

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ENSINANDO FORA DO CENTRO:
as referências no ensino de introdução à concepção em arquitetura
e suas possibilidades para uma pedagogia do projeto no contexto pericêntrico

Mariane Garcia Unanue

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA
DOUTORADO EM ARQUITETURA

ENSINANDO FORA DO CENTRO:

as referências no ensino de introdução à concepção em arquitetura
e suas possibilidades para uma pedagogia do projeto no contexto pericêntrico

Mariane Garcia Unanue

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Área de Concentração Patrimônio, Teoria e Crítica da Arquitetura, Linha de pesquisa Teoria e Ensino da Arquitetura.

Orientador: Guilherme Carlos Lassance dos Santos Abreu

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2016

ENSINANDO FORA DO CENTRO:

as referências no ensino de introdução à concepção em arquitetura
e suas possibilidades para uma pedagogia do projeto no contexto pericêntrico

Mariane Garcia Unanue

Orientador: Guilherme Carlos Lassance dos Santos Abreu

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Área de Concentração Patrimônio, Teoria e Crítica da Arquitetura, Linha de Pesquisa Teoria e Ensino da Arquitetura.

Aprovada por:

Guilherme Carlos Lassance dos Santos Abreu (orientador)

Hugo Segawa (USP)

Marcos Favero (PPGARq/PUC-Rio)

Klaus Chaves Alberto (PROAC/FAU-UFRJ)

Beatriz Santos Oliveira (PROARQ/FAU-UFRJ)

Ana Albano Amora (PROARQ/FAU-UFRJ)

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2016

Ge Garcia Unanue, Mariane.
Ensinando fora do Centro: as referências no ensino de introdução à concepção em arquitetura e suas possibilidades para uma pedagogia do projeto no contexto pericêntrico/ Mariane Garcia Unanue – Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2016. 203 f.

Orientador: Guilherme Carlos Lassance dos Santos Abreu
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2016.

1. Arquitetura - Estudo e Ensino. 2. Arquitetura – Projeto. 3. Arquitetura – Concepção. 4. Contexto pericêntrico. I. Carlos Lassance dos Santos Abreu, Guilherme, orient. II. Título.

Dedicatória

À V. e W., por toda a vida.

Agradecimentos

Neste período de desenvolvimento do trabalho aconteceram muitos aprendizados diferentes, mas talvez o aprendizado mais difícil tenha sido aceitar que a vida segue, apesar, e junto com a tese! A vida segue acontecendo e nela estão as pessoas a quem devo agradecer por me acompanharem neste aprendizado:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu a bolsa de doutorado para a realização desta pesquisa,

Ao Guilherme por sua orientação lúcida e agradável, pela confiança em meu trabalho e por seu apoio às mudanças de rumo que se fizeram necessárias,

Aos colegas professores da UFJF e da UFRJ que me permitiram realizar o trabalho de campo,

À toda a equipe do PROARQ que sempre me recebeu bem,

Aos meus pais pelo apoio e fé incondicionais,

Aos meus irmãos pelo amor,

Aos amigos de longe e de perto, que encontraram uma maneira de se fazerem presentes e me ajudar,

Aos amigos próximos que entenderam meus silêncios e ausências,

Aos amigos acadêmicos por compartilharem minhas angústias,

À todos aqueles que, de alguma forma, deram sua contribuição,

E em especial a Ramon, Moema, Fábio e Lara que foram uma luz num dos momentos mais difíceis desta jornada.

Resumo

O contexto de ensino de projeto nos ateliês das grandes escolas de arquitetura tem sido alvo das investigações sobre a aprendizagem e o ensino desde as primeiras pesquisas sobre as metodologias de concepção de projeto. Da mesma maneira, a legitimação das arquiteturas de referência tem acontecido a partir dos critérios estabelecidos pelas diversas mídias especializadas, concentradas nos grandes centros. Embora as novas tecnologias tenham ampliado o acesso à informação e a visibilidade da produção de arquitetura, no Brasil, os parâmetros para o ensino de introdução de concepção de arquitetura parecem ter sido definidos por alguns polos específicos, que determinam quais projetos podem ser considerados referências projetuais. Este modelo, construído em um contexto de centralidade urbana, econômica, política e cultural, tem sido utilizado pelas escolas brasileiras em cenários bastante diversos. A presente pesquisa parte da análise dos parâmetros estabelecidos na hegemonia do contexto central, da prática instituída na arquitetura, para, a partir daí, começar a deslocar o ponto de vista em direção a um contexto pouco explorado, a que denominamos pericêntrico. Essa mudança de olhar é necessária para desnaturalizar e colocar em cheque os consensos, os hábitos e a conformidade com que sempre tratamos a questão do ensino de projeto através das referências projetuais. Apoiados nas discussões sobre os regionalismos em arquitetura, a partir de Tzonis, Lefaivre, Frampton, Montaner, Waisman, Segawa, Segre e Ghirardo, e sobre as possibilidades de aprendizado através da experiência arquitetônica, conforme Pallasmaa, Rasmussen, Unwin, Waisman, Zein e Lassance, identificamos a delimitação de um contexto pericêntrico no ensino de projeto de arquitetura. A existência deste contexto pode ser verificada pela legitimação da arquitetura nas publicações impressas e digitais, pelo estudo das polaridades através da economia regional, pela localização dos principais projetos publicados e da grande concentração das escolas de arquitetura no Brasil em algumas regiões. A pesquisa de campo se concentrou em duas escolas: uma considerada referência no contexto central e outra no contexto pericêntrico. Foram realizadas entrevistas com os docentes destas instituições e análises das estruturas e dos currículos em seus núcleos de fundamentação para fins de comprovação da hipótese deste trabalho: existe uma relação direta entre a distância geográfica dos centros de 'experimentação', inovação e produção de arquiteturas de referência e o 'espaço de referências' adotado nas escolas de arquitetura pelos alunos e professores. Os resultados confirmam parcialmente a hipótese e apontam para uma 'distância vivenciável' que se realiza em três instâncias: a geográfica, a subjetiva e a temporal. Resultou como descoberta da pesquisa que a condição de pericentralidade também se faz presente no ensino da escola da centralidade.

Palavras-chave: ensino de projeto de arquitetura; referências projetuais; contexto pericêntrico; vivência arquitetônica.

Abstract

The teaching context of the design *ateliers* in the major architecture schools has been a subject for researches about learning and teaching architectural design since the early studies on design methodologies. Likewise, the legitimation of architecture references has used the criteria established by the specialized media. While new technologies have expanded the access to information and the visibility of architectural production in Brazil, the parameters for teaching introductory architectural design appear to have been defined by some specific poles that determine which projects can be considered design references. This model, built in a context of urban, economic, political and cultural centrality, has defined the way Brazilian schools teach, although the various scenarios. This research starts with the analysis of the parameters established by those hegemony central contexts, that also institute the current practices in architecture. From there, we shift our regards toward a almost unexplored context, we call *pericentric*. Changing the way we contemplate teaching practice is essential to denaturalize it, and start questioning the consensus, the habits and the conformity with which we usually treat the issues of references on design education. Stimulated by the discussions about regionalism in architecture, with Tzonis, Lefavre, Frampton, Montaner, Waisman, Segawa, Segre and Ghirardo, and the learning possibilities granted by architectural experience, found on Pallasmaa, Rasmussen, Unwin, Waisman, Zein and Lassance, gave us the chance to define this pericentric context of teaching architectural design. The very existence of this context could be proven by the analysis of the way architecture is legitimized through print and digital medias, by the study of existing polarities in regional economy, by the major location of the published projects, and by the large number of architecture schools concentrated on a few regions of Brazil. The field research focused, therefore, on studying two schools: one considered a reference in a central context, and another in a pericentric context. Interviews were conducted exclusively with professors from these institutions, and the analysis of their structures and curricula help demonstrate our purposes and the hypothesis of this thesis: there is a straightforward relation between geographic distances from architectural reference production centers and the 'referencial space' adopted by students and professors at architecture schools. The results partially concur the hypothesis and indicate the existence of a 'experienceable distance' which happens on three levels: the geographic, the subjective and the temporal distances. This research revealed that the pericentric condition also occurs within the teaching of the central school.

Key-words: architectural design teaching; references; pericentric context; architectural experience.

Sumário

Resumo	07
Abstract.....	08
Lista de Figuras	11
Lista de Tabelas e Gráficos	12
Introdução	13
CAPÍTULO 1 – A condição pericêntrica e as referências	28
1.1. Centro e Centralidade, Periférico e Pericêntrico	30
1.2. O periférico, o pericêntrico e os regionalismos em arquitetura	36
1.2.1. Os regionalismos em arquitetura	36
1.2.2. Projeto na condição pericêntrica	53
1.3. Regionalismos, pericentralidades e polaridades na construção das referências de arquitetura	63
1.3.1. Polaridades na geografia e na economia regional	66
1.3.2. A midiatização da arquitetura, as referências publicadas e a pericentralidade	74
1.3.3. Polaridades e pericentralidade nas publicações de arquitetura	81
1.3.3.1. Publicações no portal Archdaily	82
1.3.3.2. Os periódicos Projeto Design, AU e Summa+	88
1.3.4. As mídias digitais e a experiência da arquitetura	94
1.3.5. Polaridades no ensino de arquitetura	97
1.3.5.1. Análise da distribuição de escolas no país	102
1.3.5.2. Polarização das escolas de arquitetura nos polos econômicos brasileiros.....	105
1.4. A questão da distância	108
CAPÍTULO 2 – O contexto pericêntrico na prática	113
2.1. Sobre a abordagem metodológica	114
2.1.1. A pesquisa bibliográfica	116
2.2.1. A pesquisa de campo	117
2.2.1.1. Entrevistas dos professores das escolas	118
2.2.1.1.1. Roteiro da Entrevista Estruturada	120
2.1.3. Análise dos dados geo-econômicos	121
2.2. Estudo de Caso - Universidade Federal do Rio de Janeiro - O ensino de introdução à concepção na condição de centralidade.....	124
2.2.1. Apresentação - Contexto da cidade e de sua arquitetura.....	124

2.2.2. Representatividade da cidade em publicações de arquitetura	127
2.2.3. Breve Histórico – FAU/UFRJ	128
2.2.4. Currículo de ensino para iniciantes.....	133
2.3. Estudo de Caso - Universidade Federal de Juiz de Fora – O ensino de introdução à concepção na condição de pericentralidade.....	136
2.3.1. Apresentação - Contexto da cidade e de sua arquitetura.....	136
2.3.2. Representatividade da cidade em publicações de arquitetura	143
2.3.3. Breve Histórico – FAU/UFJF	145
2.3.4. Currículo de ensino para iniciantes	148
2.4. Análise comparativa entre os cursos da FAU/UFRJ e da FAU/UFJF	150
CAPÍTULO 3 – Estratégias de ensino na condição pericêntrica	154
3.1 Discussão e análise comparativa dos estudos de caso	155
3.1.1. A referência às referências de arquitetura	155
3.1.2. As referências locais	160
3.1.3. A condição de centralidade ou pericentralidade do ensino	162
3.1.4. A vivência de arquitetura no ensino.....	169
3.1.5. Principais estratégias de aplicação das referências ao ensino	175
3.2 Estratégias para o ensino de arquitetura na pericentralidade	180
Considerações Finais	186
Últimas Palavras.....	204
Referências Bibliográficas	208
Apêndices	223
Apêndice A – Modelo do questionário das entrevistas	224
Apêndice B – Resultados das Entrevistas do Rio de Janeiro/RJ	228
Apêndice C – Resultados das Entrevistas de Juiz de Fora/MG	257

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Igreja da Pampulha, Belo Horizonte/MG. Oscar Niemeyer (1942)	39
Figura 02: Apartamentos Lake Shore Drive 860, Chicago/EUA. Mies van der Rohe (1951)	41
Figura 03: Museu do Descobrimento, San José/ Califórnia. R. Legoretta (1989).....	50
Figura 04: Grande Hotel de Ouro Preto/MG. Oscar Niemeyer (1940)	55
Figura 05: Edifício magalhães, Juiz de Fora/MG.	56
Figura 06: Residência Ottoni Alvim Gomes, Cataguases/MG. Francisco Bologna (1958)	56
Figura 07: Percentual de distribuição das escolas no Brasil.	65
Figura 08: Região de influência de Belo Horizonte. Também aparecem os polos de Montes Claros (ao norte) e Juiz de Fora (ao sul). Fonte: França et al, 2012.....	69
Figura 09: Identificação dos 41 polos selecionados, em 2011.....	70
Figura 10: Área de interação dos principais polos do país: São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro.....	72
Figura 11: Área de interação dos pólos de Belo Horizonte e Juiz de Fora.....	73
Figura 12: Foto do concurso para a Northeastern Illinois University.....	79
Figura 13: Foto real da Northeastern Illinois University.....	80
Figura 14: Mapa com a distribuição das escolas de arquitetura pelo país.....	98
Figura 15: Mapa de densidades - localização das escolas de arquitetura no Brasil.....	100
Figura 16: Mapa de densidades - Regiões com mais de 50 escolas de arquitetura por estado.	103
Figura 17: Mapa de densidades - Regiões com 41 a 50 escolas de arquitetura por estado.....	103
Figura 18: Mapa de densidades - Regiões com 26 a 40 escolas de arquitetura.....	103
Figura 19: Mapa de densidades - Regiões com 11 a 25 escolas de arquitetura.....	103
Figura 20: Mapa de densidades - Regiões com 6 a 10 escolas de arquitetura por estado.....	104
Figura 21: Mapa de densidades - Regiões com menos de 05 escolas de arquitetura por estado.	104
Figura 22: Localização das escolas no estado de São Paulo.....	105
Figura 23: Localização das escolas no estado de Minas Gerais.	105
Figura 24: Localização das escolas no estado do Rio de Janeiro.....	107
Figura 25: Localização das escolas no Distrito Federal	107
Figura 26: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Affonso Eduardo Reidy (1952).	127
Figura 27: Conjunto Habitacional Pedregulho. Affonso Eduardo Reidy (1947).....	127
Figura 28: Regiões de concentração das escolas de arquitetura, com região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro marcada em lilás.....	133
Figura 29: Juiz de Fora no mapa mundi. Relação da área urbana de Juiz de Fora e sua localização no sudeste brasileiro.	137
Figura 30: Inserção do novo curso de arquitetura na relação de escolas em Juiz de Fora.....	139
Figura 31: Cine Palace. Ermelindo Spigolon (1941).....	140
Figura 32: Cine Theatro Central. Rafael Arcuri (1929).	140
Figura 33: Repartições Municipais. Rafael Arcuri (1918).	140
Figura 34: Edifício Niemeyer em Belo Horizonte. Oscar Niemeyer (1960).....	141
Figura 35: Museu de Arte da Pampulha. Oscar Niemeyer (1943).	141
Figura 36: Residência Anamirtes Lacerda, Cataguases/MG. Francisco Bologna (1958)	141
Figura 37: Residência Anamirtes Lacerda, Cataguases/MG. Francisco Bologna (1958)	141
Figura 38: Edifício "Rainha da Sucata" Museu de Mineralogia. Sylvio E. de Podestá e Éolo Maia (1992)	142
Figura 39: Igreja Matriz de Tiradentes.....	143
Figura 40: Vista da rua de Tiradentes.	143
Figura 41: Nuvem de palavras para a Pergunta 03.....	158
Figura 42: Nuvem de palavras a Pergunta 15.....	165
Figura 43: Nuvem de palavras para a Pergunta 12.....	174

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Parte da tabela que representa os quatro principais polos brasileiros, segundo critérios de análise da economia regional.</i>	<i>71</i>
<i>Tabela 2: Tabela com a relação das publicações no Archdaily durante os anos 2012, 2013 e 2014</i>	<i>87</i>
<i>Tabela 3: Tabela com a relação das publicações da revista AU durante os anos de 2012, 2013 e 2014...91</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 4: Tabela com a relação das publicações da revista Projeto Design durante os anos de 2012, 2013 e 2014</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 5: Tabela com a relação das publicações da revista Summa+ durante os anos de 2012, 2013 e 2014</i>	<i>93</i>
<i>Tabela 6: Expansão do número de cursos de arquitetura entre os anos.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 7: Total de cursos de arquitetura entre os anos de 1991 e 2007.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabela 8: Relação entre as cidades que abrigam escolas de arquitetura e o número total de cursos.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabela 9: Disciplinas e créditos na UFRJ</i>	<i>135</i>
<i>Tabela 10: Disciplinas e créditos na UFJF</i>	<i>150</i>
<i>tabela 11: Quadro comparativo entre as disciplinas e créditos na FAU/UFRJ e na FAU/UFJF</i>	<i>150</i>
<i>Tabela 12: Respostas de JF e RJ, respectivamente, à pergunta 12.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabela 13: Respostas de JF e RJ, respectivamente, à pergunta 8-d.....</i>	<i>173</i>

Introdução

“[...] que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a ‘civilização da imagem’? Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura [...]. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo”(CALVINO, 1990, p.107).

O tema deste trabalho se originou da experiência profissional da autora, que há catorze anos leciona projeto de arquitetura na cidade de Juiz de Fora – MG, onde também exerce sua prática profissional. Ao recorrer às referências projetuais como ferramenta para viabilizar o aprendizado de projeto de arquitetura, a autora se deparou com a dificuldade de um conhecimento efetivo daquelas obras, pois os **projetos citados só poderiam ser conhecidos através dos olhos de terceiros, fossem eles o(s) arquiteto(s) autor(es) da obra, o editor do livro ou revista, ou o fotógrafo que realizou o registro.**

No Brasil, a distribuição geográfica das escolas de arquitetura reflete a assimetria populacional do país: há uma maior concentração nas regiões que atuam como centros de referência, seja no discurso arquitetônico ou nos aspectos econômicos, culturais e políticos. Portanto, é necessário entender as condições diversificadas em que as escolas localizadas fora do centro atuam, tanto em função de realidades econômicas e culturais específicas quanto em função de sua localização geográfica em relação aos grandes centros de produção de arquitetura de referência. Nesta condição de se estar “fora do centro”, busca-se entender como se faz possível o aprendizado de projeto que não tem ao seu redor as obras que normalmente servem de referência a estudantes e docentes.

A cidade de Juiz de Fora, considerada de médio porte, possui muitos recursos além de uma localização geográfica central em relação ao sudeste do Brasil – região que concentra o maior contingente populacional e um maior desenvolvimento econômico, industrial e de serviços – concentra atualmente quatro escolas de arquitetura. Faz-se notar que muitos dos estudantes iniciantes demonstram nunca haver conhecido uma grande obra de arquitetura¹ de perto. Assim, de forma geral, conhecer estas obras

¹ Podemos considerar uma grande obra de arquitetura aqueles projetos que ganharam relevância na área por terem se tornado projetos que ultrapassaram uma importância local para se tornarem algum tipo de referência regional, nacional ou internacionalmente, seja por terem apontado novos caminhos

relevantes tem significado deslocar-se da cidade em direção a centros como Rio de Janeiro e São Paulo, porque a assimetria geográfica na localização das escolas brasileiras parece ser acompanhada também por uma assimetria na localização das principais obras de arquitetura apresentadas nas publicações da área, que acabam por se tornar uma referência de prática projetual para arquitetos e estudantes. Assim, torna-se importante entender se, de fato, os estudantes iniciantes de escolas fora do centro conhecem ou não obras referenciais e verificar se a concentração de projetos publicados realmente se localiza nos grandes centros.

