nos próprios conflitos cotidianos das escolas de arquitetura francesas (VIOLEAU, 2005, p. 169).

¹⁰⁶ VIOLEAU, 2005, p. 90, p. 344. A essência dos concursos também permanece em processos como as maratonas de projeto - as *charrettes* -, ainda muito presentes nos ateliês contemporâneos.

2.2.5. O academicismo no Brasil

O sistema de ensino acadêmico francês foi modelar para o ensino institucional de arquitetura no Brasil, que teve como figura central Auguste-Henri-Vitor Grandjean de Montigny, vencedor do *Prix de Rome* em 1799 (FIG. 22). Artista e mestre construtor, Grandjean de Montigny chegou ao Rio de Janeiro em 1816¹⁰⁷. Integrava a Missão Francesa trazida por D. João VI com a tarefa civilizatória de criar uma escola de artes no padrão europeu, o que ocorreu de fato em 1826, ao ser fundada a Academia das Belas Artes¹⁰⁸, mais tarde Escola Nacional de Belas Artes. O ensino de arquitetura da Academia esteve sob sua direção até 1850, período no qual também foi o único professor de arquitetura¹⁰⁹.

FIGURA 22 – Projeto de Grandjean de Montigny, vencedor do *Prix de Rome*, 1799, com o tema Cemitério.

Fonte: Acervo ENSBA¹¹⁰.

Estruturado nos mesmos padrões da academia francesa, o ensino de arquitetura na academia brasileira se dava nos ateliês, pelo repasse de conhecimentos do mestre ao aluno, e nas aulas teóricas, totalmente alinhadas à vertente artística do fazer arquitetônico, sobretudo com base no tratado de Vignola¹¹¹. Os concursos também se tornaram uma marca do ensino acadêmico brasileiro. Como

¹⁰⁷ DELAIRE, 1907, p. 137; p. 281.

¹⁰⁸ A Academia das Belas Artes foi criada sobre as bases da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, de 1816.

¹⁰⁹ SOUZA, Alberto. 2001, p. 54-57. Antes disso, o ensino de arquitetura já existia em cursos de engenharia militar, em Salvador, no Recife, no Rio de Janeiro e em São Luís do Maranhão, baseado em modelos portugueses, vigentes desde o século XVI (SOUZA, 2001, p. 39-43).

¹¹⁰ Acervo ENSBA. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/ow2/catzaarts/images/Pra120-1-13196.JPG>>. Acesso em 20 jan. 2010.

¹¹¹ *Regola degli cinque ordini di architettura* (1562), de Giacomo Barozzi da Vignola.

instância de avaliação e incentivo aos alunos, havia os concursos trimestrais, com distribuição de medalhas e o concurso ao final do ano, com o Prêmio de Viagem.

Os melhores alunos eram enviados à Europa após sua formatura recebendo durante cinco anos pensões do governo imperial para custear seus estudos e estadia. Esse programa de aperfeiçoamento sempre foi muito controlado, tanto pela Academia quanto diretamente pelo governo imperial, atestando “explícita dependência que [este] concedia em manter em relação às Academias de Belas-Artes de Paris ou de São Lucas, em Roma”, afirma José Carlos Durand (1989, p. 11).

Uma vez na Europa, os pensionistas, como eram chamados, deveriam levantar e desenhar monumentos clássicos, sob supervisão de professores das academias francesa ou italiana, enviando periodicamente seus trabalhos ao Brasil. Também deveriam, obrigatoriamente, submeter-se a um dos concursos das academias europeias. A realização e manutenção dos concursos enfrentaram, contudo, frequentes percalços, como relata Durand (1989). A limitação orçamentária era grande, os pensionistas tinham dificuldades para recebimento da bolsa e por isso foi pequeno o número de Prêmios de Viagem atribuídos pela academia¹¹².

Efetivamente, nunca foi expressivo o prestígio do curso de arquitetura da Academia das Belas Artes, depois ENBA. Souza informa que entre 1827 e 1850, período em que foi administrado por Montigny, somente cinquenta alunos se formaram. Forte concorrência era exercida pelos engenheiros civis formados pela Escola Central e por sua sucessora, a Escola Politécnica, com seu atrelamento às dimensões mais técnicas do ofício e seu treinamento realizado na cadeira de Arquitetura Civil, do primeiro ano do curso especial de Engenharia Civil. No mercado de trabalho, dentro dos ideais de modernidade da época, tal dimensão técnica fazia com que arquitetos-engenheiros, egressos da Escola Politécnica, fossem sempre melhor colocados do que os arquitetos diplomados pela Academia das Belas Artes (SOUZA, Alberto, 2001, p. 57-60).

No Rio de Janeiro do século XIX, segundo Edmundo Campos Coelho, “arquiteto’ era um título livremente utilizado por construtores, engenheiros e mestres-de-obras”. A ausência de uma cultura de elite que pudesse valorizar produções arquitetônicas mais refinadas e vinculadas a convenções estéticas acadêmicas somava-se a um ensino de arquitetura deficiente, tornando difícil aos arquitetos se destacarem e se firmarem em meio a construtores e engenheiros civis (COELHO, 1999, p. 222).

Não obstante, parte significativa das obras expressivas que marcaram a segunda metade do século XIX e início do século XX foi realizada por egressos da Academia das Belas Artes e da ENBA.

¹¹² Cf. DURAND, 1989, p. 10.

Atestando a relevância da escola, Helena Cunha de Uzeda (2007) cita o Concurso de Fachadas, realizado no início da década de 1900, para os edifícios da Avenida Central, símbolo máximo de modernização do Rio de Janeiro: dos 81 projetos vencedores, um quarto foi elaborado por professores e ex-alunos do curso de arquitetura da ENBA¹¹³.

2.2.6. Momento de inflexão: a configuração do arquiteto moderno

Foi fundamental o papel do ensino acadêmico na construção da arquitetura como campo do conhecimento, como *ars liberalis*, cujas práticas e produções são representativas dos processos de transformações e mudanças de paradigmas em arquitetura dentro dos pressupostos modernos. Objetivando outro lugar para o arquiteto-artista, homem de ofício e conhecimento humanista abrangente, neste sentido suas práticas didático-pedagógicas afirmaram e reafirmaram o emblemático texto de Leon Battista Alberti (publicado em Florença, em 1485):

[...] o trabalhador manual nada mais é do que um instrumento do arquiteto. Chamarei de arquiteto aquele que, através de acurados e maravilhosos arte e método, é capaz, com o pensamento e a invenção, de conceber e, com a execução, de realizar todas estas obras as quais [...] podem, com a maior beleza, se adaptar ao uso do gênero humano; e, para estar apto a fazê-lo, ele deverá ter um pleno conhecimento das mais nobres e mais curiosas ciências (ALBERTI, 1582, p. 57. Tradução nossa da versão espanhola).

As academias decorreram do contexto de mudanças de paradigmas em arquitetura do final da Idade Média, vindas do processo de intelectualização do trabalho possibilitado por novas das formas de representação gráfica, por transformações nos processos de divisão social do trabalho e por uma condição da artisticidade da arquitetura, em moldes inéditos até então. O projeto se desenvolve como primazia da razão, do pensar, do cogitar.

¹¹³ UZEDA, 2007.

Filippo Brunelleschi (1377-1446) é figura central nesse contexto. A ele atribui-se o desenvolvimento de regras da perspectiva cônica, que viabilizaram a separação entre o processo de concepção e de execução do edifício. Como afirma Corona Martinez "uma vez que transformou a arquitetura ao representá-la, a representação como método gerador do projeto modificou a profissão, dando-lhe uma dignidade intelectual [...]" (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 15). Também a Brunelleschi, na experiência de construção da cúpula da catedral de Santa Maria del Fiori (FIG. 23) em Florença (1419-1436), atribui-se a reorganização dos modos de produção do arquiteto, em processos de divisão do trabalho propiciados por maior especialização e racionalização na arte de construir que, neste momento, passa por enorme incremento quantitativo e qualitativo, impondo nova atitude ao arquiteto. Fundamentada no conceito moderno da arte, a arquitetura passa a se constituir como atividade cujo escopo é a expressão e a produção do belo, num privilegiado exercício de manifestações subjetivas comprometidas com específicas concepções estéticas.

FIGURA 23 - Catedral de Santa Maria del Fiore, Filippo Brunelleschi, planta e corte.

Fonte: Acervo do Istituto e Museo di Storia della Scienza¹¹⁴.

Antonio Ruggiu (1998) argumenta que nesta invenção da estética, de artesão o arquiteto se torna artista e as academias se tornam *locus* do desenvolvimento e refinamento de seu discurso, numa ruptura entre produção e aprendizagem da arquitetura. Sucederam ao momento em que as habilidades do ofício se perpetuavam por tradição familiar nas corporações medievais, nas quais os conhecimentos da arquitetura/construção, uma *ars mechanicae*, eram "[...] ligações conceituais-operativas não ainda codificadas por escrito [...], mas aprendidas pela tradição oral e pela prática guiada pela autoridade do mestre" (RUGIU, 1998, p. 73).

¹¹⁴ Disponível em: <http://brunelleschi.imss.fi.it/itinerari/galleria/CupolaSantaMariaFiore_5119.htm>. Acesso em: 29 jan. 2010.

Ao aprendiz cabia observar e repetir, em modelos mentais (faça o que eu falo) ou modelos comportamentais-procedimentais (faça o que eu faço). Assim, experiências pedagógicas de caráter adestrador se davam fundamentalmente nos princípios da oralidade, nos canteiros onde a obra edificada, os seus processos de produção e os processos de transmissão dos saberes relacionados ao fazer existiam inseparáveis: "[as associações de ofício] não somente se preocupavam coletivamente com a formação de seus continuadores, mas ostentavam também um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particulares técnicas de transmissão [...]" (RUGIU, 1998, p. 25).

Além da formação profissional, na relação mestre-aprendiz ocorria toda "educação" geral - formal e informal do indivíduo. À medida que se desenvolvia, o aprendiz ia galgando novos lugares na hierarquia da corporação até alcançar a posição de mestre do ofício, o que se dava mediante a realização de uma *opera prima*, ponto máximo do seu processo formativo.

A *opera prima* inseria-se num grau superior de aprendizagem. Após conclusão do período básico de treinamento que durava de quatro a oito anos, dependendo da especialidade do ofício, o aprendiz era habilitado como artesão, mediante juramento e pagamento de uma taxa. Só então se iniciava o processo de elaboração de uma obra que demonstraria toda sua competência. Tal processo se dava sob a orientação de um mestre e era extremamente dispendioso, pois o aprendiz deveria arcar com todo o custo da obra, além dos custos com o mestre-orientador. Por essa razão, grande parte dos aprendizes seguia exercendo atividade como laborantes, sem executar esse trabalho.

Num contexto em que *ars* não é ciência, mas *tecné*, a *opera prima* significava o momento máximo de demonstração do desempenho técnico do aprendiz, de sua destreza e habilidade. Essas capacidades não se vinculavam às noções de talento e criatividade que só seriam construídas posteriormente, no âmbito do pensamento moderno. A excelência ligava-se à habilidade e perícia na execução da obra dentro dos cânones estabelecidos e era julgada pelos chefes das guildas. Esse trabalho ao final do processo de instrução era condição fundamental para conferir o status de mestre do ofício ao artesão e o habilitava a trabalhar diretamente com outros mestres e a formar, ele próprio, outros aprendizes.

Até o início do Renascimento foi essa a sistemática que moveu o mundo da produção e da transmissão dos saberes da arquitetura. Dela, a educação do arquiteto, que passou a se fazer escolarizada, não se desviou dos caminhos do *aprender-fazendo* – do aprender-fazendo a obra ao aprender-fazendo o projeto –, como uma outra mercadoria resultante do esforço de criação individual do arquiteto. Também não se perdem os conceitos e objetivos da *opera prima*, na qual se encontra uma origem ancestral do Trabalho Final de Graduação. Este, nos dias atuais, permanece sendo enormemente simbólico do

momento de passagem do aprendiz ao profissional, um dos rituais mais importantes e duradouros na história do ensino da arquitetura. São, portanto, marcas pré-modernas que chegam ao contexto atual.

O ambiente contemporâneo da educação escolarizada do arquiteto e urbanista apresenta os sinais desse longo processo de transformações no qual se constituiu modernamente a profissão desde as corporações de ofício, assim como o ideal do arquiteto moderno, que solidamente consolidado em mais de três séculos, ainda permeia o imaginário social. Esse longo processo é fundamental para compreensão do *habitus* profissional do arquiteto e urbanista contemporâneo. Ao longo do século XX transformações significativas do campo arquitetônico rebateram diretamente no âmbito da formação, mas a escola também se apresentou e ainda se apresenta conservadora, como espaço de muitas permanências.

Complementando questões tratadas neste capítulo, no qual se buscou evidenciar os caminhos racionais que serviram à formação do arquiteto moderno desde Alberti, o próximo capítulo aprofunda alguns aspectos de abordagens modernistas desenvolvidas ao longo do século XX, na arquitetura e no seu ensino. Também são relembradas as críticas contrárias à arquitetura do Movimento Moderno elaboradas a partir da década de 1960. O intuito é ampliar quadro geral de referências que hoje circulam no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo, em especial nas salas de aula do projeto, com rebatimentos no Trabalho Final de Graduação.

DA ARQUITETURA E URBANISMO E DO SEU ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Num período extenso, de densas transformações nas sociedades, no mundo econômico e político, a arquitetura do século XX é marcada por abordagens múltiplas, diversas e singulares. Na impossibilidade de teorias normativas ou prescritivas, numerosos caminhos se construíram desde as vanguardas, em meio a diferentes tecnologias e linguagens, num pluralismo que alcança o contexto contemporâneo abarcando muitas permanências de posturas e pensamentos e ao mesmo tempo trazendo importantes rupturas e mudanças.

Em face dos objetivos colocados para esta pesquisa e de abordagens suscitadas por dados coletados, faz-se necessário aprofundar a reflexão sobre pressupostos que, embora venham fundamentando práticas e pensamentos arquitetônicos desde períodos anteriores, se consolidam ao longo do século XX e chegam ao momento presente embasando produções, modos de produção e formas como o ofício do arquiteto e urbanista se insere no imaginário social contemporâneo.

A partir de literatura das áreas da arquitetura e urbanismo, da educação e das ciências sociais evidencia-se a permanência de princípios hegemônicos, vinculados ao pensamento e às práticas da arquitetura do Movimento Moderno que vêm se mostrando duradouros. Aqui, esses pensamentos e práticas serão tomados de maneira ampla, considerando-se os principais eventos, ideias e produções desenvolvidos desde as primeiras décadas do século XX, até os dias de hoje, quando ainda se mantêm de diferentes modos e em diferentes perspectivas arquitetônicas.

Não se pretende uma revisão histórica, factual ou descritiva dos fatos, nem se fazer um levantamento de todas as referências identificáveis neste período. Interessam-nos as convergências e os momentos de rupturas de ideias e posturas que marcaram e vêm marcando transformações significativas do

campo, gerando arquiteturas que circulam amplamente nas salas de aula de projeto arquitetônico. Em especial, busca-se mostrar que pressupostos atrelados ao racionalismo, ao funcionalismo, à artisticidade da arquitetura e ao valor autoral das obras seguem fundamentando a formação do arquiteto e urbanista e são referenciais ainda muito valorizados para a qualificação da produção projetual no universo escolar.

Paralelamente são enfocados os processos didático-pedagógicos em arquitetura e urbanismo, sobretudo aqueles voltados para o projeto. Procura-se mostrar sua vinculação aos princípios do *aprender-a-aprender*, base de movimentos modernistas desenvolvidos no campo educacional no início do século XX que influenciaram, entre outros, o ensino da *Bauhaus*, cuja experiência se difunde marcando, também de modo hegemônico, a formação do arquiteto e urbanista nos períodos posteriores.

Em outra direção, também são identificados discursos e práticas que, perpassando os debates desde a segunda metade do século XX, trazem novos olhares para a arquitetura, o urbanismo e seu ensino. Colocando-se como contraponto aos valores dominantes, apresentam-se, também hoje, de modo especial, como alternativas possíveis ao ofício do arquiteto e aos processos do seu ensino-aprendizagem. Do campo da arquitetura serão enfocadas outras possibilidades de consideração da cidade e dos usuários nos processos de projeto, trazendo novas metodologias e maneiras de se abordar as relações arte/corpo/arquitetura/cidade. Do campo educacional, são discutidas pedagogias que objetivam a inclusão, pautadas pela quebra de barreiras meritocráticas, por novos olhares para a sociedade e para o aluno como sujeito sociocultural e ator fundamental nos processos de construção do conhecimento e, ainda, pela busca de conteúdos e metodologias mais amplamente contextualizados na realidade.

Nas diferentes visões acerca do papel da arquitetura e do arquiteto no momento atual e em pressupostos diversos que circulam nas práticas pedagógicas, sobretudo do projeto arquitetônico, encontram-se os fundamentos das ações dos estudantes. Fundamentos percebidos na produção atual das escolas, inclusive nas escolas de Belo Horizonte e São Paulo, aqui investigadas a partir do Trabalho Final de Graduação.

Espera-se, complementando o capítulo anterior, desenvolver um quadro geral de referências que perpassam o campo arquitetônico e, em especial, os processos escolarizados de formação profissional, colaborando para identificação e discussão de novas perspectivas, metodologias e caminhos pertinentes às revisões do ensino de arquitetura, em especial na área de projeto, imprescindíveis ao contexto atual e ao porvir da arquitetura e do urbanismo.

3.1. REFERENCIAIS CONTEMPORÂNEOS DE PRÁTICAS E PENSAMENTOS ARQUITETÔNICOS

Meu método é simples: primeiro, tomo contato com o problema – o programa, o terreno, a orientação, os acessos, as ruas adjacentes, os prédios vizinhos, o sistema construtivo, os materiais, o custo provável da obra e o sentido arquitetônico que o projeto deve exprimir. Depois, deixo a cabeça trabalhar e durante alguns dias guardo comigo – no inconsciente - o problema em equação, nele me detendo nas horas de folga e até quando durmo e me ocupo de outras coisas... Um dia, esse período de espera termina. Surge uma ideia de repente e começo a trabalhar. Analiso a ideia surgida e outras que me ocorram ao fazer meus desenhos. Às vezes é uma planta, um partido arquitetônico que prevalece, outras vezes, uma simples perspectiva que me agrada e procuro testar. Escolhida a solução, inicio meu projeto, na escala 1:500. É a escala que prefiro, que me prende melhor à solução de conjunto indispensável. E começo a desenhar o projeto, vendo-o como se a obra já estivesse concluída e eu a percorrendo curioso. Com este processo sinto detalhes que um desenho não permitiria, detendo-me nos menores problemas, sentindo os espaços projetados, os materiais que suas formas sugerem, etc. [...] Terminados os desenhos e cortes começo a escrever o texto explicativo (Oscar Niemeyer, citado por CORONA, 2001)¹¹⁵.

O depoimento de Oscar Niemeyer a Eduardo Corona expõe pressupostos bastante comuns da forma como, ainda hoje, muitos arquitetos compreendem e abordam o projeto: as demandas funcionais e técnicas como definidoras das escolhas; a importância de expressar o sentido arquitetônico da proposta e o gesto criador que lhe dá origem; a dimensão de totalidade que lhe é conferida, bem como o caráter personalista percebido nas necessidades de domínio e controle de todos os passos do percurso. O depoimento do arquiteto foi publicado em 2001 sob o título *Oscar Niemeyer: uma lição de arquitetura: apontamentos de uma aula que perdura há 60 anos*. Dada a sua atualidade, pode-se dizer de uma aula que perdura há mais de 70 anos, com raízes ainda mais remotas, colocando-nos a necessidade de indagar as razões de sua permanência, sua pertinência e adequação ao contexto atual.

Apesar da excepcionalidade de sua produção e do lugar de Oscar Niemeyer na arquitetura brasileira e, por outro, das grandes mudanças pelas quais vem passando o mercado e a sociedade, se abrindo a

¹¹⁵ NIEMEYER, Oscar, *apud* CORONA, Eduardo, 2001, p. 26–27.

várias formas de atuação profissional, às quais nem sempre se articulam esses pressupostos, alguns aspectos subjacentes à fala do arquiteto trazem marcas dos modos como a profissão se insere no imaginário social contemporâneo. Neste, a arquitetura poderia ser definida pela centralidade na prática do projeto, por valores ligados à racionalidade, à funcionalidade e artisticidade das produções e pela importância da autoria, centrada no papel do projetista como um criador de formas. Também por posturas muitas vezes demiúrgicas, que enxergam e querem intervir na cidade e nos objetos *por cima*, de maneiras deterministas e totalizantes, sem adentrá-los em suas dimensões singulares, cotidianas, pouco considerando as dimensões da alteridade (FIG. 24).

FIGURA 24 - Le Corbusier, *Plan Voisin*, imagem emblemática de posturas demiúrgicas do arquiteto moderno.

Fonte: <http://www.dearchitecturablog.com/>¹¹⁶.

Fundada nos valores do cientificismo, da racionalização e da universalidade, as grandes verdades advindas da razão do homem moderno, a noção de *racionalidade* é essencial à arquitetura moderna. Associa-se ao uso racional dos meios, das técnicas e processos construtivos, à *funcionalidade*, na busca da melhor condição de uso dos ambientes diante de novas demandas programáticas impostas aos arquitetos. Ainda, liga-se aos modos racionais e às bases geométricas de produção da forma, pautadas por demandas de originalidade¹¹⁷. Na permanente busca por princípios científicos de trabalho é construída a convicção no valor universal das soluções geradas sob o domínio técnico.

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.dearchitecturablog.com/wp-content/uploads/plan_voisin_paris2.jpg>. Acesso em: 16 nov. 2011.

¹¹⁷ Helio Piñon lembra que a originalidade é “um atributo essencial da arquitetura moderna a qual, por definição, é concebida sem ater-se a modelos”. O autor acredita, contudo, que há um desvirtuamento na compreensão do termo, de “original como genuíno” para “original como singular, extraordinário, extravagante” (PIÑON, 2006, p. 62).

De modo especial, a noção de *artisticidade* é aqui considerada segundo definição de Elvan Silva como uma "condição [que] significa a oportunidade, às vezes a exigência de exploração das possibilidades expressivas da forma, em associação com os propósitos subjetivos do arquiteto de marcar individualmente a sua realização" (SILVA, 1994, p. 152)¹¹⁸. Ao discutir essa questão, autor também desenvolve a noção de *projetualidade*, na qual a

[...] possibilidade de se conceber e resolver um tema arquitetônico previamente, num campo abstrato, em termos conceituais, independentes da manipulação da matéria, é a condição *sine qua non* para a existência da profissão do arquiteto nos moldes que atualmente conhecemos e também para a existência do seu principal modelo de êxito - o projetista individualizado e altamente criativo - que é um componente fundamental na configuração do imaginário da profissão (SILVA, 1998, p. 29).

A *projetualidade* não existiu sempre. Construída na interdependência entre a produção arquitetônica, os valores sociais, os modos/meios de produção e os processos de formação do arquiteto, fundamenta a constituição moderna da arquitetura como um campo disciplinar que precisa sempre ser percebido em perspectiva histórica¹¹⁹.

Como disciplina, arquitetura e urbanismo constituem-se por discursos próprios, portadores de verdades legitimadas e legitimadoras que, em suas dimensões hegemônicas, se relacionam às estruturas de poder da sociedade, às suas formas de controle e regulação. No dizer de Foucault, disciplina se define "por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e instrumentos" (FOUCAULT, 1996, p. 30)¹²⁰. Para o autor, a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso para formação de corpos e mentes dóceis e a escola é por excelência uma *sociedade de discurso* cuja função é conservar ou produzir o discurso, distribuindo-o segundo certas regras. É *locus* da estrutura disciplinar, onde se articulam verdade, saber e poder:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

¹¹⁸ Note-se que essa noção de *artisticidade* distingue-se da noção de criatividade, aqui tomada como capacidade inerente e essencial aos processos de trabalho do arquiteto e urbanista, ao lidar com situações novas em busca de respostas específicas, em exercícios de escolha, discernimento, proposição, invenção.

¹¹⁹ Conforme abordado no Capítulo 2.

¹²⁰ Ver também FOUCAULT, 1996, p. 36-39.

Em seus discursos específicos, a disciplina arquitetônica se manifesta e se perpetua nas tradições da linguagem, das convenções gráficas, dos saberes comuns dos sujeitos que o dominam. Particulariza um saber e um fazer como próprios do arquiteto no contexto sócio-histórico, configurando-se como um campo do conhecimento aplicado e delimitando espaços de pensamento e espaços operacionais que lhe são específicos no mundo da produção. Saber e fazer - conhecimento e ofício - que se objetivam em duas instâncias principais: no objeto edificado e no objeto projetado¹²¹.

No campo arquitetônico, mesmo com o amplo leque de possibilidades e atribuições, o projeto se mantém como cerne da ação profissional, definida e qualificada por valores comuns, frequentemente atrelados às dimensões vitruvianas da *utilitas*, da *firmitas* e da *venustas*. Seus processos metodológicos, marcados pelas noções de partido e composição livre, vêm de longa data se perpetuando tanto na prática profissional quanto no ensino, como indica o citado depoimento de Niemeyer e abordagens como as de Corona Martinez, Helio Piñon, Edson Mahfuz e tantos outros, reafirmando sua constituição sócio-histórica¹²².

Cabe, contudo, também ressaltar o caráter heterogêneo desse campo disciplinar no âmbito da profissão do arquiteto e urbanista, com repercussões diretas em aspectos fundamentais do seu ensino. Como um subcampo no campo da arquitetura, o mundo profissional não é único, alerta Garry Stevens (2003)¹²³. A começar pelas diferenças nos modos e condições de atuação do arquiteto em diferentes países e regiões e, sobretudo, pelas diferenças percebidas entre aqueles que podem ser considerados dois grandes setores, ou subcampos menores dentro do subcampo maior da prática profissional: o da produção de vanguarda e o da produção extensiva de mercado. O autor denomina o primeiro como *subcampo simbólico* ou *de produção restrita* e o segundo como *subcampo temporal* ou *de produção em massa*.

No *subcampo simbólico* encontram-se as obras excepcionalmente valorizadas no campo arquitetônico, realizadas por arquitetos de renome internacional, cujo prestígio é construído num jogo de relações sociais e intelectuais muito específicas. Neste setor importa o “prestígio ou o *status* intelectual, no qual os arquitetos competem para ser reconhecidos como grandes criadores ou pensadores” (STEVENS, 2003, p. 107). O capital simbólico do profissional se sobrepõe ao seu capital econômico, ainda que todas as estratégias busquem a conversão de um em outro, como constata Bourdieu. Aqui se encontra

¹²¹ Cf. discussão nas Considerações Iniciais deste trabalho.

¹²² Conforme CORONA MARTINEZ (2000); PIÑON (2006); MAHFUZ (2003). Também conforme discutido no capítulo anterior.

¹²³ STEVENS, 2003, p. 106-109.

a minoria absoluta dos produtores do campo e se sobressai a condição de artisticidade das produções, em sistemas de juízo estético nos quais se exacerbam categorias regidas socialmente pelo senso de raridade e pela máxima originalidade¹²⁴. Nesse aspecto, as produções expõem o seu caráter elitista, exigindo pré-disposições específicas e domínio de determinados códigos para sua assimilação, o que acentua a condição de seu julgamento apenas pelos pares, dentro do próprio campo, e o aumento de sua relativa autonomia em relação ao contexto econômico.

Os membros desse grupo também se encontram sob as regras do mercado, porém regras muito próprias que dependem de outras estratégias para construção de determinada posição no jogo da concorrência. As relações que esses arquitetos estabelecem com os meios acadêmicos, por exemplo, são fundamentais, à medida que contribuem de forma decisiva na construção de valores e na consagração de determinados nomes e determinadas obras em geral alinhados com a produção de vanguarda: “eles sabem que, sem o sistema educacional para conservar sua memória, cairiam no esquecimento” (STEVENS, 2003, p. 246). A importância das escolas para esse grupo é também ressaltada por Kate Nesbitt (2006), ao abordar a vinculação de muitos dos grandes nomes da arquitetura contemporânea às prestigiadas escolas europeias e americanas, atestando-se também a influência dessas instituições em particular e do ensino de maneira geral para a circulação de determinadas ideias e determinadas posturas no campo¹²⁵.

No *subcampo de produção em massa*, por sua vez, o poder profissional relaciona-se prioritariamente ao sucesso material e econômico. Aqui as produções ocorrem num universo estético considerado de segunda mão, em contexto mais de conservação do que de proposição de formas e códigos, no qual predominam valores de mercado em obras voltadas para maior aceitação de público. Stevens resume o conjunto de oposições estruturadas entre os dois subcampos, conforme disposto no QUADRO 6.

QUADRO 6

Oposições estruturadas entre os subcampos da produção arquitetônica, segundo Garry Stevens

Subcampo simbólico ou de produção restrita	Subcampo temporal ou de produção de massa
Objetos únicos	Mercado de massa, produção em larga escala
Projetistas de renome	Projetistas anônimos
Clientes ricos	Clientes com recursos médios
Critérios estéticos e simbólicos	Critérios econômicos e funcionais
Produção estética para satisfazer demandas simbólicas de consumidores no interior do campo	Produção para satisfazer demandas econômicas de consumidores externos ao campo
Objetificação não social	Funções sociais explícitas

Fonte: STEVENS, 2003, p. 101.

¹²⁴ Cf. BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983, p. 85.

¹²⁵ NESBITT, 2006, p. 24.

Tensões estabelecem-se e acentuam-se à medida que profissionais do subcampo de produção de massa têm seus modelos no subcampo simbólico, mas sem chances efetivas para o exercício de seus parâmetros. Stevens ressalta que, talvez pelo fato de que todos possuam o mesmo título profissional,

[...] arquitetos, críticos e professores, igualmente, consideram factível para todos o que, na verdade, é factível apenas para os poucos arquitetos que vivem no espaço puramente simbólico do campo, [...] aqueles que estão no ponto mais elevado do campo, aqueles que projetam estruturas de poder e gosto para pessoas de poder e gosto, têm muito pouco em comum com aqueles que labutam em terminais de CAD detalhando projetos de supermercados (STEVENS, 2003, p. 255).

Essa consideração remete aos dilemas e condições de trabalho da maioria dos arquitetos contemporâneos. Analisando o exercício da profissão no caso brasileiro, Francisco Segnini Júnior (2002) afirma que a ação do arquiteto apresenta-se frequentemente marcada pela noção de *métier* e sua antítese, a noção de mercado. Esse antagonismo expõe os conflitos entre as formas de caracterização do ofício no imaginário social, marcadas por dimensões artísticas e as reais demandas colocadas pelo mercado de trabalho, nas quais se sobressaem dimensões comerciais e utilitaristas¹²⁶. No mercado de trabalho as dimensões artísticas não deixam de ser consideradas, mas são pautadas por códigos que muitas vezes se distanciam daqueles hegemônicos do campo.

O quadro deste início de século XXI retrata um lugar do arquiteto ainda marcado por aspectos conceituais e metodológicos que indicam a continuidade de posturas e pensamentos que marcaram a arquitetura moderna em seus momentos de afirmação e consolidação no século XX. Posturas e pensamentos nos quais circulam valores atrelados às imposições dos poderes socioeconômicos contemporâneos, gerando produtos universais e totalizantes.

¹²⁶ SEGNINI JÚNIOR, 2002, p. 96.

3.1.1. Permanências do domínio modernista

Embora marcada por abordagens múltiplas, nas quais não predominou pensamento único, valores atrelados ao funcionalismo, à artisticidade da arquitetura, ao domínio tecnológico e às dimensões de autoria das obras foram bases da arquitetura como expressão material da vida moderna, instrumentos do processo civilizatório que se acentua no final do século XIX e o início do século XX. Fundamentaram as manifestações iniciais das vanguardas, o período de legitimação dos ideais modernistas e o momento de sua expansão no chamado Estilo Internacional.

Ainda, perpassam um conjunto de obras produzidas a partir dos anos 1960 até os dias atuais, sobretudo arquiteturas de exceção, nas quais esses aspectos foram se mantendo de diferentes maneiras e em diferentes perspectivas formais. Justifica-se relembra alguns desses momentos e dessas produções, da arquitetura europeia e norte americana, pela importância que lhes reserva a historiografia do campo e, conseqüentemente, pela intensidade com que circularam e ainda circulam nas disciplinas de projeto dos cursos de arquitetura brasileiros, referenciando os trabalhos dos estudantes.

Princípios da universalidade, da individualidade e da autonomia em conteúdos humanistas - a criatividade, a descoberta científica e a busca da excelência individual - como metas do progresso humano (BERMAN, 1986; HARVEY, 1989), são valores que pautaram uma produção emblemática das relações entre o modernismo e as metas de modernização econômica, política e social da época, na qual o arquiteto surge como figura heroica, nas primeiras décadas do século XX¹²⁷.

Em conformidade com o ideal “a forma segue a função”, expresso por Louis Sullivan, as vanguardas modernistas defenderam o rompimento com o passado para transformar o mundo, acreditaram no papel da arquitetura para resolver grandes questões sociais, avançaram no desenvolvimento das relações entre forma e tecnologia, introduziram novos códigos estéticos e, inegavelmente, marcaram um momento em que a arquitetura dá um salto sem precedentes na história, em processos de intensa experimentação formal, social e tecnológica (MONTANER, 2001, p. 7).

¹²⁷ Cf. BERMAN, 2007, p. 15-40. Uma representação clássica dessa imagem heroica tem-se em Howard Roark, personagem principal do romance de Ayn Rand, *The Fountainhead*, filmado em 1949 por King Vidor. Roark é um arquiteto idealista, individualista e intransigente, radical na defesa de suas concepções modernistas.

Mas as utopias não seriam alcançadas. Com o passar do tempo seus princípios e produtos foram se ajustando aos interesses do mercado e de administradores das cidades e, expandindo-se, embasaram extensivamente reformas urbanas, atrelando-se às demandas de prestígio de governos e grandes empresas. "A forma segue a função e o lucro", afirma David Harvey, parafraseando Louis Sullivan (HARVEY, 1989, p. 256).

Segundo Diane Ghirardo,

[...] ao mesmo tempo, a noção do arquiteto como grandioso criador de formas começou a dominar as escolas e, depois, a profissão, [...] os arquitetos ganharam crescente prestígio ao produzirem edifícios para incorporadores mais preocupados com a rapidez, o custo baixo e o efeito espetacular (GHIRARDO, 2002, p. 5-6).

A autora também pontua:

Embora marcadas por ênfases diversas – de um lado o determinismo tecnológico e, de outro, a ideia de autoexpressão estética – as ideias de muitos arquitetos modernistas mantiveram, como constante básica, a crença no poder da forma para transformar o mundo, ainda que geralmente vinculada a alguns objetivos amplos e vagos de reforma social (GHIRARDO, 2002, p. 4).

Nos anos 1950 a arquitetura do Movimento Moderno já estava difundida de maneira ampla no meio profissional e se disseminava na sociedade. Ainda que de maneira não uniforme, tornou-se hegemônica em vários países ocidentais, inclusive o Brasil, conforme já abordado¹²⁸. Abarcava, por um lado, o desenvolvimento de produção de excelente qualidade e, por outro, propostas que se tornariam focos de grande questionamento.

Visões de mundo unitárias, certezas e verdades estabelecidas fundamentaram projetos urbanos genéricos, que desconsideravam as pré-existências e os conflitos da realidade dos grandes centros. Também de edifícios cujos desenhos, pautados por específica gramática formal, reforçavam o valor da arquitetura excepcional, muitas vezes monumental, atrelada ao *novo* como marca de projetos e obras.

Tais concepções ainda fundamentaram uma produção extensiva do mercado que, cada vez mais, foi se desprovendo de qualidade. Contudo, mesmo quando a Arquitetura Moderna foi perdendo o vigor, a noção de autoria da obra e a imagem de um arquiteto-criador paradoxalmente se mantiveram no campo profissional e na sociedade. Como diz Alan Colquhoun: "estava envolvida uma boa parcela de

¹²⁸ Cf. Capítulo 2, acima.

arrogância profissional e [...] testemunhamos o curioso espetáculo de todo um corpo profissional que se considerava uma vanguarda” (COLQUHOUN, 2004, p. 231).

Por volta dos anos 1960, num caminho que Leland Roth (2003) denominou *neomodernismo* e que Josep Maria Montaner (2001) identificou como a *nova abstração formal*, propostas muito vinculadas aos pressupostos formais da Arquitetura Moderna se notabilizaram em trabalhos de arquitetos como Peter Eisenman, Richard Meier, Charles Gwathmey e John Hejduk¹²⁹. Em obras que revigoravam a geometria modernista (FIG. 25), a dimensão crítica se colocava apenas contra a massificação da linguagem moderna, numa perspectiva de resgate de posturas experimentais, inovadoras e especulativas das vanguardas da década de 1920 (ROTH, 2003, p. 547; MONTANER, 2001, p. 230).

FIGURA 25 –Peter Eisenmann, Casa VI, Cornwall, EUA, 1972.

Fonte: www.eisenmanarchitects.com¹³⁰.

São trabalhos filiados às novas possibilidades tecnológicas, mas com fortes influências dos espaços universais miesianos ou do racionalismo corbusiano no tratamento geométrico da forma. Em comum, as relações dos edifícios com o contexto urbano, sempre marcadas por absoluta preponderância da figura sobre o fundo, ignorando a memória do lugar no que, para Roth, se evidenciava seu caráter autônomo e antirreferencial, impregnado pela noção da *forma pela forma*¹³¹. Essas obras são amplamente divulgadas, principalmente no próprio campo arquitetônico e nas instituições de seu ensino, reforçando a ênfase em arquitetos altamente criativos, inseridos no subcampo simbólico da

¹²⁹ Esses arquitetos foram membros do grupo conhecido como *New York Five*, que também contava com a participação de Michael Graves, mais tarde vinculado à corrente pós-modernista.

¹³⁰ Disponível em: <<http://www.eisenmanarchitects.com>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹³¹ ROTH, 2003, p. 547-548 *passim*.

profissão¹³², produzindo obras com caráter fortemente autoral e tornadas possíveis em condições especiais.

Crítica mais efetiva se desenvolveu paralelamente a essa, no denominado movimento pós-moderno. Contra a desagregação de valores culturais, posturas universalistas e impessoais que marcaram, sobretudo, a produção de habitação em massa que gerou grandes conjuntos habitacionais despersonalizados e alheios aos modos de vida dos usuários, esse questionamento tem marca simbólica na declaração de morte da arquitetura moderna, feita por Charles Jencks (1977)¹³³: às 15h32min do dia 15 de julho de 1972, quando foi demolido o complexo de Pruitt-Igoe. Projetado em 1951 por Minoru Yamazaki, o então decadente conjunto habitacional norte-americano, repleto de problemas de ocupação e gestão, se tornaria símbolo do fracasso do modelo modernista de habitação popular (FIG. 26).

FIGURA 26 – Demolição do conjunto habitacional Pruitt-Igoe, 1972.

Fonte: <http://www.urbanidades.arq.br/>¹³⁴.

Em seus escritos, Jencks defendia a necessidade de aproximação entre a cultura arquitetônica e a coletividade, mediante a retomada de valores da história e do contexto, na mesma direção de questionamentos anteriores de Robert Venturi (1995), que afirmavam a necessidade de reconhecimento da complexidade da arquitetura¹³⁵. Os textos e projetos de ambos tiveram imediata

¹³² STEVENS, 2003.

¹³³ JENCKS, 1977.

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.urbanidades.arq.br/bancodeimagens/displayimage.php?album=3&pos=1>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

¹³⁵ VENTURI, 1995. Publicado originalmente em 1966.

repercussão e a eles articularam-se outros trabalhos¹³⁶ nos cenários americano, europeu e também no brasileiro, ganhando força a chamada arquitetura pós-moderna, na qual predominava uma revisão formal em bases historicistas (FIG. 27). Foi um caminho de crítica que contribuiu para compreensão do potencial de comunicação da arquitetura como linguagem, mas, valorizando investigações formais a partir da aplicação de referências históricas, gerou obras alheias a quaisquer pretensões de mudanças sociais.

FIGURA 27 – Piazza d'Italia, Nova Orleans, EUA, Charles Moore, 1976-79.

Fonte: <http://www.idehist.uu.se>¹³⁷.

Roth (2003) ressalta os resultados frequentemente uniformes, monótonos e mesmo grotescos das produções pós-modernas e afirma que “em várias ocasiões, o pós-modernismo só conseguiu trocar a linguagem moderna por outra, porém sem melhorá-la”¹³⁸. Ghirardo ainda destaca o esforço de valorização das inovações formais e a insuficiência de teorias que dessem suporte às propostas:

Talvez a continuidade fundamental entre arquitetos modernistas e pós-modernistas provenha da reafirmação do poder da forma, e daí, da primazia do projeto, até a exclusão de outras estratégias para a melhoria das cidades e das condições de vida (GHIRARDO, 2002, p. 26).

Hoje essa produção não mais circula nas salas de aula do projeto arquitetônico, restringindo-se o seu conhecimento às disciplinas da área de teoria e história. Contudo, nos anos 1980 e 1990 circulou

¹³⁶ Destaca-se ROSSI, Aldo. *A arquitetura da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, publicado originalmente em 1966. Também são importantes textos e obras de arquitetos como Philip Johnson, Michael Graves, Robert A. M. Stern, Charles Moore, Oswald Mathias Ungers, Ricardo Bofill e Hans Hollein, entre outros.

¹³⁷ Disponível em: <<http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/pm/moore-piazzaditalia.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹³⁸ ROTH, 2003, p. 544–560 *passim*.

amplamente na mídia especializada, influenciando significativamente os trabalhos desenvolvidos no ambiente acadêmico brasileiro.

Nos anos 1990 e 2000, também no rol de questionamentos à arquitetura do Movimento Moderno, se desenvolveu a arquitetura desconstrutivista, propondo revisões formalistas e igualmente sem um posicionamento político definido. Adotando perspectivas estéticas totalmente contrárias ao historicismo, originou uma produção marcada pela fragmentação, pela distorção da forma arquitetônica e pela busca da desconstrução de conceitos formais essenciais à arquitetura moderna, para que se apoiavam em concepções de Jacques Derrida.

Na direção dos dias atuais, fragmentação e disjunção permanecem em discursos diversos que, incorporando conceitos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, também buscam interpretar a complexidade contemporânea. Citam-se obras de Daniel Libeskind, Bernard Tschumi, Frank Gehry, Rem Koolhaas, Zaha Hadid, Coop Himmelb(l)au, MVRDV, entre outros arquitetos e grupos de arquitetos, com propostas extraordinárias no campo arquitetônico. Tem-se a produção do objeto edificado que rompe com a lógica dos eixos cartesianos e abandona princípios como equilíbrio e proporção, em sistemas formais que buscam aproximações com o caos em “novos tipos de estruturas mais difusas, desordenadas e desestruturadas, mutantes, versáteis e sem hierarquias” (MONTANER, 2008, p. 173).

São exercícios formais de grande expressão plástica e conteúdo imagético forte, possibilitados por meios informatizados (FIG. 28). Indicam perspectivas metodológicas de aproximação entre arte e arquitetura, nas quais se pretende tomar as produções como objetos de arte na cidade, marcadas por autonomia, autenticidade e singularidade. Ghirardo considera ser difícil discernir diferenças significativas destas propostas se comparadas ao modernismo dogmático, a não ser em particularidades da forma, “[...] em sua indiferença absoluta aos problemas do contexto, em sua exaltação do papel do arquiteto como formador e intérprete da sociedade” (GHIRARDO, 2003, p. 36).

Essa mesma análise tem pertinência em relação à arquitetura altamente tecnológica que vem se desenvolvendo também nas cinco últimas décadas. Indo aos limites das relações forma/conhecimento técnico/industrialização, representantes do *star system* da profissão, como Norman Foster, Richard Rogers, Renzo Piano, Herzog & de Meuron, entre outros, estão deixando marcas nas grandes cidades mundiais, em edifícios de grande valor monetário e simbólico, emblemas do poder político ou econômico (FIG. 29). São arquiteturas que se apresentam como “continuidade e vigência da postura mais representativa da arquitetura moderna” (MONTANER, 2001, p. 247), rejeitando qualquer retorno historicista, inserindo-se por contraste nas paisagens e pouco considerando, em geral, demandas culturais ou pequenas demandas sociais envolvidas.

FIGURA 28 – UFA Palast, Dresden, Alemanha, Coop Himmelb(l)au, 1993-98.
Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 29 – Expressão *hi-tech* em Londres: Norman Foster, Swiss-Re (1997-2004), ao fundo; Richard Rogers, Lloyd's Building (1978-86), à frente.
Fonte: www.londonarchitecture.co.uk.

Comuns a esses caminhos tem-se o foco numa produção que, mantendo a ótica racionalista, segue marcada pela imposição de códigos estéticos herméticos, específicos ao campo, pela ênfase no valor autoral das propostas e no lugar do arquiteto como profissional de criação em bases individualistas. Tanto no subcampo simbólico quanto no subcampo temporal da profissão, evidenciam-se produtos que pouco consideram as particularidades dos contextos sociais, econômicos, culturais.

O percurso de força da arquitetura moderna no Brasil, que deixou suas marcas para a contemporaneidade, evidenciou tais pressupostos em obras de pioneiros como Affonso Eduardo Reidy, Oscar Niemeyer, os irmãos Roberto, Rino Levi, entre outros, e posteriormente em obras como as de Vilanova Artigas, Sérgio Bernardes, entre vários outros. Atrelada às demandas dos poderes político e

econômico¹³⁹, boa parte dessas obras - dos momentos iniciais, passando pelo período de legitimação e expansão -, apresenta méritos indiscutíveis e deixou heranças de posturas investigativas e experimentadoras que certamente não podem ser descartadas e desvalorizadas. Num jogo que sempre incluiu muitas variáveis, atestado na já mencionada fala de Niemeyer, são referências importantes às práticas arquitetônicas atuais.

Contudo, ressalta-se que nesse período, em termos gerais, houve evolução para concepções de arquitetura que paulatinamente vão deslocando seu foco do espaço genérico para aquele habitado em diferentes dinâmicas sociais. Houve, também, o reconhecimento, ainda que parcial, de que não há “tradução direta entre função e forma, [que] sua relação é sempre mediada pelo costume e pela história”, como afirma Colquhoun (2004, p. 240).

Devem mesmo ser resguardadas suas idiossincrasias, a exemplo do resgate de valores históricos empreendidos pelo grupo de Lúcio Costa nos anos 1930 e 1940. As propostas e os pensamentos não foram homogêneos no contexto brasileiro, como de resto também não o foram no âmbito internacional. Como afirma Montaner,

O que se assiste a partir de 1945 é à simbiose dos pressupostos modernos com as contribuições de cada um dos contextos, culturas e identidades: sua tradição, sua cultura do espaço, suas disponibilidades de materiais, seu estágio de desenvolvimento tecnológico e sua capacidade criativa (MONTANER, 2001, p. 8).

Ainda assim, em todos esses momentos perpetuaram-se e vêm sendo renovados até hoje traços importantes e comuns às perspectivas modernistas que foram, no entanto, sendo esvaziadas de seus ideais de resposta aos grandes temas sociais. Em posturas impermeáveis, com o passar do tempo os arquitetos foram se distanciando dos crescentes conflitos das grandes cidades, da diversidade e heterogeneidade das sociedades contemporâneas. Essa problemática, em contrapartida, embasou debates de outras vertentes de pensamentos e práticas que se desenvolveram paralelamente às demais, buscando novas perspectivas para a arquitetura e o urbanismo.

¹³⁹ Ver abordagem a respeito no Capítulo 2.

3.1.2. Outros olhares para a cidade, para o cotidiano, para as pessoas

Em direção diversa e em bases teóricas mais consistentes, os temas da cidade e da participação do usuário assumiram a centralidade em outros caminhos dos debates críticos ocorridos a partir dos anos 1950 e 1960. Buscavam-se contraposições ao determinismo modernista, deslocando-se o foco para o homem comum, sujeito sociocultural e histórico dos processos, em lugar do homem universal. Colocavam-se contra as grandes intervenções urbanas que vinham sendo feitas em diversos países, gerando cidades assépticas, fragmentadas e espraiadas, nas quais se perdia o sentido de vizinhança, aumentavam-se as distâncias e o carro era imposto como protagonista, a exemplo da proposta emblemática de Brasília.

As ciências humanas e sociais como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia social trouxeram novos parâmetros para uma discussão que se pretendia mais humanista. Autores como Henri Lefebvre, Jane Jacobs, Kevin Lynch, Yona Friedman, Christian Norberg-Schulz, entre vários outros que poderiam ser citados, sinalizaram mudanças que viriam e indicaram a necessidade de reconhecimento da diversidade, do lugar da história, da cultura e dos sujeitos na produção de edifícios e de cidades. Convergentemente todos discutiram as demandas da *cidade real*, marcadas pelas experiências cotidianas, em contraposição à *cidade formal* de arquitetos e planejadores. Suas concepções trouxeram referências importantes em textos que passaram a fundamentar o pensamento as práticas em urbanismo e, de modo mais pontual, as práticas contemporâneas do projeto arquitetônico (FIG. 30)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Aqui o sentido de *cidade formal* associa-se às parcelas do território urbano resultantes de planejamento, geralmente providas de infraestrutura e investimentos públicos, nas quais o trabalho do arquiteto e urbanista predominantemente se concentra. O termo se opõe à ideia de *cidade real*, constituída por parcelas do território produzidas informalmente, com frequência de maneira ilegal e por meio de processos de autoconstrução. A cidade real liga-se ao crescimento urbano desordenado e muitas vezes descontrolado e de alto risco, em áreas ambientalmente inadequadas, desprovidas de infraestrutura e, nas quais o arquiteto não vem atuando, ou o faz por meio de ações do poder público.

FIGURA 30 Textos clássicos de Henri Lefebvre, Jane Jacobs e Kevin Lynch que, entre outros, embasam novas reflexões em arquitetura e urbanismo desde os anos 1950.

Fonte: montagem com imagens disponíveis em <http://books.google.com.br/books>.

Ainda nos anos 1950, nesta direção apontada, foram relevantes os questionamentos do Team 10, formado por Alison e Peter Smithson, Aldo Van Eyck, Giancarlo de Carlo, Ralph Erskine, Jaap Bakema, com contribuições de Georges Candilis e Shadrach Woods, entre outros. O grupo foi precursor da crítica aos princípios do urbanismo moderno explicitados nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM), com o propósito de direcionamento do trabalho dos arquitetos pelo mundo e consequente legitimação dos ideais modernistas¹⁴¹.

Em especial, as críticas opuseram-se aos pressupostos cartesianos, racionalistas e às perspectivas universalistas da Carta de Atenas¹⁴², organizada por Le Corbusier. Propunham a valorização da ótica do usuário e focavam a participação comunitária nos processos de projeto, apresentando alternativas a partir das variadas experiências dos profissionais envolvidos. Montaner (2001) destaca a produção dos membros do grupo e mais a de arquitetos como John Turner, Luis Barragán, José Antonio Coderch e Jørn Utzon que, na mesma direção, pretenderam o humanismo, no estudo de culturas primitivas e na valorização da arquitetura vernácula¹⁴³.

¹⁴¹ O grupo recebeu esse nome por organizar o X CIAM (Congresso Internacional da Arquitetura Moderna), em Dubrovnik, então Iugoslávia, em 1956.

¹⁴² A Carta de Atenas apresentou resultados do IV CIAM, 1933. Foi organizada por Le Corbusier e Giedeon e publicada em 1941.

¹⁴³ MONTANER, 2001, p. 128-131.

FIGURA 31 - Vila Matteotti, Terni, Itália, projeto participativo de Giancarlo de Carlo, 1970-75.

Fonte: <http://rolu.terapad.com/index>¹⁴⁴.

Cita-se o exemplo de Giancarlo de Carlo e sua busca por uma arquitetura com forte comprometimento político. Apoiava-se em nova metodologia que incorporava criteriosa leitura do contexto e a participação do usuário em todas as fases do processo – concepção, obra e pós-ocupação, como no projeto da Vila Matteotti, realizado em 1970-75 (FIG. 31). Nos CIAM, conforme nos diz Barone, o arquiteto questionou veementemente a produção autoral modernista:

A sobrevalorização da técnica como mito, a desconsideração da história como elemento importante para a consolidação de espaços novos, a importação desmedida de conceitos abstratos da pintura para o campo pragmático da arquitetura e o desvio formalista da nova linguagem criada (BARONE, 2002, p. 153).

Tomando de Heidegger a noção de *lugar* e a temática do *habitar*¹⁴⁵, Giancarlo de Carlo buscava a compreensão dos modos de percepção do espaço e intervenções territorializadas e contextualizadas.

¹⁴⁴ Disponível em: <<http://rolu.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=720592&from=list>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

¹⁴⁵ Como Giancarlo de Carlo, vários outros arquitetos também se influenciaram por concepções do filósofo alemão que, em 1951, publicou *Construir, habitar, pensar* (HEIDEGGER, Martin. *Construir, habitar, pensar*. Rio de Janeiro: PROURB/FAUUFRRJ, 2006. Título original: *Bauen, Wohnen, Denken*. Conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmstad", 1951. Publicado originalmente em *Vortäge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954). Heidegger contrapõe a noção abstrata de espaço ao conceito de habitar, que se articula à existência, ao vir a ser, sempre mediado por condições materiais, por significações sociais e simbólicas construídas pelos usuários. Seus argumentos perpassaram inúmeras abordagens de cunho fenomenológico com rebatimento direto no campo arquitetônico, como em obras de Christian Norberg-Schulz (NORBERG-SCHULZ. *Intentions in architecture*. Cambridge: The MIT, 1965; NORBERG-SCHULZ, *Existência, espacio y arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 1980. Publicado originalmente em 1971) e no conceito de *genius loci*, por meio do qual, segundo Norberg-Schulz, se operariam distinções entre espaço e lugar, este ligado às dimensões existenciais de quem o habita.

No âmbito da crítica ao urbanismo moderno, Jane Jacobs, em *Morte e vida das grandes cidades*, se voltou contra a ortodoxia dos zoneamentos radicais, excessiva padronização, fragmentação e monotonia, colocando-se a favor do resgate das experiências vividas, das pessoas e das relações humanas como configuradoras dos espaços urbanos. Defendia a multifuncionalidade, a diversidade de usos e a garantia de uma rede de relações interpessoais como meio para alcance da vitalidade e segurança dos espaços públicos. Posicionando-se contra as grandes e radicais intervenções que expulsam populações de seus contextos, acreditava que melhores resultados poderiam ser alcançados a partir de intervenções menores, respeitadoras da história e da cultura de cada lugar, envolvendo as pessoas nas tomadas de decisão¹⁴⁶.

Os textos de Henri Lefebvre, de fundamentação marxista, deslocaram o olhar para a vida cotidiana como base para compreensão dos fenômenos sociais, urbanos em especial, e como base metodológica para intervenções sobre eles. O autor colocava-se contra a imposição de valores das classes dominantes à vida coletiva e defendia o direito à cidade para todos, a partir da não segregação e fragmentação das cidades e da compreensão de que o espaço é produção social de cada um. Assim, questionava o papel do urbanista em face dos reais interesses da sociedade e o urbanismo como arte/técnica/ciência, por ele considerado um instrumento no mundo da mercadoria¹⁴⁷.

Referenciando-se nos estudos linguísticos, Kevin Lynch discutiu a questão dos significantes e significados urbanos. Desenvolveu, a partir de pesquisa empírica, metodologia voltada para a investigação dos modos de percepção da paisagem para seus usuários, como base para processos de intervenção. Vias, bairros, limites, pontos nodais e marcos de referência são, para ao autor, elementos constitutivos a partir dos quais as pessoas constroem sua significação acerca das cidades¹⁴⁸.

No contexto desse pensamento crítico, com influências dos campos da sociologia, da psicologia e da antropologia, têm-se os trabalhos de Christopher Alexander, Nikolaas John Habraken e Lucien Kroll. Todos estudaram alternativas metodológicas para as soluções habitacionais, nas quais a ação do arquiteto pudesse efetivamente ser conciliada à participação do usuário, alcançando outros grupos socioculturais, para além das elites e das camadas mais elevadas da burguesia, que modernamente constituíam o segmento do mercado capaz de dialogar com os arquitetos.

¹⁴⁶ Cf. JACOBS, 2009. Publicado originalmente em 1961.

¹⁴⁷ Cf. LEFEBVRE, 1999. Publicado originalmente em 1970. Citam-se, ainda, alguns importantes trabalhos do autor: LEFEBVRE, H. *Crítica de la vie quotidienne I*. Paris: L'arche, 1958. Publicado originalmente em 1947; LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008. Publicado originalmente em 1968.

¹⁴⁸ Cf. LYNCH, 1997. Publicado originalmente em 1961.

Christopher Alexander empreendeu longa pesquisa empírica buscando identificar os processos que implicam a forma arquitetônica e suas relações com o contexto. A partir desse estudo, elaborou, nos anos 1960 e 1970, a chamada *linguagem dos padrões*: uma seleção de 253 elementos, ou padrões, de diferentes escalas, que seriam soluções aos problemas de projeto e construção de edifícios e cidades, podendo ser organizados a partir de diferentes sistemas de relações, segundo o autor, de maneira intemporal. Os padrões trariam caracteres de modos de morar já assimilados por pessoas, culturas e povos ao longo do tempo e poderiam ser organizados pelos próprios indivíduos para o agenciamento de suas moradias, sem a intervenção direta de profissionais especializados. Novos padrões também poderiam ser criados a cada momento e por cada grupo, buscando adaptar as construções às suas demandas específicas (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 101-104; MONTANER, 2001, p. 132).

Como um método de projeto, suas concepções foram muito discutidas na época, mas não alcançaram sucesso. Apesar de os padrões propostos resgatarem valores de diferentes culturas e da intenção de que cada usuário pudesse desenvolver seus próprios padrões ou lidar à sua maneira com os padrões existentes, na prática a própria seleção realizada não considerava a historicidade de cada lugar e tinha pretensão de oferecer soluções generalizáveis. Experimentos feitos pelo próprio autor indicaram a inadequação das colagens. Na ótica de Montaner, “os critérios básicos de Alexander continuam sendo excessivamente funcionalistas e mecânicos, e todo seu sistema enfraquece por estar baseado na fragmentação de cada problema do desenho em partes ou espaços de difícil articulação em um único organismo” (MONTANER, 2001, p. 134-135).

Buscando explorar a tecnologia em prol de soluções mais inclusivas, menos totalizadoras, Habraken desenvolveu a *Teoria dos Suportes*, publicada em 1962, experimentada nos anos 1970, 1980 e até nos dias atuais. Propunha que nos edifícios residenciais fossem dados os elementos fixos, como estrutura e instalações, e deixados em aberto os aspectos ligados à organização espacial, de modo que os usuários pudessem intervir e fossem atores efetivos dos processos de concepção de suas moradias. Assim, há uma ordenação prévia feita por arquitetos, a partir de seu domínio tecnológico, mas há espaço de grande liberdade para intervenção do usuário, que pode configurar seus espaços e alterá-los de acordo com suas necessidades. Desta forma Habraken propõe a adaptação da arquitetura às dinâmicas de mudanças e transformações da vida do indivíduo e das sociedades¹⁴⁹.

Na mesma direção, menciona-se também o questionamento e propostas do arquiteto Lucien Kroll, que defende desde os anos 1970 o envolvimento dos usuários no processo de projeto e construção, apostando na revisão dos valores plásticoestéticos hegemônicos no campo arquitetônico, pautados

¹⁴⁹ Cf. HABRAKEN, [2005?].

pela vontade de ordenar moderna. Kroll parte de estrutura e infraestrutura básicas, mas rompe com a noção de pavimento-tipo e com a limpeza formal, a partir da mistura de formas, materiais e cores, numa morfologia da espontaneidade que incorpora os desejos individuais de quem habitará o espaço (FIG. 32)¹⁵⁰.

FIGURA 32 - Conjunto habitacional La Mémé, Louvain, Belgica, Lucien Kroll, 1970.

Fonte: <http://www.domusweb.it/>¹⁵¹.

Todas essas propostas tiveram influências de trabalhos mais utópicos desenvolvidos no mesmo período, a exemplo da crítica-manifesto elaborada por Yona Friedman¹⁵². A partir da concepção de uma *arquitetura móvel* (FIG. 33), Friedman se colocava contra o excesso de ordem e determinismo do urbanismo moderno. Paralela a outras iniciativas questionadoras do mesmo período, tais como a *Plug-in City* do grupo Archigram (1964) ou propostas ligadas ao metabolismo japonês (anos 1960-1970), a visionária *arquitetura móvel* de Friedman preconizava cidades espaciais que permitiriam a mobilidade crescente de pessoas por diferentes lugares. Os arquitetos seriam coadjuvantes de processos que colocavam sobre as comunidades e usuários a responsabilidade para solução de questões urbanas comuns, segundo ele, uma utopia realizável.

¹⁵⁰ Cf. MONTANER, 2001, p. 136.

¹⁵¹ Disponível em: <<http://www.domusweb.it/en/architecture/lucien-kroll-utopia-interrupted>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

¹⁵² Cf. FRIEDMAN, 2008. Publicado originalmente em 1975.

FIGURA 33 – Arquitetura móvel proposta por Yona Friedman, 1958–59.

Fonte: www.moma.org/collection/153.

Importante em sua época e com repercussão posterior, as ideias, posturas e propostas da Internacional Situacionista, grupo fundado em 1956 por Guy Debord e atuante na década seguinte, buscaram articular vida comum/cotidiano/arte/cidade¹⁵⁴. Para os situacionistas, muito influenciados por Henri Lefebvre, a cidade permite-se habitar de diversos modos, o habitante é aquele que cria o lugar e constrói situações. E arquiteturas não são formas, são acontecimentos marcados pelo efêmero e pelo temporário. Veem, portanto, outro lugar do usuário e, duvidando da possibilidade de se controlar previamente a produção do espaço a partir da função e da forma, levantam a conveniência da arquitetura feita sem arquitetos.

Para verdadeira apreensão da cidade, propuseram as derivas como método, andanças de intensa experimentação, nas quais os habitantes poderiam eles próprios fazer/refazer as situações urbanas. Utilizaram-se muito dos mapas e colagens de fotografias urbanas, com representações desse imaginário (FIG. 34). Colocavam-se contra os valores socioculturais e políticos hegemônicos, em especial, contra a espetacularização das cidades a serviço desses valores hegemônicos¹⁵⁵.

Essas utopias trouxeram outras aproximações possíveis entre arte e arquitetura com repercussão importante nas discussões contemporâneas. Indo além do trato do objeto arquitetônico como obra de

¹⁵³ Disponível em: http://www.moma.org/collection/browse_results.php?>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹⁵⁴ Além de Guy Debord, participaram desse pequeno grupo Constant Nieuwenhuys, Raoul Vaneigen, Asger Jørn e outros.

¹⁵⁵ O pensamento de Debord está em DEBORD, 1997, publicado originalmente em 1967. Algumas concepções situacionistas foram também sintetizadas por Constant Nieuwenhuys em *A Nova Babilônia* (CONSTANT. *La nueva Babilonia*. Barcelona: Gustavo Gili, 2009, coletânea de textos originalmente publicados entre 1960 e 1975), abordando uma cidade fictícia, pensada como sistema em permanente transformação, grande flexibilidade em pequena escala, voltada ao prazer e à criação do *homo ludens*, livre, nômade, inserido em outras relações humanas, que não as do consumo, e com poder de organização da cidade nos percursos da vida errante, individual e coletiva (Cf. MONTANER, 2008, p. 135).

arte - o que sempre se manteve presente -, essas aproximações vêm indicando outras dimensões metodológicas aos processos em arquitetura e urbanismo, a partir do envolvimento do expectador como coautor desses processos e, neste caminho, do próprio enfraquecimento do valor de autoria da obra.

FIGURA 34 - Novas cartografias, derivas e psicogeografia como instrumento de investigação urbana.

Fonte: <http://freeassociationdesign.wordpress.com/156>.

Sua pertinência articula-se aos contextos da cultura urbana do século XXI. Nesse âmbito, outras relações entre cultura e a arte - em especial aquela produzida nas ruas - vão fazendo/refazendo as cidades, suscitando novos olhares, propiciando outra compreensão de suas questões e clareando perspectivas de atuação a partir das pequenas experiências, de dimensões mais sensoriais e afetivas em outras relações e mediações possíveis.

No Brasil, identificam-se novos olhares para a cidade e para as pessoas, entre outros, no pensamento de Milton Santos, nas ações de Carlos Nelson Ferreira dos Santos e nos rebatimentos dessas reflexões nas discussões sobre o urbanismo contemporâneo. Também se evidenciam em posturas de arquitetos como Lina Bo Bardi e os membros do grupo Arquitetura Nova.

Para Milton Santos, o espaço habitado é a totalidade do espaço ocupado pelas sociedades e é evidência do dinamismo inerente ao fenômeno humano, em sua heterogeneidade, diversidade e complexidade. Não se restringe ao ambiente construído, muito menos àquele desenhado por arquitetos, e sempre resulta das relações entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Santos

¹⁵⁶ Disponível em: <<http://freeassociationdesign.wordpress.com/2009/12/20/urban-transects-revisited-2/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

discute o papel da arquitetura afirmando que “a expressividade da forma veio chocar-se com dois inimigos principais: os modelos universais e a semantização universal” (SANTOS, Milton, 2009, p. 36). Continuando, denuncia que

[...] os construtores do espaço não se desembaraçam da ideologia dominante quando concebem uma casa, uma estrada, um bairro, uma cidade. O ato de construir está submetido a regras que procuram nos modelos de produção e nas relações de classe suas possibilidades atuais (SANTOS, Milton, 2009, p. 36-37).

Lina Bo Bardi, por sua vez, teve seu trabalho originado na escola modernista, mas avançou na consideração da cultura popular, dos modos como as pessoas constroem cotidianamente o espaço. Enfocou as raízes brasileiras, expressas no artesanato, e buscou articular as dimensões eruditas do fazer arquitetônico às populares. Sua produção, marcada por um olhar antropológico, apoiava-se nas preexistências e valores culturais, enfatizava o sentido público, buscava potencializar as condições de apropriação do espaço pelo usuário e os saberes de todos os envolvidos nos processos de obra.

Especial importância precisa ser atribuída aos arquitetos do grupo Arquitetura Nova, formado em São Paulo nos anos 1960. Partindo de incisiva crítica política à arquitetura de bases modernistas naquela época já extensivamente praticada (FIG. 35), Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império voltaram o olhar para elementos presentes em qualquer construção popular de periferia, preconizando uma produção que se valesse de meios simples e criatividade, para um usuário participante dos processos e um novo cliente - o povão. Com ideais comuns, cada um deles empreendeu trajetória própria¹⁵⁷.

Flávio Império dedicou-se à arquitetura, mas sobretudo ao teatro e à cenografia, em trabalhos experimentais que procuravam a máxima interação, a percepção crítica e racional do expectador, por meio da exploração da expressividade de materiais alternativos. Rodrigo Lefèvre defendia maior engajamento do arquiteto com a cultura popular, em processos participativos de mutirão e autoconstrução. Entendia a obra como um espaço de formação ampla de trabalhadores e técnicos, local de discussão sobre a casa, a cidade, o bairro (FIG. 36)¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Cf. ARANTES, 2004, p. 49-54, p. 83-86.

¹⁵⁸ Cf. ARANTES, 2004, p. 60-69; p. 130-142.

FIGURA 35 – Construção das abóbodas de Oscar Niemeyer - foco da crítica do grupo Arquitetura Nova.

Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/159>.

FIGURA 36 - Residência Pery Campos, São Paulo, 1970. Arquitetos Rodrigo Lefèvre e Nestor Goulart Reis Filho. Alfabetização do operário na obra.

Fonte: <http://www.arq.ufsc.br/arq5661/>.

Sérgio Ferro publicou em 1976 *O canteiro e o desenho*, importante texto no qual o arquiteto se coloca contra os modos de produção nos canteiros de obras, contra a alienação dos operários e em defesa de uma produção participativa, com permanente diálogo entre os envolvidos nos processos – projeto e obra, o pensar e o fazer reunidos. Contra o hermetismo do desenho, acreditava que a arquitetura precisaria passar “do desenho para a produção ao desenho da produção”. Embora na prática as obras dos três arquitetos tenha se concentrado numa produção para as classes mais favorecidas, seu

¹⁵⁹ Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/olhar-sobre-o-mundo/brasil-por-gautherot/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

questionamento deixou importante contribuição para se pensar ações profissionais mais alargadas socialmente¹⁶⁰.

Mais recentemente, a exemplo do trabalho precursor de Carlos Nelson Ferreira dos Santos, intervenções urbanas em favelas e periferias das grandes cidades brasileiras, muitas delas propostas em pequena escala, vêm se dando em modelos menos autoritários do que aqueles que, desde o fim do século XIX, marcam a atuação do poder público. Protagonizadas efetivamente pelos usuários como agentes e sujeitos dos processos, trazem, embora em ritmo ainda lento, valores e posturas mais inclusivas. No âmbito acadêmico, discussões nessa direção vêm ganhando fôlego e cada vez mais se tem procurado aprender com/na experiência cotidiana e na alteridade e mais se tem perseguido outros direcionamentos estéticos, éticos e políticos.

Contudo, apesar dos avanços e de essas abordagens se constituírem como influências fortes, mesmo crescentes, sua penetração no campo arquitetônico ainda se mostra efetivamente insatisfatória. Muitos desses pensamentos e posturas ficaram no âmbito da crítica e da especulação, por não se enquadrarem nas lógicas produtivas do mercado. Também, por trazerem em seu bojo muitas dúvidas sobre as reais possibilidades de alcance do trabalho do arquiteto, colocam em questão a própria condição disciplinar da arquitetura, o que, em perspectivas imediatistas, não interessa aos interesses corporativos do campo profissional.

Apesar de suas insuficiências, o momento contemporâneo é claramente marcado por esses olhares e posturas. Houve transformação nos pensamentos e os processos sociais vêm sendo compreendidos em óticas mais pluralistas e menos totalizantes, deixando marcas mais consistentes em intervenções arquitetônicas e urbanas. Conforme Montaner,

[...] o urbanismo, a arquitetura e o desenho começam a trabalhar a partir de uma nova premissa: buscar soluções alternativas aos vigentes critérios culturais, econômicos, tecnológicos, urbanos e de projeto, soluções mais experimentais, atrevidas, versáteis e adequadas a cada contexto social, que não imponha modelos senão que aprendam de cada lugar (MONTANER, 2001, p. 127).

Tais transformações influenciaram e vêm influenciando as diferentes abordagens da arquitetura e urbanismo - como ofício e como conhecimento - nos dois caminhos evidenciados. No primeiro, mais ligado à produção do objeto edificado, mudanças têm se limitado às linguagens e ao papel comunicacional da arquitetura, notadamente marcados por permanências de valores hegemônicos ligados ao funcionalismo, à racionalidade, à condição da artisticidade dos produtos. Neste caminho, o

¹⁶⁰ Cf. ARANTES, p. 107-129.

arquiteto segue exercendo seu domínio em posturas frequentemente impositivas, muitas vezes como produtor de formas e imagens, ou na ânsia de sê-lo, gerando soluções muitas vezes homogêneas de acordo com princípios ainda atrelados a verdades universais. Essas posturas têm sido uma marca de identidade do arquiteto no imaginário social e neste caminho também se encontram as obras mais publicadas e aquelas que, com maior ênfase e hermetismo, circulam no campo profissional e no ensino, resguardadas as distâncias e condições de sua produção, como argumenta Stevens¹⁶¹.

O segundo caminho, mais ligado às abordagens da cidade e às relações cidade/objeto edificado, vem abrindo alternativas mais inclusivas de outros valores. Contudo, se essas abordagens têm alcançado as práticas e as discussões específicas da área de urbanismo, tanto no âmbito da profissão quanto no seu ensino, pouco implicam as práticas e pensamentos ligados ao objeto edificado e não alcançam os ateliês de projeto. Estão, contudo, presentes na produção crítica, discursiva do meio acadêmico, articulando, inclusive, conteúdos oriundos de outros campos do conhecimento.

Diante desse quadro, permanece a debilidade no desempenho dos arquitetos diante de questões contemporâneas mais abrangentes e fica a percepção de que nenhum desses caminhos conduziu a resultados plenamente satisfatórios. Constatação que nos obriga a indagar permanentemente a pertinência conceitual e metodológica dos caminhos dominantes no campo e a buscar perceber e construir alternativas possíveis.

A educação do arquiteto e urbanista nos dias atuais insere-se nesse debate. O percurso aqui revisitado de modo amplo referencia abordagens que perpassam a formação, traz princípios e valores que circulam e fundamentam as práticas pedagógicas contemporâneas de arquitetura e urbanismo. Estas, por sua vez, precisam ser compreendidas a partir de seu direcionamento político, também como espaço de permanências e rupturas, buscando-se sempre a explicitação dos propósitos a que servem.

¹⁶¹ STEVENS, 2003.

3.2. REFERENCIAIS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARQUITETURA E URBANISMO

Analogamente ao que se percebe no contexto da produção contemporânea, a formação do arquiteto e urbanista nos dias atuais vem sendo marcada por pressupostos que se orientam em duas direções. A primeira, por permanências didático-pedagógicas atreladas às formas tradicionais que vêm perpassando o ensino de arquitetura e urbanismo ao longo de todo o século XX. Aqui, as discussões centram-se no projeto do objeto edificado, cuja elaboração é frequentemente influenciada por obras emblemáticas e de exceção que circulam nos conteúdos das salas de aula, quase sempre trazendo em seu bojo valores e pressupostos de excelência e abordagens metodológicas dominantes no campo.

Em outra direção, pode-se dizer que a relativa independência do ensino em relação ao mundo socioeconômico coloca a escola, em maior ou menor grau, como espaço da resistência e da crítica contemporânea no campo da arquitetura e urbanismo. Deste modo, circulam no mundo acadêmico questões culturais e sociais mais amplas, que melhor enfocam os conflitos e a múltiplas dimensões que permeiam as sociedades contemporâneas, trazendo abordagens mais especulativas que não encontram suficiente espaço no mundo comercial da produção arquitetônica. Nesta perspectiva, novos conceitos e experimentos pedagógicos vêm sendo colocados como alternativas possíveis.

3.2.1. A escola conservadora: permanências modernistas na educação do arquiteto e urbanista

O projeto profético, que busca mudar a estrutura do campo, está necessariamente em oposição aos esforços do sistema educacional, um sistema que tem entre suas funções cruciais a preservação do capital simbólico acumulado do campo. Na

condição de conservador do capital social da sociedade, o sistema educacional necessariamente muda muito devagar [...] (STEVENS, 2003, p. 246).

Pesquisas e a literatura da área¹⁶² apontam, com frequência, que os modos de se projetar e de se ensinar o projeto de arquitetura e urbanismo permanecem muito marcados por perspectivas herdadas das práticas da arquitetura moderna, que ainda presidem a definição dos conteúdos eleitos e critérios de valoração das produções dos estudantes nas escolas. Essas perspectivas também permeiam objetivos e finalidades educacionais que prioritariamente mantêm-se vinculados às dimensões técnicas, utilitárias e plásticas do objeto edificado, ainda que tais dimensões venham sendo continuamente ressignificadas.

No que se refere ao ateliê de projeto como base da formação profissional, o *modo operandi* modernista, em sentido amplo, de fato não rompe nem com os caminhos da prática projetual nem com os processos didático-pedagógicos originários da *Beaux-arts*¹⁶³. Transforma-os em contraposição à noção de mimese, mas mantém continuidades nas noções de programa, de partido e de composição, assim como em relação ao lugar do arquiteto-criador.

Persiste no ensino atual o modelo do projeto funcionalista-formalista¹⁶⁴. Ainda que o conceito de função incorpore, cada vez mais, condicionantes de tempo e lugar, o viés utilitarista conserva seu papel de protagonista na grande valorização do programa de projeto, associada às demandas de diferenciação formal sempre exigidas das soluções.

Nos discursos contemporâneos, o programa, originalmente atrelado às dimensões funcionais, vem sendo ampliado na compreensão dos requisitos psicológicos, socioculturais e afetivos do espaço. Edson Mahfuz (2003) o considera como o maior vínculo que um projeto mantém com a realidade, devendo ser abordado como uma relação de ações humanas¹⁶⁵. O partido, por sua vez, permanece como síntese formal prévia, articuladora do programa e das intenções iniciais do projetista, um gesto ordenador do processo. Segundo Carlos Eduardo Comas, nas concepções modernista e contemporânea o partido pode ser tomado como

[...] conjunto de especificações formais básicas da solução de um problema de projeto incluindo especificações formais de natureza geométrica (como a

¹⁶² Citam-se, entre outros, CALDANA JÚNIOR (2005); MAHFUZ (2003); SILVA (1994); SILVA (2003); ARCIPRESTE (2002); OLIVEIRA (1992); COMAS (1986); ZANETTINI (1980).

¹⁶³ Como desenvolvido no Capítulo 2.

¹⁶⁴ Cf. CORONA MARTINEZ, 2000.

¹⁶⁵ MAHFUZ, 2003.

configuração, compartimentação, associação e distribuição de espaços e volumes), especificações formais de natureza técnico-constructiva (como a definição primária de componentes e sistemas estruturais) e especificações formais de natureza essencialmente figurativa (como a ênfase em parte da composição arquitetônica proposta), necessariamente coordenadas entre si (COMAS, 1986, p. 34).

Nas relações entre programa e partido, muito consensuais nas abordagens atuais, as hipóteses formais vão sendo testadas e modificadas ao longo do processo de projeto, resultantes das demandas funcionais, técnicas e das intenções formais do edifício, incorporando em graus diferentes os requisitos socioculturais. O partido, portanto, articula-se também hoje a um modo de composição livre com conjuntos funcionais de espaços e redes de circulações, a partir de repertório também livre, em arranjos possibilitados por diferentes tecnologias.

Esse processo é definido por Corona Martínez (2000) como um *expressionismo funcionalista*, devido à valorização da vontade criadora e da subjetividade do projetista, assim como o seu trabalho conceitual sobre o objeto. O autor também ressalta o papel da representação como método, importante herança que se manifesta no permanente valor da planta como base a organização funcional e volumétrica da proposta. Neste sentido, cada arquitetura traz as marcas dos meios nos quais foi projetada, uma vez que tanto na prática quanto no ensino a representação é o meio da invenção arquitetônica¹⁶⁶.

Quanto aos caminhos didático-pedagógicos, os processos atuais do ensino do projeto articulam-se ao racionalismo educacional do início do século XX, emblemático na intensa experimentação desenvolvida na *Bauhaus* de Walter Gropius. Somado às relações teoria/prática e aos princípios dos ateliês *Beaux-arts*, têm-se as bases dos processos contemporâneos de formação e profissionalização do arquiteto, atrelados às demandas hegemônicas das instâncias de poder socioeconômico e cultural¹⁶⁷.

A *Bauhaus* pretendeu formar um novo *habitus* profissional. A partir do imbricamento da produção arquitetônica, dos seus modos de produção e do seu ensino, evidenciou a estreita noção de complementaridade entre essas instâncias¹⁶⁸. Seus pressupostos didático-pedagógicos serviram a esses propósitos. Tinha-se o aluno como sujeito ativo das ações educacionais, buscando-se capacitá-lo para a solução efetiva de problemas e liberar suas “forças criativas” (GROPIUS, 1997). Ao professor cabia orientar métodos de raciocínio e motivar o estudante em seus processos individuais e coletivos de autoconhecimento e de autodesenvolvimento, que levariam à sua emancipação intelectual por meio

¹⁶⁶ CORONA MARTINEZ, 2000, p. 39, 47, 68 e 166.

¹⁶⁷ Tanto metodologias projetuais quanto metodologias do ensino-aprendizagem de projeto resultam de longo processo que se consolida no século XIX no ensino de arquitetura nas academias de belas-artes, como se viu no capítulo anterior.

¹⁶⁸ Cf. BOURDIEU, 1999; BOURDIEU, 2000.

do *aprender-fazendo*. Como lembra Anatole Kopp, o discurso se respaldava na psicologia e na pedagogia reformista da época:

A Bauhaus se situa no centro de todo o movimento de contestação dos métodos de ensino que se desenvolvia nessa época, se apoiando sobre os métodos elaborados antes da Primeira Guerra Mundial por Maria Montessori, John Dewey, Ovide Decroly e outros, e baseando-se no princípio do *learnig by doing* [no qual o aluno é importante agente do seu processo educativo] (KOPP, 1990, p. 64).

Apesar de o mito da intuição ter estado sempre presente na escola, Gropius, assim como Johannes Itten e Josef Albers, outros influentes professores que tinham formação pedagógica, acreditava plenamente que o *aprender-fazendo* e o *aprender-a-aprender* ligados aos processos de problematização contínua, seriam a base científica para os objetivos de desenvolvimento da criatividade: "É mais importante ensinar um método de raciocínio do que meras habilidades. [...] A experiência prática é o meio mais seguro para desenvolver uma síntese de todos os fatores emocionais e intelectuais na concepção do estudante" (GROPIUS, 1997, p. 86-87).

Esses caminhos¹⁶⁹ estão na base do ideário do Escolanovismo¹⁷⁰, que fundamenta uma pedagogia dos processos de criação, cujo marco teórico encontra-se nos escritos de John Dewey (1936; 1959). Segundo o autor, o pensamento reflexivo emerge de um estado de inquietação e conduz a um ato de pesquisa, de busca, de inquirição. Sustenta a ação reflexiva, na qual o processo é mais importante que o produto, por conduzir o aluno ao autodesenvolvimento, ao poder de execução sem tutela exterior:

[...] o único caminho directo para o aperfeiçoamento duradouro dos methodos de ensinar e aprender, consiste em centralizal-os nas condições que estimulem, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o methodo de se aprender intelligentemente (DEWEY, 1936, p. 197-198, mantendo-se a grafia original do texto).

Para o desenvolvimento da criatividade, em contraposição às dimensões subjetivas presentes nos processos, Dewey defendeu sua objetivação em um método sistemático de ensino, conduzido da indução para a dedução, como condição para despertar e guiar a curiosidade, promover o fluxo de ideias, criar problemas e propósitos que pudessem favorecer o pensamento reflexivo. Nesta direção, foram centrais as ideias de observação e inferência. A primeira, para o levantamento dos dados e

¹⁶⁹Abordagens mais amplas dos aspectos metodológicos podem ser vistas em ARCIPRESTE (2002) e KATAKURA (2003).

¹⁷⁰ O Escolanovismo desenvolve-se inicialmente na Europa, nos trabalhos de Montessori, Pestalozzi, Ferrière, Decroly e outros, estendendo-se posteriormente aos Estados Unidos, onde seus pressupostos são sistematizados na obra de John Dewey (AMARAL, 1993).

condições do contexto analisado; a segunda, por conter em si o salto para o desconhecido, permitindo o avanço. O autor também evidenciou o papel do julgamento contínuo no ato reflexivo, como uma unidade subordinada do processo de experimentação do aluno, que fundamenta os percursos de análise e síntese das ações educativas.

Em momento mais recente, a partir do pensamento de Dewey, do qual foi estudioso, Donald Schön analisa os processos de projeto em arquitetura e urbanismo e propõe a sua difusão para o campo educacional. O autor articula questões metodológicas da prática profissional com questões metodológicas do seu ensino, enxergando-as como práticas nas quais frequentemente se lida com a incerteza, a singularidade e o conflito, que precisam evoluir em processos de problematização constante: "A junção de concepção do problema, experimentos imediatos, detecção de consequências e implicações, resposta à situação e resposta à resposta [...] constitui uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação [...]" (SCHÖN, 2000, p. 124).

O ensino de projeto é entendido como protótipo do ensino prático reflexivo, voltado para o desenvolvimento da criatividade, da habilidade na solução de problemas em situações desconhecidas e únicas. É processo holístico, no qual o professor não pode explicar o ato de "pensar arquitetonicamente" mediante uma listagem de habilidades, componentes e competências necessárias. É preciso que o estudante de arquitetura experimente, exercite cada um dos componentes no contexto do *aprender-fazendo*, do seu próprio caminho de *ação-reflexão-na-ação*.

Apesar do embasamento racionalista, intelectual, trazido nos métodos de problematização contínua, o entendimento do projeto como prática estritamente atrelada a categorias como intuição, inspiração e outras associadas aos processos criativos, também manteve seu lugar ao longo do século XX. Na esteira de Guadet, tal concepção segue a crença de que o projeto não pode ser ensinado, mas é aprendido nos processos individuais de cada estudante. Até os dias de hoje o dilema persiste e os caminhos racionais de metodologias de projeto que buscam objetivar os processos são muitas vezes negados a partir do princípio de que os processos criativos não devem ser orientados diretivamente.

Paralelamente à crítica à produção modernista que se intensificou no campo arquitetônico na década de 1960, os processos de projeto, em termos amplos, foram também alvos de investigações e aprofundamentos que buscaram reforçar suas bases racionais. A partir de saberes científicos, como os do campo da psicologia, desenvolveram-se modelos lógicos que pretendiam explicar os modos de organização das ações projetuais, desmistificando categorias implícitas aos exercícios de criação, percebidas como veladas, pouco claras. Estudos realizados por Geoffrey Broadbent (1971) e Joseph Christopher Jones (1976), entre outros, foram considerados importantes no campo da arquitetura e

posteriormente repercutiram muito nas discussões brasileiras, tendo sido tomados por vários estudiosos¹⁷¹.

Entendiam o processo de projeto como sequência de etapas, em percursos de análise-síntese-análise, com variantes conforme o autor, no qual se deveria buscar a explicitação e objetivação dos dados de entrada - requisitos, demandas, condicionantes projetuais - para se alcançar a objetivação dos resultados, sempre se procurando mensurar e comparar parâmetros. Em geral, tais estudos também abordavam o ensino-aprendizagem do projeto como processo de solução contínua de problemas, reforçando que os princípios da *metodologia da problematização* relacionam-se à prática profissional do arquiteto e urbanista tanto quanto aos seus processos didático-pedagógicos.

Não obstante os méritos de concepções e práticas atreladas a essa metodologia devido aos ganhos cognitivos possibilitados ao estudante, seus limites também precisam ser levantados e investigados no campo arquitetônico como, há mais tempo, o campo da educação vem fazendo. A literatura da área educacional mostra que seus pressupostos precisam considerados criticamente e denuncia, sobretudo, a excessiva sobrecarga colocada sobre os méritos e capacidades individuais do aluno – aspectos ligados às noções de dom e talento, que não podem ser formados, em detrimento de perspectivas pedagógicas mais alargadas.

Júlia Varela (1996) alerta que, ao se voltarem para o autodesenvolvimento, tais concepções e práticas objetivam atender à necessidade de adaptação do indivíduo às demandas socioculturais e econômicas hegemônicas, tendo função de controle operativo dessas demandas. A excessiva responsabilidade posta sobre os méritos e capacidades individuais inscreve-se num contexto de conflitos socioculturais que termina por privilegiar formas veladas de legitimação de determinados valores e princípios, em geral atrelados a pensamentos e interesses dominantes¹⁷².

Sob outro aspecto articulado ao mesmo argumento, tem-se que tais abordagens também evidenciam a predominância de racionalidades pragmáticas dos processos¹⁷³. Estas se manifestam na frequente ausência de explicitação dos conteúdos sociopolíticos dos métodos, relegando a planos secundários os saberes e conteúdos sócio-historicamente constituídos o que, indiretamente, reforça formas implícitas de sua vinculação aos citados interesses dominantes.

¹⁷¹ Citam-se SILVA (1986) e COMAS (1986). Os dois textos estão inseridos em COMAS, Carlos Eduardo (Org.). *Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo: Projeto, 1986. Na época de sua publicação, esta obra marcou as discussões sobre o ensino de arquitetura no Brasil.

¹⁷² VARELA, 1996, p. 94; p. 100.

¹⁷³ *Racionalidades pragmáticas* são aqui definidas como a preponderância do conhecimento ligado à ação, de caráter utilitário, em oposição ao conhecimento teórico de caráter especulativo, em especial ligado a conteúdos humanistas.

Analisando o trabalho de Donald Schön e seus fundamentos pragmáticos para uma formação reflexiva, Evandro Ghedin questiona os conteúdos colocados como objeto da reflexão, indagando se estes conduziram efetivamente à autonomia crítica do indivíduo:

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2001, p. 3).

A individualização dos processos educacionais é traço da modernidade, quando o ensino se volta para a autodisciplina e autoconsciência e a responsabilidade é transferida para as capacidades individuais. No contexto contemporâneo, como salienta Júlia Varela, a "expressão, a comunicação, a criatividade, as relações interpessoais - reduzidas a um jogo de status, de papéis, de funções - são chamadas a desempenhar uma função libertadora", quando na verdade servem a determinados interesses, prioritariamente àqueles dominantes nos campos (VARELA, 1996, p. 100).

As indagações do campo educacional são pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem do projeto arquitetônico, cujas intencionalidades sociopolíticas nem sempre são explicitadas e pensadas em suas relações com outros elementos constituintes das ações pedagógicas, como conteúdos e finalidades. Pressupostos do pensamento educacional modernista articulam-se aos valores da arquitetura e urbanismo do Movimento Moderno e, em ambos, identificam-se fundamentos individualistas e meritocráticos que comprometem ações pedagógicas mais abrangentes. Apesar de esforços de explicitação e controle dos processos de criação, por meio de metodologias em bases científicas como as que induzem a problematização contínua, também nelas circulam concepções de dom e talento, com ênfase na capacidade de expressão individual do sujeito.

A abordagem de Donald Schön é atual e representativa de didáticas ainda extensivas do projeto. Certamente, seguindo sua destinação de origem, os caminhos mais frequentes do ensino de projeto nos dias atuais se colocam perfeitamente adequados às metas de produção/reprodução conteúdos e objetivos educacionais relacionados à permanência de valores racionalistas, funcionalistas e aqueles ligados à artisticidade do objeto arquitetônico, ao modelo do arquiteto-criador moderno. Continuam convenientes ao fluxo dos interesses socioeconômicos e culturais vigentes, na esteira do que gerou grande parte da produção arquitetônica do século XX e que se percebe fundamentando extensivamente a produção em nossos dias.

Os caminhos da prática profissional e da formação em arquitetura e urbanismo parecem não estar conseguindo atender aos compromissos com transformações sociais mais amplas da cultura e da sociedade. Contudo, as práticas de ensino-aprendizagem mais extensivamente utilizadas, pautadas por viés reflexivo, têm potencial para abarcar outros direcionamentos sociopolíticos, incorporar outras concepções e práticas, se abrindo a maior diversidade de posturas e valores. Embora ainda às margens dos processos didático-pedagógicos dominantes, a educação do arquiteto e urbanista vem, em maior ou menor grau, incorporando as críticas que vêm perpassando tanto o campo arquitetônico quanto o campo educacional desde a segunda metade do século XX.

3.2.2. A escola como *locus* da resistência: outros caminhos e processos na formação do arquiteto e urbanista

Chamado a desenvolver, a pedido da UNESCO, um conjunto de reflexões que pudessem embasar revisões da educação para o século XXI, Edgar Morin (2007) coloca em dúvida a condição de os paradigmas científicos e de o mito da razão abarcarem a complexidade das questões contemporâneas no campo educacional. O pensador francês acredita que o risco, o inesperado e a incerteza precisam ser incorporados aos processos e que a supremacia do conhecimento disciplinar, fragmentado, precisa ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto. Sua complexidade, seu conjunto e os caminhos pedagógicos precisam estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo¹⁷⁴.

Como o autor, acredita-se que o conhecimento pertinente tem caráter multidimensional, reconhece as sociedades em seus aspectos histórico, econômico, sociológico, religioso e que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, afetivo, social e racional. Aí reside o sentido da complexidade: “elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido independente,

¹⁷⁴ MORIN, 2007, 31-36, *passim*.

interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto [...] assim, complexidade é a união entre unidade e multiplicidade” (MORIN, 2007, p. 38).

Neste sentido, “compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)” (MORIN, 2007, p. 94) e a compreensão intelectual ou objetiva, base de paradigmas racionalistas, cartesianos modernos, precisa avançar em direção à compreensão humana mais ampla, intersubjetiva, na direção da compreensão ética dos processos.

Também questionando a totalidade do conhecimento científico, Boaventura de Souza Santos aponta a necessidade de uma ecologia de saberes como caminho para, por meio da educação, se chegar à superação de inúmeros desequilíbrios nas sociedades contemporâneas. Esse caminho alia o conhecimento científico e o conhecimento não-científico que adquire, deste modo, maior credibilidade e possibilidade de utilização contra-hegemônica:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – e a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político [...] (SANTOS, B., 2007, p. 26, mantida a grafia original do texto).

Visando essas metas amplas, já desde as últimas décadas do século XX as críticas no campo educacional vêm, por meio de interlocuções com diversas áreas do conhecimento, defendendo maior aproximação do aluno à sua realidade, partindo, sobretudo, do fundamental conceito de diferença. Em oposição às perspectivas de universalização do conhecimento e das formas de sua transmissão, a ótica contemporânea apóia-se cada vez mais na ideia de que experiências diversas do indivíduo em seu meio sociocultural e sua vivência são essenciais para conferir sentido e significado aos seus processos de conhecimento sobre o mundo, como ensina Paulo Freire¹⁷⁵.

Assim, “uma situação de aprendizagem deve se pautar pelo conhecimento e pela reflexão das situações e problemas da vida cotidiana que serão lidos, conhecidos, experimentados, confrontados, organizados, sistematizados e, finalmente, conhecidos” (DALBEN; CASTRO, 2010, p. 30). Trata-se de um caminho de contraposição a determinismos ou voluntarismos pedagógicos.

O foco na realidade do aluno e na realidade em si como base para enfrentamento dos desafios educacionais de modo geral, tem paralelo equivalente e imediato no ensino de arquitetura e urbanismo.

¹⁷⁵ FREIRE, 2002.

O contexto atual das práticas pedagógicas do projeto, em especial, vem indicando a necessidade de revisões dos processos para aproximá-los mais da realidade. Não só da realidade dos escritórios, das formas convencionais de trabalho do arquiteto que o ensino tradicionalmente buscou simular, mas da realidade concreta das cidades, dos seus problemas e do cotidiano das pessoas. Isso se faz necessário tanto para a formulação das questões de debate e identificação de conteúdos pertinentes quanto para intervenções que melhor respondam às demandas.

Entende-se que o caminho seja buscar atenuar abordagens que exacerbam a importância do gesto criador do arquiteto - muitas vezes aleatório e autocentrado - como única chave dos processos. Mesmo considerando-se que este gesto criador possa conter em si suficiente compreensão de inúmeras variáveis envolvidas e propósitos abrangentes, a realidade é heterogênea, conflituosa, diversa e suas múltiplas dimensões precisam ser incorporadas aos processos por, potencialmente, conduzir a soluções arquitetônicas também menos universais, deterministas ou voluntaristas. Nessa ótica, o ensino de arquitetura e urbanismo vem se transformando para melhor formar as dimensões crítica, criativa, interpretativa e operativa dos sujeitos, em consonância com a realidade, a partir de compromissos éticopolíticos mais amplos e mais bem explicitados.

Com frequência, a escola tem se limitado ao conhecimento formal, legitimado na academia, em bases científicas e tratado na perspectiva do controle disciplinar descrito por Foucault¹⁷⁶. Contudo, a ótica da complexidade impõe ao arquiteto e urbanista, para além do conhecimento especializado, a mobilização de saberes de ordens diversas, inclusive saberes comuns, oriundos da experiência, do cotidiano, de diferentes contextos. Nessa articulação e na vivência do aluno por situações diversas, o conhecimento arquitetônico e urbanístico vai sendo construído.

Experiências que buscam essa direção são relatadas por Montaner (2008) como representativas de novas abordagens no ensino de arquitetura e urbanismo. Cita-se o exemplo do método desenvolvido na Escola de Arquitetura de Valparaíso, no Chile, resultado de trabalhos iniciados na década de 1950 pelo arquiteto e professor Alberto Cruz Covarrubias. O passo inicial do projeto seria a apreensão e interpretação, de um modo poético, da realidade do entorno. Partindo dessa premissa, empreendeu-se na escola um estudo aprofundado da arquitetura popular autoconstruída em Valparaíso, que gerou, com o passar dos anos, uma série de intervenções e concepções teóricas importantes sobre questões da habitação e da cidade, culminando com a *Ciudad Abierta*, em Ritoque, na região de Valparaíso, desenvolvida no final dos anos 1960¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Cf. FOUCAULT, 1996, p. 30-39.

¹⁷⁷ Cf. MONTANER, 2008, p. 141.

Em outro exemplo, Montaner (2001; 2008) lembra os exercícios pedagógicos de John Hejduk, realizados na década de 1970 na Escola de Arquitetura da *Cooper Union*, em Nova York, ressaltando as referências alternativas por ele tomadas, como o corpo, o feminismo, a saúde, a literatura¹⁷⁸. Apesar de suas abordagens focarem a perspectiva formal dos projetos, Hejduk avança em discussões sobre a experiência corpórea do espaço e desenvolve, no ensino, um método de projeto “muito mais empírico, plástico, sensível, e próximo às necessidades materiais e simbólicas das pessoas” (MONTANER, 2001, p. 171).

De modo geral, a prática de projeto nas escolas, vem se pautando, cada vez mais, por alternativas que buscam aproximá-la da *cidade real* com todos os seus problemas e do modelo do homem comum. Neste sentido, entende-se que o restabelecimento de relações com a arquitetura feita por não-arquitetos deva fazer parte da formação do aluno, por trazer à discussão a singularidade, a rugosidade das tramas urbanas, outros códigos estéticos e as múltiplas dinâmicas do espaço habitado. Como afirma Corona Martinez, esse caminho leva o aluno a “encontrar uma base para sistemas formais próprios nas preexistências de uma arquitetura ligada ao clima, aos materiais e a técnicas econômicas e eficientes”. Tais sistemas, fundados na tradição do uso, fazem com que “os habitantes se reconheçam, reforcem sua identidade pela reafirmação de elementos e de relações refletindo seu modo de vida” (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 82).

A partir de aproximações tipológicas daí oriundas, o autor acredita que a noção de partido, com seu forte sentido autoral, precisa ser revista, em prol de maior aceitação e socialização do trabalho do arquiteto:

A arquitetura *de partido* é alimentada, desde o Renascimento, pela autonomia gráfica do projeto em relação à materialização e faz com que o arquiteto veja a si mesmo como artista e, inclusive, como herói. Por seu lado, a atitude de empregar a tradição para fundamentar o projeto não só aceita de bom grado a continuidade com o existente para garantir a aceitação e a socialização da obra do arquiteto, como se justifica pela eficiência profissional da repetição e do avanço a partir de sucessos anteriores, vistos como fatos independentes da personalidade de seus autores. Essa última atitude enfatiza a continuidade ‘institucional’ da Arquitetura, sua impessoalidade, enquanto a primeira insiste na personalidade do artista como fonte de novas formas, cultivando a ruptura em vez da continuidade (CORONA MARTINEZ, 2000, p. 195, grifos do autor).

Também com vistas a diluir a noção do partido como gesto criador do arquiteto, outras estratégias vêm sendo utilizadas. Os diagramas processuais, por exemplo, vêm sendo retomados e bastante difundidos

¹⁷⁸ MONTANER, 2001, p. 171; MONTANER, 2008, p. 133-134.

como processo de conhecimento dos contextos e sistematização de informações por meio de elementos gráficos que melhor se aproximam das estruturas analíticas das situações. De acordo com Soriano (2008), funcionam como uma estrutura de pensamento ao apresentar dados, relações e programas, ideias e conceitos de forma aberta e fora da linguagem do desenho¹⁷⁹. Os diagramas evitam a pré-determinação formal e articulam maior número de variáveis em organizações mais complexas, permitindo a percepção dos contextos e de seus cotidianos por *dentro* e *através*, e menos por *cima*.

Embora com finalidade muito diversa desta apontada, cabe mencionar que os diagramas como método alternativo também têm sido muito adotados em processos voltados para a arquitetura de exceção, em bases formalistas. Como a repercussão dessas obras e processos é grande nas escolas de arquitetura, inclusive brasileiras, também por esta razão sua aplicação no ensino tem se acentuado. Grupos como OMA, MVRDV, SANAA, entre outros, fazem uso de diagramas e outras formas de expressão como colagens e montagens gráficas visando sistematizar a dispersão, a fragmentação e a incerteza dos contextos. Utilizam-nos também pelo que contribuem na modelagem computacional de complexas formas e tramas geométricas e dos próprios processos de geração formal.

Neste caso, os diagramas não se relacionam com tipologias que preestabelecem relações fixas entre forma, função e contexto e por isso cada projeto inventa seus gráficos específicos. Como método, os diagramas trazem aproximações com as novas possibilidades informacionais oferecidas ao trabalho do arquiteto e urbanista. Vislumbrando suas possibilidades no âmbito dos sistemas arquitetônicos contemporâneos, Montaner acredita que “o pensamento diagramático, potencializado pela cibernética, a interação digital, o excesso de informação e outros fenômenos contemporâneos será, num futuro imediato, tema central na teoria e no projeto” (MONTANER, 2008, p. 197, tradução nossa).

Também atrelados ao discurso da fragmentação e a outros discursos que circulam desde as décadas de 1960 e 1970, algumas práticas atuais voltadas para o ensino de projeto têm retomado as relações arquitetura/arte/cidade. Nestes casos, porém, com objetivos que ultrapassam a mera geração da forma arquitetônica, e buscam caminhos metodológicos profícuos para revisão dos processos e abordagens em bases menos cartesianas. São instalações e experimentos tridimensionais, fundamentados em maior ou menor escala por teorias críticas ao consumismo, ao produtivismo e ao funcionalismo modernos, evidenciando e incorporando outras relações espaço/tempo.

¹⁷⁹ SORIANO, 2008. Disponível em: <<http://textosenlinea.blogspot.com/2008/09/federico-soriano-algunas-definiciones.html>>. Acesso em: 30 set. 2010.

Em essência, são práticas que perseguem duas finalidades. Por um lado, despertar novos olhares do usuário, aí se incluindo o estudante, para os modos de percepção, apropriação e construção de espaços/lugares. Intervenções que comumente tomam as ruas e investigam maneiras como espaços são habitados alcançam maior aproximação com a realidade concreta e, com mais velocidade, captam as emoções e angústias urbanas que os processos da sala de aula não conseguem discernir. Por outro lado, buscam no universo da arte métodos e critérios alternativos que possam ser pertinentes ao projeto em arquitetura e urbanismo, sobretudo envolvendo os usuários como participantes e, mesmo, coautores dos processos, procurando explicitar a importância dessa possibilidade. A meta nas duas direções é a consideração da diversidade e complexidade do tempo presente, para um alargamento de percepção que possa alicerçar diagnósticos e intervenções melhor vinculadas às dimensões concretas do real e às dimensões da alteridade.

Neste contexto, propostas como as derivas situacionistas vêm sendo resgatadas, bem como seus modos de representação por meio de mapas, colagens e montagens que expõem a fragmentação do imaginário urbano. Nesse sentido, contribuem também o questionamento das formas tradicionais da representação arquitetônica que, em seu hermetismo, contribuem para o afastamento do usuário.

Sob outro aspecto, as práticas pedagógicas da arquitetura e urbanismo também vêm se transformando e valorizando o discurso como prática profissional. Aí também se identificam reflexos da crítica que perpassa o campo nas últimas décadas, pois, como anteriormente dito, as revisões do pensamento arquitetônico têm rebatido de modo ainda insuficiente nas práticas, mas têm resultado em extensa e intensa produção discursiva, especialmente no meio acadêmico. Isso vem implicando diretamente a sala de aula e colocando em dúvida a centralidade no projeto como foco da formação e das práticas do arquiteto e urbanista.

A esse respeito pode-se indagar, como fizeram Sonia Marques e Cláudia Loureiro, se o recurso ao discursivo, numa disciplina que sempre primou pela representação visual e imagética, estaria vinculado às demandas de redefinição disciplinar do campo arquitetônico e do lugar contemporâneo do arquiteto e urbanista, a partir de revisões que seriam mais paradigmáticas do que metodológicas:

As guerras metodológicas que assistimos, atualmente, no campo da cultura arquitetônica poderiam ser próximas às guerras paradigmáticas, no sentido proposto por Kuhn, e, em assim sendo, estas guerras metodológicas revelariam disputas que são, ao mesmo tempo, intelectuais e corporativas, de profissionais ou cientistas em busca de legitimidade dentro de um campo profissional ou disciplinar (MARQUES, S; LOUREIRO, C., 2003, p. 50).

Assim, temáticas e problemas desenvolvidos, conteúdos, finalidades, metodologias projetuais e educacionais são importantes meios tanto na manutenção de pensamentos e posturas quanto na busca de respostas às questões sociais e culturais mais amplas, de especulação, de crítica e de experimentações. São elementos que precisam ser explicitados e questionados quanto a sua pertinência ao momento atual e quanto as suas condições de propiciar respostas adequadas às questões contemporâneas do campo arquitetônico. Considerando-se esses aspectos, o próximo capítulo abordará os processos e produtos desenvolvidos no Trabalho Final de Graduação das escolas investigados por meio de pesquisa de campo.

CAPÍTULO 4

DAS EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO: VISÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Os resultados da pesquisa empírica realizada em busca de respostas à problemática inicialmente colocada são neste capítulo relatados e analisados, em suas convergências e singularidades, considerando-se tanto as variáveis de ordem didático-pedagógicas quanto aquelas intrínsecas à arquitetura e urbanismo, que, imbricadas, permeiam os processos e produtos desenvolvidos ao final da formação do arquiteto e urbanista. As visões dos professores e ex-alunos entrevistados são aqui trazidas de modo especial. Somadas e/ou contrapostas às análises dos trabalhos finais de graduação selecionados e à documentação dos cursos e instituições, contribuem para averiguar as questões e as hipóteses levantadas. Neste sentido, discutir-se-ão aspectos revelados pelo TFG acerca dos modos de produção projetual e dos processos de ensino-aprendizagem do projeto nas escolas, bem como sobre princípios e pressupostos que permeiam e norteiam esses modos e processos.

Em termos gerais, as questões e conjecturas preliminarmente colocadas foram se mostrando pertinentes e se confirmando ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Como se verá, a investigação confirmou a hipótese de que o processo de elaboração do trabalho final, mais que simples instância avaliativa, se constitui hoje como um dos mais importantes momentos de aprendizagem dos cursos de arquitetura e urbanismo. Verificou-se também o foco na prática do projeto, como opção principal da maioria dos estudantes, futuros arquitetos e urbanistas, ainda que as atribuições profissionais definidas por lei, os conteúdos escolares e o amplo leque de conhecimentos ligados à profissão indiquem outras possibilidades de ação no contexto atual. Este foco ratificou, portanto, que o TFG efetivamente se constitui como importante objeto para o estudo das práticas projetuais em si.

Ainda confirmando conjecturas feitas *a priori*, análises do *corpus* documental da pesquisa corroboraram o atrelamento de caminhos dos processos de projeto e do seu ensino-aprendizagem aos modos operacionais que, desde longo tempo, vêm sustentando práticas e pensamentos ligados à arquitetura do Movimento Moderno, marcadas pelas noções de programa e partido e por metodologias de problematização contínua nos processos decisórios de projeção.

Tomando-se o TFG como espaço de expressão de valores, a partir das falas dos entrevistados serão abordados os modos de qualificação das produções, critérios e referenciais de excelência efetivamente considerados. A segunda parte deste capítulo busca evidenciar as bases críticas e conceituais que presidem a produção dos alunos e seus discursos de sustentação no âmbito do trabalho final em arquitetura e urbanismo. Igualmente, as hipóteses relacionadas a essas questões confirmaram-se no sentido da hegemonia de pressupostos ligados à funcionalidade e artisticidade do objeto edificado, em posturas e intervenções deterministas e universalizantes. Em contrapartida, ainda dentro da problemática preliminarmente colocada, os dados também mostraram o TFG e o próprio âmbito do ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo como lugares de resistência e de debates, nos quais contraposições aos valores dominantes vêm ganhando espaço.

De antemão ressalta-se que os dados coletados expuseram tendências muito comuns nas opiniões de ex-alunos e professores de todas as instituições pesquisadas. As falas seguiram, majoritariamente, as mesmas direções nas argumentações, apresentando pouca diversidade nas abordagens dos diferentes aspectos aqui tratados. Isso ocorre apesar das singularidades, da história de cada curso e das diferenças entre suas propostas curriculares, possibilitadas pela liberdade de adaptação das *Diretrizes Curriculares Nacionais* às especificidades e demandas de cada contexto, inclusive em relação às formas regulamentadas do TFG, que apesar de apresentarem diferenças pontuais, configuram caminhos, em essência, muito comuns a todas as escolas¹⁸⁰.

Essa significativa convergência indica-nos a existência de parâmetros e pensamentos coletivos, orientadores das abordagens, trazidos pelos entrevistados, tanto professores quanto ex-alunos. Além dos modos regulamentados existentes, as formas do trabalho pedagógico, sobretudo nas disciplinas projetuais, contribuem para o reforço de caminhos comuns que rebatem diretamente no TFG e se explicitam nos debates sobre o assunto.

Perspectivas homogeneizadoras são também acentuadas pelo trânsito dos docentes por vários cursos, seja como professores, seja como alunos. Segundo Maria Izabel da Cunha (1998), a docência universitária expõe, frequentemente, ciclos de reprodução das relações e das formas acadêmicas,

¹⁸⁰ Conforme abordado no Capítulo 1.

assumindo padrões endógenos de circularidade dos modos de ação dentro do seu próprio sistema. A profissionalização do arquiteto como professor e, em muitos casos, a proletarização do trabalho docente podem explicar esse trânsito, expressivo nas escolas pesquisadas, tanto paulistanas quanto mineiras. Ainda segundo Cunha, é de sua história como aluno que o docente reconhece maior influência, tanto ao repetir atitudes consideradas positivas quanto ao questionar aquelas julgadas negativas¹⁸¹. Nesses aspectos se revelam processos de circulação de formas e pensamentos didáticos, marcantes no ensino superior, que vão tornando comuns as posturas e abordagens.

Igualmente comuns a professores e ex-alunos foram as formas discursivas empregadas - os modos de expressão das ideias, os termos utilizados, expondo noções e concepções fundamentadas em representações comuns da cultura arquitetônica e da cultura do seu ensino, como se verá nos trechos de entrevistas ou partes de textos dos trabalhos finais aqui citados. Cabe lembrar que se procurou garantir a máxima abertura para a manifestação dos arquitetos entrevistados e que a organização das informações, apresentada na sequência, se fez a partir de categorias e questões por eles trazidas, conjugadas às metas estabelecidas para a investigação.

Para além dos referenciais comuns, foram também registradas as singularidades das abordagens, os argumentos e situações que, mesmo sem representatividade numérica no grupo, evidenciam questionamentos contemporâneos, indicando possibilidades de revisão e reorientação dos processos. Deste modo, enfatizam-se as dimensões qualitativas desta investigação, para as quais os critérios estatísticos não são relevantes. Procurou-se apresentar sempre uma ordem de grandeza da repetição de situações e pensamentos, sem, contudo, quantificá-los estritamente¹⁸².

Ao se trazer as falas dos sujeitos da pesquisa optou-se pela não identificação dos mesmos, em prol de maior liberdade na exposição dos resultados¹⁸³. Fez-se, contudo, a distinção dos pontos de vista dos dois grupos, professores e ex-alunos. Assinalou-se, também, as escolas às quais os entrevistados são

¹⁸¹ Cf. CUNHA, 1998, p. 160. Esses aspectos são também discutidos em ARCIPRESTE, 2002.

¹⁸² Buscou-se referenciar e substanciar quantitativamente os dados qualitativos, indicando-se a repetição de ideias a partir da consideração da maioria, da minoria ou das faixas médias do grupo total de entrevistados. Por *maioria*, são referidas as opiniões comuns a cerca de 60% do grupo ou mais. As *minorias* referem-se à percentuais inferiores a 30% e a faixa média considera o total de argumentos percebidos como comuns entre 30 e 60% do número de entrevistados. As palavras *muitos*, *numerosos* e *vários* foram usadas nas referências às maiorias, assim como as palavras *alguns*, *poucos*, relacionam-se às minorias observadas.

¹⁸³ Os entrevistados foram referidos por códigos numéricos, indicando-se sua categoria, se professor ou ex-aluno, e escola. Não se fez menção de gênero nas citações, optando-se pela forma masculina genérica. Ao se trazer trechos ou imagens dos trabalhos finais de graduação cedidos para esta pesquisa, os nomes de seus autores foram mencionados por suas iniciais. Como mencionado no Capítulo 1, todos esses trabalhos estão disponíveis para consulta pública nas bibliotecas das instituições e os trabalhos produzidos na FAUUSP estão também disponíveis para consultas *on-line*, no endereço <http://www.fau.usp.br/disciplinas/tfg/tfg_online/index.html>. Nas citações manteve-se a forma coloquial das falas, inclusive com os erros de português. Alguns pontos foram minimamente corrigidos, de modo a torná-las mais inteligíveis, cuidando-se para se preservar as ideias veiculadas.

vinculados, mesmo sem terem sido percebidas muitas diferenças de opiniões entre ex-alunos e professores dos diversos cursos investigados. Entende-se que as falas de cada um são marcadas por experiências e vivências em seus contextos, suas concepções referem-se à trajetórias desenvolvidas em ambientes pedagógicos próprios. Apesar de análises específicas do que se passa em cada curso não integrar o escopo desta pesquisa, a partir da identificação das escolas de origem dos entrevistados abrem-se os dados a outras interpretações que possam ser construídas acerca dos temas aqui tratados.

Dentro das metas inicialmente estabelecidas, os trabalhos selecionados e as falas de seus autores possibilitaram, de fato, ponderações sobre o significado de excelência que permeia o universo escolar e a prática do projeto de arquitetura e urbanismo, a partir de suas próprias experiências¹⁸⁴. Indo além das experiências pessoais, os argumentos dos ex-alunos também trouxeram uma percepção geral do que se passa nas escolas, no momento de realização dos trabalhos finais de graduação. Esses argumentos estão aqui combinados com a percepção dos docentes que, ao discutirem o TFG, também apresentaram visões amplas dos processos de formação em arquitetura e urbanismo.

Aos dados coletados somaram-se, ainda, aspectos trazidos por pesquisadores que investigaram o trabalho final e a formação do arquiteto e urbanista em outros cursos brasileiros e a própria percepção desta pesquisadora, envolvida com o cotidiano do ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo e com reflexões sobre este ambiente didático-pedagógico desde 1998¹⁸⁵. A pesquisa expôs aspectos também bastante convergentes quanto às relações dos processos dos trabalhos finais de graduação com o ensino, de modo geral.