Percebe-se a configuração de uma espécie de situação marginal em relação às discussões correntes, distantes das obras publicadas e comentadas e da produção dos centros de experimentação e de inovação em arquitetura. Tem-se a sensação de estar observando de longe o que é produzido, porém sem participar, sem dialogar, sem interferir. Na prática da sala de aula, esta sensação parece ser compartilhada por professores e estudantes, uma vez que as principais referências utilizadas se localizam fora dali. Tal situação presente em Juiz de Fora certamente acontece nas centenas de escolas de arquitetura espalhadas pelo país, que não se estabeleceram nos grandes centros².

Vale ressaltar que a construção dos discursos de arquitetura tem sido legitimados, historicamente, por uma hegemonia da centralidade³ na produção e na difusão da arquitetura de referência, relegando a segundo plano a participação e a contribuição dos países ditos periféricos⁴ e das escolas de arquitetura localizadas fora do centro. A maior parte da literatura sobre ensino e aprendizado da arquitetura, e também a própria historiografia da arquitetura, privilegiaram as histórias contadas a partir dos grandes centros, como Europa e Estados Unidos, ou, no caso brasileiro, a partir das grandes metrópoles, como São Paulo e Rio de Janeiro.

para este campo do saber, ou por se tratar de obras de grande porte e com extensa área construída, ou por seu valor simbólico na política ou na cultura locais, dentre outros.

² Atualmente existem quase quinhentas escolas de arquitetura no país, embora a maioria delas não se

³ Entendemos atualmente esta centralidade como sendo composta pela Europa, pelos Estados Unidos e pelos grandes centros urbanos que, historicamente, dominaram o discurso e a produção de arquitetura.

⁴ Encontramos referência aos “países periféricos” em diversos autores, como Montaner (2012), Segre (2010) e Lassance (2009), para designar países fora do eixo central das discussões em arquitetura: Américas do Norte e do Sul, e países periféricos da Europa, como Itália, Espanha, Portugal e Finlândia.

Diversos autores tem estudado sobre a metrópole e abordado seus impactos (Jane Jacobs ou Fritz Lang). Há também muitas publicações sobre a produção de arquitetura da metrópole, conforme atestam a maior parte das mídias impressas e digitais. Porém, pouco tem sido estudado sobre a produção de arquitetura fora destes centros, apesar do grande número de escolas localizadas no entorno daqueles centros que produzem o discurso arquitetônico vigente.

Esta tese se propõe a investigar, portanto, o ensino de projeto de arquitetura daquelas escolas situadas fora dos centros de produção de referências. Aborda o tema a partir de um ponto de vista exterior à centralidade vigente sobre formas de ensinar arquitetura em cidades que estão próximas aos grandes centros, ali margeando pelas bordas, mas não fazem parte da produção do discurso dominante no Brasil atual. O foco se dá sobre o ensino de introdução à concepção de projeto de arquitetura para turmas iniciantes, não apenas por fazer parte da atuação acadêmica desta autora, mas também por ser o momento de primeiro contato do estudante com a atividade projetual, seus desafios e processos próprios⁵. Será entendido, então, a partir de dois contextos: o *central* e o que chamamos de *pericêntrico*⁶. Portanto, os questionamentos, as pesquisas e as análises serão realizadas sob a ótica desta dialética, no sentido de se delinear diferenças e aproximações entre estas duas situações de ensino e de se investigar se esta relação é verificada apenas geograficamente ou, ainda, sob outros aspectos e maneiras de se pensar a arquitetura.

O CONTEXTO PERICÊNTRICO

Zein (*in* WAISMAN, 2013, prefácio) ressalta o fato de a arquitetura ser, em essência, uma prática cuja reflexão é proveniente da realidade que, por sua vez, serve como valor de referência e tem prioridade sobre quaisquer reflexões teóricas. Este argumento indica que a prática da arquitetura se fundamenta sobre relações construídas a partir das condições de determinado tempo e lugar, e são estas condições que nos permitirão pensar e praticar arquitetura de maneira reflexiva e

⁵ Conforme afirma Simon Unwin (2013a) “[...]bem no início do curso de arquitetura, quando as coisas ainda são relativamente rudimentares, há um momento privilegiado em que é possível conseguir tempo para vivenciar a emoção de mudar o mundo (pelo menos uma pequena parte dele)” (UNWIN, op.cit., p.156).

⁶ Este pericêntrico será constituído pelas escolas localizadas no entorno dos centros de produção de referências. Esta acepção do termo será desenvolvida ao longo do capítulo 1.

crítica (WAISMAN, 2013). Portanto, ressalta-se a importância que a conjunção de determinadas circunstâncias, para a definição de um contexto particular, se configura como um fator primordial na compreensão das condições de ensino de arquitetura em escolas localizadas fora das regiões centrais do país. Nesta tese o contexto destas escolas será designado como *contexto pericêntrico*.

O entendimento de uma *pericentralidade* no ensino surgiu tanto a partir da experiência da autora desta tese quanto a partir da leitura de autores como Montaner (2001, 2007, 2012, 2014), Ghirardo (2009), Segre (2003, 2005, 2010, 2011), Segawa (1997) e Waisman (1990, 2013) que, ao abordar a historiografia da arquitetura, demonstraram a colaboração de países periféricos na produção arquitetônica mundial. No entanto, estes relatos diziam respeito a uma produção periférica que, de modo geral, se espelhava na produção dos grandes centros de referência como Europa e Estados Unidos.

Também foi possível verificar a existência de resistências pontuais ao domínio discursivo da centralidade e a proposição de alternativas por parte de alguns arquitetos que produziram arquitetura em regiões e países considerados periféricos. Assim, encontramos na Finlândia a arquitetura de Alvar Aalto, na Suíça a produção dos arquitetos do grupo *Tendenza* e, no Brasil, as obras de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa⁷.

No entanto, o termo *periférico* no Brasil carrega uma conotação negativa, relacionada a tensões sociais, econômicas, políticas e culturais entre centro e periferia que não fazem parte do enfoque deste trabalho. Dessa forma, adota-se o termo *pericêntrico* para designar as relações existentes entre as escolas, cidades e regiões que se encontram próximas geograficamente ao centro e que também estabelecem zonas de troca e/ou influência.

Assim, as possíveis relações de pericentralidade são imbuídas de uma positividade que não estabelece hierarquias, mas pretende se transformar em algo de caráter diverso, que não seja menor, mas somente distinto dos padrões e da tradição da centralidade. Com a noção de pericentralidade pretende-se questionar os binômios

⁷ Estas propostas foram corriqueiramente relacionadas a um contexto periférico, afastado das principais discussões que produziam os discursos predominantes em arquitetura.

dominante/dominado, centro/ periferia, desenvolvido/não-desenvolvido, hegemonia/submissão, superioridade/inferioridade.

AS REFERÊNCIAS PROJETUAIS

Para construir a noção de um contexto pericêntrico no aprendizado de arquitetura, serão utilizadas as referências projetuais no ensino de projeto. Uma *referência projetual* pode ser considerada a base sobre a qual torna-se possível aprender as lições de arquitetura por meio de projetos já realizados e/ou construídos. Estes projetos tanto podem ser tomados como um bom modelo, no sentido de auxiliar a desenvolver determinada solução projetual (CROSS, 1999a; LAWSON, 2004; LASSANCE, 1998), quanto podem ser entendidos como aquela arquitetura à qual fazemos referência, estabelecendo um diálogo conceitual, formal e/ou plástico. Uma referência projetual pode, ainda, servir para estabelecer relações entre algo já produzido e o que estamos produzindo neste momento (LAWSON, 2004) sem, contudo, transformar esta ‘arquitetura ideal’ em um receituário com regras a serem seguidas ou copiadas. Os projetos precedentes permitem estabelecer um diálogo entre as questões projetuais do presente e o conhecimento construído pela produção arquitetônica anterior (UNWIN, 2013b). Assim, o acervo de referências projetuais⁸ de um arquiteto é fundamental para o exercício de seu trabalho e também para o desenvolvimento de sua *expertise* profissional.

Parte importante do repertório projetual dos arquitetos é composta por obras que são consideradas uma *arquitetura de referência* que, segundo Favero (2009) pode ser entendida como uma arquitetura que tem valor de modelo, que serve de exemplo ou se tornou uma obra exemplar, como uma obra síntese que permite “localizar inflexões na produção arquitetônica (ou urbana) no contexto preciso de seu tempo”(FAVERO, 2009, p.31). Dessa forma, quando utilizamos o termo *arquitetura de referência* podemos tanto fazer menção àqueles projetos tomados como um modelo ideal (FAVERO, 2009), quanto podemos entendê-los como uma construção social, política

⁸ Neste repertório projetual se encontram, além das referências projetuais, a experiência profissional e a ‘bagagem’ que o arquiteto deposita quando trabalha uma ideia de projeto. Este acervo próprio do arquiteto é constituído por seu conhecimento formal e tácito, pelas experiências acumuladas ao longo do tempo e também através de sua prática de projeto, configurando uma espécie de ‘banco de dados projetual’ (CROSS, 1999a; OXMAN, 1990).

e/ou cultural utilizada como fonte de referência e legitimação. Em geral, fazem parte do acervo de arquiteturas de referência aquelas obras produzidas por nomes legitimados da arquitetura mundial que passaram a ter relevância para o aprendizado da história e para o ensino de projeto de arquitetura nas diversas escolas.

Portanto, considera-se que as referências projetuais participam diretamente do fazer projetual na prática profissional e, indiretamente, através dos diversos meios que interseccionam o aprendizado em arquitetura e que são fundamentais para a boa prática de projeto: informação, leituras, viagens e vivência. Considerando que o processo de aprendizado para o projeto de arquitetura envolve diferentes etapas, como assimilação, compreensão, proposição e construção, que são diferentes ações, mas fazem parte do ato projetual (CHUPIN, 2010), as referências projetuais são utilizadas enquanto instrumentos de ensino porque levam importantes lições de arquitetura aos alunos iniciantes (VAZ e CELANI, 2012). Os estudantes tornam-se capazes, portanto, de articular as diferentes interpretações do problema de projeto ao transformar informações preliminares e referências em apostas e hipóteses a serem testadas pelo estudante no caminho de uma resposta coerente e criativa, realizada em tempo hábil.

A LEGITIMAÇÃO DAS MÍDIAS

Na atualidade, as referências para a 'boa arquitetura' tem sido legitimadas, principalmente, através da publicação de periódicos, sites⁹, blogues e mídias sociais que, devido a sua própria natureza midiática, privilegiam a visualidade dos projetos. Embora as referências publicadas nos meios digitais gozem de grande popularidade e visibilidade, nem sempre uma arquitetura publicada nestas mídias é sinônimo de qualidade arquitetônica. A mediação realizada pelas plataformas digitais atua como um fotógrafo ao registrar determinado evento, captando alguns momentos, selecionando os melhores ângulos para o *frame* da foto, realizando recortes da realidade para contar uma versão dos fatos.

⁹ Utilizamos a palavra 'site' sem itálico porque segundo o dicionário eletrônico Houaiss ela já foi incorporada ao vocabulário da Língua Portuguesa, assim como as palavras 'internet' e 'blog', sendo esta última já utilizada na versão em português: *blogue* (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2009).

Dessa forma, a produção arquitetônica acaba sendo julgada, consumida e incorporada pelos estudantes sobretudo a partir de sua aparência externa, fato que incentiva uma utilização instantânea e sem ponderação (HUYSSSEN, 2000; PALLASMAA, 2011; WAISMAN, 2013)¹⁰. Apesar das publicações desempenharem um importante papel na difusão do conhecimento em projeto de arquitetura, a apreensão destas referências tem se limitado a um conhecer obras à distância: grande parte destas arquiteturas não tem sido vivenciadas.

Tanto as publicações quanto as viagens de estudo sempre auxiliaram os arquitetos na construção de um conhecimento que produz repercussões em sua prática projetual¹¹. Na cultura arquitetônica, o aprendizado sobre projeto e sobre o campo da arquitetura e do urbanismo como um todo, incluiu em sua tradição a viagem de estudos. Esta parece ter sido uma lição aprendida e seguida por grande parte dos os arquitetos que deixaram marcas no pensamento e na produção de arquitetura ao longo dos últimos anos¹².

Na atualidade, ao mesmo tempo em que as novas possibilidades digitais nos permitem uma aproximação virtual de mundos geograficamente distantes, ainda convivemos com o paradoxo da corporeidade (BRUNO, 2007) e da presença necessárias à experiência completa de arquitetura (PALLASMAA, 2011). “Ainda que boa parte das obras de arquitetura esteja ilustrada, na forma de imagens, em fotografias de livros e revistas, elas não foram criadas para serem apreciadas desta maneira” (UNWIN,

¹⁰ Embora os meios de divulgação da arquitetura permitam antever apenas algumas características arquitetônicas dos projetos - nunca sua totalidade - é preciso destacar que estas diversas formas de publicação ao longo da historiografia da arquitetura foram responsáveis não apenas por sua divulgação, mas também por sua legitimação. Uma parcela importante da legitimação da arquitetura se deve aos tratados, manuais, enciclopédias, levantamentos iconográficos de obras clássicas, atlas tipológicos e livros publicados desde aquele período que davam destaque e validavam algumas obras como exemplares de grande importância para a construção do saber arquitetônico.

¹¹ Relacionamos aos meios de publicação da arquitetura a origem de dois fenômenos de relevância para o aprendizado em projeto: a *viagem de estudo* e a *arquitetura de referência*. O reconhecimento de uma obra como arquitetura de referência a legitimava como um modelo a ser seguido e, uma vez que esta arquitetura fazia parte de uma das publicações significava que ela tinha relevância para ser visitada e conhecida.

¹² Na história da arquitetura possuímos inúmeros registros de grandes mestres que realizaram viagens de estudo para aprender com suas arquiteturas de referência: Lucio Costa a Minas Gerais (SEGRE, 2010; SEGAWA, 1997) e Portugal (HELM, 2013); Le Corbusier ao Oriente (GONÇALVES, 2012) e à América Latina (SEGAWA, 1997), Louis Kahn à Grécia (MONTANER, 2012), e tantos outros. Vivenciar as arquiteturas de referência através destas viagens contribuiu para que estes arquitetos pudessem pensar novas formas de se fazer arquitetura e, assim, abrir caminho para o desenvolvimento deste campo do saber.

2013b, p.50). A presença física das obras de referência pode influenciar diretamente as formas de apreensão de qualidades arquitetônicas que irão constituir o repertório projetual de arquitetos e estudantes. No entanto, para um estudante aprender sobre certos valores comuns à qualquer obra de arquitetura (como ritmo, equilíbrio, harmonia, luz, cor, fenestrações, dentro outros) não se faz necessária a presença de uma grande obra de referência.

Unwin (2013b), embora aponte que a arquitetura é muito mais que sua aparência visual, sugere aos iniciantes conhecer a linguagem comum da arquitetura partindo-se das condições em que ela acontece¹³, do conhecimento de seus elementos básicos¹⁴, dos elementos modificadores¹⁵ e da combinação de vários destes elementos. Dessa forma, o ensino de projeto de arquitetura pode partir de exemplos corriqueiros e cotidianos.

Entretanto, atualmente a docência em arquitetura enfrenta desafios particulares da era digital. O acesso à internet e aos diferentes meios por ela ofertados deixou de ser privilégio das classes de maior poder aquisitivo, passando a fazer parte da rotina diária da população brasileira, sobretudo através dos *smartphones*¹⁶. Dessa maneira, pode-se prever, e perceber em sala de aula, que estas mudanças de hábitos culturais também tenham gerado repercussões no ensino de arquitetura¹⁷, sobretudo no que concerne ao aprendizado de projeto através de obras existentes.

Podemos observar que, mesmo após a entrada em cena das tecnologias de informação, as referências projetuais continuam a fazer parte das estratégias de

¹³ O autor aponta como condições básicas para o desenvolvimento de uma arquitetura o terreno, o espaço, a gravidade, a luz e o tempo.

¹⁴ A saber: área, marco, foco, cobertura, barreira, cobertura, percurso e aberturas. “Os elementos básicos da arquitetura são sínteses mentais, que os introduzem no mundo como instrumentos que permitem organizar o espaço em lugares” (UNWIN, 2013b, p.36).

¹⁵ Os elementos básicos da arquitetura e os lugares criados são modificados quando os vivenciamos, daí farão parte de uma arquitetura também os elementos modificadores: luz, som, temperatura, ventilação, odor, propriedades e texturas dos materiais utilizados, uso, escala e efeitos do tempo.

¹⁶ Esta extensa penetração da internet na vida cotidiana também gerou impactos no setor de educação, a tal ponto que o IBGE passou a considerar o acesso à internet como fator da avaliação de centralidade na educação superior, conforme discutiremos no cap.1.

¹⁷ Em grande parte ao que concerne o uso das referências projetuais no ensino de projeto, as escolas de regiões pericêntricas parecem enfrentar os mesmos problemas que as escolas dos grandes centros em relação à utilização de referências fáceis de projeto, alicerçadas apenas nas qualidades visuais das arquiteturas. Segundo Eisenman (2013), “O paradigma eletrônico impõe um formidável desafio à arquitetura, já que define a realidade em termos de meios de comunicação e simulação, privilegia a aparência à existência e o que se pode ver ao que é” (EISENMAN in NESBITT, 2013, p.601).

ensino de arquitetura. Os modos de utilização e os momentos em que as referências surgem no ensino variam, mas, de alguma forma, a utilização de exemplos precedentes continua a fazer parte do ensino de projeto nas escolas de arquitetura. Contudo, à esta utilização mais 'tradicional' tem sido incorporadas novas maneiras, novas práticas, que serão abordadas oportunamente neste trabalho.

O APRENDIZADO ATRAVÉS DA VIVÊNCIA

Constituem-se como parte importante do aprendizado de projeto o conhecimento dos valores comuns da arquitetura, as referências projetuais e as obras construídas que podem ser conhecidas *in loco*. Neste último caso, especificamente, torna-se possível ao estudante experimentar uma arquitetura (seja ela uma referência ou não), ter uma compreensão específica daquele lugar e das qualidades que nenhuma publicação com texto, imagem e/ou, vídeo seria capaz de transmitir. Trata-se de um aprendizado pessoal e intransferível, de uma experiência corporal, para além da experiência visual fornecida pelas publicações.

Segundo PALLASMAA (2011), colocar-se como parte da existência material de uma arquitetura amplia nossa capacidade de aprendizado, uma vez que inserir o corpo na experiência da arquitetura faz com que possamos inserir nossa individualidade naquele espaço, nosso “próprio local de referência, memória, imaginação e integração” (PALLASMAA, 2011, p.11). Assim, a experiência de uma obra de arquitetura contribui para a análise das qualidades essenciais¹⁸ do espaço arquitetônico e também para o entendimento de mundo em que o estudante, enquanto arquiteto, irá atuar e intervir. Daí a importância de se acumular experiências em diferentes arquiteturas vivenciadas e poder conhecê-las pessoalmente, fora da sala de aula. Entretanto, para uma grande parcela de estudantes e docentes, este aprendizado tem se viabilizado apenas através do conhecimento de arquiteturas referenciadas e validadas pelas publicações que, por sua vez, costumam se localizar nos grandes centros.

¹⁸ Além da visualidade, podemos considerar qualidades essenciais da arquitetura a espacialidade, a ambiência, a luminosidade, a temperatura e os ruídos presentes em seus espaços ou, ainda, o impacto que aquela arquitetura pode provocar quando a experimentamos. Uma obra de arquitetura só acontece em relação ao tempo e ao espaço, ou seja, ela existe a partir do tempo que se leva para conhecê-la, para vivenciá-la, para penetrar em seu interior e poder estabelecer relações de escala, de distâncias, de texturas, de cores, de luz.