Ressalta-se, contudo, que os resultados relacionados às opiniões discentes aqui expostos devem ser relativizados por refletirem pontos de vista de parcela excepcional do grupo, aquela que alcançou excelentes resultados. Aqui não se entende como modelares os trabalhos da amostra tomada para análise, sendo necessário alertar que o sentido do sucesso escolar precisa ser problematizado por ser circunstancial e constituir-se sempre como uma representação construída socialmente, conforme já mencionado. A noção de sucesso escolar refere-se a determinadas formas e normas de excelência consideradas a cada momento sócio-histórico. Não pode ser linearmente associada a níveis absolutos de competência, de habilidades, nem mesmo às representações construídas acerca do bom aluno, como indica Philippe Perrenoud: "[...] hierarquias [dadas pelas notas] têm em comum mais informar

¹⁸⁴ Conforme será abordado adiante neste Capítulo 4.

¹⁸⁵ Citam-se, entre outros, os trabalhos de KATAKURA (2003); SALVATORI (2005); CALDANA JÚNIOR (2005); PINHEIRO JÚNIOR. (2006); MARQUES (2010); e ARCIPRESTE (2002).

sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distancia relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências" (PERRENOUD, 1999, p. 12)¹⁸⁶.

Cabe ainda lembrar que este relato acerca dos dados trazidos pela pesquisa empírica apóia-se em pressupostos da sociologia da educação que nos impõem o desvelamento e a explicitação daquilo que efetivamente se passa no cotidiano dos processos escolares, antes que lhes prescrever soluções. Assim, a principal contribuição destas análises aos processos ocorre à medida que estas se constituem como bases menos impressionistas, a partir das quais reordenamentos e revisões podem ser realizados.

4.1. O TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Os objetivos e finalidades do Trabalho Final de Graduação, conteúdos, conhecimentos e saberes nele envolvidos, metodologias didático-pedagógicas e metodologias projetuais, processos de avaliação, relações orientador-aluno e a sua própria articulação com os currículos, articulam-se num jogo de inter-relações que definem seus processos e, ao mesmo tempo, refletem aspectos importantes da totalidade do ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo.

Para abordagem dos diferentes elementos envolvidos na elaboração e avaliação dos trabalhos finais de graduação, foram eleitos alguns encadeamentos que permitiram estabelecer determinadas conexões entre eles. Contudo, para as metas analíticas aqui estabelecidas, algumas relações foram por vezes priorizadas, outras não puderam ser suficientemente abrangidas e algumas questões foram tratadas em separado, sem se desconsiderar que todas se interagem num contexto sistêmico.

¹⁸⁶ Esta questão será aprofundada no item 4.2., adiante.

4.1.1. Autonomia e aprendizagem

De início, há que se ressaltar a importância atribuída ao TFG pela totalidade dos entrevistados. Razões de ordens diversas justificaram as opiniões, a maioria vinculada a categorias como motivação, liberdade e autonomia do estudante, ou a expectativas de um coroamento expressivo da trajetória do curso¹⁸⁷.

O apelo motivacional é percebido na fala de um ex-aluno: "Pela primeira vez na sua vida e única, você vai fazer uma coisa que você quer, onde você quer, e do jeito que você quer [...]. Então você consegue transformar um sonho, um projeto utópico seu, em realidade, tudo o que eu queria está aqui" (Ex-aluno 13, FAUMackenzie, 2009).

Philippe Perrenoud alerta que o interesse e a motivação do aluno em fazer o que faz, o fato de ele ver sentido no que faz, não é dado *a priori*, pois o "sentido se liga à sua *própria* visão da realidade, à sua *própria* definição do que é coerente, útil, divertido, justo, aborrecido, suportável, necessário, arbitrário" (PERRENOUD, 2002, p. 191, grifos do autor). Para o autor, o sentido se constrói a partir de uma cultura, de um conjunto de valores, de representações e das interações e relações estabelecidas. Assim, a importância dos trabalhos - muitas vezes mencionada, em especial pelos ex-alunos - está possivelmente associada à centralidade que o TFG tem hoje nos cursos. Centralidade essa que evoluiu e se consolidou desde a regulamentação do mesmo em 1994 e que continua hoje se afirmando/reafirmando de diferentes maneiras nas tarefas e nas rotinas escolares, como indicou um professor:

Acho que talvez pelo fato de muitos professores já durante atividades do curso pedirem pra que eles [os alunos] assistam bancas, tragam relatórios de bancas, utilizem o próprio TFG como trabalho prático, [...]o eu acho que isso ajuda a criar essa expectativa, e ajuda a fazê-los entender a importância. Acho que é uma divisão simbólica muito grande, é o encerramento, é o ponto final [...]. É um término e é uma

¹⁸⁷ Foram bastante frequentes percepções como as que se seguem: "Eu acho que o TFG é um momento fantástico. É um momento de coroamento, de o aluno enxergar o que ele conseguiu, de o aluno olhar pra que direção ele vai, por onde ele vai, investigar as possibilidades de projeto dele" (Professor 2, PUCMinas, 2010); "Eu sempre tive na cabeça assim que o TFG era para finalizar o meu trabalho de todo tempo dentro da faculdade. Então eu fiz com todo o carinho [...] eu queria muito fazer arquitetura, para mim era superemocionante fechar com chave de ouro a faculdade" (Ex-aluno 2, EAUFMG, 2010); "Eu achei importante porque foi o primeiro trabalho que a gente não tinha roteiro pra seguir. Então vem a primeira dificuldade, que é realmente: o quê que eu vou fazer? E o bom é quando você vê que tem uma resposta pra isso, que seu trabalho vai se desenvolvendo. Isso dá uma espécie de confiança: eu sei fazer isso" (Ex-aluno 1, CAU-IH, 2010).

passagem. E acho bacana eles poderem já começar a pensar nisso desde cedo. Eu acho que eles tão começando a pensar cada vez mais cedo no TFG (Professor 1, CAU-IH, 2010).

Sob outro aspecto, a importância do TFG é também ressaltada quando a maioria absoluta dos entrevistados aponta o seu valor formativo nos processos de ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, como exemplificado na fala de um ex-aluno: "Eu acho que a gente se desenvolve muito quando faz o TFG. [...] Você aprende muito fazendo o trabalho sozinho e indo muito atrás de tudo". (Ex-aluno 4, FAUUSP, 2009)¹⁸⁸. O reconhecimento dos processos de elaboração do TFG como momento de intenso desenvolvimento cognitivo dos estudantes relaciona-se a importantes aspectos pedagógicos colocados pelos entrevistados.

O alto grau de liberdade concedida ao aluno em comparação com as práticas de outras disciplinas de projeto dos cursos foi aspecto muito valorizado, assim como a relação dessa liberdade com o desenvolvimento da autonomia. Aqui tomado em acepção corrente no campo educacional, ligado às concepções de Paulo Freire (2002), o termo *autonomia* liga-se condição do aluno organizar e conduzir seus próprios processos cognitivos, na direção da auto aprendizagem fundada em perspectiva crítica, a partir de seu lugar como sujeito sócio-histórico e sempre vinculada à realidade concreta¹⁸⁹. Para Freire, a formação para a autonomia é um imperativo ético. "E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade" (FREIRE, 2002, p. 9).

Muitos entrevistados associaram a liberdade de proposição aos desafios que advêm desta livre-escolha e às responsabilidades de busca das soluções e condução do processo individual do aluno, o que levaria à formação de efetiva autonomia do futuro profissional¹⁹⁰. Em outra direção, alguns ex-alunos e professores relacionaram as possibilidades de escolha àquela de realizar um trabalho com caráter mais utópico, que trouxesse questionamentos pertinentes à arquitetura e ao urbanismo, para além das

¹⁸⁸ Outras abordagens a esse respeito: "Na busca dessa solução é que está a geração da demanda, das necessidades de pesquisa, de aprofundamento, de entendimento, de compreensão das questões. Quer dizer, ele aprender muito mais a partir de um problema que ele tem que solucionar. [...] ele é um potencial gigantesco de aprendizado e é de fato" (Professor 2, FAUMackenzie, 2009); "[O TFG] não é o lugar só de prestação de conta, não é só isso, de jeito nenhum. É um lugar de elaboração, tem gente que a gente vê amadurecer muito mesmo" (Professor 3, PUCMinas, 2010).

¹⁸⁹ FREIRE, 2002, p. 16-18

¹⁹⁰ Dois ex-alunos de uma das escolas pesquisadas mencionaram esses aspectos, também percebidos nas opiniões de alunos dos outros cursos: "[...] no TFG a gente aprende muito mais a pensar sozinho, andar com as próprias pernas; [...]. Eu acho que foi onde eu mais aprendi na faculdade. [...] nos outros projetos você tem autonomia no projeto, mas tudo já tem uma conformidade. Os professores já têm algo a esperar deste terreno, algo a esperar desta proposta; então eles já têm um parâmetro definido. E no TFG não, você começa sem saber o quê que vai ser, nem os professores sabem o quê que vai ser; cria uma sensação diferente, uma vontade diferente de querer trabalhar" (Ex-aluno 13, FAUMackenzie, 2009); "Acho que eu me soltei muito mais no último ano da faculdade do que nos outros. Porque eles acabam querendo colocar a gente num cubinho, parece, que a gente siga o jeito que eles querem que a gente pense" (Ex-aluno 4, FAUMackenzie, 2009).

injunções e limitações do mercado e de outros contextos dominantes. Ambos os aspectos também se ligam à ideia de motivação que gera aprendizagem:

Quando que você vai ter oportunidade de fazer isso na vida real? [...] tem mais é que fazer aquilo em que a gente acredita, aproveitar que é um exercício, mais do que fazer algo que tivesse voltado pro mercado, ou coisa do gênero. [...]. Você está na faculdade, é o último trabalho que você está fazendo, tem que aproveitar e sentir prazer em fazer (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009).

Na fala dos docentes, por vezes a noção de autonomia surgiu como exigência posta ao estudante, considerando-se que o TFG seria momento de verificação dessa condição. Mais frequente, contudo, foi a valorização do TFG como espaço ainda de construção dessa autonomia e portanto espaço de aprendizagem, tanto de habilidades quanto de conhecimentos envolvidos. Um professor apontou a existência dessas direções:

Algumas pessoas acreditam [...] que aluno de TFG não é para ser carregado no colo. Aluno de TFG, você tem que cobrar dele autonomia. Então, quase que vira aquela postura assim: “Você tem que entregar o trabalho, pronto, e se vira”. E o que eu vejo acontecendo, na verdade, [...] eu acho que o TFG é um dos grandes momentos de aprendizado. Talvez, um dos mais importantes. [...]. Então a gente não pode negligenciar isso (Professor 3, EAUFMG, 2010).

São diferentes posturas percebidas no TFG e também no ensino-aprendizagem de projeto de maneira geral, que suscitam a reflexão acerca do tipo de relação aluno/professor/conhecimento predominantes¹⁹¹. Tomando-se concepções de Louis Not (1991), tem-se a primeira delas associada a um modelo pedagógico de *autoestruturação cognitiva*, no qual o aluno é centro do processo, principal responsável pela construção do conhecimento por meio de métodos de observação, experimentação e invenção¹⁹². Ao aluno cabe a direção do seu processo cognitivo e o professor posiciona-se como um crítico de sua produção.

A segunda postura relaciona-se ao modelo definido pelo autor como *interestruturação cognitiva*, no qual o conhecimento é construção conjunta, resultante de sínteses dialéticas e da interação entre aluno, professor e objeto do conhecimento. Além dessas duas direções, Not ainda apresenta uma terceira, denominada *heteroestruturação cognitiva*, na qual o conhecimento é tratado como matéria

¹⁹¹ Esses aspectos também foram também verificados e discutidos pela autora em pesquisa anterior realizada com disciplinas de projeto de meio de curso. Cf. ARCIPRESTE, 2002.

¹⁹² Tais métodos são oriundos de correntes pedagógicas modernistas do início do século XX, como discutido no Capítulo 3.

acabada, assimilado pelo aluno por meio de ações guiadas pelos professores, em processos de transmissão didática, geralmente, unilaterais¹⁹³.

As posturas vinculadas à heteroestruturação e à interestruturação cognitivas podem ser relacionadas a dois modelos apresentados por Donald Schön (2000) ao discutir os pressupostos epistemológicos do ensino-aprendizagem do projeto de arquitetura. No denominado *Modelo I* predominam práticas nas quais o professor-orientador, partindo de suas experiências, impõe unilateralmente sua visão pessoal acerca dos fazeres e saberes arquitetônicos, o que se liga aos pressupostos de heteroestruturação cognitiva. As práticas guiadas por interestruturação cognitiva, por sua vez, podem ser associadas ao que Schön denominou de *Modelo II* de ensino-aprendizagem do projeto arquitetônico, quando o aluno e o orientador têm participações ativas e conjuntas, cada um em seu papel, construindo o conhecimento no espaço-tempo em que se desenvolve a ação projetual deste aluno¹⁹⁴.

A maior parte das abordagens dos professores e ex-alunos entrevistados pode ser associada ao Modelo II e aos princípios de interestruturação cognitiva. Ao professor orientador atribui-se tarefa decisiva nos processos. Ainda que o estudante tenha liberdade de proposição e que dele se espere a condução dos percursos envolvidos, a elaboração do projeto ocorre, em geral, na interação e no diálogo orientador-orientando. A partir de direcionamentos previamente construídos e, geralmente consolidados ao longo de todo o curso, é nessa interação que, de fato, são desenvolvidos e balizados os aspectos metodológicos e conceituais dos trabalhos.

A maioria dos ex-alunos pesquisados também afirma ter escolhido o orientador por seus posicionamentos questionadores e valoriza essa postura docente ao longo do processo, como um deles destacou¹⁹⁵: "Você conversa com outros estudantes e eles te falam 'nossa, meu orientador só fala que está lindo, mas ele não dá opinião nenhuma'. Meu orientador dá a opinião dele, e ele faz você trabalhar muito. Ele é muito rigoroso" (Ex-aluno 4, FAUUSP, 2009). Surgiram, contudo, com menor frequência, opiniões de que o aluno deveria ser o principal responsável pelos processos, na ótica da autoestruturação. Também algumas opiniões de que aos professores caberiam maiores

¹⁹³ NOT, 1981, p. 465.

¹⁹⁴ SCHÖN, 2000, p. 112-113.

¹⁹⁵ Também corroborando esses aspectos, tem-se a opinião de um professor: "Eu tenho uma postura muito de tentar descobrir um caminho que interessa ao aluno [...]. E tento identificar muito qual é a característica do aluno. Porque os alunos são muito diferentes. Quer dizer, eu tenho alunos que são extremamente pesquisadores, eu tenho alunos que são muito mais práticos, muito mais do trabalho, da prancheta [...]. Eu acho que o que a gente sente é que quando eles são estimulados, você acaba percebendo que os professores exercem algumas influências sobre eles, despertam-se algumas questões mais claramente. Quer dizer, há caminhos que eles desvendam porque eles têm uma necessidade de serem incentivados. Eu percebo isso, falta um pouco dar esse 'olha, existem essas portas'. Falta, eu acho, que mostrar um pouco [as] portas pro aluno. Eu não digo determinar caminhos, mas mostrar portas pra ele" (Professor 2, FAUMackenzie, 2009).

responsabilidades, no caminho da heteroestruturação cognitiva, ou do Modelo I de Schön, ressaltando-se posturas mais diretivas e de maior envolvimento direto do professor com o trabalho do aluno. Um ex-aluno e um docente de uma das escolas expuseram, direta ou indiretamente, essas diferentes posturas¹⁹⁶:

Eu falo que [...] foi o orientador perfeito, ele é brilhante. Ele chegava pra mim e já me apontava uma direção: [...] eu acho que você devia ir por esse caminho (Ex-aluno 1, CAU-IH, 2010).

Eu falo pra eles: "Eu já fiz TFG, eu não tenho esse problema não, eu já fiz. O problema é seu, a questão é sua, essa questão não é minha. Estou aqui pra corrigir rumo, pra dar alguma diretriz, pra discutir; mas as decisões [são deles]. Esse projeto não é nosso, o projeto é seu, não vem falar assim: 'Ah, porque nós decidimos'. Nós não decidimos nada. Eu não decidi nada, eu não decido nada. A decisão é sua" (Professor 2, CAU-IH, 2010).

A relação professor-aluno nos processos de TFG é unanimemente ressaltada, identificada, sobretudo pelos ex-alunos, como um dos elementos centrais do grande potencial de aprendizagem identificado nesse momento da formação do arquiteto e urbanista¹⁹⁷. Paralelamente aos aspectos motivacionais vindos das relações pessoais, percebe-se, nas entrevistas, a acentuada valorização dos atributos de competência e especialização do orientador de TFG – didáticos, mas, especialmente, profissionais e técnicos. Isso se dá sobretudo em razão da forte ênfase na natureza dos conteúdos e saberes disciplinares específicos que circulam neste nível do ensino, como identificado por Maria Izabel Cunha (1998)¹⁹⁸. A autora pontua que as disciplinas escolares de terceiro grau são essencialmente espaços de domínio do conhecimento, de conteúdos específicos dos campos profissionais, nos quais menor valor costuma ser atribuído às formas de sua transposição em sala de aula (CUNHA, 1998).

¹⁹⁶ Outros entrevistados opinaram a respeito: "Eu acho que alguns alunos esperam em excesso do orientador. Esperam que o orientador tenha um papel muito decisório no trabalho deles. [...] se a nota não foi boa, ou se a banca não foi muito rigorosa, é quase que uma responsabilidade do orientador [...]. Eu sinto muito em relação ao aluno, mas percebo que há também uma visão geral sobre esse aspecto. Assim, se os alunos não vão bem, é uma questão do orientador. Obviamente que é uma responsabilidade mesmo do orientador, eu não estou fugindo a isso. O orientador tem que ser rigoroso, mas é uma responsabilidade maior do estudante" (Professor 4, PUCMinas, 2010); "O meu orientador teve um papel crucial [...] ele, literalmente, acreditou e ele entrou até na sabatina e na crítica [da banca final] junto comigo. Porque o orientador, ele não é o orientador no momento do TFG, ele é um cúmplice, praticamente" (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2010).

¹⁹⁷ Explicitando fatores considerados fundamentais que, para a maioria, levaram a bons resultados no trabalho final de curso, foram comuns abordagens como as seguintes: "[...] além de ser um cara que, profissionalmente, você acha competente, bom, é um cara com quem você já tem uma certa [...] intimidade, que você já conhece, já trabalhou [com ele], se dá bem [com ele]" (Ex-aluno 11, FAUMackenzie, 2009); "Ela falava de arquitetura e eu entendia, e sabia focar a gente [...]. Eu já tinha tido bons professores me orientando, mas daquele jeito eu acho que eu nunca tinha me envolvido assim, tido um contato tão bom [...] foi uma ótima orientadora" (Ex-aluno 1, EAUFG, 2010).

¹⁹⁸ Note-se que as ações docentes em arquitetura e urbanismo se dão em bases empiristas, uma vez que os professores, como em outros campos de formação profissional, não têm formação pedagógica escolarizada. No entanto, as práticas professorais mobilizam variados saberes, os disciplinares, e aqueles de outras experiências e vivências, ligados, muitas vezes, às maneiras como o professor aprendeu, conforme já mencionado.

Na ótica trazida por Paulo Freire (2002)¹⁹⁹, as experiências de TFG analisadas mostraram-se, por essas razões, como espaço efetivo de aprendizagem, em perspectiva alargada de construção do conhecimento. Contrapondo-se à concepção de uma educação *bancária*, na qual conhecimentos são *depositados* sobre os estudantes, os processos de elaboração dos trabalhos apresentaram-se como momento de intensa integração professor-aluno, no qual o professor, em geral, se coloca como um problematizador e o aluno como efetivo sujeito protagonista dos processos, ambos ativos nos percursos de elaboração cognitiva.

Nessa mesma ótica, a condição de desenvolvimento da aprendizagem nos trabalhos finais de graduação é também, para alguns professores, potencializada pela possibilidade de efetivo rompimento com limites do conhecimento disciplinar. Indo além do tratamento estanque de conteúdos, tanto aqueles fragmentados nos arranjos curriculares quanto aqueles de outras áreas do conhecimento, vários dos trabalhos analisados mostraram-se integradores de conteúdos da arquitetura e urbanismo em abordagens mais amplas, com focos multi/pluridisciplinares, interdisciplinares ou, em menor escala, transdisciplinares.

Tomando-se as definições de Basarab Nicolescu (2009), na *pluridisciplinaridade* diversas disciplinas estudam um objeto ao mesmo tempo, adicionando-lhe *um algo mais*, porém sem ultrapassar seus limites disciplinares. A *interdisciplinaridade* define-se sobretudo pela transferência dos métodos entre disciplinas, porém sua finalidade também continua inscrita no âmbito disciplinar. Tanto a pluri quanto a interdisciplinaridade terminam, portanto, acentuando os limites disciplinares. A *transdisciplinaridade*, por sua vez, busca superar esses limites e alcançar outros sentidos do conhecimento na inter-relação de saberes diversos – científicos, artísticos, do senso comum. Segundo Nicolescu, "conforme indica o prefixo 'trans', envolve aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento" (NICOLESCU, 2009, p. 2).

Transdisciplinaridade e complexidade são abordagens conjuntas, que no contexto educacional fundamentam o *aprender a conhecer*, como caminho para se relacionar diferentes saberes e sua significação para a vida cotidiana e para o indivíduo. Mencionando o pensamento de Edgar Morin, Nicolescu lembra que visam "à formação de um ser constantemente atento, capaz de adaptar-se às mutáveis exigências da vida profissional e dotado de uma flexibilidade permanentemente orientada para a realização de suas potencialidades interiores" (NICOLESCU, 2009, p. 7–8).

¹⁹⁹ FREIRE, 2002, p. 11–14.

Carlos Antônio Leite Brandão conjectura que a transdisciplinaridade, sendo campo novo e em expansão, sem limites e objetos muito definidos, se constitui como um método para fazer avançar o conhecimento, ao se abordar os objetos e sobretudo os problemas obliquamente: e "pode se dar que talvez o método da abordagem transdisciplinar não seja único, mas inscrito nos problemas e conceitos a serem definidos em função do sentido que pretendemos conferir-lhes ao trabalhá-los" (BRANDÃO, 2005, p. 95).

No campo educacional, o pensamento transdisciplinar tem sido associado ao trabalho a partir de temas transversais que são tratados para além de suas áreas convencionais, com enfoques plurais. No campo arquitetônico são inúmeras as questões contemporâneas que demandam abordagens transversais mais alargadas, que as situem aquém e além das fronteiras disciplinares. Brandão argumenta que arquitetura e urbanismo são essencialmente transdisciplinares:

Por transitar entre várias disciplinas – humanidades, ciências, tecnologias e artes – as quais se sintetizam na obra, e por colocar em função recíproca e interdependente o mundo das ideias, o mundo da linguagem e o mundo construído, arquitetura e urbanismo configuram-se como transdisciplinares em sua constituição intrínseca (BRANDÃO, 2005, p. 65).

Pensando o fazer arquitetônico, em especial a ação projetual, como instância de proposição e solução de problemas, a fala de um professor entrevistado vincula-se a essa ótica. Expõe alguns desafios atuais num contexto de questionamento dos modos como o ensino-aprendizagem de projeto, ao longo dos cursos, se dá disciplinarmente. Isso ocorre em oposição aos processos do TFG, que se abrem a perspectivas mais inclusivas:

[...] se a habilidade de projeto é resolver problemas, o problema tem que ser tratado na sua inteireza não por abordagens disciplinares, como se faz hoje. [...] arquitetura é uma atividade prática de transformação do espaço e enfrenta problemas reais. [...] E os problemas reais nunca são respondidos através das parcelas da disciplinaridade. O problema é que determina quais são os procedimentos pra se resolver isso. O nosso ensino faz exatamente o contrário. Enquadra a realidade nas visões fragmentárias da disciplinaridade, quando não, numa determinada disciplina [...] E aí o atelier expõe essa visão. Cada disciplina tem um conteúdo e tem uma parcela, através da qual se enfoca [...] um pedaço do problema. [...] Durante quatro anos, [os alunos] não se reciclaram para resolver problemas, como resolver problemas [...] concretos. Quando muito, resolvem problemas dados. [...] Então eles chegam no TFG absolutamente animados pela perspectiva de que pela primeira vez em 5 anos eles vão poder, eles mesmos, propor o problema (Professor 6, FAUUSP, 2009).

Na maioria dos processos dos trabalhos finais de graduação pesquisados mostraram-se presentes enfoques inter e pluridisciplinares do conhecimento, como conteúdos apreendidos pelo aluno ao longo de sua formação²⁰⁰: Mas a diluição de fronteiras disciplinares respalda-se sobretudo na possibilidade de trânsito efetivo do aluno, por diferentes campos disciplinares na ótica transdisciplinar, envolvendo conhecimentos escolarizados e outros conhecimentos e saberes ligados à sua formação mais ampla e à sua vivência. Caminhos nessa direção ainda estão sendo abertos, foram opção de poucos, como indicado por um professor, que também aponta ser esse um tema pouco consensual²⁰¹:

A gente precisa sair dessa redoma em que a gente vive, [em] que a arquitetura deve ser feita só pela arquitetura. Então, por exemplo, alguns alunos meus leem sociólogos, leem textos de geógrafos. E tem professor que mete o pau nisso, fala que a gente é arquiteto e não sociólogo. Então tem uma discordância de postura [...]. Eu acho que pra se fazer arquitetura tem que conhecer sociologia, engenharia, economia, as ciências ambientais. Nós somos pluri, ou inter, transdisciplinares (Professor 1, EAUFGM, 2010).

O trânsito do sujeito pelo conhecimento concretiza-se sobretudo por meio de pesquisa contínua, como alimento dos processos de ação-reflexão-na-ação que permeiam as ações projetuais. Esse debate se aprofunda na discussão acerca de metodologias projetuais e didáticas envolvidas nos processos de TFG investigados, o que se fará posteriormente. E também implica considerar a condição de síntese cognitiva do projeto no âmbito escolar, associada às finalidades que orientam e perpassam os trabalhos finais de curso estudados, vinculada ou mesmo contraposta aos modos de abordagem curricular dos conteúdos escolares na formação do arquiteto e urbanista.

²⁰⁰ Foram muitas as falas nesta direção, como a de um ex-aluno: "O último ano é definitivamente o ano em que você mais aprende. [...] É um trabalho mais completo, [em] que você aprende muito [...] porque você utiliza todas as disciplinas [...]. métodos que você usa também de sair de uma escala grande pra ir chegando na escala pequena, nos detalhes, e quanto mais você se aprofunda, mais interessante fica" (Ex-aluno 7, FAUMackenzie, 2009).

²⁰¹ Cabe lembrar que as próprias *Diretrizes Curriculares Nacionais* preveem o trânsito do aluno por áreas diversas, estabelecendo entre as competências e habilidades necessárias "o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído" (BRASIL, 2006, p. 2; BRASIL, 2010, p. 2).

4.1.2. Finalidades, conhecimentos e saberes

A caracterização formal e regulamentada do Trabalho Final de Graduação como atividade de síntese e integração de conhecimentos suscitou a indagação sobre a efetividade dessa condição e das finalidades do TFG no âmbito do ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo. Segundo os entrevistados, os trabalhos finais têm sido, de diferentes maneiras, real momento de síntese do aprendizado do aluno. Para a maioria dos professores e para grupo expressivo dos ex-estudantes, tal síntese refere-se aos conteúdos e conhecimentos desenvolvidos ao longo dos cursos²⁰²: "Eu acredito que foi síntese da minha formação, porque eu fiz de tudo aqui. Eu acho que eu peguei um pouco de tudo: urbanismo, paisagismo, interior, estrutura, tudo. [...]. Eu falei: 'Não quero fazer um TFG que seja só um prédio, ou só uma praça'" (Ex-aluno 3, PUCMinas, Belo Horizonte, 2010).

Em contraposição à noção de síntese, para alguns dos pesquisados os trabalhos finais de graduação expressam partes, recortes de conhecimentos e saberes acumulados:

Não foi uma síntese. Porque eu acho que esse projeto, ele é um trabalho isolado na verdade. Ele acaba tratando de um projeto claro e específico. Então por exemplo, as técnicas que eu pesquisei elas se limitam nesse projeto, é claro que existem muitas outras técnicas que eu poderia ter pesquisado que eu estudei durante a faculdade e que eu não apliquei aqui, então eu não colocaria como síntese (Ex-aluno 15, FAUMackenzie, São Paulo).

No sentido dessas abordagens descritas, a discussão sobre as finalidades do TFG remete ao conhecimento colocado em jogo e que se espera integrado neste momento final dos cursos. De acordo com Philippe Perrenoud, a escola, em diferentes níveis, lida com a transformação de saberes, de práticas sociais e, mais globalmente, da cultura em objeto de ensino e de aprendizagem, por meio dos processos de transposição didática que configuram o que se define por conhecimento escolar: "Quando se analisa a *escolarização* de determinados saberes e do saber-fazer, observa-se, antes de mais, a

²⁰² Outros argumentos apresentados: "Na verdade isso era um objetivo que eu tinha antes de escolher o tema. Era escolher alguma coisa que eu pudesse usar um pouco de tudo [que aprendi]. Porque pra mim a coisa mais importante [...] é essa formação plural" (Ex-aluno 8, FAUUSP, São Paulo, 2009); "O TFG foi um espelhamento e uma amplificação do que foi o curso dos alunos de maneira absoluta.[...]. Revela, eu acho, as preocupações da escola" (Professor 3, ECidade, São Paulo, 2009); "Eu acho sim [que o TFG seja síntese do curso]. Há uma compreensão, os alunos como um todo - a maioria deles - compreendem [...], percebem que ali eles devem colocar tudo que foi aprendido" (Professor 4, PUCMinas, Belo Horizonte, 2010).

forma como estes são legitimados, codificados e distribuídos a fim de constituírem um *currículo formal*" (PERRENOUD, 2002, p. 117, grifos do autor). A noção de conhecimento escolar associa-se, portanto, aos saberes e conhecimentos considerados relevantes e significativos, selecionados e organizados em arranjos curriculares de acordo com a lógica própria de cada contexto, a cada momento.

Conhecimento e saber são termos aqui tomados distintamente, na direção apontada por Alfredo Veiga-Neto e Carlos Ernesto Noguera, retomando o campo semântico de ambos. Conhecer "deriva da forma latina *cognosco*, ere – 'ter notícia ou noção sobre algo'[...]. O verbo saber deriva da forma latina *sapio*, ere que [...] aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar. Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação" (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 72-73). Para os autores, o *conhecimento* traz em si uma ordem objetiva, "mais pontual, fragmentária, determinada/determinável", verdades em bases científicas, alcançáveis pelo estudo e pelas experiências. Já o *saber* articula-se à ordem do sujeito e da subjetividade, "mais ampla, integradora, indeterminada/indeterminável" (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 75).

Oriundos de diversos âmbitos sociais como instituições voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico - universidades e centros de pesquisa -, o mundo do trabalho; entre outros espaços, saberes e conhecimentos trazem em si ideais de verdade e não são neutros. Como explicitam Antônio Flávio Moreira e Tomás Tadeu da Silva (2000), o conhecimento organizado disciplinarmente nos currículos transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais e precisa ser compreendido como artefato cultural e social, resultado de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade²⁰³. O conhecimento que se define como pertinente ao currículo articula-se, em geral, aos interesses e valores de determinados grupos, segmentos dominantes em cada campo e na sociedade. Constitui-se, porém, sempre como objeto de contestação e embates.

No âmbito da formação universitária no contexto brasileiro, a fragmentação de conhecimentos - conteúdos do ensino - e sua organização em disciplinas estanques, de diferentes áreas é a forma corrente e marca de uma cultura já consolidada. Os cursos de arquitetura e urbanismo são centrados numa divisão de conhecimentos relacionados ao edifício, ao urbanismo, à tecnologia, à história e à teoria claramente esfacelados nos arranjos curriculares. Por vezes, essa concepção fragmentária define a própria estrutura institucional, como em duas escolas pesquisadas, a FAUUSP e a EAUFG, organizadas em departamentos segundo as áreas de projeto, urbanismo, tecnologia e história/teoria: "Cada departamento tem a sua visão, [...] são quatro cursos de arquitetura dentro da mesma escola.

²⁰³ MOREIRA; SILVA, 2000, p. 21.

Então, cada departamento tem a sua lógica do porquê das disciplinas que existem, das ordens delas" (Professor 3, EAUFMG, 2010).

Em contrapartida e como outra particularidade dos arranjos curriculares, tem-se o eixo das disciplinas de projeto, historicamente encarregado das funções de síntese, de aplicação do conhecimento adquirido nas demais áreas. Contudo, isso não tem se dado efetivamente e pesquisas vêm indicando as dificuldades desta função integradora²⁰⁴. Comumente o ônus da integração recai sobre o aluno, incumbido de estabelecer as devidas correlações entre os diversos conteúdos trabalhados nos cursos, uma vez que as abordagens didáticas das disciplinas projetuais têm se mostrado insuficientes. Minoru Naruto (2006) evidencia a incompatibilidade entre o caráter integrador do projeto e o caráter desintegrador dos currículos na organização disciplinar do conhecimento. O autor argumenta que no projeto opera-se por síntese e composição de conteúdos caracterizados por sua forma aberta, em oposição às estruturas curriculares que operam por análise, decomposição de conteúdos tratados como únicos, pré-estabelecidos e fragmentados²⁰⁵.

Alguns entrevistados afirmaram que o TFG representa apenas uma síntese de conteúdos e habilidades desenvolvidas nas disciplinas de projeto, constituindo-se, deste modo, apenas uma expressão parcial dos cursos: "Eu acho que é uma atividade de síntese se a gente considerar a cadeia das disciplinas de projeto [...] que reúne mesmo as coisas de história, tecnologia, de urbanismo" (Professor 4, CAU-IH, Belo Horizonte). Nesse sentido, o TFG pode ser também entendido como uma síntese das respostas à problemática inicialmente colocada e como síntese das respostas às questões que vão surgindo no próprio processo projetual.

Assim inserida no sistema escolar, a formação do arquiteto e urbanista vem sendo, de longa data, definida por essa fragmentação curricular, que traz em si ideais de conhecimento pertinente, marcando as mentalidades docentes e discentes. As experiências contemporâneas de TFG baseiam-se nessa cultura fragmentária que coloca em jogo o conhecimento escolar selecionado e organizado nas bases curriculares oficiais dos cursos.

Contudo, para além do que foi colocado formalmente ao longo da trajetória do estudante, nos currículos, ementas e programas oficiais das disciplinas cursadas – o chamado *currículo formal* –, os trabalhos finais de curso em arquitetura e urbanismo também expuseram outras aprendizagens e

²⁰⁴ Abordam a questão: ARCIPRESTE (2002); TEIXEIRA (2005); LEITE, M. A. (2005); NARUTO (2006), entre outros pesquisadores.

²⁰⁵ NARUTO, 2006, p. 120-121.

outros saberes construídos pelos estudantes paralelamente ao que a escola formalizou, por meio dos chamados currículo real e currículo oculto.

O *currículo real* considera as formas de transposição didática, as leituras e interpretações que os docentes fazem dos conteúdos propostos oficialmente nos documentos institucionais. Abrange todo o aparato por eles colocado como mediador da aprendizagem, como as metodologias e técnicas pedagógicas e também abarca interesses, disposições e capacidades individuais, que direcionam de diferentes modos as abordagens.

O *currículo oculto*, por sua vez, envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, segundo Moreira e Candau, “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, [...], mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M., 2007, p. 18). A noção de currículo oculto coloca ênfase especial no que, de fato, o aluno aprendeu, nos significados por ele construídos acerca do trabalho escolar, conhecimentos compartilhados, mas muitas vezes implícitos ou ausentes nos discursos formais. Philippe Perrenoud lembra que “a sociologia da educação nos obriga a tomar consciência da importância e da relativa *unidade* das aprendizagens que, sem figurarem muito explicitamente nos objectivos do ensino, são contudo regularmente geradas pela escola” (PERRENOUD, 2002, p. 54, grifo do autor. Português de Portugal).

Considerando-se essas perspectivas, para além do conhecimento escolar apreendido, os trabalhos finais pesquisados expuseram percursos mais gerais dos estudantes, saberes e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, em práticas de estágio, viagens e mesmo em sua escolarização anterior. Sobressaiu-se essa compreensão para a maioria dos ex-alunos, quando mencionaram aspectos gerais e influências que contribuíram para orientar suas decisões no momento do TFG, como no depoimento de um ex-aluno²⁰⁶:

Eu acho que [o importante] é como esse objeto final reflete as coisas que você pensa com relação à vida mesmo. Acho que nem só com relação à arquitetura. O que você pensa pra sociedade, o que você acha importante discutir, então é a

²⁰⁶ Outros depoimentos também trouxeram essa consideração: “No caderno de TFG eu mostro todos esses anos aqui na escola, então tem os desenhos que eu fiz, de viagens. E esses desenhos aqui [...] eu peguei desde a época que eu estava na quinta série do colégio e fiz uma plantinha” (Ex-aluno 2, ECidade, São Paulo, 2009); “Realmente eu não tenho dúvida que TFG vem da vivência. Se você tem uma vivência, se você está muito envolvido com arquitetura, se você está participando de alguma discussão, [...] se algum professor te chamou atenção, o seu TFG vai ser um reflexo de toda essa discussão” (Ex-aluno 1, EAUFMG, Belo Horizonte, 2010); “Foi uma síntese da minha formação. Não necessariamente do que eu aprendi aqui [...] eu acho que esse trabalho diverge bastante do ensino que a gente tem, enfim, é um pouco o reflexo de tudo aquilo que eu colhi [...] algumas optativas, o intercâmbio que eu fiz” (Ex-aluno 7, FAUUSP, São Paulo, 2009).

conexão, é a questão da poesia, é a questão da cidade, das pessoas, que não se vê. Então eu acho que o mais importante é isso, e que aquele produto final tenha contido todas essas [questões]. Sempre nessa relação de que você parte do que é o seu mais individual possível - seu desenho, sua questão, o seu olhar sobre a cidade -, que vai te dar uma resposta sempre coletiva, sempre universal (Ex-aluno 1, ECidade, 2009).

Para vários ex-alunos, as próprias decisões de temas, programas e locais de intervenção²⁰⁷ dos trabalhos finais partiram de saberes e experiências oriundos de sua trajetória escolar, mas foram também pautadas por outros percursos e vivências. As razões que presidem essas escolhas são de várias ordens. Para alguns, a decisão passa por aspectos utilitários, na expectativa de menor esforço necessário, mas, para a maioria dos ex-alunos entrevistados, são escolhas apoiadas em suas histórias individuais, sua origem, suas experiências profissionais e experiências de vida. Também entram em jogo dimensões afetivas e emocionais, o gosto pelo tema, pelo lugar, a expectativa de prazer no desenvolvimento do trabalho²⁰⁸.

Seja na definição da proposta de trabalho ou no seu desenvolvimento, a visão geral foi de que o TFG resulta de formação mais ampla, implicando diálogos entre saberes disciplinares, escolarizados e outros saberes socialmente produzidos, aqueles da experiência e da vivência do aluno. Processos e produtos resultam, portanto, da aprendizagem oriunda dos currículos que circulam nas escolas – tanto dos currículos formais quanto dos reais e dos ocultos. Associam-se o conhecimento científico aos saberes do senso comum. Somam-se os conteúdos e habilidades que se encontram formulados

²⁰⁷ Cabe destacar que houve significativa recorrência na escolha de alguns locais específicos para as intervenções, como as regiões da Barra Funda e da Luz, na cidade de São Paulo, e as proximidades da Praça da Estação, em Belo Horizonte. Foram escolhas pautadas por demandas obviamente existentes dessas áreas, mas, muitas vezes por certa comodidade advinda de repertório crítico já adquirido pelo aluno anteriormente, pois, como evidenciado nas entrevistas, essas áreas haviam sido objeto de discussões desenvolvidas em outras disciplinas dos cursos, anteriormente, e mesmo fora da escola, em debates da mídia.

²⁰⁸ Alunos e professor argumentaram de diferentes maneiras a esse respeito: "Eu acho que tem o negócio da vivência, da abstração do cotidiano, da impressão, que eu acho que no final das contas é o que faz ele [o aluno] decidir [...]. Porque isso tem a ver com fatores internos do aluno. Assim, é o gosto pela coisa, afinal de contas ele vai estudar um ano aquilo, então tem que ser uma coisa que ele se sente à vontade, vai dar prazer em estar trabalhando" (Professor 4, CAU-IH, 2010); "Eu passei minha vida inteira na cidade de Rio Claro, no interior de São Paulo. E em Rio Claro, desde a minha infância, foi muito presente a ferrovia. De onde eu morava dava pra ver o trem, a casa da minha avó, o fundo dela dá pro trem [...]. Então sempre foi presente, ouvir o barulho do trem, e passear de trem até Araraquara, a estação [...] Meu avô trabalhava na oficina [...] com o passar dos anos o transporte rodoviário abriu concorrência e o trem foi perdendo total espaço. E nesses últimos anos eles tiraram a ferrovia, e ela está tombada, os trilhos foram desativados, a estação está abandonada, onde passava o trem ficou uma área, um vazio urbano, e isso eu identifiquei como uma área muito rica na cidade, porque ela divide dois lados, ela marca a memória da cidade, e é uma área grande, que você pode interligar a cidade, pode utilizar pra cidade de alguma maneira" (Ex-aluno 13, FAUMackenzie, 2009); "Os estágios onde eu trabalhei foram o que solidificou essa ideia de mexer com transporte, tudo mais. Muito mais até do que a FAU me influenciou no TFG [...], no estágio eu tinha trabalhado um pouco com projeto de estação de metrô, [da] CPTM e foi me interessando muito essa parte [...], Eu tinha muito material já disponível, muita gente que eu conhecia [com] que eu podia conversar" (Ex-aluno 5, FAUUSP, 2009); "Eu acho que todo mundo escolheu um lugar perto de onde mora pela facilidade de visita, de arrumar o material, e pela vivência" (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2010).

oficialmente a outros que vão sendo agregados à trajetória do estudante. Neste sentido, expõe-se no TFG o caráter multidimensional e complexo do conhecimento, que se constitui como um todo, resultante da interação entre o sujeito, o objeto e seu contexto, como indicam Morin (2005) e Boaventura Santos (2007)²⁰⁹.

4.1.3. Temas e conteúdos

Associados às finalidades de síntese cognitiva dos conhecimentos curriculares têm-se os conteúdos escolares colocados em jogo nos processos de elaboração do TFG. Como indica Gimeno Sacristán (1998) conteúdos e finalidades do ensino estão sempre imbricados. Os conteúdos precisam ser pensados como resumos da cultura acadêmica, abordados a partir de diferentes percursos metodológicos. Como construção social, não têm significado estático nem universal e, para o autor, "o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto" (GIMENO SACRISTAN; 1998, p. 150).

Considerando-se esse enfoque desses autores, retoma-se a ideia do TFG como síntese de conteúdos trabalhados ao longo da formação do arquiteto e urbanista. Apesar de os conteúdos serem efetivamente delimitados somente nas práticas cotidianas, nos currículos reais e nos currículos ocultos que perpassam o ensino-aprendizagem, a base a partir da qual a própria escola se posiciona e avalia é estabelecida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Nelas, os conteúdos estão organizados em dois núcleos, o de Conhecimentos de Fundamentação e o de Conhecimentos Profissionais, além do próprio Trabalho de Curso, também colocado nesta categoria. As *Diretrizes* também recomendam a interpenetrabilidade entre esses três âmbitos ²¹⁰.

No núcleo de conhecimentos de fundamentação estão relacionados os conteúdos ligados à Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de

²⁰⁹ Conforme discutido acima no Capítulo 3.

²¹⁰ BRASIL, 2006, p. 3; BRASIL, 2010, p. 3.

Representação e Expressão. No núcleo de conhecimentos profissionais relacionam-se "campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional arquiteto e urbanista", constituídos por conteúdos ligados à Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; Tecnologia da Construção; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; Topografia²¹¹.

Na formatação do TFG das instituições pesquisadas, apenas um curso, o da FAUMackenzie, faz referência explícita à distinção entre os conteúdos dos dois núcleos, prevendo um programa de atividades que os contempla, acrescidos de atividades laboratoriais e de pesquisa. No curso da EAUFMG estão previstas duas áreas possíveis de abordagem: Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo e Planejamento Urbano e/ou Regional, ressaltando-se que o estudante deve demonstrar domínio de História e Teoria da Arquitetura e do Urbanismo, Tecnologia da Construção e Conforto Ambiental. Na PUCMinas os trabalhos podem filiar-se às áreas de Projeto de Arquitetura ou Projeto/Planejamento Urbano e/ou Regional. No CAU-IH, categorizam-se cinco áreas específicas do conhecimento que os trabalhos finais devem abordar: Arquitetura, Cidade e Paisagem, Expressão e Representação, Teoria e História da Arquitetura, Cidade e Paisagem, Tecnologia da Construção²¹². O curso da Escola da Cidade propõe o desenvolvimento de trabalhos no campo da arquitetura, abrangendo questões urbanas, da edificação, do objeto e da teoria. Por fim, a FAUUSP abre a possibilidade de desenvolvimento de qualquer conteúdo trabalhado no curso, sem discriminá-los.

Nas visões da maioria dos entrevistados a ideia de conteúdo liga-se à temática²¹³ e aos programas de projeto desenvolvidos em cada trabalho. O tema é o meio e o motivo para a aplicação e o desenvolvimento de conteúdos específicos, de conhecimentos e saberes necessários às soluções dos problemas levantados, considerando-se as múltiplas variáveis envolvidas. De acordo com dados organizados na Tabela 2 do Apêndice A, entre os trinta e nove trabalhos finais de graduação analisados, apenas um (2,5%) se limitou a conteúdos de ordem teórica, ligados à área de Fundamentos, Teoria e História da Arquitetura (FIG. 37). Também um único trabalho (2,5%) enfocou especialmente conteúdos de Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (FIG. 38). Seis deles (15%) vincularam-se às áreas de Paisagismo e/ou Desenho Urbano e Adequação Ambiental. Dez propostas (26%) abrangeram Planejamento e Projeto do Espaço Urbano e Planejamento Urbano e/ou Regional,

²¹¹ BRASIL, 2006, p. 3-4; BRASIL, 2010, p. 3-4.

²¹² Ressalta-se que as informações aqui apresentadas consideram as maneiras e o contexto no qual os trabalhos pesquisados foram desenvolvidos, entre 2008 e 2009.

²¹³ A palavra *temática*, num sentido amplo, liga-se ao âmbito geral de assuntos tratados pelo aluno. Por *tema*, aqui se compreende o assunto específico, a proposição desenvolvida pelo estudante.

conforme exemplos das FIG. 39 a 42. Os demais 20 trabalhos analisados (51%) abordaram prioritariamente o Projeto de Edificação.

FIGURA 37 - Imagem da monografia, TFG de A. S., A colonização e as cidades à brasileira: aspectos sociológicos de urbanização, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por A. S.

FIGURA 38 - Prancha de TFG de I. S. M., Construções dinâmicas em desastres ambientais, PUCMinas, 2009.

Fonte: imagem cedida por I. S. M.

FIGURA 39 - Perspectiva, TFG de J. M. P., Vazios urbanos: reabilitação de áreas industriais desativadas, EAUFMG, 2009.

Fonte: imagem cedida por J. M. P.

FIGURA 40 - Perspectiva, TFG de J.P.V., Centro de memória da atividade mineradora, Poconé, MT, PUCMinas, 2009.

Fonte: imagem cedida por J.P.V.

FIGURA 41 - Croquis de estudo, TFG de A. R. F., São Paulo a partir dos rios: reflexão sobre a cidade a partir do estudo da várzea, ECidade, 2008.

Fonte: imagem cedida por A. R. F.

FIGURA 42 - Perspectivas, TFG de M.C., Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por M.C.

Como mencionado no Capítulo 1, a investigação confirmou que o projeto permanece como lugar/suporte/meio de integração e expressão de conhecimentos, de saberes e do saber-fazer adquiridos. A maioria dos trabalhos analisados e muitas opiniões, sobretudo dos docentes, evidenciaram a valorização prioritária do fazer projetual no âmbito do trabalho final de curso, como defendeu um professor, entre vários²¹⁴:

[...] no projeto vem a questão da teoria, a questão do urbanismo, a questão do paisagismo, a questão do próprio projeto, conforto ambiental, da técnica, da função. [...] Ele é uma resposta mais concreta a qualquer teoria da cidade. [...] O TFG não pode se limitar a um diagnóstico (Professor 2, CAU-IH, 2010).

Essa forte ênfase evidencia e ao mesmo tempo reproduz o lugar e a hegemonia do projeto como elemento chave de caracterização do ofício do arquiteto e urbanista, das formas como este se apresenta para a sociedade, da própria condição disciplinar da arquitetura e como foco das estruturas curriculares dos cursos, conforme discutido nas Considerações Iniciais e no Capítulo 3 deste trabalho. O ensino reflete e, ao mesmo tempo, reafirma e perpetua sua importância histórica.

Em contrapartida, tal valorização também vem sendo questionada, assim como o próprio papel do projeto na prática profissional contemporânea do arquiteto e urbanista²¹⁵. Embora com pouca

²¹⁴ "Para os meus alunos eu estabeleço isso com regra: eu só oriento TFG que tenha como tema projeto, e um projeto na área que eu entenda que é atribuição específica, exclusiva de arquiteto. Então pode ser Urbanismo, pode; pode ser Arquitetura, pode; pode ser Paisagismo, claro. Mas eu não oriento, eu não vejo assim com bons olhos um TFG que verse sobre arte, outras áreas que são lindas. Eu adoro, adoro arte, mas não precisa estar no TFG" (Professor 2, FAUUSP, 2009); "Acho importante [a obrigatoriedade do TFG], porque eu acho que o arquiteto, o grau que ta sendo conferido a ele na formatura é para projetar. Ele pode também fazer trabalhos teóricos, deve fazer. Mas eu acho que ele tem que ter a capacidade de projetar. [...] A questão do trabalho exclusivamente teórico é uma questão que deve ser colocada no mestrado. Acho que [o TFG] tem que ser projeto" (Professor 4, PUCMinas, 2010).

²¹⁵ Essa questão será retomada adiante no item 4.2.

representatividade no grupo pesquisado, tanto ex-alunos quanto professores manifestaram outros pontos de vista, expondo o TFG como um campo de tensões:

Eu acho errado você ser obrigado a fazer projeto, eu não concordo [...] porque eu acho que a arquitetura não é só fazer projeto (Ex-aluno 11, FAUMackenzie, 2009).

Em alguns casos é um absurdo a gente fazer o conhecimento parar por conta de uma regra [a obrigatoriedade de se fazer projeto]. Fica parecendo também que quem raciocina e escreve uma coisa não dá conta de fazer projeto. Pelo contrário, as pessoas que eu tenho visto fazer os projetos mais interessantes são os que têm uma profundidade teórica maior (Professor 3, PUCMinas, 2010).

Considerando-se as atribuições profissionais do arquiteto e urbanista²¹⁶, as atividades de competência profissional prioritariamente enfocadas no TFG, foram, portanto, aquelas ligadas às ações projetuais: estudo, planejamento, projeto e especificação. Embora as *Diretrizes Curriculares Nacionais* possibilitem a realização de trabalhos voltados a quaisquer outras atividades dentro das atribuições profissionais, no momento em que esta investigação foi realizada, quatro das escolas pesquisadas colocavam como obrigatório o exercício projetual propositivo e apenas duas delas se abriam formalmente aos trabalhos teóricos - a FAUUSP e a ECidade.

Para além do foco na prática do projeto, apenas dois ex-alunos pesquisados adotaram outras possibilidades de ação profissional, entre as previstas nas atribuições profissionais regulamentadas. Um deles, já citado, assumiu a pesquisa como prática do arquiteto, explicando sua escolha: "Dentro da FAU eu já não era muito da área de projetos especificamente. E acho que ao longo mesmo dos cinco anos, seis anos, eu tive essa liberdade dentro das disciplinas, de às vezes optar por um resultado que não era exatamente de projeto" (Ex-aluno 1, FAUUSP, 2009).

²¹⁶ No recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, as atribuições profissionais estavam regulamentadas pela Resolução CONFEA nº 218, de 29 de junho de 1973, que estabelecia como competências profissionais do arquiteto o desempenho de atividades profissionais referentes a edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos, arquitetura paisagística e de interiores; planejamento físico, local, urbano e regional. Essas atividades eram agrupadas em 18 itens distintos: supervisão, coordenação e orientação técnica; estudo, planejamento, projeto e especificação; estudo de viabilidade técnico-econômica; assistência, assessoria e consultoria; direção de obra e serviço técnico; vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e parecer técnico; desempenho de cargo e função técnica; ensino, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica; extensão; elaboração de orçamento; padronização, mensuração e controle de qualidade; execução de obra e serviço técnico; fiscalização de obra e serviço técnico; produção técnica e especializada; condução de trabalho técnico; condução de equipe de instalação; montagem, operação, reparo ou manutenção; execução de instalação, montagem e reparo, operação e manutenção de equipamento e instalação e execução de desenho técnico. A resolução distinguia a profissão do urbanista, para a qual estavam atribuídas como competências profissionais o desempenho de atividades profissionais referentes a desenvolvimento urbano e regional, paisagismo e trânsito. Essas atividades eram agrupadas da mesma maneira que as atribuídas ao arquiteto, excetuando produção técnica e especializada (CONFEA, 1973). Atualmente, as atividades e atribuições profissionais estão estabelecidas conjuntamente para o arquiteto e urbanista, pela Lei n. 12.378, de 31/12/2010, que criou o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, CAU-BR.

Abordando a questão da assistência a grupos desfavorecidos (FIG. 43), outro ex-aluno enfocou a supervisão e a orientação técnica, justificando e apresentando sua proposta como se segue:

Eu fui visitar essa comunidade, cheguei lá eles já estavam consolidados no Barreiro [Belo Horizonte], era uma comunidade em que moravam acho que cento e quarenta famílias, e eles estavam morando numa área que não apresentava nenhum risco evidente. Mas a partir de conhecimentos de geologia, de questões sobre bacia hidrográfica, que são reflexões que a gente tem dentro do curso de arquitetura, eu vi que poderia apontar pra eles algumas coisas que eles poderiam verificar pra construir uma cidade diferente. E aprender com eles um pouco, entrar num embate com eles de uma arquitetura participativa, onde eles iam interferir no processo (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010)

FIGURA 43 - Prancha de TFG de T. C. B. L., Encontros e desencontros na arquitetura – a assistência técnica e a ocupação Dandara, PUCMinas, 2009.

Fonte: imagem cedida por T. C. B. L.

Mesmo sem representatividade numérica no grupo, esses dois trabalhos são relevantes por abrangerem outros itens das atribuições profissionais do arquiteto e urbanista, mobilizando outras capacidades e habilidades cognitivas. A articulação da maioria dos trabalhos a poucos itens das possíveis maneiras de atuação regulamentadas para o arquiteto e urbanista sugere que as escolas estariam trabalhando de modo limitado as abrangentes e variadas possibilidades de ação colocadas ao

profissional atualmente. Esse fato pode ser associado às dificuldades para abordagem de outras atividades no tempo disponível para o trabalho de graduação e mesmo no âmbito de outras disciplinas. Mas pode também decorrer do modo ambivalente como a escola vem lidando com as questões do mercado profissional.

Por um lado, o ambiente de ensino-aprendizagem busca responder ao mercado, tem compromisso claro com a profissionalização do aluno, daí a própria ênfase colocada no projeto que é, indubitavelmente, a principal forma de atuação do arquiteto e urbanista nos dias de hoje. Por outro lado, a escola se recusa a ficar a reboque do mercado e do mundo profissional e, efetivamente, tem se colocado como espaço de crítica às produções mais extensivamente verificadas. Na ótica trazida por Garry Stevens, a produção voltada para o mercado é muito desvalorizada e pouco trabalhada na escola, sobretudo nos ateliês de projeto, em que se percebe clara resistência ao trato de questões ligadas estritamente a esse contexto. Isso tem rebatimento direto no TFG. Verificou-se pouca articulação dos trabalhos com as práticas profissionais mais extensivas e perspectivas críticas aos seus valores correntes. As falas de dois entrevistados trouxeram essa questão:

Os empreendimentos imobiliários, a arquitetura deles é completamente monótona. [...] Pela visão imobiliária você se fecha completamente dentro do seu terreno e você tem que trabalhar só naquilo, você tem tirar sempre o máximo de área possível, e você tem que entrar dentro de um padrão imobiliário X, você tem que criar uma unidade habitacional fechada a ser vendida. [...] E sempre buscando alto retorno. [...] Um problema que afronta o pessoal de arquitetura, na minha opinião (Ex-aluno 1, EAUFGM, 2010).

Como ao longo do curso é dada uma visão pouco empresarial, uma visão [...] de uma sociologia e de uma economia geral de esquerda, vamos dizer, marxista [...]. Há uma dificuldade muito grande, porque trabalha-se aspectos mais marxistas, mais utópicos, e depois tem que fazer a integração numa sociedade de economia capitalista. [...] O arquiteto tem que estar inserido no mercado, tem que estar trabalhando pra um mercado imobiliário que é muito analisado na escola como um mercado muito perverso. [...] E as bancas tendem a ter também um aspecto de análise mais negativa com relação ao mercado (Professor 4, PUCMinas, 2010).

Quanto aos conteúdos específicos, analisando-se os vinte projetos de edificação pertencentes ao grupo de trabalhos finais estudado, tem-se que quatro deles abordaram intervenções em bens de interesse de preservação patrimonial. Em outros cinco trabalhos foram desenvolvidos equipamentos urbanos - estações, edifícios públicos de múltiplos usos -, como resposta às questões de mobilidade, acessibilidade, regeneração urbanas, e dois trabalhos enfocaram o tema habitação. A TAB. 2, APÊNDICE A, traz a organização geral dessas informações e as FIG. 44 a 46 exemplificam casos nessas direções.

FIGURA 44 - Maquete, TFG de F. C., Espaço da moda mineira, CAU-IH, 2009.

Fonte: imagem cedida por F. C.

Figura 45 - Maquete, TFG de J. S., Intervenção na favela Monte Azul, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por J. S.

FIGURA 46 - Cortes e perspectiva, TFG de A. M., Complexo de cultura e eventos de Santo André, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por A. M.

Os demais nove trabalhos que priorizaram o projeto de edificação abordaram conteúdos associados à programas culturais e educacionais - centros culturais, museus, escolas de artes/artesanato, dança, biblioteca e outros correlatos (FIG. 47 a 50). Também entre os estudantes que enfocaram mais especificamente outros temas, como aqueles ligados às questões urbanas ou à preservação patrimonial, os programas arquitetônicos voltados às funções culturais foram os mais frequentes²¹⁷.

FIGURA 47 - Perspectiva, TFG de G. F. B., Arquitetura, cultura e espaço público - utilização dos espaços em uma biblioteca pública, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por G. F. B.

FIGURA 48 - Maquete, TFG de G. P., Parque do Samba - Barra Funda, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por G. P.

²¹⁷Essas escolhas foram justificadas de diferentes maneiras, como por exemplo: "A minha ideia era criar um espaço cultural que englobasse tanto o lazer quanto a cultura, a arte, que eu acho que a gente não tem muito contato [...] nesse lugar ter escola, museu, auditório, cinema, restaurante, lanchonete, aulas, espaços para exposição, biblioteca, na verdade uma midiateca, e tudo mais. Então é completo" (Ex-aluno 6, FAUMackenzie, 2009); "Eu comecei a pesquisar o que possui o centro de memória, o que é desenvolvido lá, e aí assim, pesquisas históricas, exposição, mostra de fotografias, oficinas temáticas, palestras, e aí ao mesmo tempo, que eu não queria dar um ar só de museu, que às vezes, é muito fácil ter em um museu" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010).

FIGURA 49 - Perspectiva, TFG de L. G. S., Núcleo de artes sensoriais, CAU-IH, 2009.

Fonte: imagem cedida por L. G. S.

FIGURA 50 - Foto-inserção da proposta, TFG de F. S., Equipamentos públicos de cultura: uma rede segundo as estações de metrô, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por F. S.

Essa grande quantidade de temas culturais entre os trabalhos excepcionais pesquisados espelha o que se passou no total do grupo de alunos que desenvolveu seu TFG no mesmo período, em todas as escolas analisadas. Segundo os professores entrevistados, refletem preferências que já se manifestam há muito tempo²¹⁸. As falas expuseram algumas razões para as repetições dessa temática, indicando

²¹⁸ Outras falas, sobretudo dos docentes, trouxeram essa questão: "Eu percebo que tem trabalhos ligados a centros culturais, muitos centros culturais [...], alguns museus, centros culturais. Eu acho que o centro cultural é um tema que já é explorado há muitos anos. Eu acho que é um tema que tem acontecido, não sei se as pessoas percebem que existe a necessidade de perpetuar a cultura, ou por serem edifícios em que se possam explorar muito a forma, questões plásticas, que você vai trabalhar com muita facilidade" (Professor 5, CAU-IH, 2010); "E sempre tem esses temas ligados a edifícios culturais. Esse é um tema recorrente... Centro cultural... Eu acho que são temas de programa mais livre, grandes vãos, que é um facilitador, e a possibilidade de trabalhar a plástica" (Professor 4, PUCMinas, 2010); "O mais básico é edificação, óbvio, [...], edificação e urbanismo. [...] ano passado, eu vi vários projetos de animação, [...] alunos que queriam fazer, esse ano, performance. [...] mas isso é exceção, são os trabalhos, vamos dizer, fora do que venderíamos como padrão: fazer projeto de centro cultural, projeto de escola, projeto de... muito centro cultural" (Professor 4, FAUUSP, 2009). "No Mackenzie de um modo geral eu acho que sempre tem muito centro cultural, centro de artes tem bastante" (Ex-aluno 9, FAUMackenzie, 2009).

prioritariamente as demandas e possibilidades de um exercício mais rico da forma arquitetônica, associadas à maior liberdade na concepção espacial²¹⁹, como disseram dois professores:

Os temas, a grande maioria trabalha centros comunitários, centro cultural, são vários [tipos]. É um tema aberto, não existe um cliente só, então não existe uma coisa pré-definida, então eles definem tudo [...]. A liberdade é muito maior (Professor 2, EAUFMG, 2010).

Tem temas recorrentes sempre, são aqueles temas que permitem ao aluno desenvolver espacialmente mais, como centros culturais, museus; tem uma possibilidade espacial mais interessante, isso sempre tem (Professor 2, FAUMackenzie, 2009).

Contudo, como também mencionado no Capítulo 1, os trabalhos analisados, majoritariamente, não limitaram seus conteúdos a temas únicos. Às questões aqui citadas como foco principal das abordagens somaram-se outras, expondo o trânsito do aluno por diversas áreas e trazendo a complexidade do objeto de estudo, em perspectivas pluri, inter e transdisciplinares. Na TAB. 3, APÊNDICE A, procurou-se organizar essas múltiplas variáveis associadas às questões centrais desenvolvidas por cada estudante.

A maioria dos trabalhos finais estudados, considerados entre os melhores de seus cursos, apresentou efetiva imbricação e inter-relação entre edifício/cidade. As realidades urbanas, os modos de vida, de apropriação dos espaços na contemporaneidade foram questões investigadas, orientando as abordagens projetuais adotadas²²⁰. Esses trabalhos demandaram pesquisas extensas desenvolvidas antes e durante o processo projetual, exigindo enorme investimento de seus autores.

As questões da cidade foram consideradas em propostas que buscaram alternativas aos desafios ambientais, às exigências extensivas de infraestrutura, à fragmentação urbana, habitação, lazer, educação. As FIG. 51 e 52 mostram imagens do TFG de ex-alunos que adotaram perspectivas integradoras.

²¹⁹ Esses aspectos serão retomados à frente.

²²⁰ O item 4.2 discutirá alguns princípios e valores que vêm norteando essas abordagens.

a)

b)

c)

FIGURA 51 - a) Diagnóstico urbano. b) Perspectiva, c) Perspectiva, TFG de J. M. M., Requalificação da estação ferroviária de Varginha e readaptação do entorno, EAUFMG, Belo Horizonte, 2009.

Fonte: imagem cedida por J. M. M.

a)

b)

FIGURA 52 - a) Diagnóstico urbano, b) Perspectiva, TFG de J. B. T., Praça dos trilhos, FAUUSP, São Paulo, 2008.

Fonte: imagem cedida por J. B. T.

Essa imbricação/hibridação temática reflete mudanças que vêm ocorrendo no cotidiano do ensino-aprendizagem, com uma reorientação de posturas, como defende um professor ²²¹

Eu sou absolutamente contra essa ideia de TFG que você primeiro faz uma pesquisa como se o programa fosse o núcleo e depois você vai achar um lugarzinho pra colocar essa pesquisa [...]. Sempre eu acho uma orientação mais interessante escolher questões urbanas e tentar ouvir o que a cidade está pedindo (Professor 3, ECidade, 2009).

Percebidas em maior ou menor grau nos arranjos curriculares, essas mudanças também indicam aspectos dos currículos reais e ocultos que estão sendo praticados. Embora seja marcada por caráter generalista, a formação que associa arquitetura e urbanismo frequentemente aborda de maneira estanque os conteúdos dessas duas áreas, dicotomizando-as²²² em perspectivas disciplinares fechadas, como define Foucault (1996)²²³. A integração, de fato, resulta superficial.

Sob esse aspecto, os trabalhos aqui analisados, embora não sejam expressão do que os cursos estejam extensivamente alcançando ou de preocupações da maioria discente, mostraram que a aproximação das duas áreas, em termos gerais, vem se acentuando. Expuseram, também, caminhos de configuração do ensino em algumas instituições, como a EAUFMG e a Escola da Cidade, onde

²²¹ Foram muitas as justificativas para se superar os limites entre arquitetura e urbanismo: "Eu tenho visto que os trabalhos mais ricos partem da problemática de um local e dali destrinchar até surgir um projeto [de edificação]. É diferente de encaixar um projeto que podia estar em qualquer lugar. [...] É o espaço urbano que conecta tudo. Eu entrei demais, assim, nesse estudo de desenho urbano no meu TFG. Uma área que eu nunca mexi, [nunca] trabalhei tanto, nunca pesquisei tanto" (Ex-aluno 3, EAUFMG, 2010); "[...] as pessoas da banca, elas entenderam que eu consegui abordar as três escalas [do objeto, do edifício e da cidade] e fazer um encaixe delas e fazer com que todas tivessem uma sintonia assim, que todas se interligassem e que todas têm o mesmo conceito na verdade, porque todas são pra educar ambientalmente, para a melhoria da cidade, e dos usuários, das pessoas que convivem" (Ex-aluno 14, FAUMackenzie, 2009, São Paulo); "Eu não tinha vontade de fazer um projeto pontual, que não tem nada a ver com o resto da cidade, eu acho que tinha que ler o contexto da cidade [...] a ideia era criar ao longo dos trilhos uma infraestrutura que fosse adaptável ao tecido urbano, seriam avenidas. [...] E uma outra proposta que eu fiz foi fazer uma biblioteca ou um museu aqui nessa parte.[...] E aqui seria uma nova área com habitação, comércio e serviços" (Ex-aluno 4, FAUUSP, 2009); "Eu acho que [nos bons trabalhos] surge bastante urbanismo. As pessoas têm realmente uma preocupação em fazer algo que não seja simplesmente uma casinha. Acho que têm uma preocupação em fazer um TFG mais reforçado, embasado assim, do que simplesmente fazer um projetinho. Eu acho que não tem tanto enfoque na arquitetura na parte, sei lá, estética, uma coisa assim. Mas [há] muito enfoque na função da arquitetura dentro da cidade" (Ex-aluno 5, FAUUSP, 2009); "

²²² Alguns entrevistados destacaram a existência dessa dicotomia: "E eu acho que aqui na escola a gente tem alguns grupos de pensamentos que entram em conflito. [...] Acho que tem grupos de professores realmente preocupados em discutir a cidade, as soluções pra cidade. E tem professores [...] que não têm essa preocupação. A preocupação é com a arquitetura, com o edifício... E não tem como a gente ficar de fora desse debate, porque a gente acaba, não tem jeito, fazendo algumas opções, políticas mesmo. Então tem professores que tão sempre fazendo essa discussão da cidade, de solucionar os problemas, e tem professores que são alheios a essa opção. Eu acho que isso se reflete um pouco nos trabalhos (Ex-aluno 2, FAUUSP, 2009); "Você tem linhas que são mais ligadas à questão da contextualização da cidade, ou seja, a arquitetura mais ligada, que se coloca mais como um reflexo de uma correlação de forças provocada pela própria dinâmica de construção da cidade, e uma outra linha ainda mais ligada à arquitetura que coloca a questão do objeto e da plástica e da composição, ou seja, que coloca objeto como protagonista" (Professor 6, FAUMackenzie, 2009).

²²³ Cf. FOUCAULT, 1996, p. 30-39. Ver Capítulo 3, acima.

disciplinas que associam conteúdos do projeto do edifício e do projeto urbano compõem os currículos²²⁴. Ainda, evidenciaram singularidades, como a abrangente estrutura curricular e o amplo leque de disciplinas oferecidas pela FAUUSP, cuja enorme diversidade está se refletindo na abrangência das questões tratadas nos trabalhos finais de seu curso.

Sob outro aspecto, os direcionamentos dos trabalhos também indicaram outras posturas e mentalidades docentes, redesenhadas no contexto da educação superior das duas últimas décadas, que impõe a pesquisa continuada. Percebe-se um rebatimento desse quadro nas salas de aula e, conseqüentemente, nos trabalhos finais de curso, como expôs um professor:

Os professores que estão entrando na escola [...] têm um perfil [...] tem uma história mais acadêmica. [...] o projeto é uma coisa muito da prática, se você não está vivendo aí no mundo da prática, você está vivendo no mundo do pensar as coisas, e acaba que cidade entra, logicamente, no meio do negócio. Então, dos professores novos, grande parte deles está envolvida em pesquisa ou até trabalho de extensão, quase todos estão relacionados com um viés urbano muito forte. Até mesmo se a gente pensar a formação de alguns deles na área de Ciências Sociais [...] a questão urbana acaba tendo um papel forte também. Então eu acho que isso tem influência, sim, no TFG (Professor 3, EAUFGM, 2010)²²⁵.

Indo em outra direção, para além da articulação edifício/cidade, algumas abordagens projetuais mais integradoras também enfocaram o desenvolvimento tecnológico da arquitetura. Representam, contudo, uma minoria no grupo, no qual poucos trabalhos aprofundaram o detalhamento construtivo como premissa fundamental da proposta, a exemplo dos trabalhos apresentados nas FIG. 53 e 54.

²²⁴ São as disciplinas PIAUP I e II – Projeto Integrado de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, da EAUFGM, e o Estúdio Vertical de Projeto, da Escola da Cidade, nas quais essa integração é proposta, cursadas pelas turmas aqui pesquisadas.

²²⁵ A vinculação pesquisa/projeto será retomada adiante. Também os ex-alunos ressaltaram o valor atribuído a esse caminho: "Eu comecei pelo lugar mesmo [...] e eu tinha alguns temas, alguns assuntos que eu queria debater, que eram questões relacionadas à cidade contemporânea, relacionadas ao vazio urbano, a intervenção na cidade, e como a arquitetura reflete nesse espaço, e como a própria população intervém mesmo sem arquitetura. [...] isso foi mudando, em direção ao estudo do terreno vago, do espaço vazio na cidade, que são esses espaços subutilizados, que foram transformados pela infraestrutura portuária. [...] E aí eu comecei a estudar essa questão [...] e na mesma época também eu comecei a participar de um grupo de pesquisa, [...] que estuda a função do projeto hoje em dia, na cidade contemporânea, então tudo isso refletiu no meu TFG" (Ex-aluno 12, FAUMackenzie, 2009).

a)

b)

c)

FIGURA 53 - a) corte, b) perspectiva, c) detalhamento, TFG de P. N., Centro regional de culturas construtivas, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por P. N.

a)

b)

FIGURA 54 - a) Detalhe construtivo, b) Perspectiva, TFG de J. F. B., Novos centros e espaços de cultura: centro de referência de artes gráficas, FAUMackenzie, 2009.

Fonte: imagens cedidas por J. F. B.

Em três dos cursos pesquisados, o da FAUMackenzie, o CAU-IH e o da PUCMinas, o detalhamento construtivo é colocado como obrigatório dos processos²²⁶. Entretanto, esse detalhamento é frequentemente tratado de maneira burocrática pelos estudantes e pouco considerado efetivamente na avaliação dos trabalhos. Investigações mais aprofundadas das questões tecnológicas têm sido poucas no TFG, como aponta um professor:

Eu acho que alguns [alunos] buscam novidades sim, buscam a curiosidade por novos materiais, por novas tecnologias, mas eu acho que é minoria. Eu acho que grande parte deles ainda está no sistema tradicional, [...]. E buscam uma área de conforto mesmo, assim, uma zona de conforto, porque senão seria mais um problema muito grande pra eles resolverem também. Então eu vejo essa questão mais tradicional de materiais, tecnologia. 'É, concreto armado: não vou pesquisar não, é isso mesmo, eu consigo resolver dessa forma, não vai dar trabalho' (Professor 1, CAU-IH, 2010).

Os escassos trabalhos focando dimensões tecnológicas evidenciaram o desequilíbrio na consideração da tectônica, da materialidade nos trabalhos finais de graduação aqui estudados, o que corrobora hipótese inicialmente lançada. Os currículos se esvaziaram desses conteúdos e o TFG parece espelhar esse esvaziamento. A abordagem de conteúdos ligados aos aspectos construtivos do objeto arquitetônico foi motivo de frequentes críticas dos ex-alunos e professores pesquisados²²⁷.

Por diferentes razões, as questões de ordem técnica têm sido pouco trabalhadas, reflexiva e investigativamente no TFG, dentro do que seriam as possibilidades profissionais do arquiteto e urbanista. Com frequência são consideradas como dados para a solução projetual, oriundas de disciplinas específicas, na ótica do conhecimento pronto para ser aplicado. Em geral, também são pouco discutidas em relação a outros aspectos e demandas do processo projetual e, apesar da relação

²²⁶ Tem-se, destacado por um ex-aluno, o exemplo positivo de repercussão dos detalhes construtivos na qualidade do processo e produto final de TFG: "Acho que [...] a construtibilidade do projeto [resultou na boa avaliação do trabalho], porque [...] eu detalhei toda a estrutura, [...] a partir dos detalhes, é que eu cheguei na fachada, fiz junto. Eu não fiz uma fachada e depois eu desenhei o detalhe. Ou fiz o detalhe e depois desenhei... Fui fazendo junto pra ficar harmônico. Então eu fiz a maquete, aí não dava, eu fazia o detalhe, aí ia no livro, até fechar" (Ex-aluno 7, FAUMackenzie, 2009).

²²⁷ A esse respeito, os entrevistados trouxeram diferentes pontos de vista: "E eu acho que é um distanciamento que continua desde sempre na arquitetura em relação à obra. Então o aluno desenha as coisas e não sabe como executa. Então quando a gente fala em detalhamento, muitas vezes vem aquele desenhinho de um guarda-corpo... Então ele não entende nada de execução, nada. E às vezes esse desenho parece muito assim, na questão da ideia, mas longe da execução" (Professor 1, EAUFG, 2010); "Tem muita questão de desconhecimento do processo construtivo, é enorme, eles não passam por uma experiência de obra suficiente" (Professor 2, CAU-IH, 2010); "Acho que é o que os alunos mais sentem [falta] é estrutura, da técnica. Eu quero agora emendar a faculdade e fazer Engenharia Civil. Eu vou começar semestre que vem. Porque estrutura, a parte técnica {construtiva} é muito fraca na faculdade" (Ex-aluno 9, FAUMackenzie, 2009); "Assim, a intervenção no edifício [...] ficou numa escala mais de conformação dos espaços. [A] essa coisa mais técnica não foi possível chegar. E falar como que tinha que ser, nem sei se viria ao caso, não era pra ser um [projeto] executivo" (Ex-aluno 6, FAUUSP, 2009); "Eu acho que a gente tem que melhorar a parte técnica. [...] Eu não acho que é problema só dos engenheiros que dão aula disso não. Eu acho que o problema é nosso, dos arquitetos também. A gente não quer sujar a sandália. [...] Eu senti, assim, falta de uma vivência prática" (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010).

forma/estrutura ter sido explorada plasticamente em vários trabalhos, poucos enfocaram suas possibilidades e condições efetivas de viabilidade técnica.

Essas considerações vão ao encontro de pesquisas anteriormente realizadas por esta autora, indicando ser este cenário comum ao conjunto de disciplinas projetuais em arquitetura e urbanismo, que não estão efetivamente alcançando resultados satisfatórios como espaço de síntese e aprendizagem de conteúdos ligados às tecnologias construtivas. Tanto docentes quanto discentes reconhecem esse fato, apontando-o como um dos fatores de distanciamento entre as realidades da escola e do mundo profissional, no qual o arquiteto e urbanista vem perdendo lugar em face da cada vez mais acentuada alienação entre projeto e obra e da perda de domínio das dimensões construtivas (ARCIPRESTE, 2002, p. 129; p. 156).

O tema vem sendo estudado por outros pesquisadores, que o percebem nessa mesma direção. Analisando a aprendizagem tecnológica do arquiteto, Maria Amélia Devitte Leite, afirma que permanece

[...] a deficiência de formação do arquiteto na área tecnológica, motivada, principalmente, pelos padrões curriculares adotados, que, entre outros aspectos, são desprovidos de metas de aprendizagem claras; restringem-se a trabalhar a concepção formal, em detrimento à resolução global do objeto arquitetônico; e apresentam resistência à revisão dos paradigmas estruturadores das concepções curriculares, em especial no campo tecnológico (LEITE, M. A., 2005, p. 301).

Katia Azevedo Teixeira sugere a "existência de uma aprovação tácita dos cursos, integrante do currículo oculto, que vai permitindo ao estudante prosseguir em seus trabalhos de projeto, independente da consideração do conjunto de conteúdos obrigatórios já ministrados em disciplinas de outras matérias" (TEIXEIRA, 2005, p. 39-40). Essa permissividade da escola expande-se para o mundo profissional e contribui para que o projeto seja tratado "como uma questão plástica, meramente formal, independente da caracterização física, material e construtiva do objeto, sem a preocupação, ou com grandes dificuldades em relação à sua própria existência, à sua viabilidade" (TEIXEIRA, 2005, p. 39).

À essas perspectivas vincularam-se clara ou implicitamente vários dos trabalhos finais aqui analisados, apresentando, no TFG, um quadro de pouco comprometimento com a abordagem tectônica das propostas, como exposto na fala seguinte:

Eu não queria fazer um projeto que fosse um projeto assim tão possível [...] porque no escritório depois você só vai fazer o possível. Assim, no sentido do que é executável, estar lá toda detalhada, planilha de orçamento, tudo. [...] Não, no TFG você tem que mostrar a sua visão de cidade, ou a tua visão de arquitetura, o que é o

espaço que você considera que está oferecendo alguma coisa pro cidadão (Ex-aluno 6, FAUUSP, 2009).

Helio Piñon argumenta que sem matéria não há projeto, sendo este uma "uma atividade relacionada com a materialidade, não instalada no limbo evanescente das idéias" (PIÑON, 2006, p. 122). O autor adverte para a necessidade de se recuperar o projeto como processo construtivo, sendo preciso deixar de considerar a arquitetura "um plus estético que 'se agrega' à construção, para entendê-la como 'um modo específico de enfrentar a construção'" e "[...] recuperar a competência construtiva como atributo fundamental da atividade do arquiteto" (PIÑON, 2006, p. 178).

Tanto quanto os conteúdos técnicos também os conteúdos teóricos são tratados de modo insatisfatório nos trabalhos finais de graduação. Pinheiro Júnior alerta que isso decorre do que se passa nas disciplinas projetuais anteriores, quando: "certamente, a carga horária das disciplinas de Projeto não é suficiente para permitir uma discussão aprofundada das questões técnicas. Poucos alunos teorizam seus projetos, e o que parece ficar evidente é a preocupação com as questões funcionais e plásticas nos quatro anos de ateliê" (PINHEIRO JÚNIOR, 2006, p. 59).

Os conteúdos teóricos, por sua vez, também eles importantes conteúdos curriculares, se apresentaram nos trabalhos finais aqui pesquisados na mesma direção percebida pelo autor citado, ou seja, com pouco aprofundamento. Conforme já mencionado, um único TFG enfocou a pesquisa em Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo como área de conhecimento e atribuição profissional. Contudo, todos os trabalhos incluíram abordagens textuais associadas ao conteúdo gráfico. Identificados como a *parte teórica do trabalho* por vários entrevistados, os textos buscavam, em maior ou menor grau, apresentar e justificar as proposições inicialmente feitas, bem como fundamentar e validar as intervenções desenvolvidas.

Por as *Diretrizes Curriculares Nacionais* exigirem que o trabalho de curso envolva "todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica" (BRASIL, 2006, p. 3; BRASIL, 2010, p. 3) e em razão dos modos comuns como os trabalhos vêm sendo formatados e conduzidos institucionalmente, a produção de textos complementares às informações gráficas tem estado sempre presente.

Na maioria dos cursos investigados, foram textos elaborados nas disciplinas de preparação para o TFG que, no penúltimo período, antecedem a elaboração do trabalho final, propriamente dito. Adotaram, em geral, estruturas modelares de trabalhos realizados na pós-graduação, no formato de projeto ou pré-projeto de pesquisa: "Eles [os alunos] têm que ter rigor na metodologia de pesquisa. Formular problema, elaborar hipótese, colher dados, fazer análise, concluir, etc." (Professor 4, CAU-IH, 2010).

Abordagens históricas dos contextos e das funções trabalhadas, relatórios de diagnósticos urbanos, análises de obras análogas ao objeto de estudo, análise da legislação pertinente, apresentação de programas de projeto, memoriais descritivos e justificativos das intervenções foram os assuntos mais frequentemente tratados nos escritos de caráter monográfico elaborados *a priori* ou simultaneamente às propostas de intervenções físico-territoriais da maioria dos trabalhos finais pesquisados²²⁸. A imagem do Sumário da monografia de TFG de um ex-aluno (FIG. 55) indica a ordenação predominantemente adotada.

Sumário	
1. INTRODUÇÃO.....	05
2. TRANSFORMAÇÕES EM SANTO ANDRÉ.....	08
2.1. ASPECTOS GERAIS DA CIDADE.....	09
2.2. HISTÓRICO DE SANTO ANDRÉ – A EVOLUÇÃO DA CIDADE	11
2.3. CONCLUSÃO	15
3. PLANOS URBANÍSTICOS	17
3.1. PRIMEIROS PROJETOS	18
3.2. PROJETO EIXO TAMANDUATEHY	21
3.3. PLANO DIRETOR LEI 8696/2004	38
3.4. CONCLUSÃO	43
4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	45
5. ESTUDOS DE CASO.....	49
ANHEMBI PARQUE	50
EXPOMINAS	52
FEIRA DE FRANKFURT	54
6. OBJETO	55
6.1. REFERENCIAL ARQUITETÔNICO	59
6.2. MONTAGEM DO PROGRAMA.....	62
6.3. PROPOSTA	63
6.4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO	66
7. CONCLUSÃO.....	74
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
9. ANEXOS.....	81

FIGURA 55 - Sumário da monografia de TFG de A. M., Complexo de cultura e eventos de Santo André, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por A. M.

Associados muitas vezes aos conteúdos de teoria da arquitetura e urbanismo, na prática os discursos textuais ora se aproximaram mais ora menos destes conteúdos, no que estes demandam aprofundamento analítico e crítico dos fenômenos. Segundo Kate Nesbitt (2006), a teoria da arquitetura é um discurso sobre a prática e a produção da disciplina que se aproxima da história e da crítica, mas que de ambas se distingue por oferecer alternativas, dada sua natureza especulativa, emancipatória e catalisadora²²⁹. Em sentido *lato*, a teoria lida com questões conceituais e intelectuais da arquitetura. Tomando-se tal definição, viu-se que mesmo entre os trabalhos que foram selecionados para estas

²²⁸ PINHEIRO JÚNIOR (2006) e MARQUES, Ricardo B. (2010) encontraram os mesmos aspectos aqui verificados, em pesquisas sobre o TFG desenvolvidas em outras escolas. Cf. abordagem também trazida no Capítulo 1 desta tese.

²²⁹ NESBITT, 2006, p. 15-18.

análises, considerados muito bons, excepcionais em seus cursos, a maioria trouxe abordagens mais descritivas e factuais do que realmente analíticas e críticas de situações e objetos. Poucos trouxeram questionamentos efetivos, argumentos fundamentando posições e especulações mais aprofundadas sobre os assuntos tratados.

Dado o foco muitas vezes estrito no projeto e sua importância no TFG, também foi comum a dissociação ou pouca vinculação entre os elementos textuais e os desenhos. Alguns entrevistados levantaram as dificuldades de transposição da teoria para a prática, ou mesmo indagaram a real necessidade desse conteúdo como subsídio ao exercício projetual. Alguns ex-alunos ouvidos chegaram a destacar o caráter burocrático de seus escritos, que apenas buscavam cumprir tarefas impostas²³⁰. O depoimento de um professor expõe a divergência de opiniões a esse respeito, indicando razões para sua ocorrência²³¹:

Tem uma turma [de professores] que tem a formação acadêmica. Então os nossos colegas que vêm com formação acadêmica, eles entendem perfeitamente o papel da monografia no contexto. [...] A segunda turma é do grupo de profissionais [...], que é muito grande, [...] olha o projeto como o configurador do discurso. [...] Então vem pelo oposto, o grupo, vamos chamar assim, o grupo do doutorado, o grupo acadêmico, olha a monografia, vê se ela tem coerência e vê se o projeto resulta desse conjunto de ideias. O grupo profissional não; olha o projeto como organizador. E vê se aquela monografia subsidiou ou não. Ou seja, ele enxerga completamente oposto (Professor 1, FAUMackenzie, 2009).

Não obstante esses questionamentos, para a maioria, a produção dos textos e, antes, a pesquisa que os originou, foram de fato importantes para a boa qualidade dos trabalhos: "É uma coisa que eu senti, o que mais valeu a pena pra mim no TFG e na faculdade inteira, foi no final eu ter conseguido juntar a pesquisa com o projeto" (Ex-aluno 3, FAUMackenzie, 2009). De modo geral, os textos mostraram a

²³⁰ Esses aspectos levam à indagação acerca das maneiras como as disciplinas que se encarregam da formatação do TFG vêm operando, como se verá adiante.

²³¹ Docentes e ex-alunos opinam a respeito: "Acho que a parte mais difícil do TFG foi sair da teoria e partir pro desenho. Conseguir materializar, pra conseguir chegar em um projeto. Porque eu tinha assim, até a primeira entrega, que era já o estudo preliminar, eu não tinha nenhum desenho" (Ex-aluno 3, ECidade, 2009); "Eu não acho que o aluno precise escrever um textinho pra falar que leu tantos. Vamos dizer, nunca pedi pra [aluna] nenhum textinho dessas coisas que ela leu. Pra mim fica evidente no projeto dela que ela leu aquilo tudo. O projeto é uma forma de discurso e de linguagem de síntese que é evidente, vamos dizer, e ele por si só revela pra bons entendedores o percurso teórico que o aluno fez. Eu não peço pra aluno ficar escrevendo textinho e tal porque eu acho que o projeto é absolutamente eficiente como um discurso pra revelar a formação e embasamento teórico que o aluno teve. [...] O caminho natural é [...] o projeto, vamos dizer, como síntese de um caminho que é recheado, vamos dizer, de referências bibliográficas, de análises de outros projetos, e dos próprios caminhos de discussão da linguagem que o próprio desenvolvimento do projeto coloca. Nos parece que o projeto é um discurso em si fabuloso e não precisa de adendos". (Professor 3, ECidade, 2009); "Engraçado, porque eu fiz pesquisa de iniciação, e a gente lê muito, e referencia muito. Em projeto é diferente, é mais imagético, a teoria parece que vai junto". (Ex-aluno 6, FAUUSP, 2009); "[Os alunos] chegavam às vezes com aqueles documentos enormes, com aquelas monografias com muita coisa, mas com pouquíssima aplicação prática no TFG. Quer dizer, eles elaboravam demais, muito além do que eles de fato até iam precisar" (Professor 3, CAU-IH, 2010).

articulação projeto-pesquisa como base dos processos projetuais, valorizada por muitos, e a capacidade investigativa como importante atributo profissional do arquiteto e urbanista, o que se aprofundará adiante neste trabalho. Na articulação projeto-pesquisa também podem ser percebidas dimensões metodológicas, procedimentos e atitudes considerados importantes nas ações didático-pedagógicas do projeto. Deste modo, indo além da noção do conteúdo disciplinar como conhecimentos específicos de várias áreas da arquitetura e urbanismo, muitas vezes ligados aos temas desenvolvidos, também circularam nos discursos de ex-alunos e professores sobre o TFG concepções de conteúdos que podem ser atreladas aos diferentes tipos de abordagem que suscitam.

Sem desconsiderar sua vinculação disciplinar, César Coll (1992) e Antoni Zabala (1998) analisam os conteúdos do ensino-aprendizagem a partir de suas diferenças tipológicas, classificando-os como *factuais/conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. Os primeiros ligam-se às operações com ideias, imagens e representações; os segundos dizem respeito ao saber-fazer, e os últimos referem-se aos valores e normas que perpassam o conhecimento envolvido. Abordagens metodológicas específicas são necessárias ao desenvolvimento de cada um deles e, em geral, os três tipos ocorrem conjuntamente, variando a predominância de cada um em dado contexto²³². A ênfase conferida ao projeto e ao fazer projetual no âmbito do TFG envolve todos esses tipos de conteúdos, que se revelam nos processos envolvidos, nas metodologias projetuais, metodologias didáticas, bem como nas ações avaliativas, que serão discutidas a seguir.

4.1.4. Caminhos dos processos de projeto e de seu ensino-aprendizagem

As expectativas quanto aos processos e produtos do TFG mostraram-se bastante comuns em todos os cursos e na visão dos entrevistados. Espera-se que o aluno construa uma problemática de trabalho: identifique e delimite questões julgadas relevantes que possam ser respondidas arquitetônica e/ou urbanisticamente, justificando suficientemente suas escolhas. Em geral, espera-se que o aluno

²³² Cf. COLL, 1992; ZABALA, 1998.

demonstre capacidade de definir a realidade na qual irá intervir, de diagnosticá-la de modo adequado, de se posicionar diante das questões levantadas e de agir propositiva e inventivamente na busca de soluções pertinentes a cada caso.

Os caminhos de elaboração das propostas também se mostraram convergentes, podendo-se dizer de procedimentos projetuais comuns, de um conjunto de métodos ou de metodologias que, articuladas às dimensões pessoais, subjetivas do ato de projetar, funcionam como operadores dos processos. Centrando-se nas bases racionais e racionalizáveis desses processos, uma vez que as dimensões pessoais e subjetivas não estão no escopo desta investigação, tem-se pelas falas dos entrevistados o entendimento da ação projetual como exercício de experimentação, no qual o aluno percorre caminhos de ação-reflexão-na-ação, em perspectivas indicadas por Donald Schön (2000) e Bryan Lawson (2011)²³³.

Nesses caminhos se dão o aprendizado do projeto e se desenvolvem as suas práticas didático-pedagógicas, no *aprender-fazendo* dos ateliês. Pôde-se identificar a existência, nos processos de projeto e do seu ensino-aprendizagem, de bases metodológicas pautadas por estratégias de problematização contínua. Nessas, o aluno é levado a desenvolver a habilidade de identificar e expressar os problemas - que não se encontram apenas no início dos percursos - de entendê-los e examiná-los²³⁴. Os caminhos para as soluções podem ser vários, mas se dão em permanentes questionamentos e avaliações das hipóteses projetuais levantadas. Com a mediação docente, objetiva-se formar o aluno, futuro arquiteto e urbanista, para procedimentos e atitudes de investigação continuada²³⁵, capaz de avaliar criticamente suas próprias proposições, de buscar conhecimentos e saberes, fazendo-os convergir em prol de soluções adequadas:

Eu sempre vi a arquitetura da seguinte maneira: você nunca vai saber tudo. [...] Eu acho que aí é que é feita a arquitetura, ninguém sabe tudo, você tem que estar sempre pesquisando ao longo dos seus projetos. É o que a gente tem visto muito aqui no escritório, na prática de agir. Ninguém é uma enciclopédia ambulante, tem que saber pesquisar e ser um bom pesquisador, sim (Ex-aluno 1, EAUFGM, 2010).

A fala desse arquiteto, na época recém-egresso de uma das escolas pesquisadas, alinha-se nesse sentido e indica a pesquisa como método do fazer arquitetônico, o que se verificou como essencial nos trabalhos finais de curso. É na efetiva junção da pesquisa e da prática que se abre espaço para a

²³³ SCHÖN (2000), Conforme discutido no Capítulo 3; LAWSON, 2011, p. 117-123.

²³⁴ LAWSON, 2011, p. 268.

²³⁵ Cf. COLL, 1992; ZABALA, 1998.

reflexão-na-ação²³⁶. Além da já citada pesquisa que antecede a elaboração projetual, elemento comum das metodologias de trabalho adotadas em todos os cursos analisados, o projeto evidencia-se como espaço da pesquisa permanente. Em abordagens que objetivam a qualidade dos processos e produtos no TFG, alcança-se a produção de conhecimentos ligados às questões de variadas ordens que estão sendo desenvolvidas - questões funcionais, plásticoestéticas, técnicas, ambientais e outras.

A ênfase na articulação pesquisa-projeto está vinculada, na visão de muitos entrevistados, às condições de aprendizagem potencializadas neste momento do ensino. Liga-se, ainda, às demandas de educação continuada que precisam permear os caminhos profissionais do arquiteto e urbanista no contexto contemporâneo, como defendeu um professor²³⁷: "[...] existe aí uma outra responsabilidade do TFG na formação acadêmica, que é estimular esse aluno, profissional em pouco tempo, a ter uma sensibilidade para estar permanentemente pesquisando e aprendendo" (Professor 1, FAUUSP, 2009).

A valorização da pesquisa atrelada ao projeto também evidencia outros caminhos da formação profissional apoiados por ações de pesquisa e extensão nas instituições nas quais essas atividades são desenvolvidas efetivamente²³⁸. Cerca de metade dos ex-alunos entrevistados se envolveram com atividades nessas áreas e todos mencionaram relações diretas dessas experiências com a qualidade dos seus trabalhos finais de curso. Isso indica que, para este perfil de alunos entrevistados, as ações de pesquisa de fato estão repercutindo no ensino e que estas têm potencial para repercussões mais amplas, no total dos grupos, o que se corrobora na fala deste professor:

A gente tem muito caso de aluno envolvido com pesquisa, [...] bolsistas de pesquisa, extensão [...]. Eu acho que isso reflete muito [no TFG]. Os alunos acabam procurando, como orientador, os professores com quem eles conviveram nesse período de pesquisa. [A escolha dos temas] eu acho que tem muito a ver com a trajetória que eles fazem de envolvimento com pesquisa, com monitoria, com os trabalhos de extensão [...] A qualidade que eu vejo nos [melhores] trabalhos [...] ultimamente, são trabalhos que envolvem muito mais pesquisas [...]. Acaba que o embasamento é mais forte do que o resultado, em alguns casos [...]. Acaba que isso

²³⁶ SCHÖN, 2000, Prefácio, p. VII.

²³⁷ Outros depoimentos exemplificam esses aspectos: "Um bom trabalho de arquitetura não é simplesmente um monte de pranchas e detalhes e um 3D muito bem feito. [É preciso] análise crítica do que se está trabalhando; estar sempre pesquisando e projetando ao mesmo tempo" (Ex-aluno 1, FAUUSP, 2009); "[Projeto] eu acho que é estudo, pesquisa [...] não é pura criação. Eu acho que é estudo" (Ex-aluno 4, EAUFMG, 2010); "Esse foi um período que eu posso dizer que eu tive uma grande evolução, porque eu tive uma pesquisa muito intensa" (Ex-aluno 15, FAUMackenzie, 2009); "Um aluno quando termina a faculdade não é um profissional experiente, ele apenas está habilitado a seguir exercendo o aprendizado depois de formado. [...] Então eu acho que ser bom arquiteto é estar apto a pesquisar sobre novos temas, é aprender novas coisas a cada projeto que você vai fazer. Então como é que você pode querer que o cara formando já tenha todas as respostas? Vai ter que ensinar ele a continuar perguntado" (Professor 2, FAUUSP, 2009).

²³⁸ Em especial, os cursos da FAUUSP e da EAUFMG, vinculados a escolas públicas, nas quais pesquisa e extensão são atividades comuns, cuja importância já está consolidada. E também, com menor ênfase, os cursos da FAUMackenzie e da PUCMinas, vinculados a universidades privadas.

está sendo mais valorizado do que um projeto que tenha grandes questões, que seja bem resolvido (Professor 3, EAUFGM, 2010).

Ao associar ampla gama de informações organizadas e sistematizadas a partir de ações de caráter inventivo e propositivo, projeto arquitetônico e pesquisa se relacionam ou poderiam se relacionar de diferentes modos na busca de novas possibilidades técnicas, metodológicas e de linguagem. Por visar responder a problemas comumente complexos e multidimensionais, a ação projetual tende a apoiar-se cada vez mais em abordagens transversais, que suscitem relações entre conhecimentos - inter, pluri ou transdisciplinares, conforme já descritos. Neste sentido, segundo Bryan Lawson, "o bom projeto costuma ser uma resposta integrada a toda uma série de questões. Se houvesse uma característica única que pudesse ser usada para identificar os bons projetistas, seria a capacidade de integrar e combinar" (LAWSON, 2011, p. 66).

Para o autor, o projeto é ação para progredir o conhecimento, as soluções de projeto, assim como o ato de projetar podem ser considerados como tipos de processo investigativo. São também geradores de conhecimentos que circulam e alimentam o campo, uma vez que "as soluções dos projetos em si são extensamente estudadas por outros projetistas e comentadas por críticos. Para a atividade de projetar elas são o que as hipóteses e teorias são para a ciência. Formam a base sobre a qual avança o conhecimento do ato de projetar" (LAWSON, 2011, p. 120).

Por meio dos trabalhos pesquisados perceberam-se como importantes elementos dos caminhos projetuais, em todos os cursos pesquisados, a permanência e o uso extensivo de modos de projetar e ensinar o projeto já consolidados e largamente praticados. Ainda são dominantes as noções de programa, partido e composição²³⁹ em visões que acentuam posturas muito totalizantes e deterministas dos projetos, conforme hipótese inicialmente levantada. Isso se dá mesmo quando suas premissas também abarcam outros valores.

O programa é visto pela maioria como um dos principais elementos desencadeadores do processo. Entendido prioritariamente como relação de espaços a serem projetados, traz a base funcional das propostas²⁴⁰, como se percebe na FIG. 56. Por estar muito associado ao tema do trabalho,

²³⁹ CORONA MARTINEZ, 2000, Conforme tratado nos capítulos 2 e 3.

²⁴⁰ Tal entendimento da noção de programa pode ser percebido nas falas seguintes: "Eu juntei no programa da minha estação não só questões de transporte [...], juntei outros programas, hotel, coloquei prédio comercial, eu coloquei áreas de convenções, eu realmente quis fazer uma coisa que não [...] fosse só um equipamento de transporte. Tem um comércio, é um local de convivência mesmo, teria coisa acontecendo ali 24 horas, [algo] que eu acho que é uma das grandes coisas pra você ter vitalidade em uma área, você não pode ter só uma área residencial ou comercial, você tem que ter uso misto" (Ex-aluno 5, FAUUSP, 2009); "O programa da intervenção incluiu um equipamento esportivo, três edifícios comerciais, um estacionamento, e uma garagem para trens. Todos esses elementos, juntamente" (J. B. T., Caderno de TFG, 2008, p. 3, FAUUSP).

frequentemente o programa é com este confundido. Contudo, esforços vêm sendo empreendidos no sentido de se desvincular a ideia de programa da temática geral trabalhada e, portanto, de se diluir o peso de perspectivas funcionalistas das propostas, abrindo-as mais à consideração de outros aspectos.

PROJETO – Programa de Necessidades

PROGRAMA DE NECESSIDADES

1. MUSEU

1.1 VESTÍBULO DE ENTRADA	
1 Vestíbulo	345 m²
1 Guarda volumes	42 m²
1 Bilheteria	16 m²
1 Loja do museu	120 m²

1.2 ÁREA DE EXPOSIÇÃO	
1 Exposição	345 m²
1 Café	461 m²
1 Terraço	463 m²
1 Sanitário Público (F/M)	42 m²

1.3 ADMINISTRAÇÃO / APOIO

1 Hall / Espera	55 m²
4 Reunião	58 m²
1 Setor de comunicação	97 m²
1 Setor de eventos	59 m²
1 Setor de artes gráficas	57 m²
1 Setor de Tec. e equipamentos	70 m²
1 Copa	12 m²
2 Depósito	3 m²
1 Secretaria / Espera	65 m²
1 Diretoria	58 m²
1 Hall serviço	40 m²
2 Depósito / Manutenção	240 m²
4 Sanitário (F/M)	10 m²

2. MEDIATECA

2.1 VESTÍBULO DE ENTRADA	
1 Vestíbulo	157 m²
1 Guarda volumes	23 m²
1 Informaç./ Emprest./ Devolução	33 m²
1 Espera	122 m²

2.2 MEDIATECA

1 Pesquisa / Computadores	315 m²
1 Periódicos	230 m²
1 Gibiteca	365 m²
1 Acervo de livros	1000 m²
1 Área de leitura	787 m²
2 Videoteca	65 m²
2 Vídeo Conferência	40 m²
20 Cabines de vídeo / CD	4 m²
1 Café	137 m²
1 Terraço	307 m²
2 Sanitário Público (F/M)	42 m²

2.3 ADMINISTRAÇÃO / APOIO

1 Depósito / Triagem	315 m²
1 Encadernação / Restauração	230 m²

1 Catalogação	365 m²
1 Reunião	1000 m²
1 Secretaria / Espera	787 m²
1 Direção	65 m²
1 Copa	40 m²
1 Estar funcionários	4 m²
1 Apoio	137 m²
4 Sanitário (F/M)	42 m²

3. ESCOLA TÉCNICA

3.1 HALL DE ENTRADA

1 Hall entrada	72 m²
1 Informação / Controle	16 m²
1 Hall / Espera	186 m²
1 Depósito	2 m²

3.2 ESCOLA

1 Convivência / Exposição	1238 m²
1 Papelaria	65 m²
8 Sala de estudo em grupo (8 pessoas)	21 m²
1 Sala de estudo individual (32 pessoas)	100 m²
1 Internet livre (50 pessoas)	152 m²
1 Xerox / Gráfica	65 m²
1 Café / Internet livre	236 m²
2 Terraço	320 m²
2 Studio de fotografia (20 pessoas)	84 m²
3 Laboratório de animação (20 pessoas)	50 m²
2 Laboratório de H. Q. (20 pessoas)	58 m²
3 Aula de progra. visual (20 pessoas)	50 m²
1 Aula de fotografia (20 pessoas)	76 m²
2 Aula de H. Q. (20 pessoas)	58 m²
1 Ateliê de grafite	315 m²
2 Ateliê de serigrafia (20 alunos)	76 m²
2 Ateliê de H. Q. (20 alunos)	58 m²
3 Sanitário Público (F/M)	42 m²

3.3 ADMINISTRAÇÃO

1 Recepção / Espera	1238 m²
1 Secretaria	65 m²
1 Xerox	21 m²
1 Arquivo / Depósito	100 m²
1 Almoxnado	152 m²
1 Sanitário Público (F/M)	65 m²
1 Copa	236 m²
1 Secretária diretor / Espera	320 m²
1 Sanitário diretor	84 m²
1 Reunião	85 m²
1 Sala professores	86 m²
1 Terraço	87 m²

4. FOYER COMUM

1 Foyer	740 m²
1 Sanitário Público (F/M)	37 m²

5. AUDITÓRIO (350 pessoas)

5.1 FOYER AUDITÓRIO

1 Bilheteria	23 m²
1 Guarda volumes / Apoio	20 m²
1 Bomboniere	18 m²
1 Sanitário Público (F/M)	20 m²

5.2 ADMINISTRAÇÃO

1 Administração	24 m²
2 Sala conferencista	15 m²
2 Sanitário conferencista	15 m²

5.3 AUDITÓRIO (350 pessoas)

2 Sala de auditório	407 m²
1 Apoio	45 m²
1 Sala de projeção	14 m²
1 Sala de tradução simultânea	14 m²

6. CINEMA (307 pessoas)

6.1 FOYER CINEMA

1 Bilheteria	23 m²
1 Bomboniere	18 m²
1 Sanitário Público (F/M)	20 m²

6.2 ADMINISTRAÇÃO

6.2 ADMINISTRAÇÃO	68 m²
-------------------	-------

6.3 CINEMA (307 pessoas)

2 Sala de cinema	347 m²
1 Sala de projeção	20 m²

7. CAFÉ / LIVRARIA

7.1 CAFÉ / LIVRARIA

1 Apoio	11 m²
1 Cozinha	13 m²
1 Mezzanino	228 m²
1 Administração	64 m²
1 Sanitário Público (F/M)	18 m²

8. LANCHONETE

8.1 LANCHONETE

1 Balcão	525 m²
1 Apoio	54 m²
1 Cozinha	28 m²
1 Mezzanino	39 m²
1 Administração	33 m²
1 Sanitário Público (F/M)	10 m²

9. RESTAURANTE

9.1 RESTAURANTE	643 m²
-----------------	--------

1 Bar	12 m²
-------	-------

1 Sanitário Público (F/M)	21 m²
---------------------------	-------

1 Caixa	5 m²
---------	------

1 Espera	45 m²
----------	-------

1 Mezzanino	25 m²
-------------	-------

9.2 COZINHA

1 Copa	25 m²
--------	-------

1 Higienização	20 m²
----------------	-------

1 Cocção	50 m²
----------	-------

1 Preparo	30 m²
-----------	-------

1 Despensa	30 m²
------------	-------

10. EDIFÍCIO

10.1 APOIO

1 Vestiário Funcionários (F/M)	34 m²
--------------------------------	-------

2 Almoxnado	11 m²
-------------	-------

1 Refetório / Descanso	54 m²
------------------------	-------

1 Cozinha	14 m²
-----------	-------

1 Despensa	6 m²
------------	------

1 Controle e segurança	20 m²
------------------------	-------

1 Almoxnado geral	20 m²
-------------------	-------

2 Depósito	20 m²
------------	-------

1 Ar condicionado / Máquinário	30 m²
--------------------------------	-------

1 Manutenção	26 m²
--------------	-------

10.2 HALL ENTRADA UNINOVE

10.2 HALL ENTRADA UNINOVE	406 m²
---------------------------	--------

10.3 HALL COLETIVO NÍVEL +4.00

10.3 HALL COLETIVO NÍVEL +4.00	1283 m²
--------------------------------	---------

1 Sanitário Público (F/M)	38 m²
---------------------------	-------

1 Terraço	263 m²
-----------	--------

10.4 HALL COLETIVO NÍVEL 0.00	511 m²
-------------------------------	--------

10.5 RUA COBERTA

10.5 RUA COBERTA	1749 m²
------------------	---------

10.6 PRAÇA COBERTA

10.6 PRAÇA COBERTA	463 m²
--------------------	--------

10.7 ESTACIONAMENTO

1 S1	4463 m²
------	---------

1 S2	4252 m²
------	---------

1 S3	4500 m²
------	---------

FIGURA 56 – Programa de projeto, TFG de J. F. B., Novos centros e espaços de cultura: centro de referência em artes gráficas, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por J. F. B.

Espera-se, sobretudo na opinião dos professores, que o tema em si esteja articulado a uma problemática mais ampla²⁴¹, nos termos já mencionados:

²⁴¹ As exigências relatadas por um dos professores e a constatação apresentada por outro também expõem tal demanda: "Não me venha com um TFG monotemático. Não me venha com um trabalho que escolhe um terreno e coloca um predinho dentro do terreno. [...] O aluno tem que entender que mesmo que ele escolha um terreno pra colocar um programa, há implicações econômicas, há implicações socioeconômicas, há implicações sociológicas, há implicações culturais, há implicações históricas, há implicações de políticas públicas, ou seja, e todas essas implicações, ou seja, todas essas variáveis têm que estar explicitadas no processo de elaboração do projeto e o projeto tem que conter respostas a elas" (Professor 6, FAUMackenzie, 2009); "Muito recorrente aqui na escola é essa escolha temática, você faz o projeto pelo tema. Não importa onde é, não importa pra quem e não importa onde; não importa. Então, é essa história, você pega um objeto temático, museu, centro cultural, hospital, até mesmo habitação, seja o que for, e vai quase que caçando um lugar pra que essa coisa aconteça" (Professor 1, EAUFG, 2010).

Eu digo ao aluno: "Antes de você me falar sobre um tema eu quero saber do problema". Porque se ele formula bem o problema, se ele começa a raciocinar isso, a engendrar isso, a resposta é tranquila. Ela fica muito mais fácil. Inclusive podem ter muitas respostas, várias. Respostas, a gente chama de tema (Professor 4, CAU-IH, 2010).

A fala de um ex-aluno mostra que seu TFG se constituiu como resposta afirmativa à essas demandas, colocadas direta ou indiretamente, nas formas dos currículos reais e ocultos, por várias escolas. Nela pode-se perceber a distinção entre tema e programa:

Eu acabei encontrando o tema através de uma crítica [...] de como eu enxergo o que a arquitetura está sendo produzida na cidade, às vezes não concordando com a maneira que tá sendo feita. [...] Eu acho que a arquitetura hoje em dia, entre outros fatores, ela tem sido muito fragmentada, muito voltada pra si mesma, e pra uma coisa mais de consumo [...]. E daí, através disso, que eu acabei meio que chegando ao tema de edifícios conectores. Porque eu queria assim uma maneira de você olhar de novo pro entorno e não produzir uma arquitetura completamente fechada em si. [...] E através disso eu fui desenvolvendo [...] a monografia, em paralelo tinha o projeto. No projeto eu desenvolvi uma biblioteca, porque eu acredito, sim, na verdade, que pro edifício ser conector ele pode ter o uso privado, mas com caráter mais público (Ex-aluno 12, FAUMackenzie, 2009).

As noções de partido arquitetônico e de composição, por sua vez, também se mostraram presentes, ainda que esses termos tenham sido pouco utilizados nos discursos. A ideia de partido é mais explicitamente colocada por alguns ex-alunos e professores e é também percebida nos trabalhos analisados (FIG. 57 e 58). Associado às concepções iniciais que norteiam o projeto, apresentadas já na linguagem do desenho arquitetônico, o partido constitui-se como base para o desenvolvimento posterior do mesmo. Traz em si posicionamentos, escolhas pessoais e interpretações das questões do campo ligadas ao tema abordado.

FIGURA 57 – Partido de projeto/Implantação, TFG de G. L., A várzea paulistana: estação biblioteca Santa Maria, ECidade, 2008.

Fonte: imagem cedida por G. L.

FIGURA 58 - Estudos iniciais do partido de projeto, TFG de C. E. C., O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por C. E. C.

Ao desenvolvimento do projeto associa-se a noção de composição, que pode ser considerada para caracterização dos estudos de organização formal a partir de soluções sucessivamente testadas²⁴². Deste modo, nas práticas atuais mantêm-se os elementos de projeto que, como lembra Corona Martinez (2000)²⁴³ e discutido nos capítulos 2 e 3, perduraram na arquitetura modernista a partir dos processos projetuais acadêmicos, garantindo-se, contudo, os arranjos com formas livres.

Por vezes, a noção de partido também surgiu associada à noção de conceito, entendido em sentido amplo, sobretudo pelos ex-alunos, como sendo propósitos e intenções gerais ou como ideias centrais da solução apresentada. Partido e conceito estão ligados ao que Brian Lawson define como *gerador primário* da solução arquitetônica, em especial da forma: "[...] ideias dominantes principais que estruturam o plano e em torno das quais organizam-se (*sic*) as considerações secundárias. Às vezes elas podem reduzir-se a uma única ideia principal que recebe muitos nomes, mas que é chamada com mais frequência de 'conceito' ou 'partido'" (LAWSON, 2011, p. 179). Para o autor, predominam nos processos de projeto arquitetônico três fontes principais de geradores primários: o programa, as restrições externas, ligadas às demandas e condicionantes contextuais, e os princípios condutores próprios do projetista, ligados a um conjunto de valores por ele considerado essencial²⁴⁴. A vinculação

²⁴² Nesta acepção, tem-se a fala de um aluno: "É claro que existem alguns acabamentos volumétricos que são questão de composição, mas a gente analisa o edifício e vai trabalhando a forma de um jeito, assim, muito pessoal mesmo, de como a gente acha que essa forma deve ser tratada para atingir uma composição boa, enfim equilibrada, elegante" (Ex-aluno 15, FAUMackenzie, 2010).

²⁴³ CORONA MARTINEZ, 2000, p. 51; p. 71; p. 166.

²⁴⁴ LAWSON, 2011, p. 183; p. 275.

partido/conceito, nessa ótica, foi percebida nos trabalhos e na apresentação dos processos pelos ex-alunos entrevistados. A imagem apresentada em um dos trabalhos finais analisados exemplifica essa articulação (FIG. 59).

FIGURA 59 – Diretrizes do partido arquitetônico, TFG de P. N., FAUUSP, Centro regional de culturas construtivas, 2008.

Fonte: imagem cedida por P. N.

Esses caminhos da elaboração projetual foram os mais comumente verificados, sendo direcionados, inclusive, pela organização institucional dos trabalhos. Ora de maneira mais impositiva e controladora, ora menos, na maioria dos cursos pesquisados propõem-se ordenações dos processos projetuais pautadas pela elaboração de programa, partido, conceito, nos moldes mais convencionais e habituais da prática profissional do projetista. O relato seguinte acerca das etapas iniciais do trabalho expõe a elaboração do programa e do partido como elementos de métodos projetuais adotados: "[...] você tem que fazer isso no começo do ano, ter o programa montado, eles te exigem muito isso. [...] Tem as entregas preliminares, tem uma que chama entrega do partido, a entrega do programa, [...]. É esse momento de você juntar as coisas pra conseguir começar o seu projeto" (Ex-aluno 1, FAUMackenzie, 2009).