Mas o que fazer quando as obras de referência estão distantes de uma escola e não é possível vivenciá-las cotidianamente? Embora as escolas pericêntricas pareçam compartilhar certa sensação de inferioridade¹⁹, o aprendizado em arquitetura também pode acontecer neste contexto, conforme pode ser verificado há vários anos em centenas de escolas.

Portanto, interessa discutir alternativas possíveis capazes de integrar a imaginação e a criatividade necessárias à concepção e às lições vivenciadas do espaço, na busca da construção das primeiras hipóteses de projeto que sejam menos visuais e mais alicerçadas em outras qualidades da arquitetura (como a espacialidade, a ambiência, a luminosidade, a temperatura e os ruídos presentes em seus espaços ou, ainda, o impacto que aquela arquitetura pode provocar quando a experimentamos) que possam fornecer recursos para a prática projetual. Assim, acredita-se que pensar a existência de um *contexto pericêntrico* no ensino de introdução ao projeto de arquitetura, possa nos auxiliar a escapar da condição de meros expectadores, reféns da localização geográfica ou da falta de projetos locais referenciados em livros, periódicos e outras mídias de divulgação de arquitetura.

HIPÓTESE

Conforme os argumentos apresentados, entendemos que a experiência de vivenciar arquiteturas de referência esteja sendo favorecida pela centralidade econômica e pela proximidade geográfica dos centros de produção de referências; assim, adotamos como hipótese que **existe uma relação direta entre a distância geográfica dos centros de experimentação, inovação e produção de arquiteturas de referência e o ‘espaço de referências’ adotado nas escolas de arquitetura pelos alunos e professores.**

Este ‘espaço de referências’, conforme definido por Lassance (1998), descreve a concepção arquitetônica em termos de operações de referenciação, de recorte e de dimensionamento da seleção de referências feita pelo arquiteto na concepção de um projeto. Deste processo, também participa o diálogo permanente entre a arquitetura e suas teorias na construção de uma realidade móvel, de permanente negociação entre o real e as referências do arquiteto.

¹⁹ Abordaremos as sensações em relação ao pericentro no cap.3.

Embora o início desta tese tenha sido pautada pela hipótese acima, veremos, através dos estudos de caso, que a hipótese inicial se verificou parcialmente na determinação do contexto pericêntrico e precisou ser reconstruída ao longo do trabalho, a partir das descobertas. Dessa forma, a pesquisa se concluiu de maneira diferente do esperado, conforme apresentaremos nas considerações finais.

OBJETIVOS

Ensinando fora do centro pretende problematizar a questão do contexto pericêntrico e discutir as consequências do ensino de introdução à concepção de projeto neste contexto através de um estudo comparativo entre a FAU/UFRJ e a FAU/UFJF, relacionando a centralidade econômica e a menor distância geográfica dos centros de produção de referências a uma maior possibilidade de se vivenciar tais referências. Esta possibilidade de vivência das referências pode ser definitiva para a adoção de um determinado espaço de referências. Além das questões relacionadas à distância e ao acesso a obras de referência, a tese reconhece o papel exercido pela mídia especializada e pela historiografia da arquitetura, responsáveis pela legitimação e difusão das referências projetuais.

Neste sentido, se faz necessário incluir dentre os objetivos deste trabalho:

- estudar a relação da distância geográfica existente entre as escolas de arquitetura selecionadas e as referências projetuais por elas utilizadas;
- relacionar as polaridades das referências ao ensino de projeto de arquitetura no pericentro;
- pensar as condições contemporâneas do ensino entre as tecnologias digitais, a imagética e as experiências vivenciáveis de arquitetura;
- identificar as possibilidades no ensino de introdução à concepção no contexto pericêntrico sem a presença de arquiteturas locais de referência.

Esta pesquisa se dirige aos docentes, de escolas centrais e pericêntricas, que investigam sobre os processos e habilidades de projeto capazes de auxiliar os jovens estudantes na tarefa de lidar com verdades que são consensuais mais que absolutas, com projetos que alteram seu estado a cada nova pergunta lançada sobre o problema, com um fazer que precisa ser repensado constantemente. Ao defender o aprendizado

através da vivência da arquitetura podemos fortalecer o elo entre a sala de aula e a realidade construída, e renovar o diálogo possível entre o ensino de arquitetura e os diferentes meios existentes na contemporaneidade. É preciso construir narrativas em que as mídias sejam, efetivamente, meios de nos colocar em contato com as boas lições de arquitetura guardadas pelas referências projetuais.

MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem metodológica deste trabalho se vale dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos na área de pesquisa em arquitetura e adota três procedimentos principais para atingir os objetivos relacionados acima: (1) pesquisa bibliográfica, (2) entrevistas estruturadas e (3) levantamento e análise de dados geo-econômicos.

A *pesquisa bibliográfica* se concentrou inicialmente no levantamento da produção relativa às metodologias de projeto e ao ensino de introdução à concepção, incorporando posteriormente as questões da legitimação, dos regionalismos em arquitetura e da presença do periférico na produção arquitetônica mundial. À área da arquitetura também foram acrescentadas pesquisas no campo da economia e da geografia. O levantamento destes dados possibilitou a construção de mapas que localizam a concentração das escolas brasileiras em relação aos principais polos econômicos do país, e também a criação de tabelas que quantificam a produção de arquitetura publicada a partir da definição destes polos.

O segundo procedimento adotado foi a realização de *entrevistas com os docentes* de duas escolas selecionadas, a FAU/UFRJ e a FAU/UFJF, que por sua proximidade geográfica exemplificam a situação de centro e pericentro que pretendemos estruturar. Na seleção dos entrevistados recortamos apenas aqueles que são arquitetos e que lecionam para o primeiro ano de curso, considerado o ciclo de fundamentação, adotado em ambas escolas.

O questionário foi organizado a partir de três temas principais: o início do aprendizado em arquitetura, a busca por projetos referentes e a distância das referências de arquitetura. Estas entrevistas possibilitaram localizar as principais referências utilizadas pelos professores e, conseqüentemente, a conhecer os primeiros contatos dos estudantes com referências; além de esclarecer os meios utilizados por estes

docentes para buscar referências e utilizá-las no ambiente de ensino. Dessa forma, foi possível detectar semelhanças e diferenças entre as ações e as estratégias de ensino adotadas nos contextos central e pericêntrico.

O terceiro procedimento, *o levantamento e a análise de dados geo-econômicos*, relacionou informações e dados colhidos a partir das publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e das áreas da economia regional e da geografia que, aliados aos dados colhidos no portal E-mec, do Ministério da Educação, e no portal do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU-BR), nos auxiliaram a verificar a existência de uma centralidade na economia, na política e na localização das escolas de arquitetura no Brasil.

Dessa forma, estes três procedimentos adotados nos auxiliaram a definir se existe, de fato, um contexto pericêntrico no ensino de arquitetura.

Para discutir esta condição particular e abordar o ensino praticado no pericentro, atendendo aos objetivos propostos, o presente trabalho foi organizado em três capítulos:

- **Capítulo 1:** envolve a questão da definição deste contexto pericêntrico e a relação possível entre as referências e os contextos localizados fora dos principais eixos de produção de arquitetura, a partir da discussão sobre os regionalismos em arquitetura, da presença de arquitetura de referência em locais considerados periféricos, da análise da polarização das escolas de arquitetura e das publicações especializadas na área. Procura também estabelecer os locais de centralidade e pericentralidade brasileiros através de dados econômicos, geográficos e educacionais. Finalmente, incorpora a este debate a questão da distância, gatilho para a configuração inicial da hipótese desta tese.
- **Capítulo 2:** Introduce o trabalho de campo e descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, além de apontar a pluralidade de estratégias que foram combinadas na investigação. A estruturação destas estratégias guarda semelhanças com a prática projetual ao estabelecer

diferentes *layers*²⁰ para análise. Assim, além da realização da pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico, e das entrevistas estruturadas com os docentes das escolas selecionadas, realizamos uma análise em camadas dos dados geo-econômicos relacionados. Dessa forma, para compor a verificação da hipótese da tese analisamos: (1) numa primeira camada se encontra a verificação do quantitativo e a localização das escolas de graduação em arquitetura no Brasil; (2) a análise dos mapas de polarização econômica do Brasil fornecidos pela economia regional; (3) a localização das principais arquiteturas publicadas; (4) a localização das principais referências citadas pelos docentes nas entrevistas. Neste capítulo também são apresentadas as escolas estudadas com uma análise de seus respectivos currículos para iniciantes. Evidencia-se o contexto em que estas escolas se inserem, com destaque para a existência de arquiteturas de referência no seu entorno.

- **Capítulo 3:** Procura compreender o que é ensinar arquitetura no contexto pericêntrico. Apresenta a análise dos dados coletados em campo a partir dos seguintes critérios: (1) as referências locais no ensino, (2) a percepção da existência de uma centralidade ou pericentralidade nestas escolas, (3) como se estabelece a relação entre o ensino e a vivência da arquitetura, (4) quais são as estratégias utilizadas para a inserção das referências projetuais na introdução à concepção. Por fim, são analisadas alternativas para o ensino de projeto de arquitetura na condição de pericentralidade.

O desafio de demonstrar através desta pesquisa as filigranas presentes no cotidiano do ensino de projeto no pericentro levou muitas vezes a insistir em alguns pontos, na tentativa de ser o mais exato possível, tentando demonstrar ‘teoremas’ (a hipótese) sobre ‘coisas’ que só podem ser totalmente compreendidas através da sensibilidade ou da vivência: “De um lado, a redução dos acontecimentos contingentes a esquemas abstratos que permitissem o cálculo e a demonstração dos teoremas; do outro, o

²⁰ *Layers* conforme utilizado pelos arquitetos em programas como o *Autocad*, onde é possível trabalhar em diferentes camadas ao mesmo tempo.

esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas” (CALVINO, 1990, p.88).

As imagens inseridas ao longo deste trabalho são fotografias registradas por esta autora ao longo dos anos, e das oportunidades que surgiram no encontro e no contato com algumas referências de arquitetura. Portanto, estas fotografias também revelam muito sobre a tessitura desta tese: um entrelaçamento entre o conhecimento e os conceitos que se constroem aqui, vinculado aos conhecimentos adquiridos ao longo do aprendizado em arquitetura e das vivências experienciadas. Portanto, tanto a escrita quanto as imagens estão intrinsecamente relacionadas a estes conteúdos, num relato que se faz, ao mesmo tempo, pessoal e acadêmico.

Toda esta tese é sobre o aprendizado de arquitetura. Em todos os momentos, ele está lá, algumas vezes em primeiro plano, outras como pano de fundo. Mas sempre está presente. Porque o aprendizado sobre arquitetura nunca termina. Porque a formação de um arquiteto não tem fim. Porque este é um aprendizado que se faz todos os dias, de várias maneiras, através de vários meios e pessoas variadas. Há sempre a busca por aprender mais, e a arquitetura está a ensinar algo novo sempre. Mesmo que seja pelos motivos mais ‘óbvios’, como o surgimento de novas tecnologias digitais ou de construção, existe sempre algo a ser aprendido. Portanto, esta tese pode ser vista como um ‘diário de um aprendizado’: por vezes sofrido, outras vezes prazeroso, em muitos dias silencioso e noutros um turbilhão de ideias...! Mas, em todos, a paixão pelas ‘coisas’ da arquitetura, ou ‘as coisas do meu ofício’, como dizia Lúcio Costa.

CAPÍTULO 1

A CONDIÇÃO PERICÊNTRICA E AS REFERÊNCIAS

CAPÍTULO 1 – AS REFERÊNCIAS NA CONDIÇÃO PERICÊNTRICA

Este capítulo aborda a relação entre as referências projetuais e aqueles contextos localizados fora dos principais eixos de produção de arquiteturas de referência, constituindo um cenário específico a que denominamos ‘condição pericêntrica’. Portanto, este capítulo tratará de determinar esta condição através de diferentes fatores, partindo de uma abordagem geral para discutir as questões de centro, centralidade, periférico e pericentralidade em arquitetura, atravessando a produção pericêntrica de arquitetos profissionais de referência para chegarmos à discussão sobre o ensino de arquitetura e a produção acadêmica na condição de pericentralidade.

Conforme os dados coletados, existe no Brasil uma concentração de escolas de arquitetura na região sudeste, o que também coincide com a localização das principais publicações da área e com uma centralidade econômica, dentre outros fatores. Isto nos levou a retomar a discussão sobre o regionalismo em arquitetura e a questionar se existem polaridades produzindo referências que exercem uma maior influência no ensino de projeto e, conseqüentemente, como estas referências se refletem sobre a produção acadêmica (e profissional) de arquitetura na contemporaneidade.

Por fim, debatemos a hipótese desta tese, ao analisar a questão da distância em relação à produção de referências projetuais e o seu acesso a essas referências no ensino de projeto de arquitetura.

1.1. Centro e Centralidade, Periférico e Pericêntrico

Em geral, o centro se define como um lugar no meio de um espaço, um ponto situado a igual distância de outros pontos de uma circunferência, um lugar para onde as coisas convergem, ou a que muitas coisas se referem ou estão subordinadas. Um local onde é mais intensa a atividade; um lugar de aglomeração, onde habitualmente se procuram certas coisas ou para onde os corpos são atraídos pela força da gravidade; ou ainda, segundo a biologia, um centro nervoso que origina, controla, inibe ou mantém um impulso motor²¹.

Todas estas definições simplificadas, encontradas no dicionário, podem ser úteis para entender o sentido de centro a que nos referimos neste trabalho, aquele centro capaz de atrair o que está em seu entorno, que é um lugar de convergência, onde se produzem coisas de interesse (bens ou serviços) para aqueles que ali estão e também para aqueles que estão a sua volta. Um centro que neste sentido também é capaz de exercer uma força aglutinadora de ofertas diversas mas também é capaz de exercer domínio sobre os demais, podendo originar e determinar o que se torna referência em várias áreas.

Em grande medida, também podemos estabelecer esta relação com os centros em arquitetura e urbanismo: o centro urbano, o espaço central, o eixo central de um projeto, os ambientes concêntricos e tantas outras expressões que dominam a literatura arquitetônica e as formas que os arquitetos se utilizam para falar de suas arquiteturas. Da mesma forma que o centro, a centralidade também tem esta conotação de algo dominante, mais influente, ou predominante, e assume uma positividade frente aos discursos de projeto. Assim, **centro** e **centralidade** podem ser tomados como consensos dominantes que exercem forte influência na definição do que pode ser considerado como referência em arquitetura²².

²¹ Definições relacionadas à palavra centro, encontradas no Dicionário Michaelis on line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=centro>. Acesso em 28/12/2015.

²² É importante ressaltar aqui que estes consensos dominantes nem sempre são exercidos por uma maioria dominante que detém tal conhecimento, mas podemos entender maioria dominante como a maior parcela populacional que se aglomera nos grandes centros produtores das referências.

A ideia de centralidade parece fazer coincidir diferentes pontos de vista, sem impregnar uma carga negativa de significados. Centralidade se refere em geral a uma convergência a algo que está no centro e que, no caso da arquitetura, também acaba por instaurar um sentido de predominância discursiva, de um domínio de pensamento, de um *mainstream* nas formas de se pensar, fazer e publicar a produção de arquitetura de uma determinada região. Entendemos a centralidade, portanto, como aquilo que está no centro, que concentra ideias, forças, formas de pensamento, de ação, de abordagem.

Por outro lado, no Brasil, o termo **periférico** remete em geral a situações negativas, que podem suscitar tensões sociais e econômicas entre centro e periferia, e adicionar valores que não dizem respeito ao que desejamos discutir aqui. O modo mais comum de se entender o termo periférico é também aquele encontrado nos dicionários, como algo que se situa na periferia, numa condição do que se acha próximo, em contiguidade ou vizinhança, numa região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda; ou, ainda, o periférico pode ser entendido como um conjunto de países pouco desenvolvidos em relação às grandes potências, estas consideradas como centro de um sistema socioeconômico mundial²³. Nos referimos ao termo periférico conforme adotado na literatura sobre a produção de arquitetura mundial, designando aquelas regiões ou países afastados do discurso e da produção de referências mundiais (GHIRARDO, 2009; MONTANER, 2012; SEGRE, 2007; SEGAWA, 1997).

Portanto, foi preciso buscar outras palavras que pudessem indicar esta relação entre cidades que não são grandes centros urbanos mas que também não podem ser descritas como *cidades do interior*, expressão também pejorativa e que denota falta de recursos. Pelo contrário, o que gostaríamos de colocar é que estas cidades, como Juiz de Fora – caso que será aqui analisado –, dispõem de *outros* recursos, diferentes daqueles de cidades como o Rio de Janeiro. Mas como nomear estes tipos de cidades, de regiões? Nos parece que apenas distinguir entre região metropolitana e interior seja insuficiente porque em muitos casos nos deparamos com situações de conurbação,

²³ Dicionário Eletrônico Houaiss (CD-rom). Acesso em: 01/11/2014.

ficando quase impossível estabelecer limites claros entre o final de uma cidade e o início de outra.

Ao mesmo tempo, nos parecia existir uma zona de influência entre cidades como Rio de Janeiro e Juiz de Fora, ou como São Paulo e Campinas, que não se pode encarar apenas como um aspecto negativo. Então, como entender estas relações?

Portanto, inicialmente nesta tese adotamos o termo periférico no mesmo sentido que encontramos em várias literaturas da área, sobretudo naquelas estrangeiras da centralidade europeia, como em Josep Maria Montaner (2012) e Yves Bruand (1981), ou americana, em Ghirardo (2009).

Montaner contextualizou a produção de arquitetura de referência em países como Brasil e Austrália, a partir dos arquitetos Lucio Costa e Jørn Utzon, respectivamente, que “eram arquitetos modernos, totalmente periféricos, alheios aos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM) e à tradição racionalista dominante” (MONTANER, 2012, p.87). Mais especificamente, em seu livro *A modernidade superada: ensaios sobre arquitetura contemporânea*, o autor ressalta que se refere, sobretudo, àquela arquitetura praticada em países do sul da Europa, como Itália, Espanha e Portugal, além da Finlândia e dos países latino-americanos, “já que foi precisamente em contextos periféricos que se superaram mais expressivamente as insuficiências da modernidade de caráter universalista, cerne do movimento moderno”(MONTANER, 2012, p.8). Afirma, ainda, que na América Latina se desenvolveu uma modernidade mais criativa e mais contextualizada, embora este autor não faça uso do termo *regionalista*.

Posteriormente, na mesma obra, ao mencionar a obra de Lina Bo Bardi, e de alguns arquitetos modernos da terceira geração, Montaner fala de uma ‘modernidade específica’, que alcança paulatinamente seu valor de obra de arte universal a partir de sua síntese entre modernidade e cultura do lugar” (MONTANER, 2012, p.24).

Para o autor, arquitetos ditos periféricos como Luis Barragán (México), Carlos Raúl Villanueva (Venezuela), Oscar Niemeyer, Lina Bo Bardi e Paulo Mendes da Rocha (Brasil), Rogelio Salmona (Colômbia), Alvar Aalto (Finlândia), Jose Antonio Coderch (Espanha) e Álvaro Siza (Portugal) acabaram por se converter em referências para a

arquitetura contemporânea internacional, apesar do fato de terem tomado suas obras como verdadeiros microcosmos (MONTANER, 2012). Para Montaner, a superação das bases da modernidade também se relaciona a outra mudança de paradigma: “evoluir do pretense sujeito universal até a diversidade de cada contexto e de cada sociedade; passar a agir em meio a diversidade de culturas, grupos sociais e visões” (MONTANER, 2012, p. 12).