Contudo, outras estratégias vêm apoiando o desenvolvimento inicial dos projetos. No quadro dos trabalhos aqui analisados, considerados entre os melhores em seus cursos, foi frequente o recurso aos

diagramas e a outros elementos gráficos que, descolados do desenho arquitetônico, pré-determinam em menor grau a forma. Os diagramas foram bastante utilizados como meio de representação de diagnósticos urbanos em suas múltiplas variáveis e também como meio de expressão de intenções gerais das propostas. Nas FIG. 60 a 63 veem-se o uso deste instrumento, prática também defendida por um professor:

Outra coisa que eu trabalho muito e que também está muito ligada à questão da arquitetura contemporânea, e que é contraponto à questão da arquitetura moderna, nessa coisa do gesto e tal, como eu trabalho muito com a análise do lugar, antes de você ter um ato criativo, [...] projetar é um ato crítico, é um ato analítico de informações. Então eu trabalho muito com diagramas. [...] Todo esse processo de projeto até o momento da espacialidade, ele é feito em diagramas [...] estruturas socioambientais, estruturas físicas, estruturas econômicas, e a gente vai passando por isso pra eles perceberem esse universo todo (Professor 1, EAUFG, 2010).

FIGURA 60 - Diagrama de organização espacial, TFG de E. G., Escola superior de dança, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por E. G.

MÉTODO DE TRABALHO

FIGURA 61 – Diagrama com o método de trabalho, TFG de J. P. C., Desenho urbano e arquitetura sustentáveis na área da Luz, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por J. P. C.

UMA PROPOSTA DE REGENERAÇÃO

ATIVIDADES IMPLANTADAS

ESTUDO DA ESTRUTURA E DO VAZIO POTENCIAL DA ÁREA ANALISADA

PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS X PRINCIPAIS POTENCIALIDADES

FIGURA 62 – Diagramas de diagnóstico e intervenção, TFG de N. A., Análise urbana na Avenida Santos Dumont: uma proposta de regeneração, EAUFMG, 2009,

Fonte: imagens cedidas por N. A.

FIGURA 63 – Diagramas, proposta de intervenção, TFG de M. C., Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagens cedidas por M. C.

Em geral, nos trabalhos finais pesquisados, os diagramas associaram-se a diagnósticos mais aprofundados e extensos do contexto e das necessidades do projeto, expressando de maneira mais visual e imediata conhecimentos de variadas ordens pertinentes a cada caso e mesmo as diretrizes das intervenções.

Nos trabalhos com caráter mais investigativo, percebeu-se que, por vezes, seus processos impuseram tempos diferentes na coleta de dados e maturação das questões, levando os alunos a postergarem tanto o momento de proposição do tema como resposta às demandas levantadas quanto o momento de concepção formal do objeto arquitetônico proposto, em desconformidade com os cronogramas institucionais estabelecidos para o andamento do TFG. Alguns entrevistados expuseram o problema, como esse ex-aluno²⁴⁵:

[...] quando nós começamos a monografia, eu comecei a andar no Centro e olhar. Eu saía olhando pras coisas sem ter ideia nenhuma. [...] Eu ainda não tinha entendido o que aquela andança minha estava buscando. [...] aquilo que me cativasse e que realmente me mostrasse uma necessidade. Aí andei mais, rodei mais um pouco, aí eu comecei a fotografar pipoqueiro, engraxate, *toureiro*, tudo isso²⁴⁶. Comecei a fotografar pra eu fazer um mapeamento de tudo. [...] Eu tinha que ver o que eu ia fazer, eu não sabia ainda (Ex-aluno 4, CAU-IH, 2010).

As opiniões indicaram mudanças que vêm ocorrendo nos processos de projeto. Contrapondo-se à perspectiva do gesto criador do arquiteto, processos analíticos mais aprofundados vêm valorizando outras articulações entre o objeto edificado e os territórios, para além dos arranjos formais em bases funcionalistas, gerados e expressos somente por meio do partido arquitetônico. Diferentes tipos de diagramas têm sido instrumentos usados para se alimentar o processo criativo de maneiras mais inclusivas, incorporando-se outras dinâmicas do espaço habitado.

A preocupação com questões mais abrangentes que sustentam os projetos de edificação, como percebido nos trabalhos finais pesquisados, por vezes impõe processos analíticos que não se encerram antes da elaboração projetual em si. Deste modo, produtos estanques gerados antecipadamente no espaço/tempo das disciplinas de preparação para o TFG passam a não corresponder às demandas próprias de alguns temas. A esta perspectiva alinharam-se vários relatos, como o de um professor:

²⁴⁵ Outro ex-aluno identificou esse aspecto: "[O processo] era destrinchar o que você vai trabalhar, nos seus elementos - o social, estrutura física, várias estruturas, é uma coisa que eu fiz no meu projeto, pra aí dar uma resposta coerente. [...] Foi o meu estudo, eram as coisas que pra mim eram importantes no momento [...]. Eu ficava incomodada, porque todo mundo já tinha tema, e eu não tinha tema. 'Tem que ter um tema' - essa era a minha frase - 'tem que ter um tema'" (Ex-aluno 4, EAUFGM, 2010).

²⁴⁶ *Toureiro* designa, em Belo Horizonte, o vendedor ambulante clandestino, que desafia os fiscais da prefeitura.

"[...] a pesquisa chegar pronta fica um trabalho muito condicionado. Tinha muita coisa *a priori* definida. E tem muitas coisas [...] de caráter especulativo, que você tem que ter o percurso [...]. Ou seja, a pesquisa vai tomando uma dimensão diferente ao longo do [trabalho]. Assim como as atividades de projeto vão te fazendo buscar mais coisa. [...] Aquela ideia da metodologia que chega lá com uma lista de programa, com um pré-direcionamento, e tal, tal, tal; esse modelo eu acho criticável" (Professor 3, PUCMinas, 2010)²⁴⁷.

Os caminhos, entretanto, não se mostram consensuais. Se por um lado, existem docentes que apostam na direção de abordagens analíticas mais aprofundadas como base para os processos de criação, por outro lado, há professores que defendem processos projetuais mais conservadores, cadenciados pela elaboração do programa e do partido²⁴⁸.

Conflitos e tensões a esse respeito evocam a avaliação de Lawson (2011) acerca da confusão pluralista que se vive hoje, quando não se tem nenhum conjunto de teorias e ideias amplamente adotadas sobre os processos projetuais²⁴⁹. Alertando que o ato de projetar coloca em jogo pensamentos tanto precisos quanto vagos, exigindo abordagem ao mesmo tempo sistemática e caótica, o autor indaga sobre a conveniência de métodos rígidos ou que imponham direções únicas de fluxo. O projeto precisa ser visto como um percurso no qual problema e solução surgem juntos em exercícios de análise, síntese e avaliação, ligados em ciclos iterativos:

²⁴⁷ Outros ex-alunos e professores fizeram o mesmo questionamento: "No próprio pré-TFG, acontece dos coordenadores de TFG e pré-TFG [ficarem] pressionando os meninos pra eles definirem logo o tema que se vai fazer no TFG. [...] Eles estão construindo a coisa. Aí eles ficam [perguntando]: 'Mas o quê eu vou entregar?' Eu falo literalmente: 'Entrega qualquer coisa. Porque não me interessa, nós estamos construindo. Lá na frente nós vamos ter certeza do quê você vai fazer'. [...] A gente constrói o TFG. Então a gente não tem uma resposta pronta no semestre anterior. [...] Eu já tive TFG que começou de um jeito e terminou com um resultado completamente diferente. E é ótimo que seja assim. É sinal que teve um trabalho de pesquisa, de análise, de leitura e de equívoco. Um processo rico, de mudança, pra se chegar ao final e falar assim: 'Nossa! Eu melhorei bastante nesse processo'. E eu acho que é isso, não adianta vir com uma resposta pronta [do pré-TFG]" (Professor 1, EAUFGM, 2010); "Quando eu comecei o trabalho, apesar de existir essa crítica que eu não devia levar o projeto pro lugar, mas ter o lugar e ver o que cabe ali, querendo ou não, foi um pouco difícil, assim, ver o quê que eu ia fazer lá. Eu acho que um pouco por conta do pré-TFG. Porque no pré-TFG você já tinha que ter programa, setorização, e eu pulei a parte fundamental que era análise, diagnóstico [...]. Porque eu não tinha parado pra pensar ainda, [...] eu não tinha buscado bibliografia apropriada pra eu ler [...]. E daí eu tinha que ter um programa, tinha que ter uma setorização.[...] A ideia era: no final do pré-TFG já estar [...] com o diagnóstico bem avançado; só que eu tava muito perdida" (Ex-aluno 3, EAUFGM, 2010).

²⁴⁸ A fala de um docente questiona as mudanças que vêm ocorrendo: "Eu vejo, em geral nos trabalhos todos, eu percebo que há um bom embasamento do ponto de vista urbano. Eu acho que é uma preocupação que aumentou [...]. Mas tem essa questão, assim..., do aluno não se lançar no projeto, eu acho que eles postergam muito o início do projeto. Ao mesmo tempo em que há esse aspecto muito interessante que é de estudar bem o espaço urbano, ali fazer a proposta, há também uma [demora]. Como se isso servisse de escudo pra não começar nunca o projeto. Então eu acho que vai se postergando o início do projeto, sempre precisando de mais diagnóstico, de mais. Eles querem se calçar mais, ter mais segurança". (Professor 4, PUCMinas, 2010).

²⁴⁹ LAWSON, 2011, p. 16; p. 55; p. 154.

[...] os projetistas não separam as atividades de análises e sínteses em estágios distintos, como seria de esperar segundo os passos lógicos previstos com base na visão normativa do processo. [...] até o programa arquitetônico pode não ser um estágio isolado, mas uma atividade realizada durante o processo como um todo (LAWSON, 2011, p. 238).

Neste sentido, Lawson contribui para se pensar/repensar os elementos tratados preliminarmente ao desenho, tanto no TFG quanto no ensino-aprendizagem do projeto em arquitetura e urbanismo. Toda coleta de dados para subsidiar os trabalhos, aqui incluídos os diagnósticos de contexto, os estudos de projetos análogos, e mesmo decisões acerca do programa, como citado, não acontecem somente no início, mas, ao contrário, são contínuos e alimentam todo o processo.

Assim, considerando-se a perspectiva de que "não há um 'método' correto de projetar nem uma rota única pelo processo" (LAWSON, 2011, p. 187), as opiniões de alguns entrevistados, mesmo sem representatividade quantitativa, conduziram à indagação sobre as condutas comumente adotadas para formatação dos trabalhos na maior parte dos cursos pesquisados. Direções muitas vezes rigorosas, definidas por processos disciplinares de preparação para o trabalho final de curso, criam situações que nem sempre se ajustam às demandas e processos contemporâneos, e/ou inibem a investigação de novos caminhos e possibilidades.

Contudo, em oposição a este questionamento, por vezes destacaram-se outros aspectos das estruturas organizacionais do TFG. A maioria dos entrevistados valorizou os procedimentos de controle e apoio aos alunos que ocorrem paralelamente ao desenvolvimento individual dos trabalhos, tanto no último período, quanto no anterior. A determinação de ritmos de entregas, avaliações e produtos intermediários, a organização de atividades como seminários, palestras, ateliês e oficinas de apoio, são ações que contribuem para o aprimoramento qualitativo dos processos e produtos dos estudantes e reforçam as dimensões pedagógicas deste momento.

Soma-se a esses aspectos o fato de que várias dessas ações permitem aos estudantes manterem o contato entre si e compartilharem experiências e conhecimentos, num momento de produção individual que conduz, muitas vezes, ao isolamento. Numerosos discursos valorizaram os processos de apoio à formatação e ao desenvolvimento dos trabalhos finais, como o que se segue²⁵⁰:

²⁵⁰ Outros dizeres a respeito: "A preparação pro TFG não é garantia de um projeto exemplar no final, mas ela é a garantia de um processo de projeto melhor, porque o aluno parte de um ponto mais adiantado" (Professor 5, CAU-IH, 2010); "Tem que ser mesmo uma coisa mais regrada, porque senão você acaba se perdendo" (Ex-aluna 8, FAUUSP, 2009); "A gente tem seis oficinas de apoio aos alunos de TFG. Tem a oficina de Sistema Estrutural e Construtivo; oficina de Conforto Ambiental; tem oficina de Paisagismo; tem oficina de Intervenção em Sítios Históricos, [...]; tem uma oficina que é de Investigação do Projeto Através do Croqui... e tem uma outra que é ambiental, [...]. E a oficina não é pra resolver o problema do aluno, não. É pra ver o que o aluno está propondo, se é viável ou não" (Professor 1, PUCMinas, 2010).

[O TFG] não é mais um trabalho que o sujeito fazia em casa, sem ir à escola, sem conviver com alunos e professores durante este período. Ele é um trabalho feito aqui, discutido aqui. Há seminários de apresentação de discussão do TFG1 e do TFG2, isso tem resultado numa produção crítica muito importante (Professor 1, FAUUSP, 2009).

Independentemente das diferenças de opiniões, as ações institucionais que embasam os processos do TFG contribuem, sim, para acentuar o potencial formativo desse momento final dos cursos de arquitetura e urbanismo. Os processos de elaboração dos trabalhos vêm sendo bastante enfatizados nas instituições, sobretudo pelos docentes. Muitos entrevistados explicitaram a importância que conferem ao percurso evolutivo do aluno:

Eu sempre falo com os meninos: "Olha, eu não quero um produto desenhado, tecnicamente perfeito, nem um produto bonito pra se apresentar com o *Sketchup* brilhando, brilhoso, tudo perfeito. Eu quero um processo de projeto coerente com aquilo que você se propôs a analisar dentro da sua capacidade, da sua autonomia de resolver as questões de projeto. E um resultado coerente com esse processo" (Professor 4, EAUFGM, 2010).

Apesar de valorizados, na maioria das instituições pesquisadas, os processos não foram objeto de avaliação formal no TFG, embora os orientadores os considerem ao atribuir suas notas aos trabalhos. Prevalece, sobretudo, a lógica de que se o produto final foi satisfatório, seu processo de elaboração também o foi. Tomando-se a caracterização de Cipriano Luckesi (1999), opera-se a verificação da aprendizagem numa ação que "congela o objeto" e enfatiza o produto, qualificando-o conforme a ortodoxia do universo escolar²⁵¹.

Mas, abordando retroativamente o desenvolvimento de seus trabalhos, para todos os ex-alunos pesquisados os processos foram muito significativos²⁵² e, mesmo sem terem sido solicitados, vários deles sistematizaram os caminhos seguidos em cadernos e memoriais próprios, tanto para registrá-los quanto para controlar o andamento das ações.

²⁵¹ LUCKESI, 1999, p. 92-93. O autor lembra a origem etimológica do termo "verificar", do latim *verum facere*, que significa o fazer verdadeiro, para ressaltar que existe um sentido de verdade que perpassa os processos.

²⁵² Ressalta-se aqui o caso, já mencionado, do ex-aluno que desenvolveu um trabalho de assistência técnica cujo processo foi, em si, o produto do TFG, como ele próprio apresenta: "Eu fazia isso aqui que eu ainda continuo fazendo: todo dia que eu vou lá, eu faço um relatório, certo? Eu escrevo um relatório, eu faço um relatório rápido do quê que eu vi, com quem que eu conversei, o quê foi feito, e um registro fotográfico [...]. A única coisa que eu fiz foi organizar o material pra entrega no TFG" (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010). Após concluir o curso, esse ex-aluno deu continuidade ao trabalho por ele desenvolvido no TFG.

Esse material de registro dos processos expõe a representação gráfica como expressão de métodos e conceitos, em especial a partir do uso dos croquis. Percebeu-se que nos trabalhos finais pesquisados houve valorização do uso de desenhos a mão livre, como modo de iniciar o trabalho e mesmo para apresentar a síntese conceitual das propostas. A importância desse recurso foi atestada por alguns ex-discentes que, inclusive, inseriram parte dos desenhos de estudo na apresentação final do trabalho, o que pode ser visto nas FIG. 64 a 66²⁵³.

FIGURA 64 - Croquis de estudo, imagem da apresentação do TFG de C. E. C., O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por C. E. C.

²⁵³ Os entrevistados evidenciaram o valor deste material: "Eu tenho o meu caderno da época do TFG, tudo eu ia escrevendo, [...] o meu era muito grande. [...] Porque eu tive que ir trabalhando essas áreas, e eu dividia as áreas, depois eu entrava dentro cada área e começava aprofundar. [...]. Então eu tinha que ir escrevendo mesmo, para eu mesma não ficar perdida" (Ex-aluno 4, EAUFGM, 2010); "Eu tenho um cadernão, [...] É meio trambolho, mas tem todos os desenhos.[...] Está lá guardado [...]. Eu começo na mão mesmo. eu não gosto de começar no CAD. [Começo] a concepção na mão. Na mão e maquete física" (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009); "Eu usei bastante [o desenho à mão], sim. Mas é essa necessidade, como o terreno caía tanto, você faz a planta, você não vê o projeto. Então eu tinha necessidade de croquizar pra ver isso no espaço. [...]. É porque, na verdade, ele [o croqui] é uma ferramenta importantíssima pra você ver o projeto. Enquanto você mostra, ele [o croqui] tem uma intenção. Ele é meio deformado, ele não é uma perspectiva exata, você deforma ela porque você tá mostrando uma intenção" (Ex-aluno 6, FAUUSP, 2009).

FIGURA 65 - Croquis de estudo, TFG de A. R. F., São Paulo a partir dos rios. reflexão sobre a cidade a partir do estudo da várzea, ECidade, 2008.

Fonte: imagem cedida por A. R. F.

FIGURA 66 - Croquis, perspectivas, TFG de G. P., Parque do Samba - Barra Funda, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por G. P.

Também afirmando a representação gráfica tomada como método, a sua importância como caminho da ação projetual foi destacada por alguns ex-alunos a partir de situações específicas dos seus trabalhos, a exemplo de dois egressos da FAUUSP:

É que eu estudei um ano fora, estudei um ano em Berlim. Então muito dessa metodologia eu trouxe de lá. E foi um ano antes de eu fazer meu TFG, então eu acho que foi o que mais me influenciou. [...] Eles trabalham muito com volume lá, [...] começam o projeto por isso, experimentos volumétricos, e aqui a gente nunca fez

isso. A gente começa pensando na planta, pensando, sei lá, na implantação, no corte; também tem muita gente que começa pelo corte aqui. Eu cheguei lá e fiquei perdida, brincando com isopor, eu falava “mas meu Deus, quando é que a gente vai chegar no prédio, chegar no detalhamento?” (Ex-aluno 3, FAUUSP, 2009).

[O projeto começa] do corte. Não nasce na perspectiva, não nasce da planta, é uma coisa que é muito importante aqui na FAU, que acho que a gente já aprende um pouco projetar desse jeito, que é uma coisa bacana. Então eu acho que a coisa fundamental e que não mudou, assim, que a planta mudou muito, tudo mudou muito, foi essa coisa do corte, de ter desníveis, ser uma cobertura inclinada e de transpor a via de algum jeito (Ex-aluno 2, FAUUSP, 2009).

Outro recurso representacional, a maquete física, também foi usada nos trabalhos finais de graduação pesquisados, tanto para apresentação final do trabalho quanto para o seu desenvolvimento, integrando o caminho projetual escolhido. Sobretudo nos trabalhos da FAUMackenzie, a modelagem física foi vista como processo, por vezes inserida na atividade de experimentação proposta como apoio à elaboração do TFG (FIG. 67 e 68).

FIGURA 67 - Maquete física, TFG de M. A., O centro novo de São Paulo e suas galerias comerciais: permeabilidade do térreo e ocupação de vazios urbanos, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por M. A.

Projeto na escala da quadra, maquete - 1º BANCA

FIGURA 68 - Maquete física, TFG de M. C., Território urbano: centro histórico de Santos e o Cais do Valongo, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por M. C.

Não obstante o valor atribuído por alguns formandos, minoritários no grupo, aos croquis e ao trabalho com maquetes físicas, todos os trabalhos analisados utilizaram largamente a representação gráfica computadorizada para desenvolvimento e, sobretudo, para apresentação final dos projetos. Foi extensivo seu uso na produção de desenhos bidimensionais e de maquetes eletrônicas, adotados unanimemente para comunicação das soluções propostas. Situação extrema foi reconhecida por um professor da EAUFMG: "[...] a gente quase não tem, não deve ter nenhum projeto de TFG que seja apresentado com maquete física, croqui. Os alunos, eles estão extremamente mergulhados, inseridos no mundo digital" (Professor 3, EAUFMG, 2010). Em contrapartida, mesmo no grupo de entrevistados, cujos trabalhos foram considerados entre os melhores de suas escolas, vários ex-alunos admitiram não dominar suficientemente as ferramentas computacionais²⁵⁴.

Independentemente dos modos de produção dos desenhos, cabe aqui lembrar o seu papel como meio do pensamento projetual²⁵⁵, quando o "desenho conversa com o projetista, permitindo que o problema seja descoberto e a solução, criada", como aborda Bryan Lawson (2011, p. 258). O autor também lembra que quando o projeto não se concretiza, ou se distancia dos aspectos construtivos - caso dos

²⁵⁴As deficiências mais apontadas referem-se, em especial, ao uso de programas computacionais voltados à produção de maquetes eletrônicas com alto grau de representação da realidade. Contudo, alguns depoimentos expuseram deficiências maiores, como o desse ex-aluno: "Eu não consigo fazer as coisas no computador direto, eu tenho essa dificuldade; [...]. Eu usei o CAD basicamente. Não sei usar o *SketchUp*. Eu faço algumas coisas no *Max*, mas é meio precário" (Ex-aluno 6, FAUMackenzie, 2009).

²⁵⁵ Cf. CORONA MARTINEZ, 2000. Aspecto abordado no Capítulo 3.

que são desenvolvidos pelos alunos durante sua formação -, o desenho se torna mais potente e adquire outros valores e, caindo no que seria uma *armadilha do ícone*, chega a ser valorizado como um produto em si. Neste sentido, enfatizando-se seu papel como meio de comunicação da ideia arquitetônica, ficou evidente na pesquisa o grande valor atribuído à qualidade da expressão gráfica dos trabalhos como elemento de distinção das propostas.

Pode-se dizer da existência de uma retórica da representação gráfica no âmbito do TFG, no sentido do uso persuasivo dos desenhos, como elemento da argumentação, do convencimento acerca de sua validade e de seus atributos. Os entrevistados afirmaram o excessivo valor da expressão gráfica dos trabalhos e dessa retórica que, para muitos, de fato existem e influenciam o modo de percepção e avaliação dos trabalhos²⁵⁶.

Essa valorização, que traz em si a importância intrínseca, historicamente construída, da qualidade da representação gráfica na cultura arquitetônica, se exacerba nas dimensões imagéticas do contexto contemporâneo. Por um lado, no TFG o aluno é chamado a dominar a linguagem gráfica e a se expressar competentemente, pois se trata de um conteúdo curricular e de uma atribuição profissional do arquiteto e urbanista passíveis de avaliação nesse momento. Os ex-alunos reconhecem a importância desse conteúdo para a arquitetura, mas, indo além de suas funções representacionais imediatas, acreditam que as imagens precisam ser exploradas como elemento de valorização de sua proposta. A maioria dos entrevistados investiu muito na produção dos desenhos de apresentação final dos seus trabalhos.

Por vezes, essa produção vai além da sua capacidade adquirida e, na expectativa de maior sucesso, tem sido cada vez mais comum a contratação de partes do projeto, fato constantemente justificado também pelo escasso tempo para produção gráfica em relação ao tempo total disponível para realização dos trabalhos finais. Essa prática, comum em escolas brasileiras²⁵⁷, foi destacada nos depoimentos de ex-alunos e professores de todas as escolas aqui pesquisadas, como nos exemplos seguintes:

²⁵⁶ Um professor e um ex-aluno, entre outros, disseram: "Eu acho assim, a apresentação do aluno conduz um pouco a avaliação da banca" (Professor 3, CAU-IH, 2010); "Eu já fui em muitas bancas, [...]; tem gente que manja muito de computador e acaba fazendo tudo lindo no computador. E isso acaba encobrindo alguns erros, e como a banca ela acaba que tem que ser meio rápida, não dá tempo as vezes de olhar certas coisas. Às vezes o professor pega e vê. Agora, tem uns que às vezes nem enxergam isso, porque está linda aquela apresentação" (Ex-aluno 1, FAUMackenzie, 2009).

²⁵⁷ Pinheiro Júnior afirma a existência do que denomina de *indústria do TFG*: "Uma atividade lucrativa, realizada nos meses próximos a junho e novembro. É nesse período que profissionais de ilustração finalizam os trabalhos dos alunos de quinto ano de arquitetura de todas as escolas de Curitiba. [...]. O fato é que somente em Curitiba, aproximadamente 400 alunos contratam serviços de terceiros nos seus TFG a cada ano" (PINHEIRO JÚNIOR, 2006, p. 66-62).

Tem uma indústria constituída em função disso aqui dentro. [...]. Acho que existe certa mistificação na representação [...], nós estamos dando muito mais valor a uma ilustração do projeto que propriamente ao projeto de arquitetura. Já chegou até mim aluno gastando dois mil e quinhentos, quatro mil reais, para fazer renderização de maquete eletrônica... [...] Porque você sabe que tem alunos extremamente capazes, extremamente habilidosos, que eles se submetem a ficar mais um ano, dois na escola porque eles têm um mercado aqui dentro (Professor 4, FAUMackenzie, 2009).

Existe uma sobrevalorização [da representação] em detrimento dos méritos do projeto. [...] É muito comum o aluno pedir pra colega ajudar a fazer uma maquete eletrônica, muitas vezes ele compra a maquete eletrônica, muitas vezes ele compra o trabalho inteiro. Então, conforme você começa a valorizar ou exigir cada vez mais da apresentação, o aluno vai se safar como puder (Professor 2, FAUMackenzie, 2009).

Essa *sobrevalorização* da representação gráfica, que resulta na frequente terceirização dos trabalhos ou de parte deles²⁵⁸, leva a resultados que não são frutos do que a escola de fato construiu naquele momento²⁵⁹. Tal situação vincula-se, entre outros aspectos, ao foco prioritário que o TFG coloca sobre o produto e também à importância, por vezes desmedida, que se atribui ao trabalho final nos cursos de arquitetura e urbanismo, o que se discutirá a seguir.

²⁵⁸ Outros entrevistados abordaram a questão, direta ou indiretamente: "Eu paguei pra fazer as perspectivas, porque não ia dar tempo. [...] O tratamento [dos desenhos do CAD] também eu paguei" (Ex-aluno 2, CAU-IH, 2010); "Uma colega minha ajudou pra fazer esse 3D aqui, [...] mas o *geralção* foi eu que fiz. Superpesado, mas dei conta" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010); "Chega na época do TFG, você não tem aula, você pode trabalhar oito horas [por dia] se você quiser. Ai as pessoas [...] terceirizam muita coisa... Eu tenho um superorgulho de dizer que eu não terceirizei nada, eu fiz tudo. Fiz o modelo, eu fiz o meu *banner*, eu desenhei meu *banner*, o *banner* ficou lindo [...] eu talvez não 'venderia' o meu TFG se a imagem dele não tivesse muito boa" (Ex-aluno 3, EAUFG, 2010); "O pessoal que faz projeto, faz maquete, faz desenhos, sempre tem uma ajuda dos amigos, porque senão não tem tempo de terminar. [...] a gente consegue quase que gerenciar um pequeno escritório de projeto, e essa função é importante pra quem tá fazendo TFG, chegar nesse ponto em que não é um trabalho em grupo, ela tá gerenciando um trabalho, prazos" (Ex-aluno 1, FAUUSP, 2009); "[O aluno] não negou pra toda a banca dele que pra conseguir terminar os desenhos da maquete ele montou um grupo de amigos que nas duas últimas semanas desenharam todos juntos [...] É uma coisa assim, [uma solidariedade] que inclusive é muito bonita, quer dizer, você fez o projeto e tal, mas você precisa de uma ajuda pra terminar. Está cheio de gente que a gente sabe que [...] contrata alguém pra desenhar" (Professor 1, ECidade, 2009).

²⁵⁹ Ressalta-se que há controvérsias sobre esse aspecto, pois alguns entrevistados, poucos, disseram entender essa terceirização dos desenhos como inerente a um trabalho de gestão dos processos, do qual também precisa se encarregar profissionalmente o arquiteto, gerenciando prazos, custos, etc.

4.1.5. A mitificação do TFG

Apesar dos diversos aspectos positivos levantados acerca do potencial pedagógico do trabalho final em arquitetura e urbanismo e da grande significação deste para o aluno, tanto professores quanto ex-alunos questionaram o excessivo valor a ele atribuído. As falas alertaram quanto à mitificação do TFG que ocorre nos cursos²⁶⁰. Denunciaram a exagerada importância dada a esse momento, a exacerbação de sua carga simbólica, como sinalizou um ex-aluno:

Acho que todo mundo começa com aquela ideia megalomaniaca: “Agora eu tenho que sintetizar tudo que eu aprendi tudo que eu fiz aqui na faculdade”. E é meio difícil, é um pouco impossível [...] e nem é importante na verdade. Mas você sempre tem aquela ideia no começo, realmente tem essa coisa do ritual de passagem mesmo (Ex-aluno 2, FAUUSP, 2009).

Construída pelos agentes envolvidos ao longo da formação do arquiteto e urbanista, essa mitificação reforça a noção do trabalho como uma obra-prima do concluinte, levando, frequentemente, ao comprometimento de seu papel pedagógico:

É [preciso] tirar esse peso que o TFG adquire, que muitas vezes ele é quase paralisador, os alunos entram em choque [...] eles ficam enlouquecendo, como se isso fosse a coisa mais importante da vida. [...] É uma coisa muito importante, mas tem que ter a dimensão dele (Professor 1, ECidade, 2009).

Eles [os alunos] são muito exigidos, eventualmente até demais. É muito desgastante pros alunos. Embora eles só tenham o TFG pra fazer, eles se sufocam [...] Eles passam por muita pressão (Professor 2, FAUMackenzie, 2009).

O superdimensionamento do valor atribuído aos processos mostra-se desde antes de os alunos se matricularem nas disciplinas preparatórias para o trabalho final e se acentua quando isto ocorre. Ressalta-se que mesmo no grupo pesquisado, de alunos que desenvolveram ótimos trabalhos finais e, supostamente, estariam mais seguros de suas produções, essas abordagens vieram.

²⁶⁰ Por mitificação aqui se compreende a representação exagerada de um fato real em sua carga simbólica, pela imaginação individual e/ou coletiva.

No momento em que irá realizar seu trabalho de conclusão de curso, em geral o estudante é cobrado e cobra-se, a si próprio, muito comprometimento e vontade de demonstrar capacidades e competências, aqui se expondo um conteúdo atitudinal²⁶¹ bastante valorizado por todos. Esse comportamento foi verificado no grupo pesquisado²⁶² e é atribuído à maioria dos concluintes, ainda que os entrevistados tenham mencionado ser comum alguns estudantes elaborarem burocraticamente seu trabalho final, sem grande envolvimento e somente na expectativa de formarem-se logo.

Pesquisas realizadas por Clodualdo Pinheiro Júnior e Ricardo Barros Marques indicaram a exacerbação das cobranças ao aluno neste momento, na mesma direção dos dados aqui obtidos. Como aponta Pinheiro Júnior, "[...] o trabalho final de graduação é a mais temida avaliação de todo o curso, e o aluno entende que poderá reprovar (*sic*) facilmente por não depender da aprovação de seus conhecidos professores, e/ou não corresponder à expectativa do trabalho realizado" (PINHEIRO JÚNIOR, 2006, p. 28). Ricardo Barros Marques destaca:

A rotulação do TFG como Mito diz respeito ao seu entendimento como uma última experiência acadêmica, uma situação “quase profissional”, na qual os estudantes se colocam diante de situações-problemas de modo aberto e livre, o que gera muita expectativa e algum medo com relação ao sucesso na realização do trabalho (MARQUES, Ricardo B., 2010, p. 142).

Paradoxalmente, maiores cobranças decorrem da maior autonomia concedida ao aluno, se comparada aos demais processos de projeto desenvolvidos ao longo dos cursos. Nestes, muitas das questões envolvidas são colocadas antecipadamente, já chegam prontas e o aluno não é preparado para sua formulação:

O TFG é um momento em que eles [os alunos] têm que trabalhar sozinhos, então são muitos desafios em relação ao que eles fizeram nos projetos anteriores, é totalmente novo ter isso tudo muito aberto. É muito ampla essa possibilidade. Então eu acho que eles ficam muito perdidos e angustiados também (Professor 5, CAU-IH, 2010).

²⁶¹Cf. COLL, 1992, ZABALA, 1998.

²⁶² Citam-se alguns depoimentos: "Dá um trabalho do cão. Sempre dá um trabalho do cão. [...] Você tem que dar a alma no TFG. É, eu falo que eu morri por seis meses e voltei. Porque eu não tinha tempo de fazer nada, só isso. Eu fiquei seis meses todo dia, até domingo, fazendo. O tempo todo fazendo só o TFG. Sem pensar, eu já estava lá pensando, e não parava, não tinha sossego [...]" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010); "TFG é uma coisa que você tem um tempo limitado, [...] eu gostava dos assuntos, só que eu me cobro, talvez, sei lá pelas minhas questões, mas eu sempre olhava o que não tinha: 'não tem, não tem, não tem'. [...] Mas não foi esse prazer todo não. [...] Pela questão tempo, você não faz tudo que tem que fazer, aí tem toda a angústia, medo" (Ex-aluno 4, EAUFG, 2010).

Ao mesmo tempo em que a autonomia no trabalho final lhe induz o amadurecimento e a aprendizagem, também impõe ao estudante assumir maiores riscos. Somam-se, ainda, autocobranças advindas da aproximação do início de sua vida profissional, com as angústias e incertezas próprias deste momento, quando maiores responsabilidades e desafios se imporão inexoravelmente.

Para muitos é especialmente inquietante a escolha da temática a ser desenvolvida ao longo do trabalho final. Por ser desencadeadora do restante do processo, essa escolha é considerada determinante, geradora de muitas dúvidas e inseguranças, como exemplificou um ex-aluno:

Eu tinha uma amiga que estava sempre desesperada, ela não sabia o que fazer, ela passou de escola pra galeria, de galeria pra faculdade, de faculdade pra faculdade de moda, de faculdade de moda pra outra... lá e voltava. Ela [falava] que o TFG é um terror. [...] Normalmente o que eu vi foi muita gente assim solta, perdida (Ex-aluno 10, FAUMackenzie, 2009).

Como meio de reduzir riscos, muitos recorrem a temas dos quais já têm algum conhecimento, domínio, ou que possam lhe dar prazer e instigar a pesquisa, conforme já abordado. Sob outro aspecto, as escolhas são habitualmente dirigidas por concepções de complexidade impostas institucionalmente, ora de modos mais explicitados, com definições mais claras do que seja complexidade, ora de maneiras implícitas nos discursos²⁶³. Em geral, é comum os estudantes construírem problemáticas e proporem soluções em bases voluntaristas, como se as possíveis respostas arquitetônicas e urbanísticas pudessem resolver problemas muito mais amplos, de diferentes ordens: "os alunos em geral querem consertar o mundo" (Ex-aluno 4, EAUFGM, 2010).

Outras vezes, o aluno trata o processo como sendo aquele do *projeto da sua vida*, superestimando a oportunidade de fazer um trabalho que ele acredita que não se repetirá na realidade, dadas as perspectivas de sua inserção no mercado profissional. As propostas iniciais frequentemente resultam em intervenções de grande porte ou em abordagens de arquiteturas monumentais, como se discutirá adiante, cujos processos costumam ser densos e nem sempre compatíveis com o tempo disponível para elaboração do trabalho. Daí um contexto de pressões, acentuado por vários aspectos, no qual os percursos de tomadas de decisões são sempre percebidos como arriscados. A partir das opções

²⁶³ A ideia de *complexidade* no ensino do projeto é frequentemente entendida como um grande número de variáveis a serem consideradas e muitas vezes se associa à complexidade funcional das intervenções propostas. Note-se que as *Diretrizes Curriculares Nacionais* não trazem a palavra *complexidade* ao definirem o *Trabalho de Curso* e não circunscrevem as possibilidades de temas e programas a esse aspecto (BRASIL, 2006, BRASIL, 2010).

iniciais, as escolhas no TFG também seguem quase sempre carregadas de dúvidas e de muitas desconfianças²⁶⁴.

Mas também são escolhas comumente mais criteriosas, se relacionadas aos processos desenvolvidos em outras disciplinas de projeto dos cursos. O quadro desse contexto de inseguranças vivido pelo concluinte acentua-se no próprio jogo de dúvidas, de incertezas intrínsecas aos processos de projeto e de seu ensino nos quais, como observa Schön (2000), se lida todo o tempo com situações singulares, muitas vezes únicas, repletas de conflitos de valores, que escapam aos cânones da racionalidade técnica²⁶⁵.

Em outra direção, as críticas quanto à supervalorização do TFG também se relacionam às bases meritocráticas que permeiam com frequência os processos. As responsabilidades recaem, muitas vezes de modo velado, sobre capacidades e habilidades individuais do aluno. Estas, no imaginário do campo arquitetônico, trazem em si noções de dom e talento, encobrendo deficiências de processos didáticos ou de orientações institucionais. Neste sentido, o cenário de mitificação do trabalho de curso indica a necessidade de revisão das abordagens para que se reafirme o verdadeiro papel pedagógico do TFG.

A essa discussão articulam-se diretamente as práticas de avaliação dominantes e, antes, a própria finalidade e importância desse trabalho final como instrumento avaliador de um longo processo do estudante. A insegurança do aluno e suas incertezas acentuam-se a partir do momento em que as interlocuções do concluinte e de seu orientador passam a se dar com várias outras pessoas, no contexto das bancas intermediárias e finais, como se discutirá adiante.

As bancas revestem-se de enorme importância por seu caráter ritualístico, ao se constituírem como um marco de encerramento dos cursos para a maioria dos estudantes, contribuindo para se acirrar a mitificação do TFG. Como ressaltou um ex-aluno entrevistado: “é bem diferente quando você está apresentando sozinho pra uma banca. Por mais que você conheça as pessoas, já tenha conversado com as pessoas que estão lá, tem aquela coisa mesmo da cerimônia que é realmente um ritual, uma coisa muito marcante, muito importante” (Ex-aluno 2, FAUUSP, 2010).

²⁶⁴ Outros depoimentos a respeito: "Inevitavelmente, por mais preparado nos vários aspectos que eles estejam, o aluno traz pro TFG uma coleção de expectativas desproporcional com o tempo e a condição dele de desenvolver o trabalho. (Professor 2, FAUUSP, 2009); "No TFG, pelo menos no Mackenzie, é um período assim que todo mundo fica tenso, você não dorme direito. Fica todo mundo [pensando]: 'será que eu vou bombar?' [...] Eu acho que não precisava ser essa pressão tão grande assim" (Ex-aluno, FAUMackenzie, 2009); "Os alunos carregam muitas expectativas, eles chegam no TFG achando que vão fazer a obra-prima" (Professor 2, CAU-IH, 2010); "O TFG eu acho que ele é cercado de angústias o tempo inteiro. A gente sabe que é um momento difícil" (Professor 1, CAU- IH).

²⁶⁵ SCHÖN, 2000, p. 17. Nesta direção, citam-se ainda as abordagens de Bryan Lawson (2011, p. 16) e dados da pesquisa desenvolvida por Paula Katakura (2003, p. 131).

A avaliação do TFG expõe de muitas maneiras os sujeitos envolvidos. Os resultados trazem à tona situações de fracasso ou de sucesso, que têm divulgação mais ampla no contexto dos cursos e mesmo fora deles. Repercutem uma determinada imagem social do estudante ao inscrevê-lo em determinada hierarquia. Indo além, também contribuem para difundir determinada imagem da escola e do professor-orientador, acentuando pressões por qualidade sobre as pessoas envolvidas e os cursos.

Aqui se evidenciam as dimensões sociológicas das práticas avaliativas, pois enquanto cumprem suas funções de mensurar resultados de aprendizagem, também afetam diretamente o cotidiano das relações entre os sujeitos. À medida que "inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns, para celebrar a excelência de outros" (PERRENOUD, 1999, p. 9), a avaliação mede e, ao mesmo tempo, seleciona, classifica, hierarquiza. Pierre Bourdieu (1999) lembra que o grau de consagração escolar dos alunos nos campos de produção simbólica marca, inclusive, sua posição hierárquica no início de carreira²⁶⁶. São aspectos que exacerbam o valor atribuído ao TFG, pois como instrumento da avaliação do conhecimento adquirido durante toda a formação do arquiteto e urbanista e de sua capacidade para o exercício profissional, seus processos trazem à tona e tornam públicos muito da história do estudante, seus valores e também suas inseguranças.

4.1.6. Processos de avaliação

A avaliação da aprendizagem tem sido um privilegiado objeto de estudo no campo educacional, que ressalta seus diferentes papéis nos ambientes didático-pedagógicos: desde suas funções normativa e somativa, passando pela função formativa e por funções diagnósticas e reguladoras dos sistemas. Apesar de todo esse potencial, os processos escolares concentram-se comumente em algumas dessas funções e negligenciam outras. Isso também se percebe em relação ao TFG, como importante instância avaliativa nos/dos cursos de arquitetura e urbanismo.

²⁶⁶ BOURDIEU, 1999, p. 166.

Conforme já abordado, foi claramente verificada a *função formativa* dos trabalhos finais, reconhecida pela maioria dos entrevistados. Uma vez efetiva essa função, o TFG tem estado a serviço da *metacognição* do estudante, ou seja, contribuindo para ampliar sua capacidade de autorregular os processos do *aprender-a-aprender*, agora com vistas à sua maior autonomia no mundo profissional. Autores como Philippe Perrenoud (1999) e Charles Hadji (2001)²⁶⁷ indicam ser a regulação das aprendizagens um importante papel dos instrumentos avaliativos no ambiente escolar. Um papel que precisa, contudo, ser melhor explorado didaticamente: “Apostar na autorregulação, em um sentido mais estrito, consiste aqui em *reforçar* as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p. 97, grifo do autor).

Igualmente evidentes mostraram-se as *funções somativa e normativa* dos trabalhos finais de graduação²⁶⁸. A função somativa objetiva-se na nota como índice de conhecimentos acumulados. Sendo base para a certificação do aluno com vistas ao exercício profissional, a função normativa do TFG se evidencia como um julgamento institucional em conformidade com expectativas previamente estabelecidas, que diz se o aluno está ou não apto à progressão vertical, que nesse momento significa o acesso ao exercício profissional.

Para além dessas funções citadas, os trabalhos finais de curso, como prática de avaliação da aprendizagem, têm potencial para expor mais do que neles usualmente tem sido buscado. Como parte de um contexto sistêmico, muito podem revelar sobre o que os docentes e as escolas estão, de fato, conseguindo ou não construir, quando se evidenciariam suas *funções diagnósticas*. Contudo, apenas algumas falas, poucas, dos professores entrevistados trouxeram tal entendimento²⁶⁹ e não se verificou a plena efetividade destas funções na rotina dos cursos.

Algumas ações pontuais nesse sentido foram citadas. De modo mais extensivo, tem-se a divulgação interna da produção dos formandos, prática comum em todas as escolas pesquisadas, que de certa maneira informa aos corpos discente e docente o que os alunos e os próprios cursos estão alcançando. Possibilitam reflexões, mas estas, em geral, ocorrem de modo isolado. Os dados obtidos mostraram que o TFG não vem sendo tomado, de modo crítico e sistematizado, como objeto de investigação

²⁶⁷ PERRENOUD, 1999, p. 89-98; HADJI, 2001, p. 62.

²⁶⁸ Cf. HADJI, 2001; LUCKESI, 1999.

²⁶⁹ Citam-se alguns exemplos: “Eu acho que ainda bem que tem o TFG, porque é fundamental pra estrutura da escola como um todo eu não tenho dúvida. Tem aparecido situações que eu acho bacanérrimas, eu fico honrado quando alguém [algum aluno] me chama, [...] questionando o curso por meio do TFG. [...]. Eu acho o TFG extremamente benéfico” (Professor 4, PUCMinas, 2010); “A escola se vê, o aluno se vê. É a gente mostrar um pouco o quê que é a escola, pra quê que ela veio. Eu acho muito significativos os trabalhos [...] revelam essa cara da escola” (Professor 3, ECidade, 2009).

continua no cotidiano das escolas, com vistas a realimentar seus processos didáticos. A maioria delas não organiza espaços formais de discussão sobre as produções. Existindo, esses serviriam às funções diagnósticas e reguladoras mais abrangentes, para explicitação e reorientação de ações e princípios docentes e institucionais. Um professor lamentou esse fato:

Não, o TFG não reflete [em redirecionamentos do curso]. Sequer os colegas assistem às bancas. O que é uma barbaridade. [...] Eu acho que podia ser uma contribuição sem tamanho. [...] Na FAU, as bancas acontecem normalmente na última semana do último semestre e ninguém vai, ninguém tem condição de assistir. Mas a gente podia trazer uma contribuição pro curso como um todo mesmo. Mas a coisa é completamente solta, sem amarração (Professor 3, FAUUSP, 2009).

Na mesma direção, foram também significativas as opiniões, sobretudo de ex-alunos, de que o TFG deveria ser uma experiência de ensino a ser expandida para outras instâncias dos cursos, em especial repercutindo em outras disciplinas de projeto, como indicou um professor²⁷⁰:

Em termos práticos, eu acho que seria ideal que essa postura didático-pedagógica do TFG deveria ser antecipada, no mínimo, para o terceiro ano e aí o ensino não precisa ser enciclopédico. [...] Pra mim, se o aluno resolver três problemas bem resolvidos, basta. [...] Ele vai sair daqui sabendo como problematizar (Professor 6, FAUUSP, 2009).

Por seu caráter normativo, os instrumentos de avaliação colocam em jogo o sentido social da norma como modelo de aquisições cognitivas valorizadas por um grupo, aqui incluídos conhecimentos e habilidades. As dimensões normativas dos processos de avaliação sustentam-se, de início, nos conteúdos do ensino oficializados nos currículos e programas escolares. Contudo, na esfera de autonomia do professor, os programas vão sendo continuamente interpretados e os parâmetros adotados atrelam-se a essa interpretação. Isso se dá a partir de concepções pessoais acerca da relevância das questões do campo e do ensino, informadas de diferentes maneiras nas relações com os pares, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele. Assim, nos processos de transposição didática desenvolvidos pelo professor vão se configurando os referenciais e princípios de excelência que perpassam as atividades cotidianas da sala de aula e as relações com o alunado.

²⁷⁰ Outros argumentos neste sentido: "[...] algumas matérias, algumas disciplinas tinham que dar esse empurrão, igual o TFG fez com a gente; fazer a gente andar [...]. É diferente, muda muita coisa" (Ex-aluno 13, FAUMackenzie, 2009); "O importante é que eu tive a chance de aprender muito, muito mesmo. Muita pesquisa, muita coisa. Eu acho que, para mim, se o curso tivesse sido um projeto por semestre, a partir depois de uma base, ia ser perfeito" (Ex-aluno 1, EAUFGM, 2010).

De acordo com Perrenoud, existe uma "*cultura comum* elaborada entre professor e alunos a respeito do trabalho escolar, dos saberes, do erro, da investigação, do debate, da argumentação, da excelência" (PERRENOUD, 2002, p. 195, grifo do autor). Na relação entre ambos se estabelecem, ora de maneiras mais transparentes ora de maneiras mais veladas, os referenciais que pautam a avaliação dos trabalhos e que, antes, permeiam o seu desenvolvimento²⁷¹.

No caso do TFG, as bancas avaliadoras com participações de grupos de docentes das instituições e professores externos a elas são, por sua vez, literalmente decisivas. Diferentemente do que se passa na maioria das disciplinas projetuais, a avaliação e, por conseguinte, os critérios e referentes balizadores das escolhas no percurso de elaboração dos trabalhos não ficam somente no âmbito dos interesses e objetivos muitas vezes pactuados nas relações professor-aluno.

Estabelecidas com a intenção de conferir maior objetividade e impessoalidade aos processos avaliativos, as bancas avaliadoras desempenham importante papel ao permitir que outros referenciais sejam trazidos à discussão de cada trabalho, o que contribui para romper o jogo de expectativas e de previsibilidades que se constrói entre orientando e orientador. Com a inclusão de pessoas externas ao processo, ambos passam a considerar o imponderável, surpresas que podem surgir no momento da avaliação e que terminam por implicar, de diferentes modos, também os caminhos da elaboração dos trabalhos.

Assim, as decisões projetuais passam a contemplar um conjunto mais amplo de variáveis e as perspectivas críticas tendem a se tornar mais acentuadas, repercutindo favoravelmente nos produtos e nas estratégias argumentativas acerca destes. Por essas razões, a avaliação do TFG por meio das bancas é bem aceita por todos. Foi o que se verificou no grupo pesquisado, a exemplo da fala de um professor:

É o momento dele [o aluno] refletir mais profundamente sobre seu próprio trabalho, e aceitar a crítica, que é uma crítica mais contundente por causa do formato das bancas. O formato das bancas é mais formal, mais austero do que um trabalho na sala de aula. Ali o professor, mesmo criticando, tem uma proximidade maior [com o aluno] (Professor 4, PUCMinas, 2010).

Também as bancas avaliadoras intermediárias foram consideradas importantes pela maioria. Mesmo sem serem exigidas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*²⁷², são implantadas em todas as escolas

²⁷¹ Cf. ARCIPRESTE, 2002.

²⁷² BRASIL, 2006, p. 3-4; BRASIL, 2010, p. 3-4.

pesquisadas, para controle e balizamento dos processos de elaboração dos trabalhos e para ampliar a discussão sobre os mesmos. As bancas intermediárias são essencialmente um momento de aferir o ritmo de produção do aluno, de cobrar resultados, mas também de se oferecer contribuições que permitam alargar as visões acerca das temáticas apresentadas. Além de subsidiarem o posterior desenvolvimento e conclusão dos trabalhos, também levam o aluno a aprimorar sua capacidade argumentativa com vistas à banca final²⁷³.

Embora tenha predominado o reconhecimento da importância das bancas, as críticas a esse modelo de avaliação também surgiram²⁷⁴. Por parte dos ex-alunos, houve questionamentos quanto a superficialidade das abordagens de avaliadores associada ao escasso tempo disponível para os debates, em especial quando se considera a extensão dos trabalhos apresentados. Também surgiram indagações quanto aos parâmetros e critérios de julgamento colocados em jogo. Alguns entrevistados levantaram a falta de clareza e as diferenças de posturas dos componentes das bancas na consideração dos variados aspectos da arquitetura e do urbanismo, ou mesmo de aspectos pedagógicos, levando a discrepâncias na atribuição de notas.

Apesar de quatro dos cursos pesquisados estabelecerem *a priori* alguns elementos para avaliação dos trabalhos, esses são muito genéricos e os parâmetros específicos adotados são, de modo geral, próprios de cada avaliador²⁷⁵. Contudo, mesmo com a variabilidade dos julgamentos, que também abarcam posicionamentos pessoais, prepondera nas bancas a direção das convergências em detrimento das abordagens individuais. Esse fato é reconhecido principalmente pelos docentes, que

²⁷³ A importância das bancas intermediárias é afirmada, entre outros, por dois entrevistados: “É. A banca intermediária eu acho muito importante pro TFG [...]. Como processo eu acho muito importante, porque é aquela coisa de não deixar a peteca cair. Se você tiver atrasado você leva um puxão de orelha. Por exemplo, eu estava pecando em várias coisas e não sabia. [...]. Então é bom ter, vamos dizer, professores *casca grossa* assim, pra pôr pra correr nessa hora. E aí a banca final na verdade é uma consequência desse trabalho que você tem desde a banca intermediária” (Ex-aluno 1, PUCMinas, 2010); “Quando é a banca intermediária, [de] que eu participo, eu acho que ali é o momento pro aluno escutar. Então ele vai vir com o trabalho, e eu faço uma análise assim, eu sempre falo: ‘Olha, é meu ponto de vista, você vai lá e conversa com seu orientador’. Eu falo tudo que eu acho que poderia contribuir pra melhorar esse trabalho. Porque está na banca intermediária é o momento de sacudir o aluno. Quando eu estou numa banca final, eu tento respeitar muito o que me é apresentado, porque o trabalho final que o aluno está apresentando é resultado do trabalho dele, mas também é o resultado de uma orientação” (Professor 1, EAUFMG, 2010).

²⁷⁴ Alguns exemplos desses questionamentos: “Às vezes você tem banca que dá uma *supernota* para um trabalho que em outra banca quase não passaria. Então, isso é uma grande dificuldade que a gente tem, eu também tenho, para dar um ‘raio X’ do que é o TFG aqui na Escola. Há um tempo atrás, a gente tentou montar banca única, mas é totalmente impossível viabilizar” (Professor 3, EAUFMG, 2010); “Eu sempre achei que era muito pouco tempo, trinta minutos para você defender um trabalho de graduação. São cinco anos de faculdade em trinta minutos. É muito pouco o tempo. É claro que a gente entende que é a dinâmica, que tem que ser assim [...]. Porque o meu TFG, sinceramente, demorou dois anos [para ser feito], foi muita coisa” (Ex-aluno 2, PUCMinas, 2010).

²⁷⁵ No período em que a pesquisa foi realizada, os cursos da FAUMackenzie, da ECidade e da PUCMinas, bem como o CAU-IH, apresentavam listas com aspectos gerais a serem considerados na avaliação, ligados à pertinência da proposta de trabalho, ao conteúdo desenvolvido e à qualidade das apresentações orais e gráficas. Os dois últimos cursos também detalhavam elementos específicos da arquitetura e do urbanismo a serem observados.

afirmam, em direção contrária à opinião de alguns estudantes, serem muito coincidentes as notas atribuídas.

Por um lado, diferenças de posturas e pensamentos são trazidas no momento das avaliações e assimiladas de muitos modos por alunos e professores. Referenciais diversos vão se incorporando às apreciações, que se realimentam num ambiente considerado por todos como muito propício para se compartilhar experiências²⁷⁶. Por outro lado, as bancas avaliadoras de trabalhos de conclusão de curso também são momentos de exposição e de construção de pontos de convergência, de acordos, de consensos das abordagens. Assim, pode-se dizer que os processos do TFG, reforçados pelo mecanismo das bancas avaliadoras, têm hoje importante papel como espaço de produção e reprodução de sistemas de expectativas comuns no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo, no contexto brasileiro.

De acordo com Perrenoud, existem sempre denominadores comuns que funcionam como mecanismos unificadores de referentes e critérios utilizados na avaliação escolar: "a diversidade de interpretações é limitada pelas afinidades de *habitus* e de relações culturais que os professores devem à sua identidade relativa de formação, de posição na divisão do trabalho ou de origem social" (PERRENOUD, 2002, p. 47). Considerando-se esse aspecto, no âmbito dos trabalhos finais de curso os denominadores comuns originam-se na própria cultura do ofício. Também são construídos nos currículos formais e reais que modelam o conhecimento escolar, assim como nos trabalhos pedagógicos comumente realizados, em especial nas disciplinas de projeto de arquitetura e de urbanismo, a partir de visões, como visto, predominantemente homogêneas e hegemônicas.

Os discursos dos entrevistados nesta pesquisa trouxeram à tona muitos denominadores comuns. Tanto explícita quanto implicitamente, expuseram o TFG como lugar de circulação de conhecimentos, saberes e, ao mesmo tempo, de valores dos campos da arquitetura e do urbanismo no contexto de seu ensino. Na perspectiva de Foucault (2002), deste modo o TFG se evidencia como espaço/tempo privilegiado de controle e regulação dentro de princípios dominantes no campo. Revela-se como instrumento de propósitos disciplinadores da escola, ao estabelecer medidas e comparações que definem o lugar social dos sujeitos a partir de referentes comuns e normalizantes²⁷⁷. Tais aspectos serão discutidos na sequência.

²⁷⁶ Cita-se um professor: "Eu adoro participar de banca, porque eu gosto muito de ouvir os colegas falarem. Às vezes eu brinco com os alunos que eu gosto mais de ouvir do que eles, porque eles ficam muito, às vezes, na defensiva, querendo defender muito o trabalho. Eu me sinto muito bem com as críticas ao trabalho que os colegas fazem, porque eu acho que tem sempre uma visão nova, inesperada na maioria das vezes, e acho ótimo, gosto muito" (Professor 1, PUCMinas, 2010).

²⁷⁷ FOUCAULT, 2002, p. 154. Cf. abordagem trazida nas Considerações Iniciais e no Capítulo 3.

4.2. O TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO, PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE VALORES

As experiências de Trabalho Final de Graduação analisadas evidenciaram a escola como lugar de enfrentamento de questões atuais do campo da arquitetura e urbanismo – como ofício e conhecimento. Indo além dos aspectos metodológicos, nos critérios de qualificação que circulam na elaboração e na avaliação do TFG, bem como nas temáticas e conteúdos desenvolvidos pelos estudantes também se expuseram mecanismos usados no universo escolar para perpetuação de valores e princípios. Mas também, e em contrapartida, revelaram o potencial dos ambientes de ensino-aprendizagem para promover revisões e mudanças necessárias ao campo no contexto contemporâneo.

Por abarcar trabalhos considerados como de grande excelência entre os melhores de seus cursos, a amostra considerada nesta pesquisa mostrou-se pertinente para se levantar aspectos julgados importantes e, de fato, valorizados no momento de encerramento da formação do arquiteto e urbanista, nessas duas direções colocadas. Os trabalhos finais de graduação analisados e as falas de seus autores mostraram-se efetivos portadores e reveladores de pressupostos, premissas e princípios - tanto aqueles do campo educacional quanto os do campo arquitetônico - que circulam no ensino-aprendizagem do arquiteto e urbanista, em especial nas práticas do projeto. Conforme abordado nas Considerações Iniciais, transitando entre o microssocial e o macrossocial, possibilitaram-nos identificar referenciais considerados relevantes no âmbito das decisões pessoais, incluindo vivências e experiências de cada um e também os referenciais coletivos, parâmetros predominantes em maior ou menor grau nos discursos e práticas arquitetônicas. Estes últimos compõem o objeto principal aqui considerado.

Relembra-se que o verbo *avaliar*, origina-se do latim *a-valere*, significando dizer do valor de algo. Mais do que mensurar o conhecimento acumulado pelo estudante ao longo de sua formação e sua capacidade para o exercício profissional, objetivando quantitativamente esses aspectos nas notas, o TFG, como instância de avaliação, tem natureza qualitativa. Esta é substantiada por critérios e referentes específicos, aqui definidos como modos de interpretar informações, de estabelecer um espaço de comparações a partir dos valores sociais e pessoais atribuídos ao objeto avaliado.

Os critérios e referentes utilizados na avaliação²⁷⁸ do TFG são fundamentalmente balizados por princípios e referenciais de excelência ligados aos conteúdos específicos da arquitetura e urbanismo. Isso reflete o que se passa no ensino superior de maneira geral, quando os conteúdos avaliados são os conteúdos da profissão. Mas também perpassam os ambientes escolares, incluindo os processos de elaboração e julgamento dos trabalhos, princípios e referenciais de excelência pedagógica próprios de cada contexto do ensino. Assim, entre pressupostos do campo arquitetônico e aqueles do mundo educacional, forma-se o arquiteto e urbanista sob a ótica técnica, mas também comportamental e atitudinal. Tomando-se concepções de Bourdieu (1999)²⁷⁹, forma-se o seu *habitus* profissional.

Cabe salientar que muitos dos aspectos aqui verificados foram na mesma direção da pesquisa desenvolvida pela autora em seu trabalho de mestrado, com disciplinas de projeto de meio de curso²⁸⁰. Isso sugere estar o TFG efetivamente espelhando o que se passa na formação geral do arquiteto e urbanista nesta área específica.

4.2.1. Discursos dominantes, questões e abordagens persistentes

Conforme hipótese lançada *a priori* nesta pesquisa, os trabalhos analisados apresentaram-se como espaço de produção/reprodução de práticas e valores de longa data estabelecidos, hegemônicos e dominantes no campo arquitetônico. E convergentemente, as opiniões dos entrevistados também trouxeram percepções de qualidade dos trabalhos finais de curso atreladas a ideais de desempenho pedagógico do estudante, do que seria um *bom aluno*, especialmente na área de projeto arquitetônico e urbanístico. De início serão discutidos aspectos ligados a esse ideal de bom aluno percebido,

²⁷⁸ Aqui foram especialmente discutidos os critérios e referentes de avaliação colocados pelo grupo entrevistado, considerando-se que eles trazem aspectos pessoais e, também, aqueles colocados formalmente nas escolas.

²⁷⁹ Cf. abordagem nas Considerações Iniciais desta tese; Cf. BOURDIEU, 1999.

²⁸⁰ Cf. ARCIPRESTE, 2002.

procurando-se tratá-los do ponto de vista das relações sociais envolvidas²⁸¹. Estas colocam a necessidade de se explicitar as estratégias ligadas ao ofício do aluno, ao *habitus* incorporado do estudante em suas interfaces com o *habitus* profissional do arquiteto e urbanista que está sendo formado.

Na sequência, destacam-se princípios e valores específicos do campo arquitetônico e urbanístico que, atrelados aos requisitos de excelência predominantemente considerados, têm pautado as ações dos estudantes. Na direção das hipóteses inicialmente lançadas, os depoimentos trouxeram a valorização dos ideais de racionalidade, de funcionalidade e de arquitetura-arte, associados aos discursos dominantes. Estes também se vinculam às questões frequentemente associadas, pelos entrevistados, ao Concurso Nacional de Projetos Opera Prima, que será abordado, buscando-se o seu significado para as instituições e os sujeitos envolvidos.

4.2.1.1. Percepções sobre o *bom aluno* e aspectos do *habitus* em formação

Para Perrenoud, a "escola tem, aprioristicamente, um discurso *normativo* sobre a relação com o saber: 'tem de se estar interessado, activo, participativo, curioso, autónomo, criativo'" (PERRENOUD, 2002, p. 196, grifo do autor. Grafia do texto original, em português de Portugal). A fala do autor se aplica às análises no campo da arquitetura e urbanismo. Todos os adjetivos usados ligam-se, de modo amplo ao exercício de processos criativos e caracterizam, para a maioria dos entrevistados, um bom aluno dessa área. Essas qualidades também se relacionam às capacidades de investigação e de questionamento dos estudantes. Como já abordado, essas são consideradas por todos como essenciais e fundamentadoras dos processos cognitivos que têm lugar na elaboração do Trabalho Final de Graduação.

²⁸¹ Cf. referenciais da sociologia da educação e da cultura.

Somados a esses aspectos, a maioria dos entrevistados também relacionou, com ênfase, o ideal de bom aluno de projeto à capacidade de esforço individual, ao interesse do estudante. *Dedicação* foi uma das palavras mais usadas a respeito: "[...] tem que ter muita dedicação, muita. Eu fazia TFG todos os dias do meu ano, sábados e domingos. [...] Mas eu acho que sem isso você não consegue" (Ex-aluno 4, FAUUSP, 2009). Ainda que sejam passíveis de melhor verificação nos processos, para além do que possam revelar os produtos, esses aspectos mencionados pelos entrevistados ao discutirem qualidade dos trabalhos, são frequentemente levantados pelos orientadores nas bancas e, de modo geral, podem ser inferidos pelos demais avaliadores²⁸².

Dois pontos importantes podem ser relacionados a essa caracterização do *bom aluno*. Primeiro, no próprio campo profissional do arquiteto e urbanista tem-se sempre a expectativa de muito trabalho associado às boas produções, contrapondo-se a noção de *inspiração* como base dos processos de criação. Conforme lembra Lawson, "[...] tipicamente os pensadores criativos trabalham muito. [...] Para a maioria de nós, as ideias só vêm depois de esforço considerável e, então, podem exigir muita elaboração" (LAWSON, 2011, p. 144). Aliado a esse aspecto tem-se que o próprio TFG impõe ao estudante um volume grande de trabalho, superior ao das demais disciplinas projetuais e frequentemente desproporcional ao tempo disponível, como já discutido.

Sob outro enfoque, pesquisas vêm indicando que, em todos os níveis do ensino, os parâmetros avaliativos e o sentido do *bom trabalho* e do *bom aluno* não são marcados apenas pelo domínio dos conteúdos escolares. Mas também pelo empenho, pelo comprometimento do aluno na realização das tarefas e, muito, por seu respeito às dinâmicas do trabalho escolar e às regras:

Estas últimas dizem respeito, evidentemente, ao valor propriamente intelectual do trabalho a produzir, à sua exactidão nas tarefas de precisão, à sua correcção nas tarefas que pedem respeito às normas, na sua validade nas tarefas que pedem respostas certas, na sua originalidade nas tarefas criativas. Mas, a esses critérios de sucesso juntam-se muitas vezes outros: o respeito pelas convenções e normas de apresentação [...], o respeito pelas regras de cooperação e de comunicação [...], a implicação na tarefa: interesse, perseverança, esforço, participação (PERRENOUD, 2002, p. 68. Grafia do texto original, em português de Portugal).

²⁸² Um ex-aluno e um professor exemplificam opiniões nesse sentido: "O professor da banca me elogiou bastante, o meu diagnóstico, que ele vê poucos trabalhos com diagnóstico tão profundo, e ele gostou demais de eu ter questionado muita coisa. Questionado a legislação, questionado a questão do patrimônio. Porque a tendência é só pegar regra, e seguir, e fazer. E aí ele valorizou bastante isso, foi bacana" (Ex-aluno 3, EAUFG, 2010); "Aqueles melhores alunos são aqueles que a gente sabe que são a minoria, eles investigam mais, eles procuram mais soluções, eles procuram mais hipóteses" (Professor 3, CAU-IH, 2010).

Ou seja, mesmo em ambientes nos quais autonomia e criatividade são palavras-chave, os conteúdos comportamentais e procedimentais ligados à disciplina discente foram bastante prezados, no que se evidencia a perspectiva de Foucault (2002)²⁸³. A necessária capacidade de organização do tempo, de gestão dos variados elementos envolvidos, de produção contínua e intensa ao longo dos processos foram características dos alunos associadas aos bons trabalhos pesquisados.

Ainda associada aos bons trabalhos, muitos dos entrevistados apresentaram a convicção de que o sucesso no TFG resulta de percursos acadêmicos igualmente bem sucedidos. Isto é, da trajetória de seus autores como estudantes, em particular como estudantes de arquitetura e urbanismo, e, em especial, do desempenho alcançado nas disciplinas anteriores de projeto arquitetônico e urbanístico:

Um trabalho bom, ele não é gerado nos últimos dois semestres. Ele reflete a vida acadêmica do aluno aqui dentro. Os alunos que tiveram um aproveitamento bom, eles produzem trabalhos em TFG bons. E, ao contrário, os que não tiveram um aproveitamento bom, não conseguem produzir um trabalho de TFG bom (Professor 1, FAUUSP, 2009).

Eu vou te falar que eu ia bem em projeto [...]. O Projeto 8 eu fechei com dez [pontos], o Projeto 6 eu fechei com dez, no Projeto 2 eu tirei dez... (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009).

Ainda contribuindo para compor o quadro de um estudante bem sucedido, vários entrevistados disseram acreditar que o sucesso nos trabalhos finais de curso tem relação proporcional direta com o prazer de seus autores em lidar com questões da arquitetura e urbanismo. Verificou-se que esse aspecto particulariza o grupo excepcional pesquisado, cujo prazer com os estudos específicos da área corrobora-se na intenção de muitos deles de continuar sua formação em programas de pós-graduação²⁸⁴.

As noções de bom aluno, de bom trabalho e as significações acerca do sucesso escolar precisam, contudo, ser percebidas com reservas no ambiente social em que são tecidas, por colocar em relação as expectativas institucionais, as dos docentes e as expectativas pessoais de cada estudante.

Por um lado, o sucesso e o insucesso escolares trazem em si os limites e as ambições pessoais, vaidades ou acomodações, objetivos quanto a determinada inserção no grupo e imagem social a ser alcançada, que são próprios de cada estudante. Segundo Perrenoud (2002), o sucesso escolar se

²⁸³ FOUCAULT, 2002, p. 154. Cf. abordado nas Considerações Iniciais e no Capítulo 3.

²⁸⁴ Cerca de metade do grupo pesquisado manifestou sua disposição em prosseguir os estudos em cursos de mestrado. Até a conclusão desse trabalho, seis deles já haviam ingressado em programas de pós-graduação.

identifica menos com a apropriação do currículo formal e mais com o exercício do *ofício do aluno*, definido como o conjunto de estratégias que o aluno vai aprendendo a usar durante sua vida estudantil. Ligadas aos critérios de conformismo e de excelência em relações utilitaristas com o saber, essas são estratégias delineadas para engendrar, ou muitas vezes forjar, aparências de competências, para buscar os melhores resultados com os menores esforços possíveis. "Ter sucesso na escola é, antes de mais, aprender as *regras do jogo*!" (PERRENOUD, 2002, p. 62, grifo do autor).

Abordando as maneiras como alguns alunos lidam com a questão da forma/imagem nos projetos, um professor exemplifica esse aspecto comentando como alguns alunos, visando melhores resultados, usam de modo calculado, a seu favor, determinadas possibilidades:

Eu pego alunos mais maduros, com quem você pode discutir com mais tranquilidade, porque ele tem muita autonomia de pensamento. Ele fala: "Ah, professor, eu fiz um projeto cafajeste. Só da modinha. Eu sei o que está usando. Então se é pra esse professor, eu faço a forma pura, porque eu sei que é o que ele gosta, se é pra aquele concurso, eu faço uma forma toda quebrada, porque eu sei que é o perfil do júri". Então ele enxerga o quanto do ponto de vista formal o projeto dele está contaminado com as capas das revistas, com os modismos. E é fantástico! Você vê um aluno que tem a maturidade de enxergar o quão fácil e bobo é deixar o seu projeto se levar por esses modismos (Professor 2, FAUUSP, 2009)²⁸⁵.

A aparência do sucesso surge também como forma velada do capital cultural²⁸⁶, o que muitas vezes é naturalizado no universo escolar. No caminho indicado pela perspectiva sociológica aqui adotada, as abordagens dos entrevistados revelaram facetas do capital cultural incorporado pelo estudante, do seu *habitus* familiar. As falas de dois professores contribuíram para essa discussão:

A gente percebe nitidamente que esses [alunos] que vão melhor no TFG é porque eles já conseguiram um arcabouço de fundamentos que permite chegar lá [...]. Desde que ele nasceu esse arcabouço está sendo montado (Professor 3, FAUMackenzie, 2009).

Eu tenho excelentes alunos em todas as escolas. Eu já orientei TFGs invejáveis em qualquer uma dessas instituições, feitas por alunos invejáveis. Mas o que ocorre é que, mal ou bem, quem faz um excelente colégio tem mais acesso à Universidade de São Paulo. Essa informação, da universidade pública ter o aluno de elite, é verdade. E é uma elite intelectual, não só econômica. Então eu posso pegar, e já peguei, alunos de extraordinária qualidade, aqui na FAU, e baixíssima renda. Então, o aluno é filho de operário, mas o pai dele o fez especial. Então ele sabia sobre

²⁸⁵ Aqui se pode também retomar o exemplo de Afonso Eduardo Reidy e sua estratégia para obter o prêmio de viagem da ENBA com um projeto em bases acadêmicas, conforme citado no Capítulo 2.

²⁸⁶ BOURDIEU, 1999; BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983; PERRENOUD, 1999; PERRENOUD, 2002.

cultura geral, geografia e música, numa escola pública, como se estivesse em uma particular (Professor 2, FAUUSP, 2009).

No caso da arquitetura e urbanismo, como campo de produção simbólica, essa questão torna-se particularmente importante. De acordo com Bourdieu (1999), nesses campos a escola fica mais vulnerável a enxergar como competência ou, o mais comum, como dom ou talento individual, atributos oriundos do capital cultural incorporado de alguns estudantes, desde as suas bases familiares. Embora o capital cultural não se relacione diretamente com o capital econômico, como pondera o último docente citado, um se converte no outro em vias de mão dupla, gerando muitas oportunidades de sucesso ao estudante.

Bourdieu e Saint-Martin evidenciam que as categorias do juízo professoral são profundamente influenciadas por aspectos ligados ao capital cultural trazido pelo aluno²⁸⁷. Lembram-nos que, sob a aparência do talento criativo, estão saberes e um *savoir-faire*, bem como estruturas de juízo estético que, aos olhos do professor e do grupo em geral são apontados como excelência escolar. E, neste sentido, a escola joga a favor daqueles culturalmente favorecidos, cuja capacidade para o trato de questões ligadas à cultura dominante, se distingue.

O capital cultural também se associa ao capital linguístico do estudante, contribuindo para o aprimoramento de sua capacidade discursiva, conferindo-lhe maior segurança na abordagem de questões legítimas e legitimadas pela escola, quando estas se aproximam das constituintes de seu *habitus* familiar. Para os autores, mesmo quando se avalia um produto, seu produtor é, direta ou indiretamente, avaliado:

O julgamento professoral apóia-se, de fato, sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares e pela pessoa física do seu autor. [...] O estilo e a “cultura geral” são explicitamente tomados em conta, mas em graus diferentes e com critérios variados segundo as disciplinas (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983, p. 192, grifo dos autores).

Corroborando essa abordagem, foram frequentes no grupo pesquisado as menções sobre o valor que muitos consideram ser atribuído à qualidade da apresentação oral do concluinte na bancas finais de TFG quando, para além do conteúdo, também se expõem esses aspectos levantados.

²⁸⁷ BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1983, p. 187-212.

Vários depoimentos também indicaram que condições e possibilidades dos alunos são revertidas a favor de seu resultado escolar e, inclusive, de seu percurso profissional posterior²⁸⁸. Tem-se a fala de um professor, entre várias:

Aí uma menina levantou e falou assim: “A gente sabe direitinho aqui quem vai ter um escritório na Savassi e quem vai trabalhar numa empresa”. E ela falou com dó disso estar acontecendo. Ela falou assim: “Eu vejo alguns caras talentosos e tudo mais, mas que não têm chance”. [...] Então eu acho que eles têm uma percepção de que a escola, a temática e tudo mais é voltada pra esse grupo (Professor 3, PUCMinas, 2010).

Há que se lembrar que, mesmo quando não há aproximação entre o *habitus* familiar e o *habitus* profissional que está sendo formado, o ambiente escolar propicia e induz a incorporação de outros valores, constituindo o que Bourdieu (1999) denomina *capital cultural institucionalizado* do estudante. Entretanto, essa incorporação se dá, em maior ou menor grau, por processos de violência simbólica, por meio de mecanismos de inculcação, de imposição de conceitos, ideias e crenças que compõem os arbitrários do campo, o que ocorre sempre de forma naturalizada, como afirma o autor²⁸⁹. Ou seja, quanto mais os valores trazidos pelo aluno se distanciam dos valores do campo no qual ele está sendo formado, mais violentos são tais processos. O capital cultural institucionalizado vai assim se configurando, com suas estruturas de juízo sustentadas, predominantemente, sobre valores e princípios hegemônicos e legitimados do campo. Somando-se ao *habitus* familiar do aluno, vai sendo construído o *habitus* profissional do futuro arquiteto e urbanista.

²⁸⁸ Outros argumentos trazidos: “Antigamente, na Arquitetura, você tinha a classe A e B. Classe média, alta e era mais ou menos isso. A Escola [de Arquitetura] cheirava a perfume francês, vamos dizer assim. Hoje em dia, é completamente diferente. Hoje, eu vejo que você tem um maior número de pessoas que vêm [...] de escola pública, de colégio estadual, que mora lá num bairro [distante]. É muita gente. Então, esse perfil do aluno, social, mudou muito [...]” (Professor 2, EAUFG, 2010); “Eu sempre tive relação com a arquitetura desde pequeno. Meu pai é engenheiro civil. E eu sempre fui em obra com ele e tudo [...]. Eu sou de uma família de engenheiros civis. Minha mãe é engenheira civil, meu avô, todo mundo, meus tios... E o arquiteto é sempre o indivíduo que eles odeiam, que é o cara que inventa moda, que não sabe justificar as coisas. [...] Mas eu acho que a gente tá aqui pra propor soluções criativas” (Ex-aluno 1, PUCMinas, 2010); “Eu sempre trabalhei com maquete. Desde os meus sete anos de idade, que o meu pai me trazia pra cá [...]. Então o ambiente da arquitetura sempre fez parte da minha vida. Os amigos do meu pai eram sempre arquitetos, então eu fiquei naquele meio o tempo todo. E aqui dentro da oficina eu fui aprendendo muito o trabalho de maquete e aprendendo o que era o processo de criação em arquitetura. [...] eu fui formado, então, nesse ambiente” (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010); “Eu pesquisei as bibliotecas de São Paulo; daí eu fui atrás das bibliotecas internacionais, também, que eu conhecia. Eu também tive uma oportunidade de ir para a Alemanha, então eu fui atrás, pesquisei, as bibliotecas que tinham lá, eu fui visitar” (Ex-aluno 6, FAUMackenzie, 2009); “No meio do TFG eu passei dois meses na Europa, que foi para pesquisar sobre as estações de trem, do metrô. Eu peguei, comprei aquele *Europass* e viajei a Europa inteira de trem, mesmo para perceber as principais estações [...] pra poder saber como é que é que a pessoa interage, o que faz aquelas estações serem tão boas para as pessoas e como é a relação delas com o entorno” (Ex-aluno 5, FAUUSP, 2009).

²⁸⁹ BOURDIEU, 1999.

Neste processo também seguem se delineando as noções de sucesso e insucesso como representações criadas pela escola, ao estabelecer parâmetros e graduar o que considera conhecimento pertinente, ao definir condutas e normas de excelência. O *habitus* profissional resulta, portanto, da história individual e coletiva do sujeito. E vai sendo moldando nos discursos, nas posturas, nas ações e nas produções dos estudantes, por onde circulam princípios e valores.

Como um aspecto importante do *habitus* profissional em formação, tem-se a noção do arquiteto-criador que, de diferentes maneiras, se mostrou presente nas falas de vários entrevistados, como a de um ex-aluno: "O arquiteto, ele é o grande criador. Ele tem que criar, ele tem que estar inventando, ele tem que estar criando necessidades" (Ex-aluno 2, PUCMinas, 2010). Associada à inventividade, à capacidade de inovação, à originalidade, tal noção surgiu em muitas referências acerca de elementos e aspectos julgados importantes e presentes no que se considera um bom trabalho final de graduação ou condição importante ao bom aluno de arquitetura e ao bom arquiteto²⁹⁰.

Em que pese o fazer arquitetônico ser essencialmente fundado na atividade de criação, repleta de idiossincrasias na elaboração de respostas muitas vezes únicas a problemas específicos, de contextos singulares, aqui se coloca em questão a exacerbação da atividade criativa ligada à artisticidade da arquitetura, conforme definido no Capítulo 3²⁹¹. Percebeu-se, como conjecturado inicialmente que, apesar de esforços que buscam contrapor essa noção, suas marcas ainda são expressivas no ensino de arquitetura e urbanismo contemporâneo, espelhando visões muito presentes no imaginário social da profissão.

Por um lado, tem-se uma demanda permanente de inovação para os fins de diferenciação das propostas, o que foi identificado por vários entrevistados como um dos aspectos de grande valorização dos trabalhos finais de curso. Essa qualidade associa-se por vezes ao desenvolvimento de

²⁹⁰ "Acho que tem muito um mito da [...] originalidade na escola" (Professor 3, PUCMinas, 2010); "Eu acho que acaba se destacando quem consegue mexer com uma coisa mais diferenciada, mesmo que você mexa com uma escola, mas você tem que fazer uma estrutura diferente, você tem que ter um diferencial no seu projeto" (Ex-aluno 1, FAUMackenzie, 2009); "O primeiro passo de um bom TFG é a coerência do que ele coloca como problema e a solução que ele dá, o caminho projetual que o aluno escolheu pra responder aos problemas. E se é um tema inovador, ou que responde com certo avanço em relação ao conhecimento de arquitetura e urbanismo" (Professor 4, CAU-IH, 2010).

²⁹¹ Alguns entrevistados valorizaram esses aspectos: "Eu acho que acaba se destacando quem consegue mexer com uma coisa mais diferenciada, mesmo que você mexa com uma escola, mas você fazer uma estrutura diferente, você tem que ter um diferencial no seu projeto" (Ex-aluno 1, FAUMackenzie, 2009); "[O trabalho] teve muitos elogios na primeira banca e muitos incentivos. Por quê? A ideia é extremamente instigante. [...] eu sempre acreditei na força das grandes ideias, entendeu? Mesmo porque, às vezes, quando é conceitual, as pessoas acham que não vale a pena: 'Não, não precisa, não, que não vai dar certo'. E aí o que acontece? Aí nós somos todos empurrados a fazer no TFG projetos culturais, casas para idosos, biblioteca" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010); "[...] eu acho que, por exemplo, os projetos mais bonitos, com fachada bonita e representação bonita, que foram mais elogiados, na minha opinião, eram os menos especulativos. Não especulavam, entendeu? Porque eu acho que é um momento, o do TFG, de você especular, viajar. Depois você vai ter um cliente... É diferente" (Ex-aluno, FAUMackenzie, 2009).

investigação que se desloca do comumente abordado, especulando possibilidades e procurando alternativas a questões que podem ser ligadas à tecnologia (FIG. 69), ao urbanismo, ao mercado, às artes e outras áreas.

FIGURA 69- Perspectiva e detalhe, TFG de I. S. M., Construções dinâmicas em desastres ambientais, PUCMinas, 2009

Fonte: imagem cedida por I. S. M.

Mas por outro lado, a busca de diferenciação dos trabalhos refere-se, sobretudo, aos aspectos formais da proposta: "Tem a dimensão da inovação Ela está sempre colocada, e ela é colocada geralmente no aspecto formal [...] porque é o primeiro contato e um contato sempre rápido. É visual" (Professor 3, CAU-IH, 2010).

Mencionando o que se passa em seu curso, um professor trata, sob outros aspectos, de questão que se liga à exacerbação do valor atribuído aos processos criativos:

A FAU tem uma tradição de valorizar o gênio. Ela sempre teve isso. Hoje é um pouco menos. Eu estou falando em valorizar o gênio em detrimento do aluno padrão médio, e que tem uma produção regular e constante. A FAU tem uma tendência a atender com sorriso a pessoas que têm ideias geniais. Eu acho isso pedagogicamente um desastre. No entanto ela é assim. Por que ela é assim? Porque nós temos figuras míticas aqui dentro que continuam sendo admiradas. A

principal delas é o Artigas, um cara que já morreu há dezoito anos. [...] Enquanto que a FAU deveria olhar, na minha opinião - eu estou falando dos TFG's e do que a gente observa lá - devia olhar pra esse aluno padrão, que é o arquiteto médio que a faculdade forma em grande quantidade, aqui são pelo menos cento e cinquenta por ano. [...] ele é uma maioria abandonada. [...] as genialidades aparecem então na proposta espetacular, no desenvolvimento excepcional, e no resultado acima da média esperada (Professor 1, FAUUSP, 2009).

A abordagem do professor alerta para a maneira como essa ênfase no aluno e nos trabalhos excepcionais joga a favor de poucos, contrapondo-se a perspectivas pedagógicas mais alargadas. Pressupõe a valorização de aspectos que não são construídos no âmbito escolar e que neste são tratados de modos implícitos.

A noção do arquiteto-criador reforça e é reforçada por bases meritocráticas e individualistas que, de acordo com depoimentos de ex-alunos e professores, ainda permeiam a formação do arquiteto e urbanista²⁹². O TFG, por sua própria estrutura organizacional, tende a enfatizá-la. As escolas perpetuam valores ligados ao talento individual no TFG na própria obrigatoriedade de que o trabalho seja individual e ao divulgar e dar maior visibilidade aos trabalhos bem sucedidos. Ainda, ao buscar construir favoravelmente sua própria imagem institucional a partir dos melhores resultados alcançados pelos alunos,

A fala do professor citado ainda conduz a discussão para a valorização da proposta espetacular, representativa da produção do arquiteto-artista. Confirmando hipótese levantada, os dados indicaram que esse ideal ainda circula de uma maneira ampla no ensino do projeto, marcando de formas mais abertas ou mais veladas o que se considera condição de excelência no contexto do TFG.

²⁹² Cf. ARCIPRESTE, 2002, p. 168.

4.2.1.2. Condições de excelência arquitetônica e urbanística

E a fala, o discurso arquitetônico, ele é sempre muito frágil. [...] a fala do arquiteto é facilmente derrubada pelos outros contrapontos, pelo contraponto econômico, pelo contraponto sociológico, filosófico [...]. O nosso curso, ele bebe em todas essas fontes, mas, no final das contas, nós acabamos sempre nos apegando à questão formal (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2010).

Os trabalhos finais aqui analisados foram, em geral, projetos muito bem desenvolvidos e avaliados, abordando temas que suscitaram maior investigação formal, reforçada pelos tratamentos gráficos utilizados. Apresentando resultados que hierarquizaram e conferiram lucros simbólicos aos seus autores, projetos e discursos expuseram estruturas de juízos estéticos pautadas por referenciais da arquitetura moderna e contemporânea e permitiram abordagens de aspectos importantes da formação do *habitus* profissional do arquiteto e urbanista.

A maioria desses trabalhos finais alcançou soluções funcionais julgadas ótimas. Como respostas aos problemas formulados, os programas foram, como visto, elementos centrais dos caminhos de projeto e base essencial das propostas desenvolvidas. Direta ou indiretamente, os entrevistados evidenciaram que questões ligadas à funcionalidade são requisitos de qualidade tratados como condição *sine qua non* no TFG²⁹³. As abordagens dessas questões são consideradas obrigatórias nos bons trabalhos de conclusão de curso e essas não são sequer mencionadas no rol dos aspectos que diferenciam os mesmos.

Assim, em todas as escolas pesquisadas foram comuns os trabalhos que, mesmo apresentando excelência funcional, avançando em problemáticas fundadas em dimensões públicas e contextuais,

²⁹³ Foram comuns opiniões como as seguintes: "A questão de você ter uma resposta arquitetônica boa, é o que a gente aprende no curso, que é ter iluminação, ter ventilação. O ambiente funciona? Tem flexibilidade? Então, são características de projeto mesmo. Saber: 'O espaço funciona? Pra que usuário que está sendo feito?' É analisar se numa situação real iria funcionar" (Ex-aluno 1, CAU-IH, 2010); "A parte conceitual, justificativa de tema, é importante. A partir daí resolver, dependendo do tema, resolver funcionalmente, e ter também uma, vamos dizer, uma personalidade formal, uma coisa que você vê que é característico do autor" (Professor 4, EAUFMG, 2010); "Primeiro não pode faltar o respeito com o que é o lugar. A sustentabilidade vem com um tema aí que é totalmente importante, mas tá sendo banalizado pelas construtoras. [...] Tudo tem que ser sustentável. [...] E uma arquitetura que seja bonita, que seja viável, que seja funcional, que tenha todos aqueles conceitos de arquitetura, de relação entre os espaços, se você consegue fazer tudo isso de uma forma bem feita, de uma forma bem ponderada, então você tem uma funcionalidade legal, com uma beleza. A questão do belo é estranha, mas que não agrida, que esteja no conjunto, que esteja uniforme, que respeite. Essa é uma boa arquitetura" (Ex-aluno 10, FAUMackenzie, 2009).

também se alinharam ao imaginário da arquitetura-arte: "Eu acho que questões estéticas ainda são bem pesadas [na avaliação]. Mas é claro que elas não vão se desvincular de forma alguma da funcionalidade" (Professor 5, CAU-IH, 2010). Esses trabalhos apresentaram objetos com forte ênfase na solução plástica, inseridos por contraste nos contextos, gerando forte apelo imagético. Sendo frequentes e muito valorizadas no âmbito do TFG, tais propostas expuseram pensamentos, posturas e modos de produção/percepção formados, compartilhados e também bastante valorizados no universo escolar (FIG. 70 a 73).

Indagados acerca de aspectos que, de modo amplo, preponderam na avaliação e que são considerados indispensáveis àqueles trabalhos finais de graduação considerados excelentes, a maioria dos professores e ex-alunos entrevistados afirmaram a importância da questão plasticoestética, da solução formal do objeto arquitetônico proposto. Grande parte dos argumentos evidenciou o poder de persuasão da imagem e seu diferencial nos processos avaliativos pelas bancas, como expôs um professor, entre vários outros entrevistados:

Eu acho que também essa questão formal é privilegiada pela banca [...]. Os convidados ficam muito ligados na questão da forma, [...] quer dizer, se [o trabalho] tem uma boa linguagem formal. As outras questões às vezes não são nem abordadas. Por exemplo, questão estrutural eu acho que é a menos abordada. As questões técnicas são menos abordadas. A questão funcional está mais ou menos implícita no desenho. [...] eu percebo que as pessoas pegam pela imagem. É, uma sedução da imagem. Então eu acho que existe isso, o aluno percebe, o aluno também é induzido, e no futuro ele também vai ser um pouco isso (Professor 3, CAU-IH, 2010)²⁹⁴.

²⁹⁴ Em direções variadas, a importância desses aspectos foi abordada por muitos: "Eu acho que muita coisa é estética. O que aparenta ser de cara assim, sabe? Muita coisa vai pela aparência, ser bonitinho. No português mais grosso, é o bonitinho. E muito o que predomina é isso, é estética. Eu acho" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010); "Mas a estética da arquitetura eu acho fundamental. Eu acho que a beleza, ela tem uma função por si só. A beleza, ela é um fundamento na arquitetura" (Ex-aluno 2, PUCMinas, 2010); "Eu acho que a questão da plástica é muito sedutora. Eu fico vendo que alguns alunos realmente querem chegar muito rápido no resultado da forma, da imagem mesmo. E aí a gente tem que ir desacelerando um pouquinho o processo, pra entender as relações espaciais, mais do que exclusivamente aquela imagem" (Professor 1, CAU-IH, 2010); "Obviamente que as questões da plástica são muito consideradas, e às vezes eu acho um pouco em excesso, sacrifica-se outros aspectos por uma questão plástica, estética." (Professor 4, PUCMinas, 2010); "É mais a forma, a forma da edificação que os alunos costumam valorizar mais. Cada hora eles ficam inventando umas formas diferentes. Ainda mais essas que a gente vê hoje de arquitetura internacional, o Gehry, não sei o quê... Então eles ficam inventando umas formas diferentes" (Professor 4, EAUFG, 2010); "A plástica, estética [...] é o que causa mais impacto assim quando você vai apresentar um projeto, apesar do professor olhar e falar: 'seu projeto tá bonito', mas pode ser que ele não esteja muito bom funcionalmente, ou com relação ao conforto. Mas eu acho que é o que mais impressiona. Assim, a primeira impressão" (Ex-aluno 9, FAUMackenzie, 2009); "Eu acho que por parte dos alunos a parte estética e a parte plástica são mais... Talvez chamem mais atenção. Mesmo pela onda contemporânea que a gente tem agora, que a gente vê muita coisa diferente, chama atenção. E é meio que o que fala na AU desse mês, a arquitetura do espetáculo, que é o que está acontecendo. Eu não acho ruim. Mas tem que tomar cuidado" (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009). "Meu projeto, ele não é assim um projeto inovador, que você fala: 'Nossa!'. Por exemplo, um Frank Gehry. Mas ele dá conta do recado, eu acho, porque ele tem a sua forma, [...] acho que, no geral, assim... que eles gostaram" (Ex-aluno 6, FAUMackenzie, 2009).

FIGURA 70 - Perspectiva, TFG de J. K., Edifícios conectores, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por J. K.

FIGURA 71– Perspectiva, TFG de S. M. B., A arte urbana como instrumento requalificador dos espaços, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por S. M. B.

FIGURA 72 - Perspectivas, TFG de C. E. C, O múltiplo uso na arquitetura urbana, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: Imagens cedidas por C. E. C

FIGURA 73 – Perspectivas, cortes e detalhes, TFG de R. C., Requalificação urbana e ambiental do rio Tietê: o parque das águas, FAUMackenzie, 2008.

Fonte: imagem cedida por R. C.

Depoimentos corroborando esse fato foram comuns²⁹⁵ mesmo quando outras dimensões da arquitetura e urbanismo foram consideradas fundamentais ou quando, no caso dos ex-alunos, questionando-se essa preponderância, se fez opção por outros caminhos propositivos. Também quando alguns entrevistados procuravam contradizer sua importância, as falas terminavam por evidenciar a centralidade das questões formais no campo arquitetônico de maneira geral, para o ensino-aprendizagem da arquitetura e para a profissão.

Na direção dos consensos e convergências, as abordagens sobre os processos de TFG mostraram que a busca de referências para esses trabalhos se deu prioritariamente por meio de estudos de obras análogas às que estão sendo trabalhadas. As referências foram sendo construídas a partir das abordagens de professores e colegas, seja no momento de elaboração do trabalho final ou ao longo

²⁹⁵ A fala de um ex-aluno trouxe de modo claro esse valor: "O que a arquitetura normalmente pega: é uma coisa elitizada, uma coisa privada, uma coisa que tenha uma aparência. [...] Porque a arquitetura quer se divulgar [...] ela quer se mostrar [...] Mas eu vejo como importante a questão plástica, de fazer o edifício, um objeto mesmo ali que chame atenção pra ele. Eu não critico isso, não acho isso errado, entendeu? Mas não foi o caminho que eu segui. E a grande dificuldade minha em aceitar esse meu trabalho, até mais da metade, até quase na banca, foi muito por causa disso" (Ex-aluno 4, CAU-IH, 2010).

das disciplinas projetuais dos cursos. Foram referências trazidas pelo viés da história da arquitetura mas, sobretudo, pela mídia especializada, impressa e, principalmente pela mídia *on-line* que circula amplamente entre os estudantes em paralelo aos processos projetuais.

Prioritariamente, a elaboração dos trabalhos analisados apoiou-se em estudos de arquiteturas emblemáticas, excepcionais e/ou de paradigmas formais hegemônicos no campo²⁹⁶:

Eu acho que por parte dos alunos, a estética e a parte plástica [...] talvez chamem mais atenção [...]. Eu acho que a cidade tem que sair da mesmice, tem que crescer. Se a gente for no caixotinho moderno sempre, vai ficar na mesmice. Por exemplo, a Holanda é um país que em você vê produção nova a cada dia, de muita qualidade funcional, qualidade técnica, qualidade plástica [...] a gente tem que se espelhar um pouco nesses modelos de qualidade mesmo - técnica, construtiva, plástica, funcional, tudo. Foi o que eu tentei fazer aqui no meu projeto (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009).

Arquitetos que estão mais em voga aí: Santiago Calatrava exerce um fascínio em cima dos alunos, o Herzog & de Meuron, Koolhaas, todos eles. [Os alunos] são normalmente ligados às influências da mídia [...]. E dentro do Brasil ainda tem também, não sei se é o caso paulista, mas tem muita influência da Lina, do Artigas, Paulo Mendes, são muito citados. São referências, pra eles são recorrentes. A sensação que eu tenho é que não há muita pesquisa nisso. Não abriram o leque pra eles em termos dessas referências. Então não fogem a isso, se você juntar vai dar vinte arquitetos (Professor 2, FAUMackenzie, 2009).

²⁹⁶ Têm-se várias outras abordagens na mesma direção: "Eu me interessei muito pelo Richard Rogers, que ele trabalha muito isso, [...] eu sou fã de caras mais subversivos, como o Rem Koolhaas. O Koolhaas pra mim é uma referência grande, você vê que ele é subversivo. [...] Eu acho ele excepcional, porque ele tem soluções urbanas que são coisas modulares, a questão construtiva que, enfim, é uma coisa que é ampliável, você pode levar pra outros lugares, [...]. Também o Lelé [João Filgueiras Lima] me influenciou muito. O Lelé, Rem Koolhaas, Richard Rogers, [...] Diller Scofidio [+Renfro], que são os caras da *High Line*" (Ex-aluno 1, PUCMinas, 2010); "Os alunos são extremamente atentos ao que está acontecendo fora. [...] Então eu sinto que acabam surgindo questões muito da mídia especializada, da prática profissional que eles veem nos escritórios, veem nas revistas, nas publicações, e vão trazendo isso pro TFG com muita liberdade. Porque o TFG tem mais facilidade em incorporar essas questões do que as disciplinas regulares" (Professor 2, FAUUSP, 2009); "Eu tenho muito contato, eu vejo muita revista, muito... Acho que essa coisa de criar imagem e você ficar vendo, eu acho que uma hora você pega alguma coisa. Aí é uma luz. A princípio nesse parque aqui eu queria fazer um Calatrava" (Ex-aluno 3, PUCMinas, 2010); "Então inicialmente foi até mais o Rem Koolhaas, aí depois entrou o Solá Morales, o MVRDV mais pelos projetos e alguns textos que eles falam sobre projeto, a discussão do projeto. [...] E aí depois eu entrei mais com uma bibliografia de estudo histórico" (Ex-aluno 12, FAUMackenzie, 2009); "As coisas já foram feitas e inventadas, e por que não você olhar pra alguém e aprimorar aquilo que uma pessoa já pensou? [...] Eu busquei bastante o Koolhaas, Herzog & de Meuron, Paulo Mendes [da Rocha] bastante, e acho que eu fiquei bem focada nesses três. Herzog & de Meuron, eu fiquei fascinada por todas as coisas deles, eu ficava vendo toda hora" (Ex-aluno 8, FAUMackenzie, 2009); "Eu gosto muito da Arquitetura Contemporânea puxada pro desconstrutivismo. Eu gosto muito do Koolhaas, Daniel Libeskind, [...] O próprio Richard Rodgers, eu acho muito legal. Ele não tem esse caráter desconstrutivista, mas ele tem um caráter tecnológico que eu gosto muito, eu me identifico muito [com Rogers]; o Norman Foster, [eu] acho muito legal. E foram os arquitetos que eu mais olhei no decorrer do projeto [...]. Eu gosto pra caramba de ver arquiteturas novas, ir em site, biblioteca, folhear revistas, acho legal" (Ex-aluno 2, FAUMackenzie, 2009); "A gente procura dar referências que são as mais contemporâneas, de projetos que a gente viu recentemente na *internet*, podem entrar como uma questão, até projetos antigos, vamos dizer, da história da Arquitetura" (Professor 3, ECidade, 2009); [...] a influência dos professores faz com que, eu diria uns trinta por cento, escolham, elejam personalidades da arquitetura. Então tem Koolhaas, tem Gehry, tem o Niemeyer - ainda bem que continua - etc. Tem os holandeses, e aí vai. E tem alguns brasileiros também que são escolhidos. Então, as referências são padrões [...]" (Professor 3, FAUMackenzie, 2009, São Paulo).

A impressão do último professor citado confirmou-se parcialmente nesta pesquisa. Mostrou-se bastante amplo o número de obras e arquitetos mencionados nos trabalhos, pois vários deles relacionavam-se a questões muito específicas das temáticas trabalhadas. Ao todo cerca de 150 arquitetos ou grupos de arquitetos tiveram seus nomes citados nos trabalhos analisados e nas falas dos ex-alunos. Contudo houve, sim, significativa convergência entre os nomes mais abordados. A maioria absoluta dos concluintes repetidamente tomou como referência o trabalho dos arquitetos ou grupos de arquitetos constantes entre os dezesseis nomes mais citados. Liderando a lista dos mais presentes figuram: Paulo Mendes da Rocha, Renzo Piano, Oscar Niemeyer, Rem Koolhaas/OMA, Lina Bo Bardi e Richard Rogers²⁹⁷.

Percebeu-se, assim, a predominância de projetos e obras ligados à arquitetura moderna brasileira e à arquitetura contemporânea internacional. Em geral são obras emblemáticas, excepcionais, inseridas no contexto da arquitetura-arte. Paradoxalmente, ocorre de os resultados formais buscados a partir dessas referências consideradas, pretendidos como diferentes, recaírem muitas vezes em padrões circulantes nas salas de aula, homogêneos e hegemônicos.

A produção no campo arquitetônico, sobretudo o fazer projetual, são sempre referenciados. Esse é um dos elementos mais importantes de suas bases metodológicas, conforme já abordado. Também, é uma das principais maneiras de circulação dos valores e princípios do campo, pela qual se forma o capital cultural do aluno e seu *habitus* profissional. Nos processos de tomadas de referências operam-se mecanismos de reprodução de determinados princípios e estruturas de juízo estético, de perpetuação da lógica de valorização da artisticidade da arquitetura e do objeto excepcional tão presentes no campo e no ensino.

Independentemente do programa arquitetônico desenvolvido - dos espaços públicos aos edifícios habitacionais -, a maioria dos trabalhos tomados na amostra desta pesquisa foi também marcada pela monumentalidade, aqui entendida como aspecto ligado ao grande porte dos edifícios e à sua inserção nos contextos, geralmente efetuada por contraste. As exigências de complexidade foram muitas vezes colocadas como pressupostos do TFG, gerando programas muito extensos, como já citado. Mas, ao optarem por essa caracterização dos edifícios, os estudantes também contemplam direções consideradas importantes ao trabalho do arquiteto e urbanista. Associados a esse aspecto, nas

²⁹⁷ Completam a lista dos dezesseis arquitetos ou grupos de arquitetos mais citados: Daniel Libeskind, Dominique Perrault, Aflalo & Gasperini, Herzog & de Meuron, Norman Foster, Jean Nouvel, João Filgueiras Lima (Lelé), Le Corbusier, Santiago Calatrava e Santiago Cirugeda.

grandes obras por eles desenhadas também se expuseram gestos deterministas, carregados dos sentidos de verdade e de autoria da obra²⁹⁸.

Sempre bem cuidado, o tratamento gráfico desses trabalhos busca reforçar o valor do objeto, sobretudo por meio de maquetes eletrônicas. A representação gráfica, por sua vez, não é neutra, também é meio no qual se revelam princípios projetuais. Embora os desenhos representem soluções com pressupostos muitas vezes ancorados na consideração dos contextos, dos usuários, de demandas contemporâneas da arquitetura, contraditoriamente foi comum que nestes não figurassem nem a cidade e nem as pessoas (FIG. 74 e 75)²⁹⁹.

Vista geral da favela

FIGURA 74 - Perspectiva, TFG de J. S., Intervenção na Favela Monte Azul, FAUMackenzie, 2008

Fonte: imagem cedida por J. S.

²⁹⁸ É significativo o texto de um TFG, defendendo postura dessa ordem "Optou-se por uma intervenção mais radical, com a retirada de todas as construções já existentes na favela, devido principalmente às características do terreno, que apresenta um relevo muito acentuado, com desníveis que chegam a 30 metros em alguns pontos. [...]. Buscava-se uma proposta projetual que não deixasse o edifício com aspecto de habitação de interesse social, mesmo ele estando em uma favela. Isso foi pensado em todo o processo de criação do projeto" (J. S, monografia de TFG, p. 35, Intervenção na Favela Monte Azul, FAUMackenzie, 2008).

²⁹⁹ Corroborando o comprometimento dos desenhos com os pressupostos em jogo, tem-se a fala de um aluno que explorou a representação gráfica com outros objetivos: "Não paguei pra fazer nada. [...]. Eu tive que virar dias pra fazer todas as perspectivas, com esse monte de pessoas e tudo. [...]. Na medida em que eu bato o olho ali, eu posso falar: 'é um espaço voltado praquela pessoa. Ela não está sentada ali à toa pra encher imagem. Mas tem uma lógica dela estar ali, o mobiliário é dela. Ela não tá encostada na fachada de um prédio, ela não tá passando do lado de um prédio'" (Ex-aluno 4, CAU-IH, 2010).

FIGURA 75 - Perspectiva, TFG de A. S. B., Habitação estudantil hipercêntrica, EAUFMG, 2009.

Fonte: imagem cedida por A. S. B.

Indo além do atelier de projeto, é notável no ensino como um todo e no próprio campo da arquitetura e urbanismo o valor atribuído à produção excepcional. Um professor entrevistado ressentia-se dessa situação: "A historiografia [da arquitetura] também é assim, você se preocupa lá com as grandes obras e com os grandes arquitetos, e menos com as situações cotidianas que tão ali" (Professor 3, PUCMinas, 2010)³⁰⁰. Relembra-se, como desenvolvido por Garry Stevens (2003), que as referências mais comumente consideradas pelos alunos estão no subcampo simbólico da profissão, aquele em que se encontram arquitetos e obras que circulam pela mídia especializada, muitas vezes pelo *star system* do campo. Ao tomá-las, são prioritariamente vistas as suas características formais, em abordagens muito superficiais. Desconsideram-se suas condições de produção que, regidas por lógicas de mercado próprias, em pouco ou nada se assemelham às daqueles profissionais que se encontram no subcampo

³⁰⁰ Neste sentido, tem-se outro depoimento: "A história lida com vitoriosos, e vitoriosos de grande porte. Então, não se perde tempo com o artista menor, com o artista médio, nem com o pequeno. Só se fala de gênios. Isso é uma coisa que está intrínseca à nossa maneira de transmitir esse conhecimento" (Professor 1, FAUUSP, 2009).

temporal (ou de produção de massa) da profissão. Assim, o autor ressalta o papel da escola na reprodução de uma ideologia atrelada aos valores do subcampo simbólico³⁰¹.

Igualmente são pouco mencionadas as diferenças contextuais entre a arquitetura internacional e a brasileira, que são muitas, aí incluída a distância tecnológica entre ambas. Esses aspectos são pouco investigados e pouco discutidos nas salas de aula de projeto. Muitas vezes, o ensino mostra-se conivente com a superficialidade das abordagens, alimentando nos estudantes expectativas infundadas e desconectadas das demandas reais do contexto brasileiro. Um ex-aluno alertou nessa direção:

Alguns alunos, eu acho que eles têm uma visão da arquitetura muito [...] surreal. Eu acho que a gente tem que estar antenado, tem que saber o que acontece nesse mundo, claro. Mas eu acho que a gente tem pensar como estudante de arquitetura, na nossa formação, para uma arquitetura para o nosso país. Eu acho que o arquiteto se forma um pouco sonhador, acho muitas vezes. Produzindo obras talvez impossíveis até de ser construídas num país como o nosso (Ex-aluno 15, FAUMackenzie, 2009).

Ainda a propósito dos processos de escolha de referências projetuais, cabe discutir o papel da mídia especializada em arquitetura e urbanismo - tanto a mídia impressa quanto aquela disponível nos meios informacionais computadorizados -, dada sua presença no ensino-aprendizagem da profissão, sobretudo de projeto. Bourdieu (1999) afirma a importância do papel das instâncias de divulgação especializada que, à semelhança do ensino, também estabelecem relações de complementaridade com os campos de produção simbólica, contribuindo para perpetuação de elementos essenciais de suas estruturas³⁰². Alguns entrevistados trouxeram indagações sobre a qualidade das matérias que circulam nos ateliês de projeto, sobretudo aquelas publicadas em periódicos nacionais:

A revista Projeto e a revista AU continuam presentes [na escola], mas são ruins. Continuam muito ruins. Eles publicam mal, eles não têm crítica, eles não desenham adequadamente. Eu considero ainda, nesse aspecto, toda a mídia especializada brasileira muito ruim. Nem mesmo os *sítes* são competentes pra isso, os *sítes* nacionais. Eu vejo pouca crítica, pouca crítica consistente, pouca discussão, pouco debate. Eu ainda considero nossa mídia especializada muito chapa branca (Professor 2, FAUUSP, 2009).

Restringindo-se a poucas revistas que veiculam predominantemente produções do sudeste brasileiro, a mídia impressa circula com bom conteúdo visual, mas com poucas informações técnicas, construtivas,

³⁰¹ STEVENS, 2003, p. 101.

³⁰² BOURDIEU, 1999, p. 117.

reforçando e repassado para os profissionais e estudantes os aspectos imagéticos das obras. Raras vezes são publicados os desenhos completos e as informações textuais são sempre muito genéricas, focadas mais na descrição do que na análise crítica das intervenções. Ao analisar aspectos ligados à divulgação da produção em arquitetura e urbanismo, Valter Caldana Júnior destaca a predominância de "uma abordagem fática, enaltecadora da realização e da forma, sem grande aprofundamento nas questões centrais da arquitetura. [...] Ao invés de ampliar as possibilidades de ação do arquiteto e da arquitetura as limitam ao terreno da forma e do inusitado" (CALDANA JÚNIOR, 2005, p. 124).

Com todas essas limitações, essa mídia circula nas salas de aula de projeto subsidiando a elaboração dos trabalhos finais e também por essa via a escola segue perpetuando os valores da forma arquitetônica, dispensando tratamento superficial à questão. Abordando o rebatimento das matérias veiculadas nas disciplinas de projeto de arquitetura, Paula Katakura afirma que "o aluno em geral apenas repete o que encontra nas publicações e não se arrisca a expressar suas impressões sobre a obra nem consegue fazer juízo do que está analisando. Desses estudos, extraem quase sempre apenas proveito das soluções formais adotadas" (KATAKURA, 2003, p. 139).

Os dados da pesquisa trouxeram outros aspectos que têm lugar no contexto da escola, inclusive no TFG, ligados aos processos de produção/reprodução de princípios da artisticidade. Esses articulam-se, por exemplo, ao ambiente de emulação que tem lugar no último período dos cursos. Principalmente entre aqueles alunos que habitualmente desenvolvem bons trabalhos, acentuam-se dimensões comportamentais como a vaidade, de modo geral ligada ao sucesso escolar. No caso da arquitetura e urbanismo, esta surge ligada aos processos de criação bem sucedidos, à vontade do aluno se vincular ao que está sendo valorizado a cada momento, de associar seu trabalho às referências de vanguarda do campo. A vaidade é, para muitos, também uma marca de comportamento frequentemente associada ao arquiteto, ao seu *habitus* profissional, que a escola contribui para manter. Houve significativas abordagens sobre esse aspecto³⁰³, como a de um professor:

Uma das coisas que nós, como professores, temos que vigiar nos alunos é pra eles não incorporarem os nossos grandes defeitos. Porque o professor é modelo; ele é modelo no jeito de se vestir, falar [...]. Não adianta. Isso é muito forte no curso de arquitetura. E um dos grandes defeitos dos arquitetos, por ofício, é a vaidade; isso

³⁰³ "Uma outra coisa que existe, que eu senti dentro do curso, que eu acho que ocorre no TFG, é a nossa própria vaidade. Esse é o pecado capital que nós arquitetos sofremos em demasia, Mas nós somos bastante vaidosos, e em determinadas situações eu sinto que surge uma disputa entre alunos pra poder desenvolver um trabalho, [...] Ser arquiteto é um negócio que dá prestígio [...], a gente também é bastante vaidoso" (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2009); "Eles [os alunos] começam a amar o trabalho deles, você precisa dar um toque, você precisa falar assim: 'Olha, sem presunção, sem vaidade excessiva. Não é por aí. É um bom trabalho, mas não é o melhor trabalho. Inclusive, se você achar que esse é o melhor do mundo, você morreu agora, você acabou'" (Professor 3, FAUMackenzie, 2009).

me assusta terrivelmente. O arquiteto é um bicho vaidoso, arrogante, de difícil trato por esse aspecto. Às vezes a gente vê o aluno precocemente incorporando esse defeito, e irrita profundamente ver ele reproduzir o nosso comportamento. [...] Então de repente quando surge um concurso, concurso e vaidades tão juntos, passam pelo mesmo canal. Então um aluno ver o trabalho de um colega publicado, pra ele tem um significado enorme, então ele quer o Opera Prima (Professor 2, FAUUSP, 2009).

A fala desse professor remete ao Concurso Nacional de Projetos Opera Prima. Este oferece ao aluno a chance de obter muita visibilidade no contexto escolar, dada pela indicação dos trabalhos como representantes da instituição. O concurso tem relevância para os alunos envolvidos, para os professores e cursoa, além de também contribuir para reforçar a produção/reprodução de princípios arquitetônicos e urbanísticos. Seu papel no contexto das escolas precisa ser abordado, dadas as metas desta investigação.

4.2.1.3. O concurso Opera Prima

A importância histórica dos concursos no campo arquitetônico é lembrada por Garry Stevens que, a partir do esquema conceitual de Bourdieu, os identifica como um meio para se aumentar o capital simbólico tanto do arquiteto e urbanista quanto do campo. Para o autor, o aspecto simbólico da arquitetura se torna extremo pelo fato "de os desenhos dos edifícios serem pelo menos tão importantes quanto os objetos que representam" (STEVENS, 2003, p. 116) e de frequentemente se voltarem para edificações que se tornam marcos de seus contextos, ligados aos poderes dominantes - econômicos, sociais, culturais, políticos. Voltado para os formandos em arquitetura e urbanismo, o Concurso Nacional de Projetos Opera Prima revigora esses aspectos, contribuindo para manutenção dos mesmos.

Desde sua instituição em 1988, o concurso faz parte do ritual que, junto com o TFG, marca o momento de formação do arquiteto e urbanista brasileiro. Coloca em competição trabalhos finais de graduação de todas as escolas do país, que encaminham anualmente seus representantes entre aqueles

selecionados como os melhores trabalhos dos concluintes³⁰⁴. Desse modo, o concurso não pode ser considerado um espelho da produção de cada instituição, por abranger um grupo excepcional e minoritário de trabalhos. Contudo, vem contribuindo, de modo amplo, para percepção de questões arquitetônicas consideradas relevantes - tanto as percebidas como muito comuns às diversas regiões brasileiras quanto aquelas específicas de cada uma.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, as expectativas quanto ao concurso são variadas nos grupos de formandos. A grande maioria dos estudantes não demonstra interesse em participar, buscando somente desenvolver seu TFG, em geral desenvolver bem, e se formar. Os anseios de participação restringem-se com frequência àqueles que se julgam com chances de serem indicados e cujo processo de trabalho os habilita para tal. Todos os trabalhos analisados nesta pesquisa foram indicados para representar suas instituições no concurso. Seis dos ex-alunos entrevistados, todos da FAUMackenzie, foram selecionados no âmbito regional para participação no nível nacional do concurso, no qual apenas um deles recebeu menção honrosa (FIG 76).

Nesse grupo minoritário no qual se encontram os ex-alunos aqui entrevistados, o valor atribuído ao concurso é muito grande³⁰⁵. A indicação para representar a escola é vista como coroamento de um processo. Alguns relataram surpresa com a indicação, mas vários disseram tê-la buscado objetivamente. Foram também comuns os relatos de esforços e estratégias utilizados com frequência pelos estudantes para alcançar as indicações, no sentido do *ofício de aluno*, desenvolvido por Perrenoud (2002). Unanimemente, todos os pesquisados expuseram sua satisfação com o fato de terem sido indicados e ressaltaram o fato como um reconhecimento do seu trabalho: "A gente sempre

³⁰⁴ Suas regras variaram ao longo desse tempo, mas em termos gerais, a participação de cada escola é proporcional ao número de alunos formados de cada ano. No momento de realização desta pesquisa de campo, as escolas selecionaram para representá-las um trabalho para cada 15 formandos. Essa seleção se inicia nas bancas finais por meio de indicações dos membros avaliadores, sendo apurada e referendada posteriormente por grupos docentes das instituições. Outras questões relacionadas ao Concurso Opera Prima foram tratadas no Capítulo 2.