Esta ‘modernidade específica’ a que se referiu Montaner poderia ser tomada como um ‘regionalismo’, capaz de mudar os paradigmas daquela modernidade? Ou ainda, nos dias atuais, poderíamos pensar em uma ‘contemporaneidade pericêntrica’, uma contemporaneidade específica, para não utilizarmos o termo *regionalismo*²⁴, tão delimitado e marcado em arquitetura, assim como o termo *periférico*?

Roberto Segre (2010) e Hugo Segawa (1997) também se apropriaram do termo periférico para analisar obras produzidas nos países da América Latina e descrever as relações destes arquitetos com os grandes nomes da arquitetura mundial.

Segre utiliza o termo periférico para designar a produção de arquitetura dos países da América Latina em oposição aos *países metropolitanos* (Europa e EUA), embora denuncie o domínio metropolitano sobre a “vitalidade cultural e criativa existente nesta região do mundo, à procura de uma identidade cultural própria, que expressa o dinamismo de uma complexa sociedade mestiça, em procura de seu espaço vital neste oprimente e dominante sistema político e econômico do neoliberalismo globalizado” (SEGRE, 2010, p.90)²⁵.

Segawa (1997), por sua vez, embora utilize o termo periférico, faz um alerta sobre a tendência totalizante deste termo já na introdução de seu livro *Arquiteturas no Brasil 1900-1990*: “O risco de escrever um estudo sobre a arquitetura brasileira do século 20 é reproduzir inadvertidamente aquilo que se critica: uma visão totalizadora que apaga

²⁴ Mais adiante abordaremos o entendimento do termo *regionalismo* na historiografia da arquitetura porque sua distinção ao entendimento que propomos, *pericêntrico*, se faz necessária.

²⁵ De acordo com Segre (2010), tanto os critérios e os sistemas de valor para se julgar a arquitetura quanto a demanda por uma crítica, dependiam do olhar estrangeiro sobre a produção arquitetônica das Américas. A legitimação precisava vir das referências externas. De forma geral, até o começo do século XX, os países latino-americanos, periféricos à centralidade do discurso, recusavam sua própria herança colonial porque representava um mundo primitivo: “Não se considerava necessário estudar a herança colonial, porque representava o atraso e o subdesenvolvimento imposto por três séculos de dominação social e econômica” (SEGRE, 2010, p.76).

as diferenças, exalta as formas dominadoras e dissimula a diversidade”(SEGAWA, 1997, p.13).

Ao contrário, seu livro pretende adotar “Uma postura que se avizinha às tendências da fragmentação ‘regulamentada’ do conhecimento, como uma reação às grandes leituras totalizadoras”(SEGAWA, 1997, p.13), como um roteiro arquitetural brasileiro que inclua regiões pouco contempladas em outras publicações, como a *Arquitetura Contemporânea no Brasil*, obra de Yves Bruand, publicada no Brasil em 1981, amplamente adotada pelas escolas de arquitetura brasileiras, mas que concentra seu foco em projetos realizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Bahia. Esta obra enaltece o triunfo do modernismo no Brasil, deixando de mencionar a diversidade da produção arquitetônica de outras importantes regiões no Brasil (SEGAWA, 1997).

Alinhada com os argumentos de Segawa, esta tese pretende trazer à tona aquele ensino de arquitetura praticado fora dos grandes centros de produção de arquitetura de referência, que raramente é pesquisado e muito pouco considerado nos estudos sobre ensino de projeto de arquitetura. De maneira geral, as leituras que fazemos da literatura sobre metodologias de projeto, propedêutica e a vivência no ateliê de arquitetura provém de experiências registradas nas grandes escolas, localizadas mormente nos grandes centros urbanos, nos grandes polos brasileiros. Carecemos de um olhar mais atento àquelas escolas e àquele ensino que acontece ao redor do centro, no entorno do centro, nas bordas do centro, ou fora do centro. O ensino possível no pericentro.

Neste sentido, *pericêntrico* diz respeito tanto a uma situação geográfica quanto a um contexto particular de se pensar e fazer arquitetura que pode ter valor para alimentar o processo projetual, assim como as grandes referências produzidas nos grandes centros, na Europa e nos Estados Unidos, ou em outros centros de produção de arquitetura de referência, que são publicadas em livros, em periódicos e em outras mídias da área²⁶.

Pericêntrico designa melhor aquilo que se situa em torno de um centro sem o peso negativo do termo *periférico*. Ao mesmo tempo, também parece explicar melhor o

²⁶ Os centros de produção de arquitetura de referência no Brasil serão explicitados no item 1.3.1, bem como as publicações de projetos nos periódicos de maior relevância, de acordo com os entrevistados (item 1.3.3).

espaço situado no contorno externo do centro sem as conotações corriqueiras que margem e marginal poderiam exprimir (mais adiante discutiremos estas acepções a partir de Marina Waisman). O pericêntrico pode estar ao lado do *mainstream*, sem estar necessariamente dentro dele. Podem haver pontos de contato, semelhanças, aproximações, mas as realidades são distintas, as naturezas são distintas.

O centro sempre exerceu certa influência no pericentro através do contato, do contágio e, por vezes, da contaminação. Mas esta relação hegemônica do centro pode se inverter, ou apenas se transformar em algo que não seja dominante, que não faça parte do binômio dominante-dominado, centro-periferia. Pode ser que se transforme apenas em algo diferente, de caráter diverso, que não seja menos, somente distinto dos padrões e da tradição do centro na sua singularidade, que ultrapasse as fronteiras do que é tomado como regra, ou tomado como familiar à prática e ao ensino de projeto de arquitetura.

Portanto, questionamos aqui os limites rígidos que determinaram, até o momento, a separação entre o que é central e o que é periférico na produção de arquitetura, e também nos arriscamos a expandir os contornos do ensino de arquitetura que separam estes dois domínios.

Assim, discutiremos várias ocorrências do termo *periférico* na historiografia da arquitetura e abordaremos as diferentes acepções de *regionalismo* em arquitetura, termo que nos auxiliará a melhor definir o que entendemos por contexto pericêntrico. Na definição deste contexto também nos utilizaremos do termo *polaridade* que nos auxilia na análise de alguns fenômenos presentes no pericentro, sobretudo em relação à economia e à localização das escolas de arquitetura no Brasil.

1.2. O periférico, o pericêntrico e os regionalismos em arquitetura

1.2.1. Os regionalismos em Arquitetura

O tema do regionalismo em arquitetura ganhou grande repercussão a partir da publicação do ensaio de Kenneth Frampton, *The Isms of Contemporary Architecture*, no começo da década de 1980, onde utiliza o termo ‘regionalismo crítico’, que tomou emprestado dos teóricos Alexander Tzonis e Liane Lefaivre (FRAMPTON in NESBITT, 2013)²⁷. Entretanto, Tzonis e Lefaivre (2003) apontam que a presença da ‘questão do regionalismo’ é bem anterior a isso.

Tzonis (2003) se reporta às primeiras referências ao regionalismo encontradas no tratado de Vitruvius, às primeiras manifestações na Inglaterra do século XVII que rebaixavam à denominação de ‘pitoresco’ toda aquela produção que não tivesse origem ocidental (leia-se europeia), o evento do ‘regionalismo romântico’ na Alemanha do século XVII e nas ideias regionalistas com temas nacionalistas em Goethe. Na segunda metade do século XIX, Tzonis menciona o papel de John Ruskin em sua celebração da memória e da região na arquitetura; em outro momento, a fascinação de Marcel Proust em explorar a atuação dos mecanismos da memória enquanto edifícios, livros, e suas apreciadas ‘madeleines’ retornam à lembrança como algo tão familiar.

No entanto, todas estas ideias a respeito do regionalismo foram difundidas no século XIX como estudos *folclóricos*. O esforço de criar cânones para a arquitetura regional, de maneira a afirmar uma identidade ou delimitar fronteiras de uma região, acabou se configurando como ‘fantasia’ de políticas ‘periféricas’ contra autoridades ‘centrais’ (TZONIS, 2003). Os trabalhos com tendência ao kitsch, inicialmente produzidos para os mais privilegiados economicamente, alcançaram o gosto das massas no século XX com o auxílio das Exposições Nacionais que, segundo Tzonis (2003), utilizavam amostras ‘regionais’ de arquitetura, num somatório de multiplicidades de identidades arquitetônicas, que por tentarem se tornar tão familiares, se tornavam vulgares.

²⁷ Ensaio publicado na revista *Perspecta: The Architectural Journal*, em 1983.

Finalmente, o relato de Tzonis (2003) se encontra temporalmente com alguns aspectos a respeito da recorrência de arquiteturas com um viés regional no começo do século XX. Segundo este autor, no período de crise econômica mundial, por volta do ano de 1930, algumas reações regionalistas aconteceram na Alemanha e tendências similares emergiram em outras partes do mundo tomadas por regimes autoritários (TZONIS, 2003)²⁸.

Houveram outros movimentos que buscavam uma modernidade mais 'adequada' ao contexto brasileiro. Sobretudo nos países latino-americanos, para escapar do suposto complexo de inferioridade periférico, cujos exemplos canônicos divergiam da tradição da centralidade europeia (SEGRE 2010), circulava um debate acerca das tentativas de legitimação da arquitetura e da validação de um discurso próprio das Américas.

Assim, tiveram início, em alguns países da América Latina movimentos nacionalistas²⁹ de valorização das diversas realidades, das tradições locais e das manifestações da arquitetura colonial destes países. Estas discussões repercutiram nos Congressos Pan-Americanos de Arquitetos, iniciados em 1920, "proclamando o estilo 'Neocolonial' como a autêntica expressão da cultura arquitetônica latino-americana, em contraposição tanto ao academicismo como ao incipiente modernismo"(SEGRE, 2010, p.78). No Brasil, um representante proeminente da produção neocolonial foi o arquiteto Lúcio Costa, que mais tarde se tornaria um dos mais importantes nomes da arquitetura moderna brasileira.

Assim, encontramos um incipiente debate sobre a validade de uma legitimação estrangeira na arquitetura e a presença de um contraponto regionalista na proposta

²⁸ Os parâmetros racionalistas e o discurso moderno no continente latino-americano, porém, não se tornaram uma corrente dominante que prevaleceu rapidamente. O classicismo da arquitetura e sua influência avançaram até o século XX no Novo Mundo, mesmo enquanto os movimentos de vanguarda já alimentavam as discussões e a produção de uma arquitetura que ansiava por se tornar moderna. Nesta busca por um 'estilo novo', parafraseando Paolo Portoghesi (2002) quando classificou a primeira fase modernista na Europa, houveram intercorrências do Art-Nouveau e, em seguida, muitas vezes quase concomitantemente, muitas manifestações do Art-Déco que emprestava suas linhas geométricas aos novos programas de arquitetura, como cinemas, postos de gasolina, sedes dos correios.

²⁹ Foram realizados levantamentos em países latino-americanos, dando origem a documentos que mostravam a validade estética das obras produzidas pela mestiçagem entre estas culturas, e que podiam, ao mesmo tempo, ser classificadas segundo os critérios e categorias utilizados para avaliar os monumentos clássicos europeus (SEGRE 2010). Assim, a legitimação da arquitetura podia ser validada através de critérios locais e estrangeiros, concomitantemente.

de afirmação do Neocolonial como uma arquitetura legitimamente brasileira no começo do século XX, em meio a um momento político de restrição, mas com um ‘tempero’ nacionalista em busca da renovação na arquitetura (SEGAWA, 1997).

Posteriormente, a acepção deste repertório colonial se tornou parte da linguagem da arquitetura moderna brasileira, conforme pode ser verificado no projeto do pavilhão brasileiro na Feira Mundial de Nova York, em 1938. Este projeto de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer parece evidenciar uma linguagem do modernismo periférico, de caráter regional: “A assimilação do conteúdo tradicional da arquitetura colonial em uma de suas dimensões formais – a curva barroca – era assumida pela primeira vez” (SEGAWA, 1997, p.95). Portanto, uma reinterpretação deste regional pode ser encontrado na curva barroca, este arquétipo que povoa a arquitetura brasileira e, juntamente com a curva feminina, se tornarão os estereótipos da arquitetura moderna brasileira algum tempo depois (SEGAWA, 1997).

Em meio às contribuições de Costa, Niemeyer e outros arquitetos modernistas brasileiros, nos deparamos com a situação de um provável regionalismo na atitude de Le Corbusier em relação ao projeto do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro, conforme afirma Segawa (1997): “Le Corbusier deixou uma série de recomendações valorizando aspectos tipicamente regionais” e conclui que a sede do MES pode ser “considerado o ponto inicial de uma arquitetura moderna de feitio brasileiro” (SEGAWA, op.cit., p.92).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que vigorava nos países centrais da Europa uma modernidade racionalista universal, práticas menos ortodoxas de adaptação e interpretação do discurso moderno buscavam possibilidades fora do eixo central da narrativa moderna (leia-se Europa): Alvar Aalto e outros arquitetos nórdicos buscavam um racionalismo empírico através do organicismo; na arquitetura brasileira, Oscar Niemeyer (Figura 01) relativizava a funcionalidade e a precisão construtiva e privilegiava a sensualidade e o irracionalismo, enquanto Lina Bo Bardi procurava superar o racionalismo através de sua busca programática e expressionista (MONTANER, 2012). Para estes arquitetos, adotar os critérios da modernidade

universal não bastava para legitimar e validar sua prática; haviam lacunas no discurso internacional que precisavam ser respondidas localmente³⁰.



Figura 1: Igreja da Pampulha, Belo Horizonte/MG. Oscar Niemeyer (1942).
Fonte: Foto da autora (2006)

Por sua vez, Tzonis (2003) destaca a contribuição de Lewis Mumford (1924), que retira o conceito de regionalismo do abuso comercial folclórico e o recoloca em um novo contexto, de maneira relevante para as realidades de seu tempo, e o relacionando aos custos econômicos e ambientais do mau uso de recursos. É a partir de um viés semelhante que também será desenvolvido o texto de Frampton e, ainda anterior a ele, a curadoria de Elizabeth Mock, na mostra que deu origem ao catálogo *Built in USA: 1932-44*³¹, conforme aponta Lefaivre (2003).

Lefaivre (2003) focaliza os diferentes aspectos adquiridos pelo regionalismo a partir de 1942, período que coincide com o início da curadoria de Mock no MOMA de Nova

³⁰ As limitações impostas pelo excesso de racionalismo e funcionalismo, pela crença em um sujeito-universal que desumanizava a arquitetura, pela existência de diferentes contextos e situações de projetos - dentre outras questões - acabaram dando origem a uma nova crise de legitimidade do que era produzido em arquitetura, não apenas na centralidade europeia, mas também nas Américas do Norte e do Sul, e nos países periféricos da Europa (Itália, Espanha, Portugal e Finlândia). Montaner (2012) destaca que, nestes contextos considerados periféricos, os arquitetos superaram de maneira mais expressiva as insuficiências da modernidade de caráter universalista, essência do movimento moderno.

³¹ As exposições sobre projetos e movimentos arquitetônicos adquiriram grande relevância na legitimação da arquitetura sobretudo a partir do período moderno, como uma estratégia de validação dos preceitos da 'nova' arquitetura. Não apenas a realização da exposição fomentava a discussão de ideias como também precedia a publicação de um catálogo, que ao longo do tempo ganhou importância como registro e como manifesto.

York, em substituição a Phillip Johnson, que só regressou ao cargo em 1947. Este fato é relevante porque a nova curadora não enxergava no regionalismo uma antítese do modernismo, mas uma faceta necessária (possivelmente tendo as ideias de Mumford como referência, de acordo com Lefaivre).

Assim, o período em que Mock esteve à frente do MOMA também coincide com a exposição e a edição do catálogo *Brazil Builds* (1943) (LEFAIVRE, 2003; SEGAWA, 1997)³²; o regionalismo era então visto de maneira positiva ao lado do modernismo. As fotografias deste catálogo foram feitas por G.E.Kiddler Smith, que posteriormente publicou uma série de livros descrevendo as identidades regionais particulares da arquitetura de diferentes países: *Italy Builds, Switzerland Builds, Sweden Builds* (LEFAIVRE, 2003). Coincidência ou não, a faceta regionalista se fazia transparecer nos países considerados ‘periféricos’ pelo discurso arquitetônico.

Para Segawa (1997), no período do pós-guerra, uma nova geografia arquitetônica se estabelece, países periféricos passam a ser incluídos no mapa da arquitetura notável, como Brasil, Estados Unidos, Japão, México, Venezuela e os países escandinavos. É possível observar que esta diversificação contestava de alguma forma os pressupostos funcionalistas do *International Style*³³ e que “Constituíram, portanto, regionalizações como contraponto à homogeneidade pressuposta pelos pioneiros, muitas vezes, conformando não mais que idiossincrasias arquitetônicas em nome de concepções efetivas”(SEGAWA, 1997, p.104).

³² A realização desta exposição e a publicação de um catálogo levaram o Brasil para participar da geografia arquitetônica no período moderno. A exposição *Brazil Builds* reconhecia a qualidade da arquitetura produzida no Brasil, sobretudo aquela vinculada aos arquitetos cariocas: o Ministério da Educação e Saúde, a sede da Associação Brasileira de Imprensa, o Grande Hotel de Ouro Preto, a Obra do Berço e o Conjunto da Pampulha: “o ‘complexo de inferioridade’ citado por Mario de Andrade se transmutaria num exercício de autoestima e imensurável autovalorização, tendo como argumento o sucesso de *Brazil Builds*”(SEGAWA, 1997, p.101).

³³ O Estilo Internacional logrou em estabelecer princípios bastante claros para a legitimação da arquitetura: arquitetura como volume, regularidade ao invés de simetria axial e abolição do ornamento (BUENO, 2010). A internacionalização do discurso moderno como legitimador da ‘boa’ arquitetura, acabou sendo sintetizado pela expressão *International Style*, que implicava tanto uma refutação ao academicismo quanto uma manifestação de autenticidade. Segundo Guilherme Bueno (2010), ‘estilo’ passava a atestar a maturidade histórica de uma geração, enquanto ‘internacional’ poderia ampliar o campo de acontecimento da história moderna, incluindo aí tanto os países tradicionais quanto aqueles países que passaram a contribuir com novas manifestações arquitetônicas, como os arranha-céus norte-americanos.

Um artigo de Mumford, de 1947, volta a valorizar a questão do regionalismo como uma alternativa ao *International Style*, considerado pelo historiador como algo artificialmente imposto, de caráter elitista. Estas afirmações de Mumford ganharam tanta repercussão que o MOMA, novamente conduzido por Johnson, se viu obrigado a promover uma mesa redonda para responder a tal artigo. *What is happening to Modern Architecture* não apenas apresentou os profissionais que produziam uma arquitetura alinhada aos preceitos firmados pelo *International Style* como colocava o regionalismo do pós-guerra na condição de um regionalismo folclórico. Esta luta para obscurecer a contribuição do regionalismo na arquitetura conquistou o apoio de autores como Sigfried Giedion, que deixou de mencionar Alvar Aalto em *Space, Time, Architecture*, por considerá-lo regionalista (LEFAIVRE, 2003). Toda a produção de países como Suécia, Holanda e Suíça, com tendências regionalistas foi rechaçada sob o pretexto de se tratar de um 'ecletismo sem vida, que atrasava o desenvolvimento da arquitetura moderna'³⁴. O mesmo *Built in USA* editado por Mock, foi feito por Hitchcock e Drexler, apagando qualquer vestígio de uma contribuição de caráter regional ao modernismo, "It was as if Mock's original had never existed"(LEFAIVRE, 2003, p.27).