³⁰⁵ Nesta pesquisa, foram muitas e variadas as opiniões sobre o concurso: "Eu adorei a indicação pro Opera Prima [...] Fiquei por conta de fazer novamente as pranchas, de fazer as fotos, a maquete. [...] Eu investi na apresentação. Porque eu falei: 'É uma grande oportunidade'" (Ex-aluno 1, CAU-IH, 2010); "Eu sempre achei que o concurso era uma maneira interessante do arquiteto atuar e de construir reflexões diferentes. Então eu estava cavando o Opera Prima, [...] eu tinha a meta de desenvolver um projeto que atendesse a essas questões. Mas eu tinha assim um desejo muito grande, por que o projeto ser indicado pro Opera Prima seria levar uma discussão que eu acho que é importante dentro da arquitetura, e que ela é pouco estudada. Então eu sabia que estava levantando uma bandeira, discutindo uma situação dentro da arquitetura, que ela é inovadora" (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010); "A gente sempre via na faculdade exposto e falava: 'Que sonho, o Opera Prima!'. Falava que era um sonho acordado. Porque são os melhores, assim, as melhores notas, o que eles gostam mais e tudo [...] Pros alunos, seria a contemplação final, você ter uma nota boa e você conseguir chegar lá, porque são os professores que te escolhem, é o mérito final do seu [trabalho]" (Ex-aluno1, FAUMackenzie, 2009); "A minha preocupação era, sim [...] ter um bom trabalho pra apresentar no concurso. Trabalhei pra isso. Apesar de que acho que quase ninguém da FAU pensaria assim. Mas eu pensei" (Ex-aluno 4, FAUUSP, 2009); "Fiquei feliz, na verdade a minha intenção era ir para o Opera Prima. A minha meta não era ganhar 10, era ganhar o Opera Prima. Acho que o concurso é, pelo menos pra mim, um grande incentivador, é uma coisa positiva. Como estudante eu acho que é o prêmio máximo que o estudante tem" (Ex-aluno14, FAUMackenzie, 2009).

fica com a expectativa. Eu acho que todo mundo que sabe que fez bem feito, que fez com cuidado, a gente espera. [...] Para mim, foi ótimo. É mais uma coisa para guardar no currículo, na memória mesmo" (Ex-aluno 2, EAUFGM, 2010).

FIGURA 76 - Prancha de TFG enviada ao concurso Opera Prima, TFG de E. G., FAUMackenzie, 2008. Trabalho premiado com menção honrosa em 2009,

Fonte: imagem cedida por E. G.

Para as instituições e docentes, a importância atribuída ao concurso geralmente é justificada pela possibilidade de comparações das produções de diferentes lugares, contribuindo para o balizamento do trabalho de cada uma, como afirmou um professor:

Eu acho o Opera Prima uma necessidade, [...] um concurso essencial, porque é uma maneira das escolas, sobretudo as escolas menores ou mais periféricas, ou mais distantes dos grandes centros, se cotejarem. [...] Eu acho o Opera Prima importante não no sentido da competição [...], mas no sentido de que o Opera Prima é um instrumento de cotejamento. [...] você aproxima as escolas a partir da produção dos formandos. Eu acho isso muito bom, traz o mapeamento daquilo que a juventude, que os jovens arquitetos estão interessados (Professor 6, FAUMackenzie, 2009).

Sob outro aspecto, tem-se também a visibilidade conferida às escolas e professores, por meio dos produtos bem sucedidos e premiados dos estudantes³⁰⁶. Isso, para muitos, também leva a estratégias utilitaristas que buscam conduzir os trabalhos para o concurso, em especial nas instituições particulares, cuja imagem é mais vulnerável às repercussões dos bons resultados³⁰⁷. Um professor expressou preocupação com esses aspectos:

O Opera Prima ao longo do tempo criou um certo desvio, no sentido em que os alunos fazem projetos pensando no Opera Prima. Ou, senão os alunos, os professores conduzem as coisas. [...] Principalmente as privadas se esmeraram, falaram: "Olha, nós formamos alunos premiados, etc. etc. etc." Criam um certo condicionamento.[...] Se vulgarizou. [...] O Opera Prima virou um concurso que se perdeu no meio de toda essa, não digo evolução, mas andamento, proliferação das escolas de arquitetura (Professor 2, FAUUSP, 2009).

Apesar de os entrevistados reconhecerem a importância do concurso para estudantes e cursos, alguns poucos ex-alunos e um número mais expressivo de professores puseram em xeque o valor do mesmo:

A gente não vê uma discussão, o Opera Prima, o quê ele discute? O quê eles veem, o que traz pra gente, o que traz pra todo mundo? A gente sempre questionou muito, na verdade, o Opera Prima. [...] Mas ao mesmo tempo é legal essa ideia do concurso porque você pode ver e trocar e ter acesso [a outros trabalhos] (Ex-aluno 1, ECidade, 2009).

As críticas recaíram especialmente sobre os critérios e expectativas de julgamento percebidos. Em geral alertaram quanto ao viés formalista que, para muitos, pauta as premiações. Muitos destacaram o diferencial de representação gráfica, como aspecto muito prezado.

³⁰⁶ "Eu acho que no grupo de professores de projeto no TFG tem um desejo muito grande, uma certa vaidade, que os alunos sejam bem sucedidos no Opera Prima" (Professor 2, FAUMackenzie, 2009); "A gente vê um certo orgulho coletivo, porque a escola tem sete anos, acho que nos últimos dois anos a gente teve alunos premiados.[...], de certa forma pro grupo de professores é um orgulho ver que nos últimos anos temos um resultado positivo. [...] Mas eu acho que é mais isso, é mais consequência, não é um objetivo" (Professor 3, ECidade, 2009). "Eu acho que dentro da escola ele [o concurso] é sim muito valorizado como um todo, eu acho que a escola valoriza. Óbvio que é bom pra escola ter aluno que foi premiado" (Professor 4, PUCMinas, 2010); "[Os professores] eles comentaram: 'trabalha nesse projeto, que pelo tema ele pode ser uma boa pro Opera Prima'" (Ex-aluno13, FAUMackenzie, 2009); "Eu acho muito rico o Opera Prima, como um grande estímulo pras escolas e pros alunos [...] e pro próprio orientador. Eu acho que o orientador também se sente valorizado quando ele vê que o aluno que ele orientou, se esforçou tanto, teve [...] um bom resultado. "Eu acho que, de um modo geral, ele constrói o aluno" (Professor 5, CAU-IH, 2010).

³⁰⁷ Entre os pesquisados, o CAU-IH estabelece como padrão de apresentação dos trabalhos o modelo de pranchas do Opera Prima, conforme comenta um professor: "Eu acho que [o concurso] dá uma certa visibilidade, eu acho que é ótimo, e é um padrão de referência. É tanto referência até na apresentação. [...] Eu acho que a gente não tem que trabalhar em função do Opera Prima, mas o Opera Prima certamente é um padrão de referência" (Professor 5, CAU-IH, 2010).

O grande problema que eu acho do Opera Prima, [...] é que ele é uma coisa de “ah, a obra-prima”, que é uma arquitetura bela que resolve as coisas, É muito voltado pro objeto. [...] Porque normalmente os projetos que ganham o Opera Prima são objeto, [...] um modelo de 3D sozinho, sem entorno (Ex-aluno 1, PUCMinas, 2010).

Então eu acho que tem o lado bacana, de participar e divulgar o trabalho, não só de divulgar o trabalho da escola nacionalmente falando, mas de possibilitar esse encontro de várias escolas. Mas ao mesmo tempo o que eu temo é disso acabar criando uma linguagem Opera Prima, que aí também seria restringir demais as possibilidades da arquitetura. Porque o Opera Prima tem um viés muito marcado, muito, a gente consegue entender o que se espera, o que se busca. [...] Tanto é que na hora da indicação a própria banca diz: “É um bom trabalho, mas não é um trabalho pro Opera Prima” (Professor 1, CAU-IH, 2010)³⁰⁸.

Embora uma análise mais estrita do concurso não constitua objetivo desta pesquisa, nota-se de modo geral, a partir das publicações dos seus resultados a cada ano pela revista Projeto Design e das entrevistas aqui realizadas, que se sobressaem abordagens arquitetônicas e urbanísticas convergentes, em detrimento de singularidades e idiossincrasias regionais. As propostas mostram-se muito uniformes no conjunto dos cursos de arquitetura e urbanismo do país. Destacam-se os diferenciais de projeto ligados ao discurso do campo a cada momento, a exemplo, hoje, das alternativas às condições de sustentabilidade dos edifícios. E, sobretudo, predominam trabalhos alinhados às linguagens arquitetônicas mais frequentemente veiculadas pela mídia³⁰⁹.

Igualmente ao percebido nesta investigação, embora o concurso traga grande variedade de temas, as propostas e os discursos de justificativas dos resultados expõem abordagens muito homogêneas e hegemônicas do campo da arquitetura e urbanismo. Ainda que participar do concurso não seja anseio da maioria dos estudantes de final de curso, conteúdos e visões associados aos resultados das premiações repercutem amplamente e terminam por influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento dos trabalhos finais. Essa repercussão funciona como mais um mecanismo de produção/reprodução de ideias no universo escolar do arquiteto e urbanista.

³⁰⁸ “É o que tem maquete eletrônica que eles gostam. É muito duvidoso” (Ex-aluno 2, ECidade, 2009); “Os trabalhos para o TFG têm um caráter, os trabalhos que vão concorrer no Opera Prima têm um outro caráter, que não é o mesmo. [...] Diferencia que o trabalho do Opera Prima é quase que feito já com o objetivo de participar de um concurso. [...] O cara já tá mirando a possibilidade de vir a ser indicado. Ele está muito perto de um proto-concurso de arquitetura. Isso não é exatamente um Trabalho Final de Graduação. Isso é uma coisa que já passou do limiar a formação acadêmica pra dentro do limiar do exercício profissional” (Professor 1, FAUUSP, 2009); “Concurso e vaidades estão juntos, né? Passam pelo mesmo canal. Então um aluno ver o trabalho de um colega publicado, pra ele tem um significado enorme, então ele quer o Opera Prima” (Professor 2, FAUUSP, 2009); “Eu acho que ganha o Opera Prima um trabalho que reza na cartilha do tradicional. Aliás, concurso de arquitetura em geral, eu acho que o que ganha é o que tem [...] às vezes uma imagem arrojada, mas que é muito compreensível no fundo assim, ele não tem transgressão forte dentro dele.[...] Agora eu acho que tem também determinados professores que ficam orientando visando isso” (Professor 3, PUCMinas, 2010).

³⁰⁹ Vejam-se exemplos de trabalhos premiados nas FIG. 1-5, apresentadas no Capítulo 2.

Como se viu, as escolas tendem a enviar propostas que têm mais chances de obter melhores resultados, dentro de um sistema de expectativas gerado em torno do concurso. Em processos circulares, este sistema perpassa a produção, a avaliação dos trabalhos e a seleção daqueles encaminhados à competição. Contudo, hoje já se percebe que algumas escolas e grupos docentes querem se fazer representar por meio de trabalhos vinculados a outra ordem de valores e princípios³¹⁰. Assim, foram também considerados entre os melhores de seus cursos e enviados ao Opera Prima alguns trabalhos que buscaram se contrapor às expectativas mais frequentes quanto aos resultados do concurso e também aos caminhos mais comuns do fazer arquitetônico e urbanístico. Alguns deles compõem a amostra tomada nesta investigação.

Sem representação quantitativa no todo da produção dos formandos, mas oportunos pelo questionamento suscitado, esses poucos trabalhos apresentam a escola como espaço de resistência às práticas mais extensivamente valorizadas e de construção de outras possibilidades de ação do arquiteto e urbanista.

4.2.2. Outros discursos e posturas arquitetônicas e urbanísticas

Alguns trabalhos que propõem novas abordagens para temas socialmente mais inclusivos vêm sendo valorizados no TFG, expondo a escola como espaço de renovação. E, também, de crítica a pensamentos e posturas centrados prioritariamente na produção do objeto edificado, em lógicas ligadas ao funcionalismo e à arquitetura-arte, atreladas aos pressupostos modernistas dominantes. Entre os trabalhos analisados e seus discursos de sustentação evidenciaram-se contraposições a tais pressupostos, retomando-se hoje questionamentos que tiveram foco nos anos 1950 e 1960, como abordado no Capítulo 3. São aqueles que, em diferentes direções, apresentaram outros olhares para a

³¹⁰ Um professor indicou essa direção: “Quando a gente vai fazer a seleção do Opera Prima, a gente pega os trabalhos que foram melhor avaliados. [...] Eles não são uma representação extensiva [da escola]. Eles são os trabalhos, talvez, mais interessantes. Porque envolvem uma pesquisa, uma reflexão, e uma capacidade de proposição técnica ou conceitual. Eles representam muito mais um anseio do grupo que escolheu [os trabalhos a serem enviados ao concurso]” (Professor 3, EAUFMG, 2010).

cidade, rejeitaram princípios universalistas, indicaram possibilidades de maior participação dos usuários nos processos de tomada de decisão acerca da cidade e dos edifícios.

De maneira geral, ao abarcar incisivamente a complexidade das demandas contemporâneas em diferentes direções, esses trabalhos fundamentaram-se em referenciais mais amplos³¹¹, das ciências humanas e sociais, das artes e da literatura. Distanciaram-se dos objetos emblemáticos e das posturas hegemonicamente consideradas e, mesmo dentro dos referenciais próprios do campo da arquitetura e urbanismo, abordaram autores que trazem críticas aos pensamentos dominantes.

Inicialmente têm-se os trabalhos, já citados, que efetivamente desenvolveram temáticas múltiplas e transitaram por varias escalas de projeto buscando o máximo de variáveis envolvidas, na estrutura do pensamento complexo, como define Morin (2007). Os já mencionados trabalhos finais que trouxeram efetiva inter-relação entre edifício e cidade (FIG. 77-78) apoiaram-se em premissas de maior comprometimento do futuro arquiteto com a realidade do país, com a complexidade da vida urbana. A fala de um ex-aluno expõe essa ordem de valores:

Chegou num período dentro do curso que eu comecei a pensar que o que era contemporâneo na arquitetura, aquela ideia de *deconstruction*, a arquitetura que destrói a forma e tal. Aí eu fiquei pensando nisso dentro do nosso contexto, dentro do contexto brasileiro. E eu comecei a ver que, pra mim, o que deveria ser uma arquitetura contemporânea não era somente uma arquitetura que explorasse a técnica, do ponto de vista técnico, até porque eu acho que nós dominamos muito pouco isso. [...] Eu acho que a arquitetura contemporânea, pra ela avançar, eu acho que ela tinha partir pra entender como [é] que as comunidades de baixa renda conseguem viver no Brasil. E eu pensei assim: dentro dessa lógica, por que a gente não vai atrás desse povo pra ver como é que ele mora na favela, como é que ele dá

³¹¹ "Um outro sujeito que eu gosto muito, esse ligado ao urbanismo, até teve uma sugestão de nome de rua aqui na ocupação, que eu prestei uma homenagem a ele, que é o Carlos Nelson Ferreira dos Santos. Eu li um livro dele, que chama *Quando a rua vira casa*, que pra mim foi um dos livros mais legais que eu já li de arquitetura. E ele trabalha muito essa ideia que eu depois peguei do arquiteto como mestre da vida" (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2009); "Na época eu coloquei essa situação do Brissac, que foi um dos que eu li bastante assim pra aumentar minha carga teórica na defesa das coisas que eu ia propor. Que me ajudou bastante caminhar, assim, no sentido do desenho urbano, [da] análise dos problemas, da percepção desses espaços, que é bem o objetivo do meu trabalho. Trazer a tona significados ocultos, esquecidos, apontar para novas possibilidades e usos, redimensionar sua organização estrutural. Sugerir novas e inusitadas configurações" (Ex-aluno 3, EAUFG, 2010); "Não sabia o quê eu ia fazer, sobre o quê que eu ia falar. E teve uma hora que eu [...] comecei a ler um livro de um escritor uruguaio chamado Juan Carlos Onetti. Ele tem uma cidade imaginária [...] que chama Santa Maria. Aí eu resolvi que ia desenhar Santa Maria.[...]. Então eu li bastante o Onetti, eu fazia poeminhas, textos. Foi muito importante pro meu TFG, que era uma busca constante de como trazer o imaginário pra dentro de São Paulo. Então tem várias referências do Onetti também, que é legal trazer um pouco da literatura pra dentro da cultura também. Ah, e também porque o TFG é muito duro e eu sentia vontade de mais poesia" (Ex-aluno 2, ECidade, 2009); "Algumas práticas urbanas serviram como base para o desenvolvimento do trabalho e sendo muitas delas executadas clandestinamente. Ao lado as imagens mostram algumas manifestações importantes. Pintura, estêncil e grafite nos mais variados lugares preenchem paredes e aparelhos urbanos. [...] Pequenas intervenções promovem outras formas de rupturas do cotidiano. [...] Arquiteturas provisórias em terrenos vagos, ruas e até mesmo em edifícios existentes" (Ex-aluno 3, ECidade, 2009).

a solução espacial dentro da sua casa, pra gente tentar avançar, tentar buscar novas perspectivas dentro da arquitetura (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2009)³¹².

FIGURA 77 - Diagramas de proposição projetual, TFG de R. S., Repensando a cidade através de uma proposta de ocupação e requalificação tecnológica e ambiental na Barra Funda, FAUUSP, 2008.

Fonte: imagem cedida por R. S.

Entre os trabalhos com temáticas mais abrangentes, vários discutiram os modos de vida e potenciais de apropriação dos espaços, a partir do princípio que as dinâmicas de sua configuração ocorrem na ação de todos os sujeitos envolvidos. Essas, entre outras questões, pretendem caminhos menos deterministas de projeto e a consequente diluição do valor autoral das produções.

³¹² Outro depoimento nesta direção: "Eu acho que [meu TFG] sintetiza o tipo de profissional e o tipo de arquitetura que, pelo menos enquanto estudante, eu imaginava, [...] é o [arquiteto] que eu vislumbrei ser. [...] É muito frustrante [ouvir] algumas falas que nós vamos escutando ao longo da graduação, assim: "aproveita que vocês estão fazendo esses projetos para vocês terem a chance de sonhar. [...] Então, [...] já que é um lugar para sonhar, que seja sonhada, então, uma demanda real" (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2009).

FIGURA 78 – Diagnóstico urbano e proposta de intervenção, Estação intermodal do Calafate/Belo Horizonte, TFG de D. C., PUCMinas, 2009.

Fonte: imagem cedida por D. C.

Alguns entrevistados expuseram esses aspectos como pressupostos do trabalho do arquiteto³¹³, a exemplo de dois alunos:

O espaço público não deve ser compreendido como presença passiva de consumidores e expectadores, mas é predominantemente um espaço social, portanto, construído pelos sujeitos que dele participam. [...] não dá pra sair projetando, pegando um lápis e riscando o papel. Você ignora muitas coisas e você vai virar um arquiteto autoritário se fizer isso (Ex-aluno 3, FAUMackenzie, 2009).

³¹³ Outras abordagens: "Não é só imaginar arquitetura e urbanismo como um cenário, [...] há necessidade dessa aproximação humana e desse usuário. Eu acho que talvez essa seja a grande deficiência da graduação da arquitetura e do urbanismo, é que às vezes nos deslocamos muito do usuário e [de] quem vai de fato se apropriar daquele espaço" (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2010); "O principal objetivo é criar espaços de convívio e de encontro, que afirmam uma nova sociabilidade, consequência de novos hábitos e novos tipos de relação entre as pessoas" (Ex-aluno 15, FAUMackenzie, 2010); "A arquitetura tem que ser mais acessível, eu acho que tem sempre que trabalhar pensando na cidade mesmo, pensando qual contribuição [que] você está dando, além de estar fazendo um edifício superinteressante, e técnicas, sei lá como, eu acho que você tem sempre que ter essa noção de qual a contribuição que você está dando para que as pessoas possam utilizar aquilo também e elas terem noção que você não está fazendo, sei lá, uma coisa isolada. Ó! Seu prédio não é o acontecimento, não" (Ex-aluno 11, FAUMackenzie, 2010); "Eu acho que é a dimensão do humano [que não pode faltar]. Eu formei com uma angústia muito grande, de fazer uma arquitetura vazia. Não vinham muito à tona as relações sociais dentro daqueles espaços que eram produzidos, era o objeto, muito vazio, escuro mesmo. Era projetar o ambiente sem questionar muito o usuário, as relações sociais, o impacto que isso causava com o entorno e tudo mais. [...] Então pra mim essa relação das pessoas, das *gentes*, é o que não pode faltar. Eu vejo muita força nisso, que é colocar mesmo a dimensão humana como a dimensão essencial da arquitetura, do Urbanismo (Professor 1, CAU-IH, 2010).

Isso daí é uma obra não-autoral. Quer dizer, eu como arquiteto posso propor o espaço até certo ponto. Eu acredito. Até certo ponto é a comunidade que vai responder, apropriando esse espaço. Então, até que ponto eu tenho que detalhar o banco pra pessoa sentar? [...] O que eu não quero, o meu maior medo era fazer um projeto tipo a Disneylândia (Ex-aluno 1, PUCMinas, 2010).

Também nessa direção, alguns alunos buscaram contrapor-se à prevalência da arquitetura-monumento que se mostrou, conforme visto, predominante nas abordagens. Propondo intervenções em pequenas doses, alcançaram efetivo deslocamento de foco para o usuário e para o contexto, em lugar de tratar o objeto edificado como protagonista da cena urbana (FIG. 79).

FIGURA 79– Imagens do contexto, perspectivas e elevações do projeto, TFG de T. B, *Ambiências e Intermittências: os trabalhadores do centro de Belo Horizonte*, CAU-IH, 2008.

Fonte: imagem cedida por T. B.

O autor de um desses trabalhos justificou sua proposta:

Por isso que o nome do meu trabalho não é *Um novo mobiliário urbano*, não é esse o título do meu trabalho. São *Ambiências e Intermittências*, ou seja, o que esse mobiliário faz com o entorno e com as pessoas que estão ali. A função dele não é só abrigar o engraxate, a função dele é mexer com tudo que está em volta dele (Ex-aluno 4, CAU-IH, 2010).

Outro trabalho, já mencionado por tratar o processo de projeto como elemento central do TFG, partiu da vivência do aluno em uma comunidade, prestando serviços de assistência técnica (FIG. 80).

FIGURA 80 – Prancha de projeto enviada ao concurso Opera Prima, Diretrizes para Plano Diretor, maquetes do centro comunitário e caixa com registros do processo de trabalho, TFG de T. C. B. L., Encontros e desencontros na arquitetura – a assistência técnica e a ocupação Dandara, PUCMinas, 2009.

Fonte: imagem cedida por T. C. B. L.

Resguardadas as dificuldades para se enquadrarem exercícios desse tipo nos tempos e demandas do TFG, este trabalho se destaca pela participação do usuário no desenvolvimento do projeto. É também importante por questionar o lugar do arquiteto nos processos, ao por em xeque o senso de autoria dos produtos. São significativos alguns princípios que orientaram as definições da proposta e o caminho seguido pelo aluno:

Eu fiquei testando muito uma ideia de um arquiteto antropólogo, que entra no contexto e vai testando as situações. E tenta colocar o usuário como participante do

processo de projeto. Pra ver as soluções que eles estão buscando, sempre tentando orientar dentro daquilo que a minha capacidade técnica permitia. [...] Há muito tempo a minha reflexão era de que isso era uma grande besteira, a ideia da autoria do projeto, que a arquitetura é um negócio mais vivo do que autoria, o domínio sobre o objeto que você está criando. E aqui eu vi a oportunidade disso, isso aqui foi uma lição pra mim, de que não existe a ideia da autoria. O usuário é um sujeito que transforma o espaço. [...] Aí eu fiquei desmontando muito os modernistas, aquela concepção de apropriação do espaço que a gente ainda aprende na escola de arquitetura. [...] A gente esquecer um pouco essa ideia da autoria, que esta muito fundamentada na questão da tríade vitruviana (Ex-aluno 4, PUCMinas, 2010).

Os trabalhos nessa ótica também suscitaram pertinentes dúvidas quanto à suficiência dos requisitos vitruvianos para qualificação das intervenções. Embora aspectos funcionais, técnicos e plasticostéticos ainda predominem nos discursos docentes e discentes, sobretudo na abordagem do projeto de edificação, percebeu-se que estes vêm sendo revisados, perdendo características de universalidade, se abrindo às dimensões culturais e individuais e adicionando outros requisitos e elementos de valoração, mais ancorados no potencial de apropriação dos espaços.

Deste modo, a tríade vitruviana se atualiza na articulação entre o que foi concebido pelo arquiteto e o que é percebido e vivenciado pelas pessoas, como afirma Bernard Tschumi. Para o autor, o corpo é o centro dessas relações - "o ponto de partida e o ponto de chegada da arquitetura, [...] entre o espaço dos sentidos e o espaço da sociedade" (TSCHUMI, 2001, p. 180-181). Na direção dessa reflexão³¹⁴, conteúdos de alguns dos trabalhos finais analisados vêm encontrando cada vez mais espaço nas abordagens escolares, sobretudo por meio dos currículos reais ou dos currículos ocultos. Um professor destacou seu valor:

Eu acho que é preciso um pouco mais de [...] relação do corpo com a cidade. [...] Você se relaciona com a escala dos edifícios, a escala das calçadas. Eu acho que é partir disso pra o projeto, acho que até no cotidiano nosso de escritório de arquitetura, poucas vezes a gente se volta a essas questões. Eu acho que a gente tem que pensar cada vez mais nisso (Professor 1, ECidade, 2009).

São propostas que procuraram novos olhares para fragmentos, fissuras e vazios urbanos, se preocuparam com demandas de reconexão e ressignificação dos não-lugares, por meio de novas relações mídia/arte/arquitetura/paisagem. Suas abordagens imbricaram variadas dimensões perceptivas/sensoriais, investigando e instigando outras relações corpo/espaço/tempo. Buscando

³¹⁴ Algumas falas a respeito: "É essa arquitetura tentar ser uma arquitetura viva, [...] uma arquitetura que fala ou que provoca sentimentos nas pessoas, por isso o trabalho aí com os sentidos humanos. E a partir do momento que é multissensorial acaba por ser também abrangente a todas as pessoas" (Ex-aluno 2, CAU-IH, 2010); "Eu queria fazer uma pesquisa maior e que agregasse mais coisa [...]. Então por isso que eu trouxe o olhar, o corpo, pelo corpo a gente presença, tem essa percepção [...] do espaço arquitetônico, da relação do objeto arquitetônico com a cidade" (Ex-aluno 3, ECidade, 2009).

explorar o cotidiano, a participação e interação do/com o usuário, esses trabalhos também questionaram posturas totalizantes e deterministas de ação do arquiteto e urbanista. Em geral expuseram claro direcionamento político de crítica a esses aspectos, como exemplificado nas FIG. 80 e 81 e em alguns depoimentos:

Então grafite, estêncil, projeção, e isso nas empenas, em paredes e manifestações urbanas. Aqui algumas intervenções também de grande escala. Tem esses espaços residuais. Aqui nas pequenas impressões ações também em escala menor. Eles [os avaliadores] falaram que foi legal essa discussão [...] se é uma estrutura artística ou se é um espaço arquitetônico, de como essa implantação se faz no meio urbano. Mesmo o programa, esse programa que não é tão específico, tão claro, tão objetivo. Não constringe como as coisas devem acontecer nesse espaço. Eles só abrem possibilidades, com algumas configurações diferentes (Ex-aluno 3, ECidade, 2009).

[...] o movimento das artes plásticas, a arte contemporânea cada vez mais tem vindo nesse viés [...] que é o do observador daquele lugar, como ele interage em relação àquele objeto. [...] Eu acreditava que a arquitetura poderia ser assim também e pensar nessas relações (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2010).

FIGURA 81 – Imagem do contexto, planta e elevação, TFG de L. C., Vazio suspenso: plataforma de práticas urbanas, ECidade, 2008.

Fonte: imagens cedidas por L. C.

FIGURA 82 - Foto-inserção da proposta, TFG de L. T., PrecicloPontos nas (plasti)cidades, CAU-IH, 2009.

Fonte: imagens cedidas por L. T.

Mais recentemente, tem-se procurado acentuar essas relações citadas por meio de maior aproximação entre a arte e a arquitetura. Embora não tenha sido o caso dos trabalhos aqui pesquisados, constata-se nesta pesquisa que algumas escolas, poucas ainda, estão se abrindo para trabalhos finais de graduação em suportes/linguagens diversos - vídeos, fotografias, instalações e outros experimentos. Essa abertura evidencia o TFG e o ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo como um campo de forças, como coloca Bourdieu. Esses trabalhos finais em novos suportes/linguagens são controversos, não são consensuais, provocam incertezas e inseguranças acerca de sua pertinência. Mas vêm induzindo debates e questionando os limites disciplinares do campo.

Ao transcenderem a linguagem universal do desenho, levantam outras possibilidades comunicacionais da arquitetura, e outros caminhos metodológicos para as práticas: "[...] Com o design, com as artes plásticas [...] talvez seja muito ingênuo um currículo fechado. Achar que, hoje, a resposta arquitetônica, urbanística, ela seja só um projeto com plantas, fachadas" (Ex-aluno 3, CAU-IH, 2010). Outro aluno relata seu processo, nessa mesma ótica:

O trabalho final de graduação não foi um fim, e sim um meio por onde passei. [...] A maior troca foi com São Paulo e sua materialidade. [...] Eu, como sujeito no meio urbano, fui em busca dos vazios e seus significados através das inúmeras andanças pelo centro da cidade. [...] Fotos, desenhos, percursos, palavras, rabiscos, reflexões, ações, projeções, imaginações, projetos [...] O trajeto percorrido pela pesquisa teórica, conceitual e imagética atingiu gradativa e naturalmente, através da prática do desenho, uma proposta arquitetônica (L. C., ex-aluno, Apresentação da monografia de TFG, ECidade, 2008).

Contrapondo-se ao *conhecimento/produto*, instrumento pronto para as ações, esses trabalhos e suas premissas se abrem à perspectiva do *conhecimento/processo*, inacabado. Como lembra Siomara

Borba Leite, é o conhecimento como uma realização humana sendo construída: "o conhecimento-produto é o resultado acabado, pronto e arrumado do processo de desvendamento do real; é a narração do vivido. O conhecimento-processo é a própria vivência: é inacabado, provisório, desarrumado" (LEITE, S. B., 1994, p. 13). Deste modo, são propostas que não se fecham em posturas totalizantes. Por vezes trazem mais indagações do que respostas conclusivas. Contrariando posturas dominantes no campo, se abrem às incertezas do momento contemporâneo:

A gente tem uma questão muito pragmática de que vai resolver tudo através de traço, do desenho, da função. [...] E que o desenho pode mostrar tudo. A forma como a gente pensa a cultura; tende a ser muito pragmática. [...] como se não houvesse espaço pra dúvida, pra questionamento. [...] É sempre aquela coisa do Oscar Niemeyer, aquele traço, e resolveu. A complexidade hoje é outra, do mundo, das cidades, que são tantas. [...] Tem muito uma crença de que só o desenho resolve (Professor 1, ECidade, 2009).

Nos posicionamentos que reconhecem os contextos de complexidade e dúvidas contemporâneos percebem-se contraposições às perspectivas demiúrgicas de ação do arquiteto e urbanista. Houve alguns depoimentos dos entrevistados nessa direção:

Inclusive teve uma professora me encheu de orgulho quando viu meu TFG e falou assim: "É o último dos metabolistas". Eu achei interessante. Porque está metabólica a nossa maneira de viver. A gente não pode querer definir tudo, nós que somos arquitetos, brincar de Deus e falar: "Você vai morar cinquenta anos da sua vida numa casa que eu vou resolver". Então eu acho que não, eu acho que nós temos que nos adaptar às mudanças e entender que tudo vai mudando (Ex-aluno 2, PUCMinas, 2010).

Eu acho que a síntese [do TFG] na verdade é entender a complexidade das perguntas, que mostre o quão complexa é a arquitetura também. É mostrar que não foi fácil [uma solução], e não é fácil, e ainda despertar aquela curiosidade, assim: "Olha, nem tudo tem resposta nesse projeto porque a arquitetura é complexa". Então tem que ter uma certa abertura aí. Aquele projeto fechadinho, hermeticamente fechado, tudo perfeitinho, eu fico meio com o pé atrás (Professor 1, CAU-IH, 2010).

Intrínsecas a muitos dos questionamentos verificados, vieram críticas objetivas às posturas e pensamentos ligados à arquitetura do Movimento Moderno. Vários entrevistados destacaram a força dessas posturas e pensamentos na prática profissional, no ensino de arquitetura e urbanismo e suas implicações. Abordando de diferentes maneiras a questão, um professor trouxe importantes aspectos inerentes à questão, indicando a escola como espaço dessas permanências e sinalizando as dificuldades de revisão deste contexto:

Um mito aqui da FAU, que eu acho que é um mito da arquitetura brasileira e consequentemente da formação de arquitetos no Brasil é o mito do racionalismo eterno. Aqui no Brasil a gente não admite que o racionalismo e o modernismo [...] tenham sido superados. [...] Ainda hoje eu considero que o Movimento Racionalista Moderno, de uma certa forma, ele é um cadáver insepulto no Brasil. A gente não sabe muito lidar com coisas que superem as premissas do Movimento Moderno. [...] Mas eu acho que há superações que estão fora da área da arquitetura. Na filosofia, na física, na tecnologia dos materiais, etc. Há superações que o Movimento Moderno não acompanha mais com o seu concreto armado. E aqui a formação é pra atender premissas de trabalho que já tão superadas fora do Brasil, [...] não conseguem chegar criticamente no topo do que se produz na arquitetura mundial hoje. Eu acho que isso é consequência desse enraizamento brutal que a gente tem com o modernismo, [...]. A faculdade não está equipada pra essa nova formação. Não sabe como fazer, como lidar com essa herança (Professor 1, FAUUSP, 2009).

Em termos gerais, professores e alunos sinalizaram que a escola vem perpetuando fundamentos da arquitetura moderna, os modos como isso vem se dando e a necessidade de sua revisão³¹⁵. As críticas centraram-se nas bases modernistas dos processos de criação do projeto e no foco no objeto edificado, que se dá em detrimento de considerações mais amplas da complexidade dos contextos. No grupo dos ex-alunos pesquisados, algumas falas abordaram como negativa a própria reprodução da linguagem veiculada pelo desenho modernista e outras questionaram o caráter impositivo deste, como a que se segue:

Isso foi interessante, porque no começo, até pela orientação da escola, tinha sempre como modelo a arquitetura moderna, e no começo era o Artigas, bastante, muito presente. [...]. Mas a partir do terceiro ano eu comecei a querer investigar novas formas, porque no começo também eu fiquei um pouco apegado ao modelo "modernas intenções", porque como o projeto de nação, de cidade, eu me encantei com aquilo. Aí isso foi se corrompendo, foi se desfazendo, eu fui buscando novas formas, é difícil sair disso porque é muito forte pra gente. Na arquitetura moderna, através do desenho do espaço, mudar o homem, ou restringir, definir como as coisas acontecem. E até que chegou no TFG. [...] E aí até pra questionar isso eu falei: "Não, não é o arquiteto que vai definir isso, que vai orientar isso". Então foi [...] esse conflito assim, primeiro o encantamento, e aí a ruptura, e buscar novas formas (Ex-aluno 3, ECidade, 2009).

³¹⁵ "O grande gesto do criador, que eu até acho muita graça disso, que os arquitetos modernos tinham muito, eu acho que [...] os arquitetos vendiam essa ilusão, que o arquiteto sentava ali numa mesa de bar, numa noite, criava e estava tudo pronto no dia seguinte. [...] Quer dizer, ter alguém assim, um semideus que resolve tudo. Quer dizer, nem tanto ao mar nem tanto à terra. É necessário mesmo que essa criatividade seja mais liberada, mas obviamente pra mim é um ofício difícil, esse é um ofício de muito trabalho, o ofício da arquitetura" (Professor 4, PUCMinas, 2010); "A arquitetura brasileira não evoluiu nos últimos anos [...]. Todo mundo com esse modernismo. Os grandes arquitetos brasileiros foram urbanistas, mas passou a época deles, eles tiveram o seu valor, continuam tendo, mas o mundo mudou. A evolução continua. Eu acredito é nessa arquitetura da experiência, do descobrimento, porque eu acho que eu não gosto monótono, uma coisa que você olha, você já vê, bate o olho você já entende tudo. Eu acho que precisa de uma alegria, uma vida, uma diversidade" (Ex-aluno 14, FAUMackenzie, 2009).

A permanência desses pressupostos da arquitetura moderna liga-se às demandas do mundo da produção e às formas como o ofício do arquiteto e urbanista vem, historicamente, nele se colocando. Contudo, retomando-se o argumento de Garry Stevens (2003), a aposta nos caminhos modernistas, sobretudo pelo viés da racionalidade e da artisticidade tem, paradoxalmente, também contribuído para o desprestígio da profissão no próprio mercado³¹⁶. Um professor aponta esse aspecto:

Eu me formei assim: você pega um ótimo programa, tem uma luz divina [e resolve o projeto]. Nós estamos agarrados na arquitetura moderna. Nós estamos ainda agarrados no pé do Niemeyer. No dia que a gente desgarrar disso e virar arquitetos contemporâneos, a gente vira essa história. Nós ainda estamos agarrados ao traço, ao gesto, ao objeto. É o próprio mercado que exige isso dos arquitetos.[...] A nossa tradição é funcional. Você tem um lote [...] e aí você distribui esse programa no terreno, faz um objeto bem bonito, e acha que está resolvido. Nós ainda estamos agarrados nesse raciocínio de projeto.[...] E existem outras possibilidades de atuação do arquiteto, não é veemente ainda essa discussão. [...] Tem outra gama de possibilidade de atuação do arquiteto [...] completamente inexploradas. E são inexploradas porque essa capacidade da gente entender o quê é a cidade, o quê é analisar e entender outros campos de conhecimento, articular outras possibilidades de conhecimento. Isso é muito próprio da arquitetura moderna, do ateliê, muito próprio. Eu acho que nós temos que reverter essa história, largar isso pra lá, fechar esse ciclo. Vamos discutir a arquitetura contemporânea, vamos discutir processos de projeto (Professor 1, EAUFMG, 2010).

Faz-se sempre necessário ressaltar a validade desses caminhos modernistas da arquitetura, pelo que contribuíram para progresso econômico e social, sobretudo ao longo do século XX, e mesmo por sua pertinência e adequação a algumas situações atuais. Contudo, tem-se que essas situações são limitadas e limitadoras do potencial de abrangência da arquitetura e urbanismo no contexto contemporâneo.

Neste sentido, os operadores a partir dos quais está sendo formada a massa de arquitetos e urbanistas brasileiros voltam-se aos nichos de primazia econômica e de poder das sociedades, distanciando-se das complexas questões urbanas e territoriais do país ou se mostrando, muitas vezes, inadequados para respondê-las. Os trabalhos finais de graduação estudados que trouxeram outras visões e posturas apontaram interstícios disciplinares passíveis de ocupação pelo arquiteto e urbanista, indicaram novo perfil profissional e caminhos para redefinições do campo, como ofício e conhecimento.

³¹⁶ STEVENS, 2003, p. 43-44.

Como fato didático-pedagógico, a elaboração do Trabalho Final de Graduação é momento de intensa aprendizagem nos cursos de arquitetura e urbanismo. Isso se deve ao seu potencial de integração disciplinar, induzindo o trânsito por diferentes dimensões do conhecimento; à grande autonomia conferida ao estudante que é, de fato, o protagonista dos processos; às relações professor-aluno estabelecidas a partir dessa autonomia; e às metodologias de problematização contínua que predominantemente embasam os processos didático-pedagógicos e projetuais.

Contudo, apesar da perspectiva crítico-reflexiva dessas metodologias, os princípios e valores que circulam pelos processos do TFG e definem as condições de excelência das produções seguem predominantemente atrelados às práticas e pensamentos associados à arquitetura moderna, em especial aos ideais de racionalidade, de funcionalidade, de arquitetura-arte e à noção do arquiteto-criador, em visões universalizantes e deterministas. Como fato sociológico, o Trabalho Final de Graduação evidencia ser o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, em especial na área de projeto, um espaço de produção/reprodução dessas práticas e pensamentos que, pouco abertas à diversidade, à heterogeneidade, contemplam possibilidades limitadas de ação profissional do arquiteto e urbanista, sobretudo diante de demandas e condicionantes do contexto brasileiro contemporâneo.

As considerações acima resultam da problemática inicialmente levantada e da verificação das hipóteses orientadoras desta investigação, que foram sendo corroboradas ao longo de seu desenvolvimento. Expõem o cenário de um ensino que se abre à necessária construção da autonomia crítica e cognitiva do aluno, mas que ao mesmo tempo e por meio de diferentes mecanismos, também se mostra conservador, perpetuando operadores e pressupostos que desde longa data marcam hegemonicamente as formas pelas quais o ofício do arquiteto e urbanista vem se colocando no mercado e no imaginário social.

Os dados coletados expuseram, significativamente, tendências comuns nos depoimentos e direcionamentos dos trabalhos finais analisados. As convergências se sobrepuseram às singularidades nas abordagens dos alunos e professores de todas as instituições pesquisadas, apesar da história de cada curso, de especificidades de suas propostas curriculares e de diferenças pontuais quanto às maneiras de regulamentação do TFG, possibilitadas pela liberdade para adaptação das *Diretrizes Curriculares Nacionais* às particularidades de cada contexto. Alto índice de convergências foi percebido em relação aos pontos de vista dominantes, indicando modos operacionais, princípios e valores coletivos, frequentes e extensivos do fazer arquitetônico. Assim como também foram convergentes os caminhos que vêm sendo colocados como alternativas às práticas e pensamentos hegemônicos, em especial às ações de projeto.

Assim, a similaridade das abordagens expõe noções fundamentadas em representações compartilhadas da cultura arquitetônica e da cultura do seu ensino. Como instrumento de avaliação, o TFG revela posturas e concepções que se constituem como referentes comuns e normalizantes, denominadores muito comuns dos processos. Na perspectiva de Michel Foucault (2002)³¹⁷, nisso se evidenciam suas funções de controle e regulação, como ferramentas para os propósitos disciplinadores e homogeneizadores da escola dentro de princípios dominantes no campo da arquitetura e urbanismo.

Esta pesquisa verificou a grande importância atribuída por professores e alunos ao TFG, devido às finalidades deste trabalho como instância avaliativa do percurso de aprendizagem para a profissão do arquiteto e urbanista e em razão de seu forte caráter ritualístico. Ressaltou a importância dos trabalhos finais na continuidade de um percurso histórico que, desde a *opera prima* dos momentos pré-modernos, passando pelo papel dos concursos nos sistemas de ensino *Beaux-arts*, pelas experiências dos trabalhos finais empreendidas nos cursos pioneiros no país, até as formas regulamentadas da atualidade, marca simbolicamente a educação em arquitetura e urbanismo. Como abordado no Capítulo 2, pode-se afirmar que existe uma cultura dos trabalhos finais constituída nesse percurso e consolidada, desde os anos 1990, nas formas atuais do TFG. Cultura essa que se insere numa cultura geral da formação escolarizada do arquiteto e urbanista.

A importância do Trabalho Final de Graduação acentua-se no reconhecimento do seu papel como um dos momentos de aprendizagem mais efetivos dos cursos, nos quais se percebe grande envolvimento e motivação do estudante. Concorrem para isso alguns aspectos didático-pedagógicos importantes. Autonomia é a palavra-chave. Tomando-se concepções de Paulo Freire (2002)³¹⁸, verificou-se que o

³¹⁷ FOUCAULT, 2002. Conforme abordado nas Considerações Iniciais, acima.

³¹⁸ FREIRE, 2002. Cf. Capítulo 3, acima.

aluno é, de fato, sujeito ativo dos percursos projetuais e dos percursos de ensino-aprendizagem envolvidos. A figura do orientador é central, sobretudo em razão dos processos de interestruturação cognitiva³¹⁹ que marcam as relações aluno/professor/conhecimento predominantemente verificadas. Para além dos conteúdos escolares, os trabalhos finais de curso mobilizam conhecimentos e saberes construídos na vivência do futuro arquiteto e urbanista, que é chamado a problematizar amplamente a realidade, a responder com compromisso ético as questões levantadas, a responsabilizar-se de modo efetivo por seus produtos e, também, por seus caminhos projetuais e pedagógicos.

De modo geral, sobretudo nos exercícios de projeto, os trabalhos finais evidenciam suas funções de síntese e integração de conhecimentos. Isso se dá apesar de esses se fundarem em uma cultura fragmentária do conhecimento escolar organizado nos currículos e do trabalho pedagógico nas disciplinas projetuais anteriores comumente não cumprir, de fato, tais funções. O caráter integrador do TFG também contribui para acentuar o desenvolvimento das aprendizagens, a partir de diferentes modos de associação do conhecimento disciplinar, que levam à diluição de suas fronteiras. Enfoques inter, pluri e transdisciplinares são percebidos no trânsito efetivo do aluno por diversas áreas, favorecendo abordagens mais amplas das questões arquitetônicas e urbanísticas.

A esses aspectos associa-se o papel da pesquisa continuada nos percursos de *ação-reflexão-na-ação* que permeiam os bons produtos e processos analisados, indicando sua relevância nas metodologias de problematização adotadas, tanto como base dos processos de projeto como dos processos de seu ensino-aprendizagem. Além de destacar a pesquisa como um método nos processos projetuais, o TFG também expõe o projeto como espaço de pesquisa e construção de conhecimentos em arquitetura e urbanismo. Mostra, ainda, implicações diretas da pesquisa e da extensão universitárias na qualidade dos processos e produtos escolares e, portanto, a grande importância dessas atividades na formação ampla do arquiteto e urbanista.

Por esses pontos levantados esta investigação indicou que, mais do que mensurar o nível de conhecimentos e habilidades acumulados pelo aluno ao longo dos cursos, os trabalhos finais de graduação possuem relevante função formativa nos cursos de arquitetura e urbanismo. Embora seus processos não sejam objeto de avaliação formal, nestes se têm o espaço/tempo de construção da autonomia do estudante, quando se solidificam conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais³²⁰, com importantes ganhos ao futuro arquiteto e urbanista. Acredita-se que essas funções formativas devam ser mais enfocadas no âmbito do próprio TFG e que este, por essa razão, precisa

³¹⁹ Cf. NOT, 1981, p. 465. De acordo com Capítulo 4, acima.

³²⁰ Cf. COLL, 1992; Cf. ZABALA, 1998. Conforme tratado anteriormente no Capítulo 4.

ser mais valorizado no todo dos cursos. Vários de seus elementos didático-pedagógicos poderiam ser antecipados e aplicados a outros momentos e situações da formação do arquiteto e urbanista, em prol de ações de ensino-aprendizagem mais eficazes, em especial no âmbito do projeto.

Assim, se levados a estágios anteriores dos cursos, a liberdade e o máximo envolvimento do aluno nos processos de problematização das questões da arquitetura e urbanismo contribuiriam para formação do profissional apto a uma prática mais abrangente: arquiteto e urbanista capaz de indagar diferentes situações e contextos, de formular problemas e equacioná-los com competência e consistência, tanto dentro de expectativas já colocadas ao ofício quanto especulando e induzindo novas demandas e novos modos de atuação profissional.

A exemplo do que foi percebido nos trabalhos finais analisados e nos discursos de seus autores, também seria profícuo buscar-se, ao longo dos cursos, maior envolvimento do estudante com as questões pertinentes aos seus percursos didático-pedagógicos e a ampliação de suas reflexões a esse respeito. O TFG evidencia a metacognição, a ênfase na capacidade individual de autorregulação dos processos do *aprender-fazendo* e do *aprender-a-aprender*, como importante caminho do ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, para os objetivos de autonomia do estudante e do futuro profissional. Esse caminho poderia ser potencializado a partir de maior envolvimento do aluno, como sujeito ativo dos seus processos de ensino-aprendizagem em outras disciplinas.

Outros pontos que poderiam ser considerados, sobretudo nas disciplinas de projeto, ligam-se à articulação dos conteúdos escolares aos conhecimentos e saberes da vivência e da formação ampla do estudante, construídos em outras esferas sociais. Reconhecer-se-ia objetivamente que o aluno sempre traz uma bagagem acumulada, também importante ao processo de construção do conhecimento arquitetônico e urbanístico. Esta construção se aperfeiçoaria na indução do percurso do aluno por áreas diversas, permitindo-lhe ampliar a abordagem dos fenômenos em sua completude, para além de limites disciplinares.

Todos esses são importantes elementos para o avanço do caráter multidimensional e complexo do conhecimento. Conduzem à compreensão humana e ética dos processos, como afirma Edgar Morin (2007)³²¹, contribuindo para ampliar os sentidos e significados do trabalho escolar. Quanto mais antecipadamente puderem ser incorporados aos processos da educação formal do arquiteto e urbanista, maior colaboração dariam à formação da perspectiva crítico-reflexiva e da autonomia dos estudantes. Nas disciplinas de projeto também contribuiriam para a efetividade do papel do projeto

³²¹ MORIN, 2007. Conforme abordado anteriormente nos capítulos 3 e 4.

como integrador de conhecimentos e saberes, o que se ampliaria no campo da arquitetura e urbanismo como um todo.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* enfocam claramente o papel de síntese e integração de conhecimentos do Trabalho de Curso, colocam-no como conteúdo curricular e não como mera instância avaliativa. Contudo, a interpretação trazida nos regulamentos institucionais e as visões de professores e alunos pesquisados recaem sobre esta última, mesmo quando são reconhecidas as dimensões pedagógicas dos trabalhos. Possivelmente isso decorre das discussões que tiveram lugar nos anos 1990, levando à regulamentação do TFG como instrumento de avaliação dos estudantes e dos cursos. Esta ênfase foi modificada a partir da revisão das diretrizes em 2006 e 2010, mas as funções somativas e normativas permanecem muito enfatizadas nos dias atuais, sobrepondo-se às funções formativas e, por vezes, comprometendo estas últimas.

As funções somativas e normativas, que por vezes adquirem proporções desmedidas, e os mecanismos de julgamento por meio das bancas, aumentam as cobranças sobre o aluno nesse momento. As cobranças se exacerbam na forte carga simbólica do TFG, como importante rito de passagem da vida escolar à vida profissional e muitos alertaram quanto à mitificação de seus processos. Também concorre para tal mitificação a noção de obra-prima atrelada aos trabalhos, que comumente se sustentam em bases meritocráticas e individualistas, bem como o caráter emulativo que por vezes tem lugar neste momento dos cursos. Os questionamentos advertem que tais aspectos precisam ser repensados, pois contribuem para o enfraquecimento do valor pedagógico, da reconhecida condição dos trabalhos finais para fomentar aprendizagens.

A literatura do campo educacional indica que, com frequência, as práticas avaliativas não são exploradas em toda sua potencialidade nos sistemas de ensino-aprendizagem. Esses pontos levantados mostram que isso ocorre em relação às experiências de TFG analisadas, indicando que seu caráter formativo poderia ser mais bem explorado e que os processos de elaboração dos trabalhos finais precisariam, de fato, ser mais valorizados no contexto dos cursos, em suas funções diagnósticas e reguladoras do trabalho escolar.

Indo além da avaliação dos estudantes, o TFG tem potencial para também promover a avaliação ampla dos cursos e dos professores. Os processos desenvolvidos pelos estudantes e resultados alcançados permitiriam a leitura de vários aspectos das estruturas didático-pedagógicas e da formação do arquiteto e urbanista. Mas esta investigação confirmou que os trabalhos vêm sendo considerados de modo restrito, apenas para avaliar o grau de desenvolvimento individual de cada aluno. Não estão sendo

tomados de maneira sistematizada para subsidiar os diagnósticos das ações docentes e institucionais e para revisão e regulação de seus processos.

Em outra direção, os estudos educacionais informam que também são pouco consideradas as incompletudes das práticas avaliativas, uma vez que cada instrumento utilizado alcança metas específicas. Neste sentido, têm-se os limites do TFG, em especial ligados ao seu papel de síntese e integração de conhecimentos. Aqueles conhecimentos que realmente se mostram integrados em cada trabalho nunca abrangem suficientemente os conteúdos curriculares e as atribuições profissionais. Os trabalhos finais constituem-se sempre como síntese parcial do conhecimento acumulado pelo aluno ao longo do curso, resultante de determinadas opções por conteúdos e caminhos de trabalho.

Em suas bases racionais e racionalizáveis, os caminhos de projeto mais extensivamente verificados nos trabalhos finais analisados marcaram-se, essencialmente, por concepções de programa, partido e composição, apoiados em metodologias de problematização contínua, na ótica crítico-reflexiva definida por Donald Schön (2000), a partir de concepções de John Dewey (1936; 1959)³²². Esta ótica também presidiu os caminhos didático-pedagógicos mais adotados. Predominantemente, os trabalhos finais analisados sustentaram-se por operadores ligados à arquitetura moderna e ao pensamento educacional moderno, que permanecem adequados às metas de produção/reprodução de conteúdos e objetivos educacionais relacionados à manutenção de determinados valores.

Ainda que pretendam a superação da racionalidade técnica por meio da formação crítico-reflexiva do estudante, as ações pedagógicas mais comumente verificadas no TFG seguem o que se percebe nas disciplinas de projeto, em geral: "Não alcançam, efetivamente, uma discussão mais ampla sobre as questões socioculturais que permeiam o fazer arquitetônico, não alcançam uma abordagem efetivamente questionadora dos modos de produção contemporâneos" (ARCIPRESTE, 2002, p. 164)³²³. Apesar de, em vários aspectos já citados, identificar-se a proximidade das práticas percebidas no TFG com a pedagogia crítica de Paulo Freire (2008)³²⁴, em pontos importantes as mesmas se distanciam desta perspectiva. Especialmente, na permanência de barreiras meritocráticas e na insuficiência de uma crítica efetiva às produções e ao papel do arquiteto no contexto atual, no que se estreita a visão dos estudantes.

Afirmando-se a compreensão de que as práticas arquiteturais e as práticas educacionais são atos volitivos comprometidos com determinados princípios, a discussão dos elementos didático-pedagógicos

³²² SCHÖN, 2000; DEWEY, 1936; DEWEY, 1959. Conforme discutido acima no Capítulo 3.

³²³ Neste sentido, o estudo ora realizado a partir do TFG converge com resultados obtidos pela autora em sua pesquisa de mestrado ao evidenciar as configurações do ensino de projeto, de modo amplo.

³²⁴ FREIRE, 2002. Cf. abordagens dos capítulos 3 e 4, acima.

precisa considerar seu direcionamento político, para o que esta pesquisa procurou contribuir. As metodologias, os modos de avaliação, as finalidades e conteúdos escolares envolvidos no TFG não são neutros. Servem a específicos propósitos do mundo do trabalho e do campo da arquitetura e urbanismo, em geral àqueles hegemônicos. A partir dos referenciais de qualidade e das condições de excelência - pedagógica e arquitetônica - que perpassam seus processos, buscou-se explicitar os pressupostos e princípios colocados em jogo pelos sujeitos.

A pesquisa ressaltou um ideal de excelência pedagógica em arquitetura e urbanismo, um sentido de *bom aluno* essencialmente identificado com a inventividade, a capacidade de inovação. Mas também definido por adjetivos como dedicado, interessado e participativo, que caracterizam o empenho do estudante na produção e sua capacidade de organização e gestão dos processos. Mesmo num contexto voltado para o desenvolvimento da criatividade, tem-se grande valorização de comportamentos ligados à disciplina discente, evidenciando perspectivas de controle disciplinar, como explicitado por Foucault (2002)³²⁵. Tanto na direção do desempenho criativo quanto da capacidade disciplinada para o trabalho, essas são características importantes associados ao *habitus*³²⁶ do profissional que está sendo formado.

Quanto aos conteúdos e habilidades desenvolvidos, sobressaem-se aqueles ligados às especificidades dos projetos arquitetônico e/ou urbanístico, que efetivamente são os principais meios/suportes do conhecimento escolar em arquitetura e urbanismo e de expressão de aptidões essenciais ao arquiteto e urbanista no contexto do TFG. O projeto de edificação é a temática prioritariamente escolhida pelos estudantes, seguida dos projetos de desenho urbano e urbanísticos, expondo pouca diversidade e limitada consideração das atribuições profissionais. Neste sentido a escola espelha e responde às expectativas do mercado, também refletindo e perpetuando os modos dominantes da profissão no imaginário social.

Mas a maioria dos trabalhos analisados nesta pesquisa, considerados entre os melhores de seus cursos, não limitou seus conteúdos a temas únicos, trazendo a complexidade dos objetos de estudo, sobretudo na imbricação e maior inter-relação edifício/cidade. Em abrangentes discussões acerca da produção em arquitetura e urbanismo hoje, abordaram o potencial de apropriação dos espaços, alternativas aos desafios da adequação ambiental, da fragmentação urbana e outras demandas contemporâneas. O direcionamento das reflexões indica que maior aproximação entre arquitetura e

³²⁵ FOUCAULT, 2002. Conforme discutido anteriormente nas Considerações Iniciais e no Capítulo 3.