Figura 2: Apartamentos Lake Shore Drive 860, Chicago/EUA. Mies Van Der Rohe (1951).
Fonte: Foto da autora (2015)

³⁴ Tradução livre da autora para citação encontrada em LEFAIVRE (2003, p.27).

No pós-guerra os Estados Unidos passaram a fazer parte do discurso dominante da arquitetura, saindo de sua condição de país periférico para tornar-se um novo centro de produção de arquitetura, sobretudo a partir da recepção aos grandes mestres (Gropius, Mies, Neutra) (Figura 03) e da assimilação do *International Style* que, aos poucos, se transformou em *Estilo Americano*³⁵:

Quando a estética modernista passou de tendência **marginal** a corrente dominante e o mundo assimilou as atrocidades da Alemanha nazista, [...], as posições políticas opostas articuladas por alguns dos principais expoentes do modernismo no período entre as grandes guerras mundiais desapareceram, principalmente nos Estados Unidos. (GHIRARDO, 2009, p.6, *grifo nosso*)

Ghirardo (2009) sugere que talvez existisse uma certa dose de provincianismo nos seguidores do movimento modernista que, por não compreenderem tradições singulares *fora* de seu próprio histórico ocidental e europeu, acabaram por rejeitar como *marginais* “[...] arquitetos cujos projetos estavam imbuídos da textura de uma área geográfica específica, em vez de reconhecer que tal estratégia precisava de uma sensibilidade pouco comum a tudo, da economia de energia ao uso de materiais locais” (GHIRARDO, op.cit, p.162).

Talvez a ‘insistência na adesão a um estilo dominante e de pretensões universalizantes’ de que nos fala a autora, possa espelhar a visão, de certa forma limitada, de quem está em um centro e não consegue perceber as reais condições existentes no pericentro, como se a única verdade possível fosse aquela dominante, a visão a partir do centro³⁶.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, a parceria entre Estados Unidos e Europa estava estabelecida e o capital americano passou a penetrar em todos os cantos do mundo:

³⁵ Este país começou a ampliar sua participação no universo da arquitetura moderna sobretudo por ter absorvido as premissas do estilo internacional e também por ter sido palco da realização das três exposições que pontuaram a entrada dos Estados Unidos como novo centro da produção artística mundial. Segundo Bueno (2010): “além de se mostrar em pé de igualdade diante de seus pares europeus irá progressiva e literalmente ‘americanizar’ estes últimos”(BUENO, 2010, p. 118). É importante ressaltar a relevância do evento da Segunda Guerra Mundial para o espraiamento destas ideias e também pela proliferação de arquiteturas imbuídas pelo espírito de clareza da forma. Sobretudo naqueles países como os Estados Unidos, que receberam grandes mestres modernos, como Mies van der Rohe, Walter Gropius e Richard Neutra.

³⁶ No entanto, apesar de fazer críticas ao domínio europeu e norte-americano sobre outras culturas, no próprio livro de Ghirardo o capítulo sobre o regionalismo crítico e os projetos regionalistas estão limitados aos exemplos de arquitetura de pequeno porte, inseridos dentro do capítulo sobre a produção de arquitetura residencial.

“[...] os emblemas arquitetônicos da modernidade acompanharam outros entulhos culturais americanos, como Levi's e Coca Cola, para a Europa, a Ásia, a África e a América Latina, onde substituíram **tradições** nativas locais e reafirmaram a **hegemonia** do capital e das instituições americanas” (GHIRARDO, 2009, p.7, *grifos nossos*).

Enquanto isso, o discurso regionalista começava a ganhar corpo em território americano. Segundo Lefaivre (2003), foi a partir dos escritos de um arquiteto da nova geração, J.B.Jackson, que, no início dos anos de 1950, a chamada *rebelião regionalista americana* soma esforços com Lewis Mumford para incluir na arquitetura uma sensibilidade particular à paisagem e ao vernacular. Neste mesmo período o discurso do *International Style* vinha se enfraquecendo e perdendo adeptos, como Giedion, que se declarou regionalista em 1954 e colaborou no livro de Mindlin, *Modern Architecture in Brazil* (LEFAIVRE, 2003).

Paradoxalmente, a corrente regionalista acabou se tornando relevante para a construção dos edifícios do Departamento de Estado Americano no exterior, em países como Índia, Paquistão e Iraque, onde o governo americano procurava demonstrar a vitalidade da arquitetura americana através de suas embaixadas (LEFAIVRE, 2003). Evidentemente, estas ‘referências regionais’ eram bastante superficiais para chegar a representar um movimento, ou uma identidade. Elas representavam uma *imagem*; mais uma vez a arquitetura estava a serviço da propaganda (ver item 1.3)³⁷.

Entretanto, a repetição destas imagens aliadas ao repertório moderno teve como resultado, de acordo com Paolo Portoghesi (2002), “a criação de uma cultura incapaz de evolução e renovação, e destinada [...] a tornar-se uma prisão, um labirinto sem saída onde a procura do novo e do diferente produziu um trágico achatamento, um rastro de cinzas” (PORTOGHESI, op.cit., p.24). Assim, não tardaram a se tecer novas teorias, amparadas sob a denominação de pós-modernismo³⁸. Para Venturi (1995), era preciso aceitar a contradição, a complexidade, as incertezas, a justaposição, a

³⁷ No item 1.3.2. abordaremos a relação entre as formas de publicação de arquitetura e sua utilização como uma maneira de disseminação de ideais, ou para o fortalecimento de uma marca.

³⁸ Mais uma vez, a referência ao clássico voltou a ser sentida em algumas propostas arquitetônicas como uma forma de dar continuidade ao processo contínuo de transformação dos modelos da arquitetura, interrompida pelo Modernismo (PORTOGHESI, 2002), mas também para incorporar novos critérios de valor: ambiguidade, ironia, pluralidade de estilos, citação histórica ou vernácula, e possibilidade de livre composição e decomposição do objeto arquitetônico (PORTOGHESI, 2002).

improvisação, e as tensões de uma arquitetura mais inclusiva do que exclusiva. Este posicionamento inclusivo da arquitetura pós-moderna permitiu desdobramentos tão díspares quanto as manifestações do Desconstrutivismo e do Regionalismo.

Enquanto no período moderno, a vanguarda intelectual era a produtora e guardiã da cultura hegemônica, dominando o discurso da arquitetura para atuar como mediador cultural de seus modelos e experiências (PORTOGHESI, 2002), no período do pós-moderno tornou-se possível incorporar e validar a produção vernacular e ‘banal’ daquelas arquiteturas antes inscritas nas categorias do pitoresco e do exótico. De um monopólio da legitimação passou-se a reconhecer e analisar as diversas culturas existentes e, assim, outras formas de legitimação de uma arquitetura válida puderam ser traçadas³⁹.

Os limites geográficos e culturais de legitimação haviam se expandido para além das fronteiras dos países centrais, industrializados e economicamente mais desenvolvidos. A produção arquitetônica dos países ditos periféricos começou a ganhar relevância e segundo Montaner (2012), é neste contexto que se encontravam os arquitetos que “se converteram em referências para a arquitetura contemporânea internacional” (MONTANER, op.cit., p.9).

A discussão mais referenciada na atualidade sobre o regionalismo normalmente busca suas raízes no conceito de *regionalismo crítico* estabelecido por Tzonis e Lefaivre. Segundo Tzonis (2003) esta noção teve origem a partir da observação da produção de alguns arquitetos europeus que, desde o final dos anos de 1970, desenvolviam trabalhos específicos a partir de situações individuais, dando mais prioridade à identidade do particular do que aos dogmas universais. Assim, o discurso histórico do pós-modernismo já havia começado a ser percebido como algo superficial, que não dava respostas qualitativas às questões em aberto; aquelas falhas do modernismo continuavam a existir. Dessa forma, a abordagem singular de alguns arquitetos

³⁹ Entretanto, de acordo com Colquhoun (2004), a noção de um regionalismo crítico surge com a emergência da unificação de países europeus que, portanto, possuíam motivações políticas para legitimar ‘identidades regionais’ que não existiam de fato: “Nem é preciso dizer que o tipo de regionalismo ao qual me refiro nada tem a ver com as antigas ‘regiões de cultura’ atribuídas a características étnicas, clima, língua e assim por diante. Suas áreas de demarcação, ao contrário, são as divisões mais óbvias e banais do mundo político moderno, em que o estado-nação é uma realidade. É um regionalismo fundamentado na política” (COLQUHOUN, op.cit, p.198).

começou a fazer frente à tendência historicizante que dominava o pós-modernismo (TZONIS, 2003).

Para Ghirardo (2009), ao contrário, o momento pós-moderno possibilitava justamente a oportunidade de escapar da homogeneização da arquitetura promovida pelo modernismo: “Enquanto as forças da modernização do início do século XX tendiam a obscurecer diferenças locais, regionais e étnicas, o *pós-modernismo* concentra-se precisamente nessas diferenças e traz para o primeiro plano o que fora **marginalizado** pelas culturas dominantes” (GHIRARDO, 2009, p.2, *grifo nosso*).

Mas o que diferencia a abordagem de Lefavre e Tzonis (2003) repousa sobre sua interpretação do regionalismo proposto por Mumford: para os autores, trata-se de um regionalismo que é crítico de uma forma nova, porque ao invés de simplesmente opor-se ao universal, ele o relativiza; ao invés de posicionar-se como uma atitude de resistência ao globalismo, o regional se engata ao global. O regionalismo assim entendido se converte em um processo constante de negociação entre o local e o global nas diferentes questões que tradicionalmente construíram a noção de regionalismo (LEFAIVRE e TZONIS, 2003).

Entretanto, no entendimento de Frampton (1983), o regionalismo crítico se converteria num incentivo de resistência à homogeneização do ambiente construído (NESBITT, 2013). Segundo este autor, o regionalismo crítico é uma expressão dialética: “Busca intencionalmente desconstruir o modernismo universal a partir de imagens e valores localmente cultivados e, ao mesmo tempo, deturpar esses elementos autóctones com o uso de paradigmas originários de fontes alienígenas”(FRAMPTON, 1983). Ou seja, trata-se de um processo de natureza essencialmente híbrida, de fertilização recíproca e de reinterpretação de referências internas e externas.

Talvez por este motivo Tzonis e Lefavre (1990) acreditem na atualidade das questões colocadas pelo regionalismo crítico, que não se opõe à alta tecnologia e à economia e a cultura globalizadas mas, porque “[...] nos alerta por meio da poética de suas formas contra a perda da identidade do lugar e da comunidade, mas também contra a nossa incapacidade ‘reflexiva’ de tomarmos consciência dessa perda no momento em que ela ocorre” (TZONIS e LEFAIVRE, 1990, p.528). Segundo Tzonis (2003) este conceito continua entre nós porque, por um lado, a arquitetura ainda entra em conflito com a

globalização e a intervenção internacional e, por outro lado, o conflito acontece com a identidade local e o desejo de insulamento étnico.

A tarefa do regionalismo crítico é repensar a arquitetura através do conceito de **região**. O que chamamos de aproximação regionalista crítica ao projeto e a arquitetura de identidade reconhece o valor do **singular**, circunscreve projetos dentro de restrições físicas, sociais e cultural do **particular**, almejando sustentar a diversidade ao mesmo tempo em que se beneficia da **universalidade**⁴⁰. (TZONIS, 2003, p.20, *grifos nossos*)

Tzonis, assim, reconhece o valor da identidade de uma situação física, social e cultural e, ao invés de impor fórmulas narcisísticas, ‘de cima para baixo’ sugere, como estratégia de projeto, o desenvolvimento de potenciais que possam realmente compreender os limites e as promessas das restrições regionais (TZONIS, 2003).

De acordo com Segre (2003), o movimento ‘regionalista’ na América Latina foi impulsionado pelos debates iniciados no âmbito dos Seminários de Arquitetura Latino-Americana (SAL). A partir de 1985, alguns críticos locais se posicionaram de forma discordante, considerando o regionalismo crítico de resistência (Tzonis, Lefavre e Frampton) como mais uma forma de classificar e universalizar as manifestações regionais das arquiteturas do Terceiro Mundo. Marina Waisman (2013) elaborou uma alternativa a esta categorização, sugerindo nomear estas arquiteturas de ‘divergentes’, uma vez que se afastavam da universalidade produzida no Primeiro Mundo. Para Segre, as ideais de Waisman tem mais validade do que nunca: uma arquitetura das áreas periféricas “torna-se mais significativa para as novas gerações de arquitetos que as espetaculares imagens coloridas das obras isoladas, erguidas nas grandes metrópoles”(SEGRE, 2003).

Nas margens, a quebra da utopia universalista (GHIRARDO, 2009; WAISMAN, 2013; CORONA-MARTINEZ, 1992) possibilitou um aprofundamento das problemáticas mais ligadas a cada uma das diferentes realidades sociais (WAISMAN, 1990) e originou diversos projetos divergentes, que reconheciam a pluralidade das culturas e descartavam a ideia de uma linearidade histórica: “Não seria possível descobrir alguma

⁴⁰ Tradução livre desta autora para o texto original de Tzonis: “The task of critical regionalism is to rethink architecture through the concept of region. What we call the critical regionalist approach to design and the architecture of identity recognizes the value of the singular, circumscribes projects within the physical, social, and cultural constraints of the particular, aiming at sustaining diversity while benefiting from universality” (TZONIS, 2003, p.20).

camada de longa duração na estratificação histórica, que nos permitisse uma aproximação de pautas positivas de valoração?” (WAISMAN, 2013, p.69).

A partir da conscientização da dependência cultural que dominava as antigas colônias europeias na América Latina, Waisman (2013) ressalta que estes países, à margem dos grandes centros de produção intelectual mundial, utilizavam instrumentos elaborados nos países centrais para abordar sua própria realidade. No entanto, eram instrumentos desenvolvidos para outras realidades, não aquela dos países latino-americanos. Afirma a autora que “durante longo tempo, considerou-se toda a arquitetura da América Latina como uma espécie de ‘cidadão de segunda classe’ na história universal da arte, como consequência de ter sido analisada com a escala de categorizações eurocêntricas, estabelecida a partir dos desenvolvimentos arquitetônicos de alguns países centrais” (WAISMAN, 2013, p. 44).

Um projeto latino-americano, portanto, precisaria detectar as profundas diferenças que separam os países centrais daqueles considerados ‘marginais’ e, ao mesmo tempo, incorporar a pluralidade de manifestações, linguagens, culturas e recursos particulares desta região. Não se tratavam de aspirações nostálgicas, folclóricas ou ingênuas, conforme acreditava Colquhoun (1992a): “o regionalismo é baseado num modelo de sociedade ideal, que poderia ser chamado ‘modelo essencialista’. De acordo com ele, todas as sociedades contém um núcleo, uma essência a ser descoberta e preservada” (COLQUHOUN, 1992a, p.76). Segundo o autor, nessa busca por algo ‘autêntico’ de uma determinada cultura corremos o risco de torná-la apenas uma imagem mental, uma representação, mas acrescenta: “Com isso não estou afirmando que não existem mais ‘regiões’, com características e costumes próprios” (COLQUHOUN, 1992, p.77).

O conceito de ‘região’ a que se referiu Tzonis (2003) se aproxima daquele estabelecido por Waisman (2013). Segundo a autora, os termos *periferia* e *margem*, adotados pelos países centrais para se referir à realidade latino-americana, são construções para marcar uma posição de subordinação em relação ao centro. A ideia de região, ao contrário, viria a substituir estes termos, situando “cada cultura em um sistema que tem como base, precisamente, a pluralidade de regiões, sistema no qual nenhuma delas exerce hegemonia, nem pode, portanto, erigir-se em modelo de validade universal” (WAISMAN, 2013, p.96). Este deslocamento de ponto de vista para a ideia de

região possibilita a concepção de um projeto *divergente*, na busca por modelos mais apropriados e possíveis.

Segundo Waisman (1990), um centro da arquitetura deveria ser:

[...] a sede de um projeto geral de vida, um projeto que busca o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida nas arquiteturas e nas cidades, um projeto dirigido às mais diversas necessidades das comunidades de todo o mundo, ou, de maneira mais limitada, um projeto que seja capaz de orientar a disciplina na direção de um horizonte definido. (WAISMAN, 1990, p.73)

Para a autora, vista a partir da América Latina, a cintilante arquitetura dos países desenvolvidos, em meados da década de 1980, nos deslumbrou com teorias impenetráveis, imagens e desenhos ilegíveis para o não-iniciado. Porém, existia uma crise profunda por trás dos holofotes.

Aquele antigo centro havia se esvaziado, não tinha mais uma direção, um objetivo, restavam “apenas os produtos mais banais do sistema de produção/venda/consumo; um falso centro convertido em terra de ninguém, um grande vazio cultural” (WAISMAN, 1990, p.73), que acabou sendo preenchido, a partir da década de 1980, por propostas plurais, passando pelo pós-modernismo, com sua tentativa de comunicação via elementos historicistas (e que segundo a autora não possuía sequer as virtudes de ordem e racionalidade que mesmo o malfadado *International Style* possuía); pelo desconstrutivismo, que conduziu à fragmentação do organismo arquitetônico e à substituição de seu edifício conceitual pela teoria filosófica. Para Waisman (1990), uma variação desta fragmentação em escala mais adequada à vida diária foi proposta por alguns arquitetos como Frank Gehry e Lucien Kroll, ao desenvolver projetos dotados de um improviso e de uma precariedade, ainda que inspirados em visões romanceadas do que são as favelas do terceiro mundo.

O que a autora quer deixar claro é que todas estas diferentes propostas da arquitetura contemporânea são, elas mesmas, também marginais, ainda que tenham sido propostas nos países desenvolvidos, porque não tocam as principais questões que são essenciais ao fazer arquitetônico. São marginais porque são superficiais, porque ignoram os problemas capitais da arquitetura; são periféricas porque não são colocadas no centro de difusão das ideias e das soluções de arquitetura, mesmo quando operam no coração dos problemas arquitetônicos contemporâneos; são marginais porque não

existe uma corrente central de arquitetura capaz de criar uma verdadeira vanguarda, apenas imitações baratas (WAISMAN, 1990).

Portanto neste momento que vivemos e a que se convencionou chamar pós-modernidade, se por um lado perdemos a unidade arquitetônica, por outro se abriu a possibilidade para as expressões periféricas encontrarem seu lugar no mundo e ocuparem um lugar central em suas respectivas sociedades. “Chame-se a isso regionalismo ou como quiserem, mas essas arquiteturas fazem **centro**, onde quer que estejam” (WAISMAN, 1990, p.77, *grifo nosso*).

Esta aproximação regionalista ao projeto encontrou ressonância no trabalho de alguns arquitetos de relevância na América Latina, como Luis Barragán e Ricardo Legoretta, no México, e Severiano Porto no Brasil: “É lícito afirmar que Brasil e México foram os dois principais países na América Latina que desenvolveram uma forte personalidade na arquitetura do século 20” (SEGRE, 2005).

No Brasil, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a segunda geração de arquitetos modernistas buscou linguagens para representar seus valores culturais e tradições locais ao mesmo tempo em que se mantiveram fiéis aos princípios estéticos da modernidade: surgiram então as identidades carioca e paulista na arquitetura brasileira (SEGRE, 2011). No Rio de Janeiro ela foi representada por Niemeyer e Costa (cap.1) e em São Paulo por João Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e Ruy Ohtake, entre outros, apesar de sua “precária referência à herança histórica local” (SEGRE, 2011). Na Amazônia brasileira, Severiano Mário Porto desenvolveu propostas que adaptavam a arquitetura ao clima e ao sítio utilizando materiais locais⁴¹. Faziam parte de sua arquitetura as estruturas em madeira, os extensos telhados de palha e a transparência nos espaços interiores (SEGRE, 2005a). O regionalismo se coloca

[...] contra a homogeneidade e indiferença de uma cultura da virtualidade e da imagem, conclamando a uma ação centrada em uma agenda de ética social. Nesse sentido, o trabalho de Severiano Porto traduz tais aspirações de maneira exemplar. [...] De maneira que devemos entender a opção pelo regionalismo não como uma atitude de fé no valor dos códigos

⁴¹ Embora tenha se destacado e sido reconhecido por sua atuação na região norte do país, Severiano Mário Porto formou-se arquiteto na escola carioca e carregou consigo uma formação da centralidade brasileira da época. De acordo com Segawa, “Uma escola de arquitetura pode ser um importante centro formador e disseminador de ideias. Mas não basta apenas a sua existência. Sua consciência intelectual deriva das pessoas que nela militam - estudantes e professores principalmente -, suas interações com o meio profissional e suas relações com a sociedade em que se insere” (SEGAWA, 1997, p.131).

arquitetônicos ligados aos costumes de regiões culturais, mas sim como busca de procedimentos contextualizados”. (KEIKO e OLIVERA, 2004)

No México, a força das culturas maia e asteca e uma grande população de raízes indígenas contribuíram para o desenvolvimento de uma arquitetura que traduzia as suas tradições. Barragán liderou um movimento de tendência regionalista que, ao mesmo tempo que integrava os códigos das tradições locais, não caía em fantasiosas cópias estilísticas. A essas arquiteturas introduziu novas características: beleza, silêncio, solidão, serenidade, morte e natureza.



Figura 3: Museu do Descobrimento em San José, Califórnia, R. Legoretta (1989)
Fonte: Foto da autora (1999)

Legoretta, que trabalhou com Barragán, manteve um vocabulário coerente ao longo de quarenta anos de trabalho profissional, transformando a introversão silenciosa das obras de Barragán, em uma expressão plástica própria, sem cair na sedução de tendências pós-modernistas ou high-tech. Ao mesmo tempo, incorporava referências externas, como a obra de Louis Kahn, e assimilava conteúdos vernaculares e populares, fazendo o passado dialogar criativamente com o presente (SEGRE, 2011). (Figura 15) De acordo com Segre (2011), as formas históricas contribuíam na inovação na contemporaneidade:

Legorreta soube desenvolver um sistema icônico de densos volumes cromáticos que os identifica com a cultura mexicana - de modo semelhante ao que Niemeyer elaborou, com a representação do Brasil nas brancas

figuras curvilíneas. Assim, empresas privadas, universidades e instituições estatais desejaram utilizá-lo para expressar uma identidade nacional, em contraposição aos anônimos módulos de aço e vidro que pontuam a modernidade universal. (SEGRE, 2011)

Em recente entrevista, Frampton (2014) reafirma o valor que atribui ao regionalismo como ponto de resistência cultural, embora de maneira mais branda. Apoiado no trabalho de Clement Greenberg afirma que a noção de cultura pode ser encarada enquanto uma operação de permanência, com algo de resistência, para que possamos manter o laço com a cultura em épocas difíceis e nos recusarmos a ser devorados pelo consumismo. Afirma o autor que “[...] figuras sensíveis e inteligentes podem fazer trabalhos apropriados em qualquer lugar”(FRAMPTON, 2014). Segundo Anelli (2014), sua formulação continua sendo uma ferramenta para pensar as impermanentes relações entre centro e periferia, identidade e universalidade.

A ideia de uma constante negociação entre os valores da arquitetura, também é expressada por Mahfuz (1996): “Composição correta e caráter adequado não podem ser definidos de maneira permanente. A relativização desses dois conceitos vai depender sempre da confrontação das escolhas feitas com o programa a que o objeto deve atender e o contexto físico/cultural/ sócio-econômico em que ele se insere” (MAHFUZ, 1996, s.n).

Esses movimentos de revisão e crítica fazem parte de um fazer arquitetônico que não se fecha em sistemas de valor universal e definitivo, mas mantém um diálogo com a realidade histórica para gerar conceitos e instrumentos válidos de atuação nesta realidade. O regionalismo pode ser entendido, então, como uma oposição construtiva às formas negativas de universalismo (WAISMAN, 2013). Neste sentido, Waisman e Frampton voltam a se reconciliar.

Steven A. Moore (*in* SYKES, 2013) revisita os pontos da arquitetura do regionalismo crítico defendido por Frampton, Tzonis e Lefavre, propondo restaurar hipóteses que possam refletir nossa situação presente. Para tanto, propõe que os conceitos de ‘tecnologia’ e ‘lugar’ sejam revistos como conceitos-chave desta proposta. Apoiado nas ideias do geógrafo John Agnew, o autor argumenta que as variáveis que caracterizam os lugares são variáveis, portanto, é preciso trabalhar com três dimensões para se compreender o fenômeno dinâmico e “elástico” do lugar: a *localização*, área

geográfica que inclui as estruturas objetivas da economia e da política; o *sentimento de lugar*, a estrutura sensorial sobre se estar em determinado lugar, capazes de descrever seu caráter; e a *localidade*, o cenário onde se constituem as relações sociais. A tecnologia, por sua vez, pode ser definida como “um sistema social que faz parte inextricável da sociedade. A tecnologia é, como o lugar, um campo em que se desenrola a luta entre interesses competitivos” (MOORE *in* SYKES, 2013, p.281).

O autor afirma que o regionalismo é uma prática pertinente ao contexto contemporâneo, porém é preciso retirá-lo da leitura moderna que favorece a tecnologia e desconsidera o lugar, e também da leitura pós-moderna, que valoriza o lugar em detrimento da tecnologia. Ambas as leituras estabelecem uma geografia nas relações de poder (MOORE *in* SYKES, 2013), que podemos entender, no contexto desta tese, como as dualidades centro e periferia, desenvolvido e não-desenvolvido, hegemonia e submissão, superioridade e inferioridade, representados tanto na nas relações econômicas quanto na produção predominante de arquitetura.

Moore (op.cit.) argumenta que a melhor maneira de se compreender a tecnologia é através da geografia, responsável por interpretar a realidade enquanto acontecimentos humanos no espaço. Assim, tecnologia e lugar possuem uma relação dialógica, pois “é difícil distinguir entre as qualidades de um lugar e as tecnologias empregadas para criá-las” (MOORE, op.cit., p.285). Sua proposta exige que a arquitetura não seja entendida apenas nos termos estéticos da alta cultura, mas principalmente nos âmbitos social e material da vida cotidiana.

Nesta tese, a ideia do regionalismo não é tomada como uma forma de resistência ou um ato político, mas como uma maneira particular de entender e fazer arquitetura que ainda guarda uma proximidade com a influência do centro e que se coloca no contexto da atualidade, onde a tecnologia e o mercado coexistem. Portanto, trata-se de uma situação, de um contexto específico que se relaciona com a centralidade sem negá-la e, talvez por isso, não seja um contexto periférico mas, realmente, **pericêntrico**.

1.2.2. Projeto na condição pericêntrica

Aqui nos concentraremos em estabelecer como a condição pericêntrica se relaciona com a produção de projetos de arquitetura, utilizando exemplos de arquitetos de referência para mostrar que a arquitetura de qualidade, a boa arquitetura também é passível de ser realizada fora da centralidade.

Segundo Segre (2005a), o mundo globalizado atual consome produtos culturais contraditórios com a mesma intensidade: a dualidade ‘cosmopolita-regionalista’ parece ter sido incorporada inclusive pelos prêmios mundiais como o *Pritzker*, o *Mies van der Rohe*, o *AIA Gold Medal* ou o *Imperial* do Japão. São laureados arquitetos tão distintos quanto Norman Foster, normalmente associado à alta tecnologia, e como Glenn Murcutt, australiano que defende as expressões plásticas e técnicas locais.

No entanto, a legitimação da ‘boa’ arquitetura foi historicamente definida a partir de parâmetros centrais, sobretudo europeus (LASSANCE, 2009; FAVERO, 2009; GHIRARDO, 2009; SEGRE, 2010). A partir do modernismo, os EUA se firmaram como novo centro ao assumir o Estilo Internacional como Estilo Americano, principalmente a partir das publicações e da curadoria de Hitchcock em inúmeras exposições de arquitetura (BUENO, 2010; GHIRARDO, 2009).

De acordo com Waisman (2013), os modelos fornecidos pelo centro constituíram a base do desenvolvimento periférico; “Enquanto o centro manteve sua força, os povos da América Latina apareceram necessariamente como marginais no sistema de produção cultural da arquitetura” (WAISMAN, 2013, p.86). Ao mesmo tempo, Ghirardo (2009) reconhece que a formação dos arquitetos de ‘fora do Primeiro Mundo’ era feita a partir dos exemplos do modernismo euro-americano, que servia como padrão pelo qual se mediam os projetos contemporâneos (GHIRARDO, 2009).

Diferentemente da modernidade, quando a Europa concentrava o domínio da narrativa, a centralidade do discurso se deslocou para os EUA na pós-modernidade: “A Bienal de Veneza de 1980, organizada por Paolo Portoghesi, mostrou que o movimento (pós-moderno) se espalhou para fora dos Estados Unidos, não só para a Europa, com projetos de Portoghesi na Itália, de Cristian de Portzamparc na França e de Ricardo

Bofill na Espanha, mas também para o Extremo Oriente, com obras de Takefumi Aida e Arata Isozaki no Japão” (GHIRARDO, 2009, p. 19).

Segundo Ghirardo (2009), os debates sobre o pós-modernismo na década de 70, nos Estados Unidos e na Europa, mantiveram-se no nível do estilo; portanto era preciso encontrar uma estrutura teórica na qual encaixar os projetos pós-modernistas, que já na década de 1980 haviam se tornado autorreferentes e assimilados como corrente dominante na arquitetura americana.

“Embora os movimentos (pós-estruturalismo e a desconstrução) tenham afetado com maior força o discurso e a prática arquitetônicos na Europa ocidental e nos Estados Unidos, sua influência também se estendeu para outras regiões do mundo. Ainda assim, é importante ter em mente o viés fortemente **eurocêntrico** do pós-modernismo nesta versão (pós-estruturalismo e a desconstrução) e nas anteriores (historicistas europeias, grupos dos brancos e dos cinzentos americanos)”. (GHIRARDO, 2009, p. 31, *grifo nosso*)

Frampton (2013) cita exemplos de arquitetos que trabalharam na condição pericêntrica, dentre eles, Tadao Ando (Japão), que trocou Tóquio por Osaka; Botta, Galfetti, Carloni e Schnebli (Suíça) que foram trabalhar em Ticino.

Tadao Ando desenvolveu um trabalho teórico que expõe preceitos muito próximos às ideias do regionalismo crítico, onde Frampton (2013) aponta existir uma tensão entre o a modernização universal e as idiossincrasias da cultura local.

Segundo o mesmo autor, a Suíça, por sua natureza cosmopolita e de fronteiras culturais e linguísticas plurais, possui uma sutil combinação de inclusão e exclusão que, segundo o autor, revela tendências regionalistas: “A força da cultura de província certamente reside em sua capacidade de condensar o potencial artístico da região e de, ao mesmo tempo, reinterpretar as influências culturais vindas de fora” (FRAMPTON, 2013).

No âmbito das manifestações pós-modernistas, Ghirardo (2009) inclui o grupo de Ticino, conhecido informalmente como *Tendenza*, dentre aqueles que seguiram as ideias de Rossi (2005) na rejeição à universalização racionalista do modernismo e na valorização das fontes históricas. Os tratadistas do pós-modernismo, “Venturi e Rossi logo atraíram um grupo de arquitetos com pensamento semelhante ao seu. Apesar das diferenças, Vittorio Gregotti, Giorgio Grassi e os arquitetos Mario Botta, Bruno Reichlin e Fabio Reinhardt, da escola de Ticino” (GHIRARDO, 2009, p. 18). De acordo com

Frampton (2013), no caso de Ticino é possível evidenciar a presença de uma ‘escola regionalista’ devido às inúmeras obras de relevância construídas na região, em geral resultantes de projetos de uma coletividade, não apenas do trabalho de um único profissional com a premissa de produzir uma expressão com raízes locais.

No cenário moderno, similarmente, encontramos materializações de tendências regionais na produção de importantes arquitetos. Mencionamos as interpretações de Niemeyer e Lúcio Costa no Pavilhão brasileiro na exposição de Nova York e no Grande Hotel de Ouro Preto (Figura 04), assim como a referência ao regional na seleção de materiais que Le Corbusier indicou para o obra do edifício do Ministério da Educação e Saúde (item 1.2.1).



Figura 4: Grande Hotel de Ouro Preto/MG, Oscar Niemeyer (1940).
Fonte: Foto da Autora (2006)

No início do século XX, a necessidade de exprimir ideias alinhadas com as incipientes noções de modernidade, racionalismo, novidade e progresso, abriu espaço para a manifestação do art-déco, também no Brasil. Embora tenha se manifestado de forma mais “decorativa do que propriamente construtiva” (SEGAWA, 1997, p.60), o estilo art-déco foi capaz de incorporar referências a alguma brasilidade. Foram introduzidos a este repertório os motivos das cerâmicas marajoara (Ilha de Marajó, no Pará), “o marajoara e outras figurações pré-colombianas foram recorrentes na decoração de interiores nos anos 1930, e seu geometrismo combinava com o gosto Déco” (SEGAWA, 1997, p.61). (Figura 05)



*Figura 5: Ed. Magalhães. Av. Getúlio Vargas, Juiz de Fora/MG.
Fonte: Foto da autora (2015)*

Fora da centralidade brasileira no período moderno - eixo Rio-São Paulo - Segawa (1997) destaca uma das obras do arquiteto alemão Theo Wiedersphan, radicado em Porto Alegre, que trouxe consigo um claro contágio de precedentes da arquitetura racionalista alemã.

No interior de Minas Gerais, a cidade de Cataguases guarda exemplares relevantes, que são parte de uma produção pericêntrica de arquitetura moderna. Neste caso, entretanto, as obras são pericêntricas, mas os arquitetos, em sua maioria, foram 'importados' da centralidade: Oscar Niemeyer, Francisco Bologna, Carlos Leão e Irmãos Roberto realizaram obras de referência ali. (Figura 06)



*Figura 6: Residência Ottoni Alvim Gomes, Cataguases. Francisco Bologna (1958).
Fonte: Foto da autora (2011)*

A cidade possuía um grupo de intelectuais alinhados com as ideias de modernidade (o grupo literário Verde e o cineasta Humberto Mauro), que realizavam constantes trocas no contato com os arquitetos dos centros. Favorecida pela linha férrea, a cidade historicamente mantinha contato com o centro (Rio de Janeiro). Este contato foi ampliado a partir da implantação das primeiras indústrias, que favoreceram o incremento do capital e a construção de diversas obras de linguagem modernista: residências, escola, cine-teatro, igreja, monumentos e praças. “Junto aos arquitetos vieram artistas plásticos, paisagistas, designer de móveis do período: Cândido Portinari, Djanira, Emeric Marcier, Anísio Medeiros, Bruno Giorgi, Jan Zach, Burle Marx, Joaquim Tenreiro, entre outros” (ALONSO, 2012, p.10). Assim, a constante relação intelectual com o centro aliada à presença de capital para investimentos permitiu o desenvolvimento de uma arquitetura de relevância, mesmo em um contexto fora do centro.

Montaner (2012) cita a obra do arquiteto Alvar Aalto, que atuou na ‘periferia’ europeia, a Escandinávia, com uma arquitetura cujas qualidades valorizavam a paisagem natural e o ambiente para o ser humano, “preciosas construções integradas e camufladas em seu meio, plenas da vitalidade de seu entorno” (MONTANER, op.cit, p.157).

Lina Bo Bardi no Brasil atuou em São Paulo, mas estava situada num ‘país periférico’. Sua obra, segundo Montaner (2012), “demonstra como o projeto das vanguardas, ao ser aplicado no contexto latino-americano, completamente diferente do europeu, vitalizou-se e humanizou-se, conseguindo não cair no formalismo e no academicismo” (MONTANER, op.cit., p.18). Segundo o autor, Bo Bardi foi bem sucedida em harmonizar a cultura do passado e a vitalidade da cultura popular com o projeto moderno e, assim, poder propor novas formas para a sociedade brasileira, como se existisse uma espécie de latência do porvir no ‘periférico’ que ela soube perceber e utilizar. Para Montaner, Lina teve a capacidade de enriquecer a modernidade ao mesmo tempo em soube evitar atitudes arbitrárias e gratuitas:

“De fato, a sua contribuição não é um apêndice ou algo transitório, mas uma mudança que se incorpora, que concorda profundamente com o sentido do que já existia, daquilo que já estava implícito e apenas esperava que se desenvolvesse. Então cria-se algo com grandes chances de deitar raízes, de converter-se em uma nova tradição” (MONTANER, 2012, p.19).

Ainda que não se fale especificamente sobre regionalismo, os valores regionais seguem presentes na produção brasileira. Segundo Montaner (2012), “a arquitetura brasileira contemporânea é um magnífico exemplo de capacidade de criar soluções que são síntese da arquitetura tradicional e da moderna e prestam-se à melhor adaptação ao meio” (MONTANER, op.cit, p.161).

Da mesma forma que a produção profissional, algumas escolas, que poderiam ser consideradas periféricas a partir de seu isolamento geográfico, tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como referências de qualidade no ensino de projeto.

Este é o caso da escola do Porto em Portugal, que conta com a presença de grandes mestres que são referências contemporaneidade, como Álvaro Siza Vieira. Frampton (2014) acredita que, apesar de seu discurso ser muito estético e poético, Siza mantém uma ética com a forma de definir a realidade:

Talvez pudéssemos dizer que essa hipersensibilidade para a natureza fluida e ainda assim específica é o que faz com que a obra de Siza seja bem mais estruturada e enraizada que as tendências ecléticas da Escola de Barcelona; isso porque, ao tomar a obra de Aalto como ponto de partida, Siza parece ter conseguido alicerçar seus edifícios na conformação de uma determinada topografia e na refinada especificidade do local. (FRAMPTON, 2013, p.508)

Montaner (2012) afirma que tanto Siza, quanto Fernando Távora, desenvolvem padrões modernos adaptados à cultura do lugar, incorporando, muitas vezes, uma corrente que foi marginalizada pelas vanguardas: o organicismo⁴².

Na América Latina, Segre (2010) sugere abordar abordar as tendências da historiografia da arquitetura e do urbanismo nas últimas décadas do século XX a partir da produção de dois grupos: os cosmopolitas e os regionalistas.

Na categoria dos cosmopolitas estariam os arquitetos com um discurso sobre uma arquitetura da América Latina capaz de assimilar o pensamento universal e as

⁴² Faz-se necessário destacar que, embora Montaner afirme que o organicismo tenha sido marginalizado pelas vanguardas, ele havia adquirido um adepto de força: Bruno Zevi. Sua admiração pela obra de Frank Lloyd Wright se fez presente em suas principais obras: *Saber Ver a Arquitetura* (1948) e *Linguagem moderna da arquitetura*. A obra de Frank Lloyd Wright, arquiteto americano, tornou-se conhecida na Europa antes mesmo que os Estados Unidos deixassem de fazer parte do rol dos países periféricos, que importavam as referências legitimadas e produzidas pelos europeus. Embora o organicismo de Wright não tenha sido incorporado por muitos arquitetos à época, sua obra publicada serviu como referência e influenciou a produção de futuros expoentes do movimento moderno europeu, como os alemães Peter Behrens, Erich Mendelsohn e Walter Gropius, os arquitetos do grupo holandês De Stijl e também Le Corbusier (EVERS, 2006).