³²⁶ Cf. BOURDIEU, 1999. Conforme abordado nas Considerações Iniciais.

urbanismo vem sendo, de fato, alcançada pelas escolas, mesmo que isso ainda não seja percebido extensivamente.

A abordagem mais ampla das questões do objeto edificado vem atualizando os requisitos vitruvianos, da *firmitas*, da *utilitas* e da *venustas* como elementos de qualificação dos trabalhos. Estes, contudo, ainda permanecem hegemonicamente considerados como demandas essenciais. Circulam nas salas de aula por meio dos currículos formais, reais e também pelos currículos ocultos³²⁷ e são tratados de diferentes maneiras nos discursos.

Os ideais da racionalidade e da funcionalidade apresentaram-se como centrais no desenvolvimento e avaliação da maioria dos trabalhos analisados, ligados à organização espacial dos programas de projeto propostos. As demandas funcionais, entendidas como um conteúdo mínimo que o aluno deve conseguir desenvolver, são condição *sine qua non* dos produtos projetuais do TFG. A investigação mostrou que aspectos ligados à materialidade e à tectônica não estão sendo efetivamente abordados. São pouco considerados no desenvolvimento e na qualificação dos projetos, refletindo a perda de valor desses conteúdos nos arranjos curriculares e nas abordagens escolares, em especial nas disciplinas de projeto.

O ideal de artisticidade perpassa a produção e a avaliação dos trabalhos, sendo muito valorizado para diferenciação dos mesmos, como convergentemente destacaram alunos e professores. Aspectos plasticostéticos foram tomados prioritariamente na maioria dos trabalhos de projeto de edificação pesquisados, mesmo entre aqueles voltados para temas mais integradores, que consideraram com maior abrangência outras questões do objeto edificado e suas relações contextuais. Predominaram majoritariamente, inclusive nessas propostas, os programas ligados às funções culturais, por meio dos quais também se acentua a expressão desse ideal, associado às demandas e possibilidades de um exercício formal mais elaborado.

Abordando esses e outros temas, foram comuns propostas arquitetônicas marcadas pela monumentalidade e por linguagens arquitetônicas com características universalizantes, inseridas por contraste em contextos muitas vezes indistintos. Isso se percebeu apesar de os diagnósticos que deram sustentação a esses trabalhos ressaltarem muitas vezes a diversidade e a heterogeneidade das situações. Em modos de produção deterministas, tem-se a valorização do senso de autoria das propostas. Este valor se acentua com a obrigatoriedade de que os trabalhos sejam individuais, reforçando noções de dom e talento que de diferentes maneiras, muitas vezes veladas, marcam os processos escolares de projeto, encobrendo possíveis deficiências didático-pedagógicas.

³²⁷ Cf. MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M., 2007. Ver discussão a esse respeito no Capítulo 4, acima.

Por meio de diversos mecanismos, a escola permanece contribuindo para a formação do *habitus* do futuro arquiteto e urbanista atrelado ao perfil do *arquiteto-criador*, marcante nas configurações modernas da profissão e da formação escolarizada para seu exercício. Concordando-se com Garry Stevens (2003)³²⁸, acredita-se que isso se dá em razão da conveniência da perpetuação de um ideal definidor da profissão, que, historicamente, vem desconsiderando outros elementos importantes da arquitetura e urbanismo em prol desse conteúdo simbólico. E que vem apostando nesse caminho como importante via de sua inserção no mundo da produção e do trabalho³²⁹.

Como abordado nos capítulos 2 e 3, as características e os valores associados a esse ideal são vistos nos processos e produtos do sistema francês da *Beaux-Arts*, em especial nos concursos, cujos temas traziam conteúdos simbólicos ligados aos valores de seu tempo, marcados pela monumentalidade. Alcançam a arquitetura do Movimento Moderno e perpassam todo o século XX quando, mesmo incorporando singularidades dos contextos e da cultura a partir dos anos 1950 até os dias atuais, persiste uma linhagem de produções marcada por tais características e valores, de diferentes maneiras e em diferentes perspectivas formais. Muitas dessas produções, emblemáticas do campo arquitetônico e ligadas ao subcampo simbólico da profissão, são as que hoje predominantemente referenciam os trabalhos de muitos estudantes que também se orientam nessa mesma direção.

Essas e outras obras de forte apelo midiático são abordadas de maneira ampla no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo. Porém, frequentemente são tomadas de modo superficial nas disciplinas de projeto, referenciando apenas as soluções funcionais e plásticoestéticas dos trabalhos, o que também se passa no TFG. Embora nessas obras sejam buscados aspectos inovadores, sua influência hegemônica sobre os trabalhos escolares torna-se, paradoxalmente, homogeneizadora das produções. Em sua maioria, os trabalhos analisados e seus referenciais inserem-se, pode-se dizer, num percurso histórico que atrela o ofício do arquiteto ao objeto excepcional, aos temas monumentais valorizados, sobretudo, pelos aspectos formais. Desta maneira a escola segue legitimando e perpetuando esses valores.

Stevens afirma que esses aspectos são pertinentes aos modos como, ainda hoje, se deseja configurada a identidade da profissão do arquiteto e urbanista. Lembra que essa bagagem ideológica vem continuamente retirando-lhe prestígio no mundo do trabalho. E, reformulando uma definição contemporânea da profissão, a partir do esquema conceitual de Pierre Bourdieu, o autor salienta que "*o campo arquitetônico é responsável pela produção daquelas partes do meio ambiente construído que as*

³²⁸ STEVENS, 2003. Cf. abordagem dos capítulos 3 e 4, acima.

³²⁹ Cf. STEVENS, 2003, p. 43-44. Cf. capítulos 3 e 4, acima.

classes dominantes usam para justificar seu domínio da ordem social. Edifícios do poder, edifícios do Estado, edifícios de reverência, edifícios para respeitar e impressionar" (STEVENS, 2003, p. 104, grifo do autor).

Essa definição pode ser tomada em relação à maioria dos trabalhos que compõem a amostra desta investigação. Concentraram-se em situações nas quais o arquiteto e urbanista já é, tradicionalmente, chamado a atuar e segundo os moldes consagrados desta atuação, em perspectivas estetizantes e ordenadoras. Embora muitos estudantes tenham buscado discutir a complexidade dos contextos, a maioria das soluções projetuais apresentadas, por diferentes razões, recaiu sobre propostas de grande porte, atreladas às linguagens arquitetônicas contemporâneas e ao *modus operandi* dominante, demandando o gesto determinado e autoritário do arquiteto.

Faz-se necessário ressaltar que essas formas de atuação e os pressupostos que lhes são pertinentes têm sua importância e validade em situações do contexto social e econômico dos dias atuais. De modo geral, geram produtos que marcam o tempo presente, assim como representam a cultura material a cada momento. Também são formas de atuação que precisam ser reconhecidas pelo papel que tiveram no desenvolvimento social e econômico ao longo do século XX. Aqui não se advoga, portanto, sua desvalorização no âmbito das ações do arquiteto e urbanista.

Contudo, os caminhos de atuação que se fecham nessas perspectivas se mostram, hoje, insuficientes para responder a um leque amplo de demandas postas ou que poderiam vir a ser colocadas ao arquiteto e urbanista. O modelo convencional como a profissão vem se apresentando tem gerado perdas progressivas da importância de seu papel na cadeia produtiva e o cenário de saturação de seu mercado. Inadequação que se acentua quando consideradas as reais necessidades das cidades, das sociedades brasileiras³³⁰.

No meio acadêmico, prevalece o pensamento hegemônico de arquiteturas eruditas, que dita valores da *cidade formal*, idealizada genericamente por arquitetos e planejadores em detrimento da espontaneidade da cidade real. Essa *cidade real*, que se faz e se desfaz continuamente nas autoconstruções populares, na expansão dos centros urbanos, constitui-se como imagem significativa das cidades brasileiras, à margem do mercado empreendedor e do próprio ofício do arquiteto e urbanista. Alheio a essa realidade, esse pensamento dominante desconsidera as diferenças e singularidades dos sujeitos que constroem continuamente as reais dinâmicas do espaço habitado.

³³⁰ Cf. problematização desses aspectos nas Considerações Iniciais desta tese.

Do mesmo modo, as formas mais comuns de atuação do arquiteto vistas no ambiente escolar também vêm desconsiderando abordagens mais consistentes da materialidade arquitetônica, como resposta às questões mais amplas do mundo da produção. A maioria dos trabalhos finais analisados sustentou-se em bases tecnicistas e tecnocráticas, mas estas se limitaram às soluções funcionais e formais do objeto edificado, nas quais a prática do arquiteto e urbanista tem se refugiado. Questões voltadas aos processos técnico-construtivos não se apresentaram significativamente nas problemáticas levantadas pelos estudantes ou não se mostraram suficientemente desenvolvidas nos projetos.

Assim, de maneira geral, novas tecnologias vinculadas às demandas industriais, à economia de escala, às exigências ambientais das edificações e cidades, entre outras importantes questões contemporâneas, não figuraram entre as temáticas predominantemente tratadas. O depoimento de um professor enfatiza essa carência: "[...] sim, a dimensão técnica da arquitetura é renegada, um pouco por culpa da gente que não cobra esse tipo de postura, uma postura tão política quanto a que trata os aspectos sociais. É a mesma coisa" (Professor 3, FAUUSP, 2009).

De maneira geral, esta pesquisa confirma a desvalorização das questões técnicas no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo, especialmente no âmbito do projeto, indicando a necessidade de revisão desse quadro que vem produzindo/reproduzindo modos de inserção superficiais ou secundários do fazer arquitetônico no mundo da produção. Seja por meio da renovação do papel dos conteúdos tecnológicos nas estruturas curriculares, seja por meio da revisão de perspectivas metodológicas e conceituais de abordagem desse conteúdo nas disciplinas de projeto, entende-se que a retomada da tectônica é caminho fundamental para reorientação contemporânea da profissão do arquiteto e urbanista, para reabilitação do seu valor e prestígio no mercado e na sociedade.

Contudo, mesmo sem representação quantitativa nos grupos pesquisados, alguns trabalhos trouxeram abordagens distintas das práticas convencionais, assumindo e atualizando questionamentos que vêm sendo feitos desde a segunda metade do século XX, no campo da arquitetura e urbanismo, conforme discussão do Capítulo 3. Deste modo, apresentaram a escola como efetivo espaço de crítica e revisão de perspectivas e posturas dominantes. No modelo atual, o TFG constitui-se como lugar de expressão dessas alternativas de revisão.

São trabalhos que, deslocando o foco do projeto de edificação para outras possibilidades de atuação, romperam lógicas racionalistas, funcionalistas, assim como buscaram ressignificar os ideais da arquitetura-arte como marcas dos pressupostos modernistas dominantes. Mostraram-se relevantes por trazerem outros olhares sobre os contextos e indicarem outras possibilidades de ação profissional.

Embora não sejam abordagens extensivas, algumas temáticas e problemas que vêm sendo colocados resultam de embates entre diferentes princípios e atitudes que, duvidando das permanências, estão direcionando mudanças. Deste modo, refletem tensões entre interesses diversos dos sujeitos envolvidos, das instituições, conflitos vivenciados no ensino como um todo e no próprio campo da arquitetura e urbanismo.

Em diferentes direções, ora voltados para maior aproximação arte/corpo/arquitetura/cidade, ora abordando aspectos marginais da *cidade formal*, algumas poucas propostas de TFG questionaram princípios universalistas e deterministas de ação e o valor autoral das produções. Indicaram possibilidades de maior participação dos usuários, como coautores dos processos de tomada de decisão acerca da cidade e dos edifícios. Foram propostas que se distanciaram dos referenciais emblemáticos e excepcionais do campo arquitetônico. Contrapondo-se à monumentalidade e à espetacularização³³¹ da arquitetura, acreditaram nas intervenções em pequenas doses, que deslocam a centralidade do objeto edificado para as pessoas em suas cenas cotidianas.

Esses trabalhos também indicaram outros modos e possibilidades operacionais, ao focar mais os processos do que os produtos finais. Diluindo o peso das noções de programa, partido e composição nos processos projetuais, apostaram em diagnósticos mais aprofundados, buscando alimentar de maneiras mais inclusivas esses elementos e o próprio gesto inventivo e criador do arquiteto. Procuraram representar a diversidade, sobretudo urbana, revalorizando o uso de diagramas e mapas que trazem à tona as particularidades de cada caso.

As cidades são desenhadas e redesenhadas todos os dias por diferentes atores, a partir de diferentes culturas e saberes, que vão configurando paisagens - visuais, sonoras, imagéticas, históricas - que escapam da homogeneização e massificação de muitas das ações arquitetônicas e urbanísticas dominantes. Nessa dinâmica, as práticas socioculturais vão gerando novas cartografias, dentro, aquém e além do mercado, que precisam ser incorporadas às reflexões do arquiteto e urbanista.

Assim, as revisões metodológicas dos processos têm validade por buscar maior aproximação do profissional com as realidades concretas, induzindo sua incursão *por dentro* dos contextos e menos *por cima*, como nas perspectivas modernistas. Mais do que contribuir para interpretações adequadas das situações, podem levar à maior empatia do arquiteto com os atores sociais envolvidos, resgatando o senso da alteridade, o lugar do outro no fazer arquitetônico, aspecto essencial para que se desenvolvam maneiras menos impositivas de se tratar a complexidade das demandas contemporâneas.

³³¹ Conforme DEBORD, 1997. Cf. Capítulo 3, acima.

Embora poucos, os trabalhos finais analisados nesta pesquisa que adotaram essas perspectivas são importantes por terem sido considerados entre os melhores de suas escolas, representando-as, inclusive, no concurso Opera Prima. Isso indica um caminho de abertura a essas posturas e pensamentos e a valorização das mesmas no âmbito do ensino, possivelmente mais pelas vias dos currículos real e oculto do que pelo currículo formal. Caminho este que pode conduzir à incorporação de outros valores ao *habitus* profissional que está sendo formado. Valores mais atrelados aos ideais de diversidade e de heterogeneidade, às inseguranças do momento presente.

Para ampliar o espaço da profissão e ressignificar seu prestígio social a escola precisa desenvolver seu potencial de resistência em outras direções, para além daquelas hegemônicas, como um espaço, talvez o mais importante entre poucos, da crítica contemporânea em arquitetura e urbanismo. Sem negar o mercado, é preciso abrir o ensino-aprendizagem a um reordenamento de forças do campo, que conduza à maior aproximação do arquiteto e urbanista com essas realidades brasileiras. Um ensino que prepare o profissional para diálogos mais abertos, que o aproxime dos extratos mais amplos da sociedade, nos quais é desconhecido o potencial de seu trabalho. Tal tarefa nos impõe a permanente explicitação e a revisão dos princípios associados às finalidades, conteúdos e metodologias educacionais, assim como a constante explicitação do direcionamento político das práticas arquitetônicas e urbanísticas desenvolvidas.

A começar pelo TFG, cujos processos, finalidades, formas de organização e tempos de elaboração precisam ser revistos no sentido de sempre incorporarem novas abordagens metodológicas e conceituais. Os caminhos periféricos aos dominantes são importantes por especularem outras possibilidades e por desnaturalizarem formas estabelecidas. Também são necessários formatos didáticos com ordenamentos menos rígidos, que possam incorporar possibilidades de trabalhos mais coletivos, que deem conta da complexidade das questões atuais e que possam se abrir às incertezas, às indagações, mais na ótica do *conhecimento-processo* que do *conhecimento-produto*³³². Estas reflexões, acredita-se, precisam também se expandir ao todo dos cursos, sobretudo às disciplinas projetuais.

Para Josep Maria Montaner (2008)³³³, as escolas de arquitetura têm apresentado planos de estudo obsoletos e métodos alheios à realidade e um dos objetivos principais a serem perseguidos é a transformação da utilidade mental e técnica da arquitetura, que passa pelo questionamento da autonomia disciplinar. O alcance dessa meta envolve a compreensão atual do planeta e a busca de

³³² Como discutido no Capítulo 4, a partir de concepções de LEITE, S. B. (1994).

³³³ MONTANER, 2008.

soluções embasadas na diversidade de sistemas que se adaptem ao entorno social e ambiental em diferentes escalas. Para isso, o autor aponta uma das chaves da evolução:

[...] deixar de entender a arquitetura como criadora de objetos únicos e singulares, edifícios autônomos e isolados, produtos definitivos e acabados, grandes máquinas para o consumo, e passar a entendê-la e praticá-la como estratégia e processo, como sistema de relações, como processo no qual intervêm o tempo e o usuário, como forma cuja matéria essencial é a energia, como ambiente para os sentidos e a percepção, como obra que atua em simbiose com a natureza (MONTANER, 2008, p. 212, tradução e grifo nossos).

A escola retrata e reproduz hoje as tensões vividas no campo da arquitetura, porém tem sido mais reativa do que pró-ativa nesse cenário. Acreditando-se no caminho desenhado por Montaner, percebe-se que são muito lentos os processos de transformação, tanto na prática quanto no ensino. O ciclo de formação/qualificação/prática profissional tem se retroalimentado de modo acanhado. As escolas estão contribuindo pouco para a construção de outros lugares do arquiteto no mercado ou para o resgate de lugares que já foram seus em tempos passados.

A questão primeira, com a qual esta pesquisa buscou contribuir, é de fato mostrar como posturas e pensamentos vêm, de longa data se perpetuando, sendo produzidos/reproduzidos no ambiente de ensino-aprendizagem, embora os contextos e os sujeitos envolvidos mudem incessantemente. Não se pode modificar significativamente a arquitetura e o urbanismo, bem como o lugar do arquiteto na sociedade sem mudar o sistema de sua formação escolarizada, sem uma visão realista das suas formas arraigadas, de suas restrições e contradições.

Contudo, esta pesquisa mostrou que mudanças também vêm sendo percebidas nos pensamentos e *modus operandi* do campo da arquitetura e urbanismo e do seu ensino-aprendizagem. Ao ser valorizado como espaço de questionamentos, o Trabalho Final de Graduação afirma a escola como lugar de revisões. Um lugar que precisa ser potencializado como ferramenta e meio para se alcançar melhor inserção do arquiteto e urbanista no contexto contemporâneo, na busca de ganhos qualitativos para sua ação profissional e para os produtos dessa ação – edifícios, cidades, ambientes construídos - e as relações sociais por estes mediadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEA. *Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. [S.l.]: ABEA, 2009. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org.br/?class=Textos&method=onListar&tipo=InformacoesGerais>>. Acesso em: 17 set. 2009.
- ALBERTI, Leon Batista. *Los diez libros de architectura*, de Leon Baptista Alberti. Tradução de Francisco Loçano. Madrid: Casa de Alonso Gomez, 1582. 378 p. Publicado originalmente em 1485. Título original: *De re aedificatoria*. Acervo da *Bayerische Staatsbibliothek*, Munique. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=bBU8AAAACAAJ&pg=PP2&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 set. 2011.
- ALMEIDA, Jaime Gonçalves. A formação do arquiteto e a universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 57-85, jan./dez. 1997.
- AMARAL, Ana Lúcia. *As correntes pedagógicas e suas implicações*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993. 7 f. Ensaio. Mimeografado.
- ARANTES, Pedro Fiori. *Arquitetura Nova*. São Paulo: Editora 34, 2002. 254p.
- ARCIPRESTE, Cláudia Maria. *A prática pedagógica do projeto em arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem*. 2002. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. Contribuição para o relatório sobre ensino de arquitetura UIA-UNESCO. *Sinopses Memória*, São Paulo, p. 144-155, 1993. Número Especial. Produzido originalmente em 1973.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Vilanova Artigas: arquitetos brasileiros*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi/Fundação Vilanova Artigas. 1997.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999. 172 p.
- BARONE, Ana Cláudia Castilho. *Team 10: arquitetura como crítica*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002. 199 p.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 465 p.
- BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995. 224 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p. Título original: *Qualitative research for education*.

BONDUKI, Nabil (Org). *Affonso Eduardo Reidy*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi/ Editorial Blau, 2000. 216 p.

BORDRY, François (Ed.). *École Speciale d'Architecture*. Paris: ESA, [2009?]. Disponível em: <<http://www.esa-paris.fr/ecole/historique>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. Coletânea de textos originalmente publicados entre 1966 e 1971. 361 p.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Coletânea de textos originalmente publicados entre 1977 e 1987. 311 p.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. cap. 3, p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 185-216.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 318 p. Título original: *Anthropologie du projet*. Publicado originalmente em 1999.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A traduzibilidade dos conceitos entre o visível e o dizível. In: DOMINGUES, Ivan (Org). *Conhecimento e transdisciplinaridade II*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 44-100.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1770, de 21 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e urbanismo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 22 dez. 1994. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis>. Acesso em: 30 mar. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Resolução n. 6, de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. *Portal do Ministério da Educação*, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Resolução n. 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. *Portal do Ministério da Educação*, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Resolução n. 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES n. 6/2006. *Portal do Ministério da Educação*, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866>. Acesso em: 18 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e urbanismo. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf>. Acesso em: 25 set. 2010.

CALDANA JÚNIOR, Valter. 2006. Ensino de Arquitetura: uma experiência multidisciplinar. *Aedificandi: revista de arquitetura e construção*. São Paulo, v. I, n. 2, out 2006. 30 p. Disponível em:

<http://www.aedificandi.com.br/aedificandi/N%C3%BAmero%202/2_ensino.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2009.

CALDANA JÚNIOR, Valter. 2005. *Projeto de Arquitetura: Caminhos*. 2005. 295 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARAMELO. *Centro autorregenerativo*. Trabalho de Graduação Integrado, Caio Adorno Vassão, *Caramelo*, n. 9, 1997, não paginado.

CARAMELO. Centro de Lazer no Brás Trabalho de graduação integrado, Marcello Montore. *Caramelo*. São Paulo, n. 3, p. 24–28, out. 1991.

CAVALCANTI, Lauro. *Moderno e brasileiro: a história de uma nova linguagem na arquitetura (1930–60)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 246 p.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. 253 p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996. 351 p.

COELHO, Edmundo Campos. Uma nota sobre a arquitetura. In: COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro – 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 221-223.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998. Título original: *Los contenidos en la reforma. enseñanza e aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Publicado originalmente em 1992.

COLLINS, Peter. *Los ideales de la arquitectura moderna, su evolución (1750–1950)*. Tradução de Ignasi de Sola-Morales Rubió. Barcelona: Gustavo Gili, 2001. 329 p.

COLQUHOUN, Alan. *Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980-87*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 253 p.

COMAS, Carlos Eduardo. Ideologia modernista e ensino de projeto arquitetônico: duas proposições em conflito In: COMAS, Carlos Eduardo (Org.). *Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo: Projeto, 1986. p. 33-45.

CORONA, Eduardo. Oscar Niemeyer: uma lição de arquitetura (apontamentos de uma aula que perdura há 60 anos). São Paulo: FUPAM, 2001. p. 26–27.

CORONA MARTÍNEZ, Alfonso. *Ensaio sobre o projeto*. Tradução de Ane Lise Spaltemberg. Brasília: Editora UnB, 2000. 198 p. Título original: *Ensayo sobre el proyecto*. Publicado originalmente em 1991.

COSTA, Lúcio. *Lúcio Costa: registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa das Artes, 1995. 598 p.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998. 118 p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DALBEN, A., CASTRO, E., 2010. A relação pedagógica no processo escolar: sentidos e significados. In: Teixeira, Alda B. M., *Temas atuais em didática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 13-61.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238 p. Título original: *La société du spectacle*. Publicado originalmente em 1992.

DELAIRE, E. *Les architectes élèves de l'École des beaux-arts (1793-1907)*. 2. ed. Paris: Librairie de la construction moderne, 1907. Acervo Institut national d'histoire de l'art, Paris. Disponível em: <<http://bibliotheque-numerique.inha.fr>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*: breve tratado de philosophia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959. 292 p.

DROSTE, Magdalena. *Bauhaus*: Bauhaus Archiv, 1919–1933. Berlim: Bauhaus-Archiv Museum fur Gestaltung/Taschen, 2002. 256 p.

DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção*: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1885. São Paulo: Perspectiva, 1989. 307 p.

DURAND, J-L-N. *Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique*, Paris: Chez l'auteur, 1940. Acervo da *Biblioteca de Catalunya*, Barcelona. Disponível em: <<http://books.google.fr>>. Acesso em 17 jan. 2010.

DUVIVIER, M. A. Liste des élèves de l' ancienne École académique et de l'École des beaux-arts qui ont remportés des grands prix. In: MONTAIGLON, Anatole de (Comp.). *Archives de l'art français*: recueil de documents inédits relatifs a l'histoire des arts en France. Paris: J. B. Dumolin, 1857-1858. v. 50, p. 275-333. Acervo da *Bibliotheca Bodleiana*, Oxford. Disponível em: <<http://books.google.fr>>. Acesso em: 16 jan. 2010.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 12, out/nov. 1994, Belém. *Anais...* Salvador: ABEA, 1995.

ENSBA. *Cat'zArts*, inventaire des oeuvres graphiques, peintures et sculptures, du service des collections de l'Ecole nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Paris: ENSBA, 2009. Disponível em: <<http://www.ensba.fr/>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

FAUUSP. *Trabalho de Graduação Interdisciplinar – TGI*: instruções: março I. Curso de Graduação F.A.U.– 9º e 10º semestres de 1971. São Paulo: FAUUSP, 1971. p. 1. Documento elaborado e assinado pelo professor Hélio de Queiroz Duarte. Mimeografado.

FAUUSP. Relatório sobre o ensino de arquitetura no Brasil - UIA-Unesco. *Sinopses Memória*, São Paulo, p. 144-155, 1993. Número Especial. Produzido originalmente em 1973.

FICHER, Silvia. *Ensino e profissão; o curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica de São Paulo*. 1989. Tese (Arquiteta e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade modernizada a universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. 150 p.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 205 p. Título original: *École et culture*.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996. Título original: *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Publicado originalmente em 1971.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 262 p. Título original: *Surveiller et punir*. Publicado originalmente em 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2002. [S. l.: s.n.] Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

FRIEDMAN, Yona. *Utopies réalisables*. Paris;Tel-Aviv: Éditions de l'éclat, 2008. Publicado originalmente em 1975.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. 7 p.

GHIRARDO, Diane. *Arquitetura contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 304 p. Título original: *Architecture after Modernism*. Publicado originalmente em: 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino?. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 7, p. 149-195. Título original: *Comprender y transformar la enseñanza*. Publicado originalmente em 1996.

GRAEFF, Edgar A. *Arte e técnica na formação do arquiteto*. São Paulo: Nobel, 1995. 142 p.

GREGOTTI, Vittorio. *Território da arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1975. 192 p. Título original: *Território dell'Architettura*. Publicado originalmente em 1971.

GROPIUS, Walter. *Bauhaus: nova arquitetura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 220 p. Título original: *Architektur*.

GUADET, Julien. *Elements et theorie de l'architecture: cours professé a l'École nationale et speciale des beaux-arts*. vol. 2. Paris: Librairie de la construction moderne/Aulamnier et Cie. Editeurs, 1901-1905. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/elementsettheori02guad>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

HABRAKEN, N. John. *Open building; brief introduction*. [S. l.: s.n.], [2005?]. Disponível em: <<http://www.habraken.com/html/introduction.htm>>. Acesso em: 18 maio 2010.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p. Título original: *L'évaluation démystifiée*. Publicado originalmente em 1997.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 349 p.

HUYSEN, Andreas. Literatura e cultura no contexto global. In: MARQUES, Reinaldo; VILELA, Lúcia Helena (Orgs.). *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Abralic, 2002. p. 15-35.

INEP. *Sinaes*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Acesso em: 15 set. 2009.

INEP. *Portaria INEP n. 135, de 07 de agosto de 2008*. Institui diretrizes para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/Diretrizes%20Enade/Diretrizes_Arq_Urb_n_135.pdf>. Acesso em 15 set. 2009.

INSTITUT DE FRANCE. Paris: Institut de France, 2012. Disponível em: <<http://www.institut-de-france.fr>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Publicado originalmente em 1961.

JENCKS, Charles. *The language of post-modern Architecture*. London: Academy Editions, 1977.

- KATAKURA, Paula. O ensino do projeto de arquitetura. 2003. 298 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- KOPP, Anatole. *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. 253 p.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336 p.
- LAWSON, Bryan. *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de textos, 2011. 296 p.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Publicado originalmente em 1970. 178 p.
- LEITE, Maria Amélia Devitte F. D'Azevedo. A aprendizagem tecnológica do arquiteto. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994. p. 11-25.
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 227 p. Publicado originalmente em 1961.
- LOYER, François, PICON, Antoine. L'architect au XIXe. Siècle. In: CALLEBAT, Louis. *Histoire de l'architect*. Paris: Flammarion, 1998, p. 153–171.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Publicado originalmente em 1994. 180 p.
- MAHFUZ, Edson. Reflexões sobre a construção da forma pertinente. MARQUES, Sônia; LARA, Fernando (Orgs.). *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 64-80.
- MALACRIDA, Sergio Augusto. *Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI): origens e problematização da proposta implantada em 1971 na Faculdade de Arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP)*. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em:
<http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=513&processar=Processar>. Acesso em: 03 ago. 2008.
- MARQUES, Reinaldo; VILELA, Lúcia Helena (Orgs.). *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Abralic, 2002. 198 p.
- MARQUES, Ricardo Barros. *A Relação professor-aluno e a afirmação do discente como sujeito do processo projetual: Um estudo exploratório sobre a produção do Trabalho Final de Graduação em Arquitetura e Urbanismo na UFC e na UFRN*. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Centro de Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- MARQUES, Sônia; LOUREIRO, Cláudia. Os conceitos de ordem e estrutura nas teorias modernistas. In: MARQUES, Sônia; LARA, Fernando (Orgs.). *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 35-55.
- MEIRA, Maria Elisa. *A educação do arquiteto e urbanista: reflexões da professora Maria Elisa Meira*. PINTO, Valeska Peres; EIRAS Isabel Cristina (Org.). Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. 160 p.

- MIRANDA, Marília G. Novo Paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n. 100, São Paulo, p. 37-48, 1997.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986. 119 p.
- MONTANER, Josep Maria. *Depois do Movimento Moderno: arquitetura da segunda metade do século XX*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001. 271 p.
- MONTANER, Josep Maria. *Sistemas arquitetônicos contemporâneos*. Barcelona: Gustavo Gili, 2008. 223 p.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu, Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-38.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2011.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. Brasília: Unesco, 2007. 118 p.
- NARUTO, Minoru. *Repensar a formação do arquiteto*. 2006. Tese (Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. 129 p.
- NESBITT, Kate. Introdução. In: NESBITT, Kate (Org.). *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965-1995*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 15-87.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981. 488 p. Título original: *Les pedagogies de la connaissance*. Publicado originalmente em 1979.
- NICOLESCU, Basarab. *Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade*, Tradução de Paulo dos Santos Ferreira. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em: <<http://www.juliotorres.ws/textos/teoriadacomplexidade/ReformaDaEducacao-e-DoPensamento.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2012.
- OLIVEIRA, Rogério de Castro. O papel da prática do projeto na construção de uma teoria didática da arquitetura. In: ENCONTRO DE ENSINO DE TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA DA REGIÃO SUL, 4, 1992, Pelotas. p. 53-76.
- OUTHWAITE; BOTTOMORE. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional da universidade. *Cadernos de Avaliação - Comissão Permanente de Avaliação, PROGRAD –UFMG*, Belo Horizonte, n. 3, p. 80-86, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 2002. 238 p. Título original: *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Publicado originalmente em: 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p. Título original: *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Publicado originalmente em 1998.
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. Título original: *Production de l'école – production de société*. Publicado originalmente em: 1982.

- PICARELLI, Marlene. O departamento de projeto AUP – FAUUSP. *Sinopses Memória*. São Paulo, p. 12–23, 1993. Número Especial.
- PINHEIRO JÚNIOR, C. *O trabalho final de graduação em arquitetura e urbanismo: um estudo a partir das práticas docentes e discentes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo das Universidades Federal e Tuiuti do Paraná*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- PIÑON, Helio. *Teoria do projeto*. Tradução de Edson Mahfuz. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2006. 227 p.
- PROJETO. 23º Opera Prima 2011. *Revista ProjetoDesign*, São Paulo, n. 378, p. 106–116, ago. 2011.
- PROJETO. 22º Opera Prima 2010. *Revista ProjetoDesign*, São Paulo, n. 366, p. 90-99, ago. 2010.
- PROJETO. Concurso Opera Prima. *Revista ProjetoDesign*, São Paulo, n. 284, out. 2003.
- PROJETO. Concurso Opera Prima: Premiação 88. *Revista Projeto*, São Paulo, n. 122, p. 103–165, jun. 1989.
- PROJETO. Os simbolismos da cidade num projeto de hotel. Trabalho de Graduação, Mário Biselli, Projeto. São Paulo. n. 94, p. 96, dez. 1986.
- RIBEIRO, Patrícia Pimenta Azevedo. *A participação da Escola de Arquitetura na construção do pensamento moderno em Belo Horizonte*. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO Brasil, III, 1999, São Paulo. *III Seminário DOCOMOMO Brasil - A permanência do moderno*. São Paulo, DOCOMOMO Brasil, 1999. Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br/seminarios%20%20SP%20sumario%20autores.htm>>. Acesso em: 25 set. 2010.
- ROTH, Leland M. *Entender la Arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003. p. 544-560.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998. 167 p.
- SALVATORI, Elena. *De la originalidad a la competencia: la enseñanza de arquitectura en la UFRGS, Porto Alegre, Brasil – 1962 a 1994*. 2005. Tese (Doutorado) - Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3–46. 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.
- SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 90 p. Publicado originalmente em 1982.
- SANTOS, Paulo. A reforma da Escola de Belas Artes e do Salão. In: XAVIER, Alberto. *Depoimento de uma geração: arquitetura moderna brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p.60-63. Publicado originalmente em 1966.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p. Título original: *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. Publicado originalmente em 1998.
- SEGNINI JÚNIOR, Francisco. *A prática profissional do arquiteto em discussão*. 2002. 238 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SEGRE, Roberto; BARKI, José. Niemeyer jovem: o amor à linha reta. *Projeto Design*, São Paulo, n. 345, nov. 2008, p. 90–97. Disponível em: <www.arcoweb.com.br/artigos/>. Acesso em: 16 set. 2009.

SILVA, Elvan. *Matéria, ideia e forma: uma definição de arquitetura*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. 191 p.

SILVA, Elvan. *Uma introdução ao projeto arquitetônico*. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. 125 p. Publicado originalmente em 1984.

SILVA, Elvan. Novos e velhos conceitos no ensino do projeto arquitetônico. In: LARA, Fernando, MARQUES, Sônia (Org.). *Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVC, 2003.

SOLÀ-MORALES, Ignasi de. *Diferencias: topografia de la arquitectura contemporánea*. 2. ed. Barcelona: Gustavo Gili, 2003. 162 p. Título original: *Diferencias: topografia de la arquitectura contemporánea*. Publicado originalmente em: 1995.

SOUZA, Abelardo. A ENBA, antes e depois de 1930. In: XAVIER, Alberto. *Depoimento de uma geração: arquitetura moderna brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 63-70. Publicado originalmente em 1978.

SOUZA, Alberto. *O ensino da arquitetura no Brasil Imperial*. João Pessoa: Editora UFPB, 2001, 104 p.

SORIANO, Federico. *Algunas definiciones de la palabra diagrama*. Montevideo: Taller Angela Perdomo/Facultad de Arquitectura, Universidad de la Republica Oriental del Uruguay, 2008. Disponível em: <<http://textosenlinea.blogspot.com/2008/09/federico-soriano-algunas-definiciones.html>>. Acesso em: 30 set. 2010.

STEVENS, Garry. *O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília: Editora UnB, 2003. 272 p. Título original: *The favored circle: the social foundations of architectural distinction*. Publicado originalmente em 1998.

TEIXEIRA, Kátia. *Ensino de projeto: integração de conteúdos*. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990. p. 145-52.

TSCHUMI, Bernard. Arquitetura e limites II. In: NESBITT, Kate (Org.). *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965-1995*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 179-182. Publicado originalmente em 1980-81.

UNIVERSIDADE DO BRASIL, Faculdade Nacional de Arquitetura. Reforma do Ensino de Arquitetura no Brasil. *Anuário da Faculdade Nacional de Arquitetura*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 59-99, 1960.

UZEDA, Helena Cunha de. *O Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes e processo de modernização do centro da cidade do Rio de Janeiro no início do século 20*. In: ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, VIII, 2007, Salvador. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/>>. Acesso em: 16 out. 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67 – 87.

VENTURI, Robert. *Complexidade e contradição em arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 231 p. Título original: *Complexity and Contradition in Architecture*. Publicado originalmente em 1966.

VIOLEAU, Jean-Louis. *Les architectes et mai 68*. Paris: Editions Recherches, 2005. 477 p.

WICK, Rainer. *A pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 464 p.

YURGEL, Marlene. Arquitetura Paulista – 1952/92: 40 anos de contribuição dos arquitetos formados na FAUUSP. *Sinopses Memória*, São Paulo, p. 124–129, 1993. Número Especial.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p 39-48.

ZANETTINI, Siegbert. *O ensino de projeto na área de edificação*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, 1980. 136 p.

APÊNDICE A

TABELAS E QUADROS

TABELA 1

Trabalhos finais de graduação desenvolvidos nos cursos pesquisados. Classificação por área de conhecimento/campos de atuação profissional³³⁴

CURSO/ANO DE REFERÊNCIA DA PESQUISA	SEMESTRE	Área de conhecimento/campos de atuação profissional												TOTAL ALUNOS	
		FUNDA-MENTOS, TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO URBANISMO	PLANEJAMENTO E PROJETO DA EDIFICAÇÃO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO ESPAÇO URBANO	PAISAGISMO E/OU DESENHO URBANO	PLANEJAMENTO URBANO E/OU REGIONAL	TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL	INTERVENÇÃO EM BENS DE INTERESSE PARA PRESERVAÇÃO PATRIMÔNIO CULTURAL	PLANEJAMENTO E PROJETO DO EQUIPAMENTO E DESIGN	ARQUITETURA DE INTERIORES	COMUNICAÇÃO VISUAL	OUTROS	TOTAL DE ALUNOS POR SEMESTRE	TOTAL DE ALUNOS POR ANO
FAUUSP	1º	11	28	2	4	6	3	2	2	4	1	4	4	71	123
2008	2º	7	21	2	6	1	2	-	2	6	-	3	2	52	
FAU	1º	6	85	10	12	19	2	13	2	-	1	-	4	153	365
Mackenzie	2º	13	115	10	19	24	5	11	5	1	1	-	8	212	
2008															
Escola da Cidade	-	-	8	7	3	2	-	2	2	-	-	-	-	-	24
2008															
Total 1		37	257	31	44	52	12	28	13	11	3	7	17	-	512
EAUFMG	1º	-	30	1	8	4	1	2	1	1	-	-	-	48	84
2009	2º	-	28	-	4	1	2	-	1	-	-	-	-	36	
CAU - IH	1º	-	28	-	3	1	-	1	-	-	-	-	-	33	64
2009	2º	-	24	-	3	1	-	-	3	-	-	-	-	31	
PUCMinas	1º	-	27	1	2	1	2	1	3	-	1	-	-	38	85
2009	2º	-	32	1	5	2	3	-	4	-	-	-	-	47	
Total 2		-	171	3	25	11	8	4	12	1	1	-	-	-	234
Total		37	426	34	69	62	20	32	25	12	4	7	17	-	745
Total (%)		4.9	57.	4.5	9.2	8.32	2.	4.	3.35	1.6	0.5	0.9	2.2	-	100
		6	18	6	6		68	30		1	6	4	8		

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora em 2009 e 2010.

³³⁴ Adotou-se, para essa classificação, uma composição de áreas de conhecimento/atribuições profissionais definidas a partir das que são estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das que estão delimitadas como campos de atuação profissional pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), nas resoluções 218/1973 e 1010/2005. Cada trabalho foi classificado em apenas uma área, mesmo apresentando temática e/ou abordagem pertinente à outra das áreas elencadas; foram classificados como *outros* os trabalhos que não se enquadraram nas áreas listadas. Considerou-se a listagem de Trabalhos finais de graduação propostos no ano de 2008 nas instituições pesquisadas em São Paulo, e em 2009, nas instituições pesquisadas em Belo Horizonte.

TABELA 2

Trabalhos finais de graduação, seleção para aprofundamento da pesquisa - classificação geral por área de conhecimento/campos de atuação profissional³³⁵

CURSO/ANO DE REFERÊNCIA DA PESQUISA	Área de conhecimento/campos de atuação profissional												TOTAL DE EX-ALUNOS PESQUISADOS
	FUNDAMENTOS, TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO PLANEJAMENTO E PROJETO DA EDIFICAÇÃO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO ESPAÇO URBANO	PAISAGISMO E/OU DESENHO URBANO	PLANEJAMENTO URBANO E/OU REGIONAL	TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL	INTERVENÇÃO EM BENS DE INTERESSE DE PRESERVAÇÃO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO EQUIPAMENTO E DESIGN	ARQUITETURA DE INTERIORES	COMUNICAÇÃO VISUAL	OUTROS		
FAUUSP 2008	1	2	-	1	1	-	2	1	-	-	-	-	8
FAU Mackenzie 2008	-	11	-	1	2	-	-	1	-	-	-	-	15
Escola da Cidade 2008	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	4
Total 1	1	14	-	2	6	-	2	2	-	-	-	-	27
EAUFMG 2009	-	1	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	4
CAU-IH 2009	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	4
PUCMinas 2009	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	4
Total 2	-	3	3	1	1	1	1	2	-	-	-	-	12
Total	1	17	3	3	7	1	3	4	-	-	-	-	39
Total (%)	2.5	43.	7.6	7.6	17.	2.5	7.6	10.	-	-	-	-	100
	6	58	9	9	94	6	9	25					

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora em 2009 e 2010.

³³⁵ Adotaram-se para esta classificação os mesmos parâmetros utilizados na Tabela 01.

TABELA 3

Trabalhos finais de graduação selecionados para aprofundamento da pesquisa – Detalhamento da classificação por área de conhecimento/campos de atuação profissional³³⁶

(Continua)

CURSO/ANO DE REFERÊNCIA DA PESQUISA	EX-ALUNO	Área de conhecimento/campos de atuação profissional											
		FUNDAMENTOS, TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO URBANISMO	PLANEJAMENTO E PROJETO DA EDIFICAÇÃO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO ESPAÇO URBANO	PAISAGISMO E/OU DESENHO URBANO	PLANEJAMENTO URBANO E/OU REGIONAL	TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL	INTERVENÇÃO, BENS DE INTERESSE E PRESERVAÇÃO PATRIMÔNIO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO EQUIPAMENTO E DESIGN	ARQUITETURA DE INTERIORES	COMUNICAÇÃO VISUAL	OUTROS
FAUUSP / 2008	A. S.	C	-	A	-	A	-	-	-	-	-	-	-
	G. P.	-	C	A	-	A	-	-	-	-	-	-	-
	J. P. C.	-	C	-	-	-	-	A	A	-	-	-	-
	J. B.	-	A	A	C	-	-	-	-	-	-	-	-
	J. P.	-	A	A	A	C	-	-	-	-	-	-	-
	L. M. C.	-	A	-	A	-	-	-	C	-	-	-	-
	P. N.	-	C	-	-	-	A	A	-	-	-	-	-
	R. S.	-	A	A	A	A	A	C	-	-	-	-	-
Escola da Cidade / 2008	A. R. F.	-	A	A	A	C	-	-	-	-	-	-	-
	G. L.	-	A	A	A	C	-	-	-	-	-	-	-
	L. C.	-	C	A	A	-	-	-	-	A	-	-	-
	M. A. A.	-	A	A	-	C	-	-	-	-	-	-	-
FAUMackenzie / 2008	A. M.	1	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	C. E. C.	-	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	E. G.	-	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	F. S.	-	C	A	-	-	-	-	-	A	-	-	-
	F. R.	-	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	G. F. B.	-	C	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	J. F. B.	-	C	-	A	-	A	-	-	-	-	-	-
	J. K.	-	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	J. S.	-	C	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	L. M.	-	A	-	-	-	-	-	C	-	-	-	-
	M. A.	-	C	A	A	-	-	A	-	-	-	-	-
	M. C.	-	A	A	A	C	-	-	-	-	-	-	-
	N. H.	-	A	A	A	C	-	-	A	-	-	-	-
	R. C.	-	A	-	C	A	-	A	-	-	-	-	-
	S. M. B.	-	C	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-

³³⁶ Adotaram-se para esta classificação os mesmos parâmetros utilizados na Tabela 1. Os trabalhos foram classificados em uma área considerada central e em outras áreas a esta articuladas. A letra C refere-se à temática central identificada no trabalho. A letra A indica outras importantes temáticas articuladas ao tema central.

TABELA 3

Trabalhos finais de graduação selecionados para aprofundamento da pesquisa – Detalhamento da classificação por área de conhecimento/campos de atuação profissional

(Conclusão)

CURSO/ANO DE REFERÊNCIA DA PESQUISA		Área de conhecimento/campos de atuação profissional											
		EX-ALUNO	FUNDAMENTOS, TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO PLANEJAMENTO E PROJETO DA EDIFICAÇÃO	PLANEJAMENTO E PROJETO DO ESPAÇO URBANO	PAISAGISMO E/OU DESENHO URBANO	PLANEJAMENTO URBANO E/OU REGIONAL	TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL	INTERVENÇÃO, BENS DE INTERESSE E PRESERVAÇÃO,	PLANEJAMENTO E PROJETO DO EQUIPAMENTO E DESIGN	ARQUITETURA DE INTERIORES	COMUNICAÇÃO VISUAL	OUTROS
EAFMG 2009	A. B. S.		-	C	A	-	-	-	-	-	-	-	-
	J. M. P.		-	-	A	C	-	A	-	-	-	-	-
	J. M. M.		-	A	A	A	-	-	C	-	-	-	-
	N. A.		-	X	C	-	A	-	-	-	-	-	-
CAU-IH 2009			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F. C.		-	-	A	-	-	-	C	-	-	-	-
	L. G. S.		-	C	-	-	-	-	A	-	-	-	-
	L. T.		-	-	-	-	-	C	-	A	-	-	-
PUCMinas 2009	T. C. B.		-	-	C	-	-	-	-	A	-	-	-
	D. C.		-	A	A	A	C	-	-	-	-	A	
	I. S. M.		-	A	-	-	-	C	A	-	-	-	-
	J. P. V.		-	C	-	A	-	-	-	-	-	-	-
	T. C. B.		-	-	C	A	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora em 2009 e 2010.

QUADRO 7

Relação de ex-alunos pesquisados em cursos de arquitetura e urbanismo de São Paulo e Belo Horizonte, títulos dos trabalhos finais de graduação apresentados³³⁷

Instituição - Total TFG/ano	Ex-alunos entrevistados (ordem alfabética)	Título do Trabalho Final de Graduação apresentado
FAU USP/SP 123/2008	A. S.	A colonização e as cidades à brasileira: aspectos sociológicos de urbanização
	G. P.	Parque do Samba - Barra Funda
	J. P. C.	Desenho urbano e arquitetura sustentáveis na área da Luz
	J. B. T.	Praça dos Trilhos
	J. P.	Estação intermodal na Barra Funda
	L. M. C.	A construção da paisagem: recuperação e ampliação da escola pré-primária de Vila Alpina (1971) de Vilanova Artigas
	P. N.	Centro regional de culturas construtivas
	R. S.	Repensando a cidade através de uma proposta de ocupação e requalificação tecnológica e ambiental na Barra Funda
FAU Mackenzie/SP 402/2008	A. M.	Complexo de cultura e eventos de Santo André
	C. E. C.	O múltiplo uso na arquitetura urbana
	E. G.	Escola superior de dança
	F. S.	Equipamentos públicos de cultura: uma rede segundo as estações de metrô
	F. R.	Cultura e urbanização
	G. F. B.	Arquitetura, cultura e espaço público - utilização dos espaços em uma biblioteca pública
	J. F. B.	Novos centros e espaços de cultura: centro de referência de artes gráficas
	J. K.	Edifícios conectores
	J. S.	Intervenção na favela Monte Azul,
	L. M.	A arquitetura eclética como patrimônio histórico: o caso da residência Joaquim Franco de Mello
	M. A.	O centro novo de São Paulo e suas galerias comerciais: permeabilidade do térreo e ocupação de vazios urbanos
	M. C.	Território urbano: centro histórico de Santos e o cais do Valongo
	N. H.	Interferências. Interações. Intervenções. Requalificação das áreas férreas - Rio Claro – SP
	R. C.	Requalificação urbana e ambiental do rio Tietê: o parque das águas
	S. M. B.	A arte urbana como instrumento requalificador dos espaços,
Escola da Cidade/SP 24/2008	A. R. F.	São Paulo a partir dos rios: reflexão sobre a cidade a partir do estudo da várzea
	G. L.	A várzea paulistana: estação biblioteca Santa Maria
	L. C.	Vazio suspenso, plataforma de práticas urbanas
	M. A. A.	A várzea paulistana: Tamaduateí - Vila Carioca e Bairro Fundação
EAUFMG/BH 87/2009	A. B. S.	Habitação estudantil hipercentral
	J. M. P.	Vazios urbanos: reabilitação de áreas industriais desativadas
	J. M. M.	Requalificação da estação ferroviária de Varginha e readaptação do entorno
	N. A.	Análise urbana na Avenida Santos Dumont: uma proposta de regeneração
CAU - IH/BH 61/2009	F. C.	Espaço da moda mineira
	L. G. S.	Núcleo de artes sensoriais
	L. T.	Precipitantes nas (plasti)cidades
	T. B.	Ambiências e intermitências: os trabalhadores do centro de Belo Horizonte
PUC Minas/BH 85/2009	D. C.	Estação intermodal Calafate/Belo Horizonte
	I. S. M.	Construções dinâmicas em desastres ambientais,
	J. P. V.	Centro de memória da atividade mineradora Poconé – MT
	T. C. B. L.	Encontros e desencontros na arquitetura – a assistência técnica e a ocupação Dandara

Fonte: Pesquisa de campo realizada entre março de 2008 e maio de 2009.

³³⁷ Adotaram-se para esta classificação os mesmos parâmetros utilizados na Tabela 01.

**ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
EX-ALUNOS E PROFESSORES
DOS CURSOS PESQUISADOS**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
EX-ALUNOS, EGRESSOS DOS CURSOS PESQUISADOS**

1. SOBRE AS ESCOLHAS PARA O TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

Razões da escolha da problemática, tema/local.

Razões para escolha do orientador.

Variáveis colocadas em jogo pela escola e variáveis trazidas pelos alunos.

Percepção sobre as escolhas dos colegas, sobre a produção da turma/escola; sobre possibilidades de identificação de raciocínios/posturas comuns em relação às escolhas e caminhos de projeto.

Relações percebidas entre demandas de mercado e propostas de TFG. Influências do mercado profissional nas escolhas.

2. SOBRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

2.1. PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TFG PARA OS ALUNOS

2.2. SOBRE OS MODOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Processo de trabalho.

Modos de elaboração e apresentação dos trabalhos.

2.3. SOBRE OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS:

Sobre as etapas intermediárias de avaliação: quem avalia? O que é avaliado?

Na banca final: existência de critérios previamente colocados aos avaliadores, modos de formalização e registro da avaliação.

Elementos de qualificação, aspectos gerais e condições dos bons trabalhos. Razões de sucesso do trabalho do aluno, de sua indicação como um dos melhores da instituição.

Pressupostos de excelência de um TFG em arquitetura e urbanismo hoje.

Critérios que efetivamente prevalecem para qualificação dos projetos

- Pontos de vista, argumentos, discussões suscitadas pelo trabalho nas bancas.
- Critérios efetivamente considerados na avaliação do trabalho.

2.4. AVALIAÇÃO GERAL DO TFG NA INSTITUIÇÃO

Avaliação dos processos de TFG desenvolvidos na instituição.

Funções do TFG no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo hoje.

Problemas e desafios dos processos de TFG praticados hoje. Caminhos que podem ser apontados para sua revisão/melhoria.

Percepção de deficiências e problemas do curso e do currículo vistos no desenvolvimento/orientação e nos produtos do TFG.

2.5 SOBRE O PERCURSO DO ALUNO AO LONGO DO CURSO

Percurso do aluno ao longo do curso, em especial nas disciplinas projetuais.

Avaliação da bagagem de conhecimentos com a qual se chega ao TFG:

quanto a condição teórica para fundamentação dos trabalhos.

quanto a capacidade de representação/espacialização.

quanto a capacidade técnica para elaboração dos projetos/intervenções.

3. SOBRE OS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS - TEMAS, PROBLEMAS, QUESTÕES DA ARQUITETURA E URBANISMO ABORDADOS

Abordagem das inter-relações de aspectos funcionais, técnicos, plásticoestéticos, simbólicos – modos, ênfases e dimensões de consideração.

Desenvolvimento da fundamentação teórica do trabalho.

Referenciais de projeto predominantemente adotados.

Direcionamento sociopolítico dos trabalhos. Noções de cidade e sociedade colocadas em jogo. Consideração de dimensões públicas/coletivas da arquitetura e urbanismo produzidos.

4. SOBRE O CONCURSO DE PROJETOS OPERA PRIMA

Importância do concurso para o aluno e para o TFG na instituição.

Influências do concurso na construção da problemática de projeto.

Influências do concurso nos modos de apresentação dos projetos.

Influências do concurso nos modos de qualificação dos projetos.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
PROFESSORES ORIENTADORES DE TFG,
COORDENADORES DE TFG E COORDENADORES DE CURSO**

SOBRE A ORGANIZAÇÃO GERAL DO TFG

Formatação atual do TFG

Modos de construção do formato adotado. Participação dos professores nos processos, críticas apontadas, orientações gerais. Aspectos específicos do período abordado.

Processo de elaboração da proposta de trabalho pelo aluno.

Temas/problemáticas de trabalho mais frequentes e mais valorizadas. Referenciais de construção das propostas. Formatação da proposta de projeto. Disciplinas e atividades de apoio à proposição dos trabalhos. Processos, razões de definição/escolha dos orientadores.

Processo de desenvolvimento do trabalho pelo aluno

Número de aulas/orientações para o desenvolvimento do trabalho. Disciplinas e atividades de apoio à elaboração dos projetos. Formas de controle do desenvolvimento dos alunos. Modos de arquivamento/socialização dos trabalhos desenvolvidos.

SOBRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO TFG

Percepção sobre a importância do TFG para o ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo hoje.

Percepção sobre a importância do TFG para os alunos

Modos de desenvolvimento/ orientação dos trabalhos

Condições metodológicas

Processos e modos de elaboração e apresentação dos projetos

Processos de avaliação dos trabalhos

Etapas de avaliação/ avaliadores/ conteúdo avaliado

Sobre a banca final

Critérios previamente colocados.

Formalização dos processos de avaliação

Percepção sobre os critérios que efetivamente prevalecem para qualificação dos projetos. Condições indispensáveis ao bom trabalho. Pressupostos de excelência de um TFG em arquitetura e urbanismo hoje.

Base de conhecimentos/habilidades com a qual o aluno está chegando ao TFG

Quanto à condição teórica para fundamentação dos trabalhos. Quanto à capacidade de representação/espacialização. Quanto à capacitação técnica para elaboração do trabalho.

Avaliação dos processos de TFG desenvolvidos na instituição

Funções efetivas do TFG no ensino-aprendizagem de arquitetura hoje. Problemas mais frequentes nos processos de TFG praticados hoje. Caminhos para revisão/melhoria dos processos

Retorno dos processos de TFG para a instituição

Deficiências, problemas do curso percebidos a partir do TFG. Sistematização de processos avaliativos do TFG. Revisões de aspectos didático-pedagógicos do curso a partir do TFG.

SOBRE OS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS

Temas, problemas, questões da arquitetura e urbanismo abordados

Variáveis colocadas em jogo pela escola. Variáveis colocadas em jogo pelos alunos. Percepção sobre as escolhas dos estudantes. Pontos de convergência acerca das escolhas dos alunos. Principais pontos de divergência. Influências do mercado profissional nas escolhas. Mudanças, transformações em processo. Questões emergentes percebidas.

Inter-relações de aspectos funcionais, técnicos, plásticoestéticos, simbólicos envolvidos. Modos como efetivamente são considerados/avaliados esses aspectos nos projetos. Caminhos de revisão/consideração desses aspectos.

Fundamentação teórica desenvolvida pelo aluno. Referenciais de projeto predominantemente adotados.

Direcionamento sociopolítico dos trabalhos. Noções de cidade e de sociedade colocadas em jogo. Dimensões públicas das intervenções propostas.

MODOS DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Meios mais comumente usados. Abertura para outros meios/suportes além do projeto. Especificidades de trabalhos teóricos, quando aceitos. Problemas e desafios mais comuns ligados a esse aspecto.

SOBRE O CONCURSO DE PROJETOS OPERA PRIMA

Importância/influência do concurso para o aluno. Importância/influência do concurso para a instituição. Influências do concurso na construção das problemáticas de projeto. Influências do concurso nos modos de apresentação dos projetos. Influências do concurso nos modos de qualificação dos projetos. Razões/critérios considerados para a escolha dos melhores trabalhos.