“tendências críticas, teóricas e filosóficas que surgiram nos países metropolitanos. Nessa simbiose, aconteceu uma espécie de antropofagia das ideias, que uma vez digeridas, foram elaboradas localmente em forma inovadora” (SEGRE, 2010, p.85). Neste grupo, foi relevante a atuação do arquiteto italiano Enrico Tedeschi, em Córdoba, na Argentina, que dirigiu o *Instituto Interuniversitario de Historia de la Arquitectura*, que promovia o contato frequente com personalidades internacionais, como Scully, Pevsner, Banham, e Argan, promovendo workshops de ideias (SEGRE, 2010).

Ainda no ensino de arquitetura na Argentina, Enrico Tedeschi, juntamente com Ernesto Nathan Rogers, diretor da relevante revista *Casabella*, e a professora Marina Waisman participaram da organização do ensino em Tucumán e Córdoba.

As referências de Tedeschi, segundo Segre, eram Bruno Zevi e Frank Lloyd Wright, e daí também a motivação para organizar o ensino da arquitetura nestas escolas sobre as bases do movimento ‘orgânico’ norte-americano, tirando partido dos materiais da região e de suas condições ecológicas na tentativa de definir uma identidade para a arquitetura sul-americana (SEGRE, 2010), tal qual Wright havia feito nos Estados Unidos. Estes conceitos foram divulgados também através da publicação dos livros *Una introducción a la historia de la arquitectura* e *Teoría de la arquitectura*, que se tornaram livro texto em vários cursos de arquitetura no continente sul-americano.

Dentro do grupo a que denominou “regionalistas”, Segre destaca a atuação de Ramón Gutiérrez, responsável por denunciar as relações de dependência da cultura arquitetônica da América Latina em relação ao Primeiro Mundo. Gutiérrez lutou pela definição de uma identidade regional tanto nas formulações teóricas quanto na prática do projeto, ensejando abrir espaço para “a existência de uma nova centralidade cultural, contrária ao conceito diminutivo de cultura periférica” (SEGRE, 2010, p.89).

Marina Waisman acabou por se tornar uma das principais historiadoras e críticas de arquitetura latino-americanas, e aqui gostaríamos de destacar sua contribuição ao debate acerca do tema ‘regionalismo crítico’ e a definição do conceito de região que, somado às contribuições de Tzonis e Lefavre (2003), constituíram o cerne da delimitação da ideia de um contexto pericêntrico.

Dessa forma, as manifestações de tendência regionalista se materializaram em diversas regiões do mundo, com abordagens diferentes. No entanto, mesmo no âmbito do discurso modernista foi possível identificar abordagens que escapavam aos cânones racionalistas e incluíam alguma forma de diálogo com o contexto em que se inseriram. No momento pós-modernista, que abarcava discursos plurais enquanto buscava substituir a narrativa universalista moderna, o regionalismo encontrou campo mais fértil para se manifestar e fincou raízes nas discussões arquitetônicas.

No entanto, é necessário destacar que uma estilização de elementos singulares e a citação de fragmentos regionais não pode se transformar em pastiche, ou em um arremedo: “o novo regionalismo surgiu no momento em que se começava a compreender que as percepções tradicionais das regiões como entidades fechadas e estáticas, equivalentes a grupos insulares igualmente invariantes, estavam tão obsoletas quanto os desgastados modos de expressão da arquitetura regionalista tradicional” (TZONIS e LEFAIVRE, 2013, p.522-23). Como mencionamos (item 1.2.1), as especificidades regionais, hoje, não são unidades perenes e isoladas; existe sempre algum tipo de negociação com o centro, no caminho aberto pelas inúmeras tecnologias da informação.

Assim, a partir dos exemplos apresentados, podemos perceber que em contextos pericêntricos existe a possibilidade de se desenvolver arquitetura de qualidade, capaz de tornar-se referência tanto para a produção profissional quanto acadêmica. As razões pelas quais determinada produção assumiu lugar de destaque podem ser explicadas tanto por circunstâncias de proximidade geográfica (Suíça, Cataguases), quanto por motivos econômicos (Japão, Cataguases, São Paulo), por condições de uma produção e de um pensamento próprios (Suíça, Finlândia, Portugal) e, em vários casos, a partir de uma contaminação positiva da formação em arquitetura de seus principais nomes (Portugal, Argentina, Porto Alegre, Rio de Janeiro).

Mais do que isso, cada um destes exemplos acabou por configurar certo ‘espaço de referências’ (LASSANCE, 2008) que orientou o discurso e a produção de arquitetura de determinado grupo na criação de pautas próprias, independentes da centralidade. Alguns destes exemplos foram nomeados ‘Escolas’: a Escola de Chicago, a Escola do Porto, a Escola Carioca, dentre outros.

A formação de uma 'Escola' não necessita necessariamente de uma organização formal, mas "sugere uma identidade delineada a partir do grupo, necessário e relativamente restrito, associada a certa produção e ao interesse, mais ou menos sistemático e ativo, na divulgação, transmissão e a aceitação de seus ideais" (FAVERO, 2009, p.24). A permanência deste ideário e sua repetição podem ser ampliados, redefinidos ou revisados, aproximando-se da noção de tendência: uma produção constituída a partir de uma realidade possível, embora de forma menos rígida e despreocupada com fundamentos essenciais que, com o tempo, possa encontrar derivações através de outros caminhos.

De acordo com Montaner (2012), as neovanguardas nas últimas décadas na arquitetura, se constituíram através da inclusão, da contaminação e da mestiçagem, e não a partir da exclusão e da seleção, conforme o modelo das vanguardas do início do século XX. As neovanguardas se baseiam na mistura de referências heterogêneas que podem incluir tanto a alta tecnologia quanto a utilização de elementos tradicionais, etnológicos, artesanais ou primitivos; pode fazer referências à alta e à baixa cultura, pode incluir premissas multirraciais e multiculturais, não apenas na produção de arquitetura, mas também em seu ensino:

As três escolas de arquitetura e design que durante os anos 1980 tiveram um maior peso na busca de novas ideias e formas – a Architectural Association em Londres, a Cooper Union em Nova York e a Domus Academy em Milão – basearam-se na cristalização das diversas procedências culturais de seus estudantes. (MONTANER, 2012, p.116)

Estas escolas citadas pelo autor estão localizadas em grandes metrópoles, que são contextos centrais para diversos pericentros, de abrangência regional e também internacional. Portanto, esta afirmação pode nos levar a pensar que, embora a polarização exercida pelas centralidades privilegie a localização das arquiteturas de referência e das escolas de renome, talvez o pericentro possa se constituir no celeiro de diversidade e potencialidades para transformar a hegemonia do 'gosto' institucionalizado pelo centro. As vanguardas que foram 'domesticadas' deixaram de contribuir para a evolução da arquitetura, porque já não se trata mais de encontrar modelos universais. As premissas de sustentabilidade e de pertinência ao entorno, assim como o uso de tecnologia na arquitetura, são práticas incorporadas ao fazer profissional que exigem certo grau de adequação a cada contexto, que as fórmulas

copiadas de outras situações não poderão responder; podem sim servir de objeto de estudo ou fonte de inspiração para a criação de novas ideias – pertinentes ao pericentro dentro de suas especificidades.

Portanto, em contextos pericêntricos, a busca por respostas às novas necessidades pode surgir a partir da transformação de pré-existências regionais, de valores potenciais gerados no interior de identidades pericêntricas, que não precisam negar suas potencialidades singulares, mas que também possam usufruir tanto da proximidade quanto da pluralidade oferecida pelo contexto central.

Este *contexto pericêntrico* pode estar ao lado do *mainstream*, sem necessariamente estar dentro dele. Podem existir pontos de contato, semelhanças, aproximações, mas as realidades presentes no centro e no pericentro são distintas. A definição de um contexto pericêntrico no ensino de arquitetura se relaciona a uma condição particular de se pensar e se fazer arquitetura que, assim como a produção central, pode ter valor para alimentar o aprendizado do processo projetual.

As escolas de arquitetura e o ‘espaço de referência’ de seus professores, portanto, podem exercer um papel preponderante na formação de profissionais especializados e na disseminação de um discurso próprio que irá influenciar na produção destes profissionais, atuem eles nos grandes centros ou em regiões pericêntricas e periféricas.

1.3. Regionalismos, pericentralidades e polaridades na construção das referências de arquitetura

Utilizar referências na concepção de projetos é uma ferramenta empregada tanto no meio profissional quanto acadêmico em arquitetura. Em geral, os arquitetos aprendem através de exemplos e nas escolas de arquitetura as referências projetuais são um recurso amplamente utilizado pelos docentes para explicitar conteúdos, muitas vezes até de forma implícita (VAZ e CELANI, 2012; CROSS,1999).

Por muito tempo, as obras tidas como referências projetuais eram definidas pelas publicações de tratados, livros e periódicos, que davam mais ênfase às edificações que se localizavam próximas aos grandes centros. A chegada da internet, no entanto, expandiu estas fronteiras geográficas. Apesar disso, as obras referenciadas e publicadas continuam a se concentrar nas proximidades dos grandes centros, ao redor dos polos econômicos, atuando também como instrumentos de poder.

Sabemos que ao longo da história da arquitetura a produção arquitetônica sempre esteve, de alguma forma, envolvida com as estruturas de poder e, conforme Marina Waisman, “de um modo mais ou menos explícito, os mecanismos do poder orientaram, possibilitaram ou impediram a produção da arquitetura – ou de certas arquiteturas” (WAISMAN, 1990, p.75). O fenômeno ganhou força a partir de meados da década de 1980, ao utilizar-se de uma arquitetura de ‘marca’ por poderes empresariais ou governamentais, que ‘compram’ uma imagem de arquitetura reconhecida como pertencente a determinado arquiteto do *star system*⁴³.

Neste mesmo período, algumas referências da produção entendida como periférica e regionalista também emprestaram a imagem e a linguagem de sua arquitetura para as empresas e instituições expressarem suas identidades nacionais em contraposição aos módulos anônimos da modernidade universal. As expressões regionais de Ricardo

⁴³ Segundo Segre (2005) *star system* pode ser assim resumido: “os principais encargos continuam nas mãos de um pequeno número de grandes escritórios que dominam o panorama nacional”. O *star system* mundial vai incluir escritórios internacionais responsáveis por desenvolver projetos de grande destaque, muitas vezes sem a realização de concursos, como o que ocorreu recentemente no Brasil quando o arquiteto Santiago Calatrava foi convidado para desenvolver o projeto do Museu do Amanhã, na Praça Mauá, no Rio de Janeiro.

Legorreta e de Oscar Niemeyer já serviram a fins semelhantes, segundo afirma Roberto Segre (2011): “Legorreta soube desenvolver um sistema icônico de densos volumes cromáticos que os identifica com a cultura mexicana - de modo semelhante ao que Niemeyer elaborou, com a representação do Brasil nas brancas figuras curvilíneas.”

Na contemporaneidade, este fenômeno deixou de ser uma novidade e se tornou uma prática tão recorrente que muitas vezes é assimilada com naturalidade por muitos profissionais, ou então suscita uma discussão pouco profícua no meio arquitetônico. Diane Ghirardo (2009), no entanto, é enfática ao afirmar: “A arquitetura assinada serve como instrumento importante para dois objetivos afins: vender espaço comercial e concentrar a crítica na forma”(GHIRARDO, op.cit., p. 226).

Podemos tomar como exemplos, o Museu Guggenheim na cidade de Bilbao, Espanha, do estrelado arquiteto Frank Gehry, e o recém-inaugurado Museu do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro, assinado por outro arquiteto do *star system*, Santiago Calatrava. O primeiro, inaugurado há dezoito anos na capital basca, foi o propulsor para um plano de revitalização urbana e acabou por se tornar uma importante referência projetual para estudantes e professores de arquitetura. O segundo, ainda que poucos tenham tido a oportunidade de visitar, já se tornou uma referência mencionada entre os docentes de arquitetura (Cap. 3).

Isto posto, nos reportamos a um outro sistema de poder, também mencionado por Waisman (1990) e que, segundo a autora, parece “constituir o centro da atividade arquitetônica mundial: [...]o das publicações especializadas e seus fotografos”(WAISMAN, op.cit., p.75)⁴⁴. Neste ponto, gostaríamos apenas de ressaltar a proximidade entre o consumo de imagens de arquiteturas, de projetos de ‘marca’ encomendados por poderes políticos e econômicos. Assim, aproximamos a arquitetura com as relações de poder e as forças econômicas na construção de arquiteturas legitimadas que se constituirão como referência.

Ao longo desta pesquisa tornou-se cada vez mais evidente a relação estreita entre a capacidade econômica e a existência de arquiteturas que acabam por se tornar

⁴⁴ As implicações deste consumo de imagens fotogênicas das publicações, que são tomadas como referências projetuais serão assunto do item 1.3.2.

referências projetuais. Muitas destas referências de arquitetura foram construídas em cenários de prosperidade econômica (São Paulo, por exemplo, com a riqueza do café), ou pelo desejo de uma marca política (Brasília ou Chandigar), ou por mecenato (Florença ou Roma), dentre outras razões. De qualquer forma, a possibilidade de construção das obras de arquitetura sempre esteve intrinsecamente relacionada a uma maior capacidade econômica para viabilizá-las, o que nos levou a pensar que, no caso brasileiro, tanto a localização das obras de referência quanto o maior número de escolas de arquitetura deveriam coincidir com as áreas e as regiões de maior prosperidade econômica historicamente.

Além disso, ao desenvolver um mapa com a distribuição das escolas de arquitetura pelo Brasil, podemos verificar que elas também se concentram ao redor dos grandes centros econômicos e quase a metade das escolas brasileiras (46,41%) se localiza na região Sudeste do país (Figura 07). De acordo com o Conselho de Arquitetura e Urbanismo, além de uma maior concentração de escolas, os grandes centros também detém um maior número de profissionais.

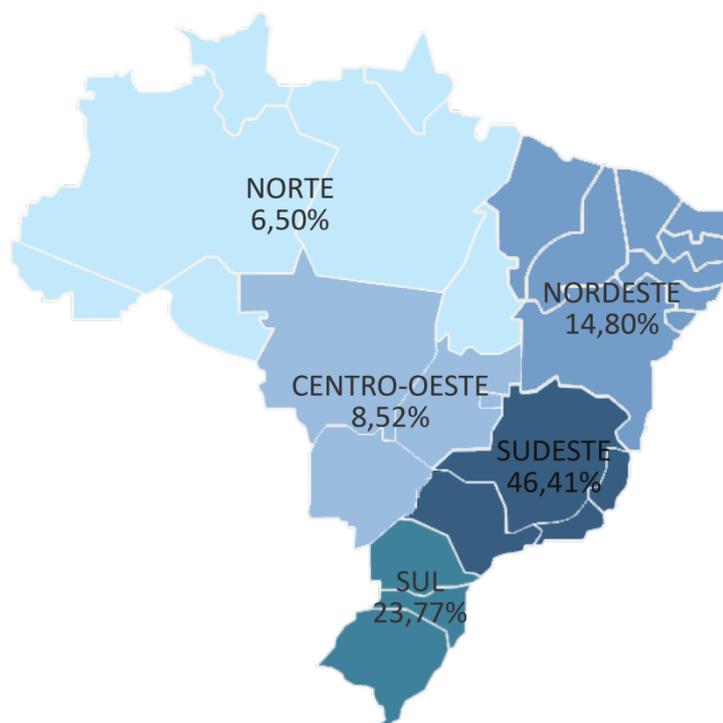


Figura 7: Percentual de distribuição das escolas no Brasil.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do portal e-Mec.

A combinação destes fatores nos levou a acreditar que a localização destas escolas, das principais referências publicadas e das editoras junto aos principais polos econômicos brasileiros tratava-se de algo mais que uma simples coincidência. Esta polarização em certas regiões brasileiras tem sido pouco estudada em arquitetura e urbanismo, mas já vinha sendo abordada pelos campos da economia e da geografia.

Dessa forma, tentar estabelecer um diálogo com estas áreas nos pareceu bastante relevante para elucidar algumas questões, apontar caminhos e, ainda, confirmar hipóteses. Portanto, em um primeiro momento, nos deteremos em discutir as aproximações possíveis entre as leituras da economia regional e da geografia com as leituras em arquitetura e urbanismo.

A seguir abordaremos a questão da concentração das publicações e a grande incidência de projetos publicados nos principais polos econômicos brasileiros. Esta concentração em torno dos grandes centros possui antecedentes que remetem à própria forma de ocupação do território brasileiro, mas atualmente ganha novos contornos devido às possibilidades de acesso aos projetos através das publicações digitais.

1.3.1. Polaridades na geografia e na economia regional

Nos reportamos ao início da ocupação europeia no Brasil (majoritariamente portuguesa, mas que também contou com a participação de holandeses e franceses em menor grau) e das primeiras construções em solo brasileiro de arquiteturas religiosas, militares e civis realizadas no nordeste brasileiro. Posteriormente, com o avanço da ocupação do interior brasileiro pelos bandeirantes e pelas missões religiosas, e com a descoberta do ouro (inicialmente na região de Goiás e a seguir em Minas Gerais) o registro da presença de novas arquiteturas foi se intensificando e se espalhando pelo território. A pujança econômica possibilitada pela exportação de ouro e de matérias primas, e pela presença da autoridade política que havia se deslocado de Salvador para o Rio de Janeiro, começou a consolidar a posição do sudeste brasileiro como polo econômico e de realizações arquitetônicas importantes. A diversificação econômica, representada sobretudo pela economia cafeeira no Vale do Paraíba e pela

posterior industrialização, contribuíram para tornar São Paulo o maior polo econômico do país desde então (REIS FILHO, 1968; SANTOS, 2001). A implantação de importantes arquiteturas acompanhou este desenvolvimento da história e da economia do país que consolidaram Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília como as áreas que concentram uma produção de arquitetura relevante para a contemporaneidade, enquanto as regiões de Minas Gerais e da Bahia, por exemplo, ainda estão, em grande parte, relacionadas a seu passado histórico.

Encontramos outros indícios desta polarização em torno das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte e outras grandes cidades brasileiras, quando analisamos a definição de centralidade urbana apresentada pelo IBGE (2014): “A centralidade urbana vai se definir, presentemente, não apenas no acúmulo de funções centrais, mas pela capacidade de desenvolver a infraestrutura necessária para abrigar atividades inovadoras e de alto nível, de ser um centro de comando e controle das redes” (IBGE, 2014, p.12) , o que sugere também que estas redes urbanas não são estabelecidas exclusivamente entre as capitais e as cidades do interior de seus Estados.

Estas relações também são estabelecidas entre cidades médias brasileiras que estabelecem regiões de influência entre os municípios próximos e “representam importantes centros econômicos e demográficos, definindo novos papéis frente à recente organização territorial brasileira” (FRANÇA et al., 2012, p.67). Segundo o IBGE (2015), as médias concentrações urbanas são municípios com mais de 100.000 (cem mil) habitantes que constituem manchas de urbanização e/ou conurbações (IBGE, 2015).

Estas concentrações urbanas influenciam e são influenciadas pelos novos arranjos territoriais e econômicos e, ao mesmo tempo, estão conectadas aos principais eixos econômicos do país, estabelecendo ligações entre os centros de gestão pública (IBGE, 2015).

Sobretudo quando analisa a região Sudeste, o mesmo documento do IBGE confirma uma forte articulação entre os arranjos populacionais e os grandes centros urbanos e acrescenta que esta distribuição geográfica também pode ser explicada através da

facilidade de acesso e circulação entre os principais centros urbanos: os arranjos populacionais acompanham os grandes centros urbanos e “seguem também os principais eixos econômicos articulados pelas rodovias”(IBGE, 2015, p.31).

Para tentar delinear a existência de um contexto pericêntrico no entorno de uma centralidade, procuramos realizar uma investigação sobre os entendimentos de contexto regional, hierarquia urbana e polarização urbana, a partir de estudos nas áreas da Economia e da Geografia.

Segundo o professor DSc Fernando Perobelli, Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora (FE/UFJF), em entrevista concedida em julho 2015, em Economia Regional, esta área de estudo é chamada de “análise espacial” e os aspectos em questão são discutidos em termos de hierarquia urbana, que analisa as relações de dependência entre as cidades ou redes de cidades. Fala-se em hierarquia urbana para diferenciar realmente o tamanho entre as cidades, quer seja ele populacional, de renda, em termos de produção, ou outros critérios. Esta diferenciação visa estabelecer escalas hierárquicas para definir a capacidade de atração que cada município possui. Esta acepção para a hierarquia urbana também é encontrada em estudos na área da geografia (FRANÇA et al, 2012).

As cidades-polo são por definição aquelas que polarizam determinadas regiões e quanto maior o número e a diversidade de serviços oferecidos, maior sua capacidade de atração. A cidade de Juiz de Fora – MG, por exemplo, é uma cidade de porte médio que pode ser considerada um polo que atrai outros municípios adjacentes que são dependentes dos seus serviços. No entanto, o contrário não se faz verdade: Juiz de Fora não depende dos serviços existentes nos (pequenos) municípios vizinhos. Portanto, não há uma relação de interdependência e, sim, uma relação de hierarquia (PEROBELLI, 2015).

Considerando que as escolas de arquitetura, e os arquitetos em geral, são prestadores de serviços e, portanto, participam do Setor de Serviços na economia brasileira, podemos estender os estudos sobre as polaridades dos serviços e suas influências inter-regionais também para as escolas de arquitetura.

Ao mesmo tempo, o IBGE (2015) nos traz fortes indícios da acepção desta polaridade para as escolas de arquitetura quando, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afirma existir no ensino superior brasileiro uma “centralidade no ensino de graduação no Brasil”(IBGE, 2015, p.135). Esta condição de centralidade também pode ser verificada e mensurada através do acesso a recursos como internet, fator que para os cursos de arquitetura possibilita o contato com referências projetuais mais distantes. Atesta tal documento que o acesso à internet é “elemento de interesse na avaliação da centralidade”(IBGE, 2015, p.135).

Na área da geografia, França et al (2012) analisam a polarização exercida por Montes Claros, cidade de médio porte localizada no norte de Minas Gerais, a partir do enfoque da rede criada pelos serviços de ensino superior ofertados na cidade. Esta cidade se destaca como polo no contexto regional a partir de suas interações espaciais sobretudo derivadas deste setor específico, que atrai pessoas e cria fluxos pendulares diários entre este e outros municípios do norte mineiro. Assim, as condicionantes advindas da posição de centralidade regional da cidade, além de atrair grande quantidade de pessoas e diversos fluxos motivados pela oferta de ensino, também “promovem transformações econômicas, sociais, espaciais e culturais inserindo novas dinâmicas no modo de vida urbano e na funcionalidade espacial de Montes Claros” (FRANÇA et al, 2012, p.66).

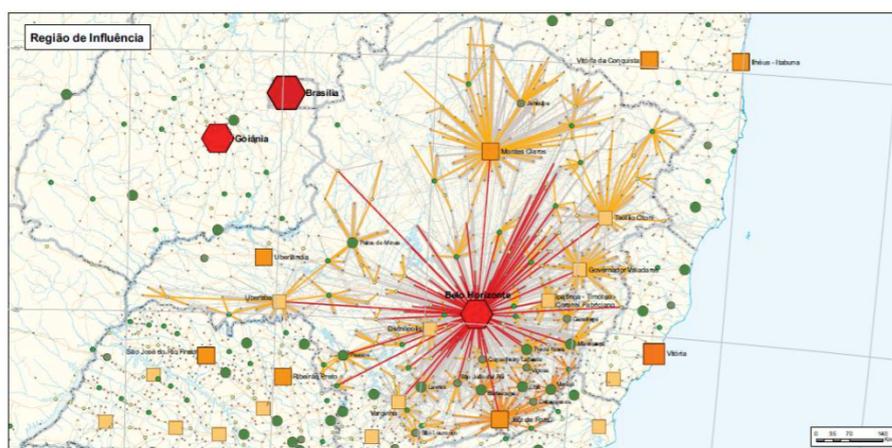


Figura 8: Região de influência de Belo Horizonte. Também aparecem os polos de Montes Claros (ao norte) e Juiz de Fora (ao sul). Fonte: França et al., 2012.

Mas como identificar esta situação de centralidade? Como dimensionar a área de influência das cidades que atuam como polos no setor de serviços?

Voltando ao campo da economia regional, Cardoso (2014) aponta uma metodologia para a identificação dos principais polos brasileiros. Assim, são consideradas 41 (quarenta e uma) cidades que atuam como polos da regionalização, que são capazes de concentrar contingente populacional, renda, diversificação e especialização de serviços, além de desenhar a capacidade de interação entre os principais polos e as cidades circundantes. Na tabela 01 e na figura 09, encontramos os quatro polos identificados como os mais relevantes para o entendimento da polarização em determinadas regiões brasileiras: São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

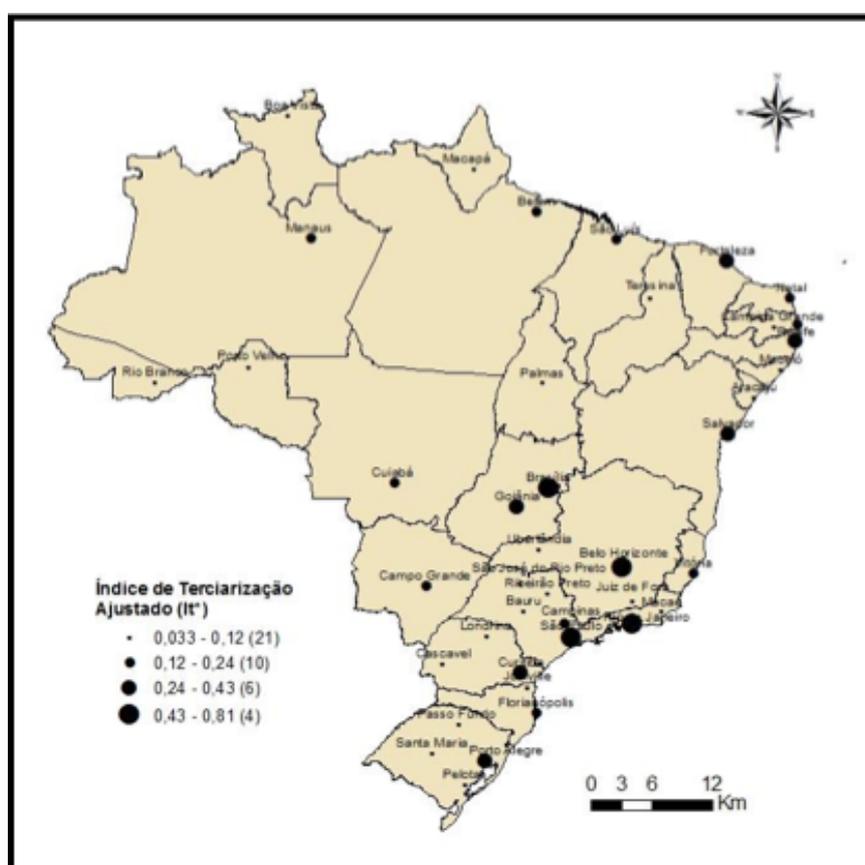


Figura 9: Identificação dos 41 polos selecionados, em 2011.
Fonte: Verônica Lazarini Cardoso, 2014.

Cardoso (2014) destaca que os polos selecionados coincidem com estudos anteriores (DINIZ, 1993; DINIZ e CROCCO, 1996; LEMOS e CROCCO, 2000 *apud* CARDOSO), que apontavam as mesmas regiões como polarizadoras e influentes, significando que a

hierarquia urbana brasileira preservou seu caráter concentrador em determinadas localidades, apesar das diversas modificações sofridas ao longo do tempo.

Ainda segundo a autora, os três primeiros polos - São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro – demonstram forte capacidade de interação com os demais polos identificados e com as cidades circunvizinhas (Tabela 01). Assim, Cardoso (op.cit.) classifica estas três cidades como polos nacionais porque sua área de influência é capaz de atingir quase todo o território nacional, oferecendo serviços extremamente especializados que não existem em outras regiões. “Essa característica torna esses três polos importantes para o fluxo econômico em todo o país e mostra o aspecto concentrado do desenvolvimento econômico” (CARDOSO, op.cit., p.76). (Figura 18)

Em seguida, encontramos os polos representados “pelas capitais dos demais Estados mais desenvolvidos do país, como Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife, Fortaleza e Goiânia” (CARDOSO, op.cit., p.72). As demais capitais e cidades médias importantes, como Ribeirão Preto, Uberlândia e Londrina, completam este quadro.

Tabela 5: Massas de rendimento (R\$ milhões), Índice de Terciarização, Massa Salarial Convertida e Índice de Terciarização Ajustado para os 41 polos selecionados, 2011

AMC	UF	Massa de Rendimentos					I_t	Mt_c	I_t^*
		Agropecuária	Indústria	Comércio	Serviços	Total			
São Paulo	SP	16,62	2.254,14	1.720,56	8.685,02	12.676,34	0,82	0,99	0,81
Brasília	DF	13,96	225,93	204,07	3.831,00	4.274,96	0,94	0,79	0,74
Rio de Janeiro	RJ	3,38	1.080,40	562,29	4.352,62	5.998,69	0,82	0,89	0,73
Belo Horizonte	MG	5,64	478,87	220,22	2.290,71	2.995,45	0,84	0,66	0,56

Tabela 1: Parte da tabela que representa os quatro principais polos brasileiros, segundo critérios de análise da economia regional.

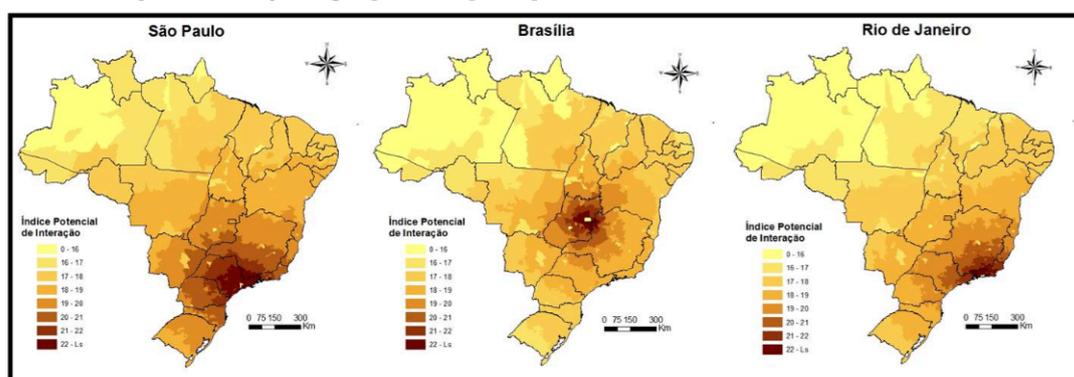
Fonte: Verônica Lazarini Cardoso, 2014.

Cardoso (op.cit.) destaca a posição de São Paulo como maior “lugar central” do Brasil, com um espaço urbano que concentra mais “bens centrais”, possuindo portanto maior capacidade de “carregamento e transbordamento para os demais espaços” (CARDOSO, op.cit., p.76), o que significa dizer que exerce influência e estabelece um alto nível de interação mesmo com cidades longínquas geograficamente, reafirmando sua posição como maior centro econômico.

O segundo maior polo brasileiro corresponde a Brasília que, embora possua um raio de interação bem menor, quando comparado ao de São Paulo, exerce forte influência devido às características peculiares de centro administrativo nacional, atuando como “um espaço de produção e distribuição de serviços públicos muito relevante” (CARDOSO, 2014, p.76) que atinge regiões muito distantes geograficamente.

O polo do Rio de Janeiro, o terceiro nesta escala, ainda apresenta uma capacidade de interação bastante alta e se mantém como “um espaço central importante para a hierarquia brasileira” (CARDOSO, op.cit., p.76), tanto na concentração de serviços quanto na capacidade de polarização⁴⁵.

Figura 2: Distribuição do Ig_c logaritmizado para os polos nacionais (São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro)*



* O indicador Ls na legenda da figura representa o Limite Superior do logaritmo do Ig_c de cada polo, a saber 26,0, 25,5 e 27,0, para São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, respectivamente.
Fonte: elaboração própria.

Figura 10: Área de interação dos principais polos do país: São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro.

Fonte: Verônica Lazarini Cardoso, 2014.

O polo de Belo Horizonte, quarto mais importante, perde escala de polarização para São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, e também para polos regionais dentro do Estado de Minas Gerais, como Juiz de Fora e Montes Claros (Figuras 07 e 08).

⁴⁵ Estes três polos, São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, também coincidem com os locais mais citados onde estão as referências brasileiras dos professores de arquitetura entrevistados na pesquisa de campo, conforme analisado no capítulo 3.

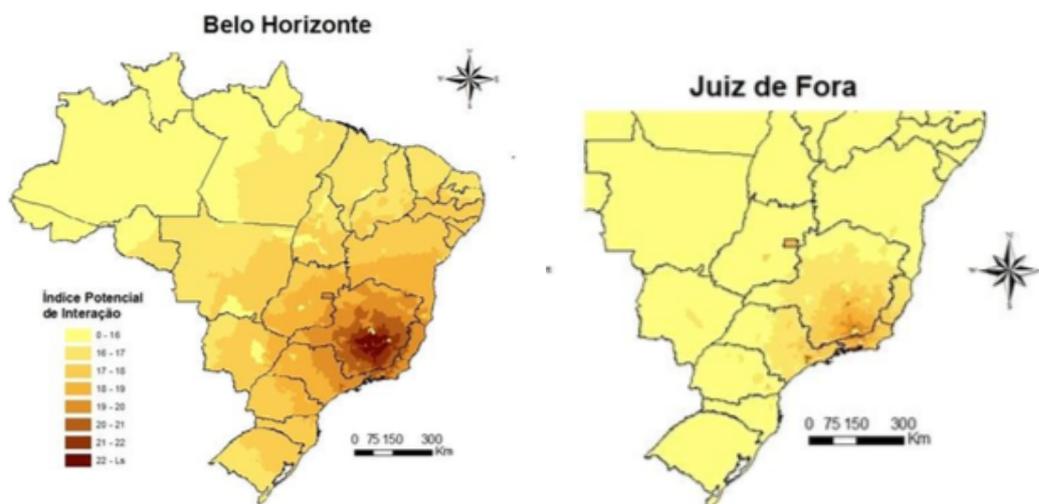


Figura 11: Área de interação dos pólos de Belo Horizonte e Juiz de Fora.
 Fonte: Verônica Lazarini Cardoso, 2014.

Como características aglomerativas, a partir deste ponto de vista, a autora aponta: “especialização, competição e economias internas nos polos e regiões metropolitanas; bem como alta correlação com a especialização da indústria e com a densidade populacional” (CARDOSO, *op.cit.*, p.175).

Assim como a evolução da história determinou a localização da presença das primeiras arquiteturas de relevância no Brasil nos primeiros centros econômicos, retomamos a citação de Marina Waisman, de que a arquitetura se relaciona aos mecanismos de poder para sua realização. Na atualidade, estes mecanismos estão intrinsecamente ligados ao capital e à informação e, segundo Diane Ghirardo (2009), o mundo econômico global possui “fluxos transnacionais de população e cultura e autoestradas de informação” (GHIRARDO, *op.cit.* p. 38). O impacto destas mudanças para o ambiente construído raramente aparece nas discussões arquitetônicas, segundo afirma a autora, que também menciona um aumento na polarização da renda, responsável por um incremento na marginalização social e econômica (GHIRARDO, 2009).

Para identificar o impacto desta polaridade econômica regional a partir das referências de arquitetura publicadas analisaremos as quatro capitais citadas acima e a

intercorrência de projetos nestes locais⁴⁶. Assim, a partir de dados colhidos nas publicações mais influentes da atualidade, demonstraremos onde prevalecem as polaridades nestes periódicos e onde se localizam as principais referências publicadas no Brasil. A identificação de uma maior concentração de projetos publicados nestes polos poderá nos indicar, conseqüentemente, a localização das principais referências utilizadas por arquitetos e estudantes⁴⁷.

1.3.2. A midiaticização da arquitetura, as referências publicadas e as polaridades

As formas de legitimação e reconhecimento de certas arquiteturas como referências projetuais tem se solidificado ao longo dos anos a partir das primeiras publicações da área. Desde os primeiros tratados de arquitetura que visavam à formação profissional de estudantes (LASSANCE, 2009); passando pelos catálogos de projetos, ou livros e revistas especializadas e, mais recentemente, por meio dos portais de arquitetura na internet, a linguagem da arquitetura vem sendo difundida e divulgada através de representações de suas características técnicas e materiais, em plantas bem desenhadas e imagens fotogênicas, colaborando para a constituição de um acervo de obras de referência, sobretudo para os estudantes de arquitetura.

Sabemos que estudar projetos e obras alheias auxilia no aprendizado de arquitetura no sentido de refinar, influenciar e estimular a capacidade de projeto dos estudantes (UNWIN, 2013b)⁴⁸. Logo, a publicação de periódicos especializados sempre se constituiu uma fonte de informação sobre arquitetura, desde o lançamento de novos materiais e tecnologias, como no conhecimento de novos projetos de arquitetura realizados em outras partes do mundo.

⁴⁶ As cidades do Rio de Janeiro e de Juiz de Fora, aqui mencionadas, serão abordadas posteriormente através dos estudos de caso relatados (cap. 2 e 3).

⁴⁷ A localização destas referências também será confrontada com as respostas das entrevistas realizadas com os docentes das escolas estudadas (cap. 3).

⁴⁸ Aprender arquitetura, e fazer arquitetura, não se trata apenas de adquirir e dominar uma linguagem técnica. Fazer arquitetura também exige realizar um processo criativo que envolve buscar por fontes de inspiração através de procedimentos ativos (pesquisar deliberadamente por uma informação em livros, por exemplo) ou passivos (se deparar com informação relevante por acaso). Portanto, projetar envolve pensamento, raciocínio, criatividade e mediação entre homem e mundo. Aprender a projetar em arquitetura envolve uma prática tanto intelectual quanto manual, sendo necessário aprender a entender a relação entre realidade e sua representação (UNWIN, 2013a).

Entretanto, é preciso destacar que as publicações especializadas na área de arquitetura são também responsáveis por intermediar o contato dos arquitetos e estudantes com as obras de referência. Assim sendo, os meios de representação e veiculação dos projetos podem sinalizar uma forma específica de produção e tradução da arquitetura que, nos dias atuais, tem sido fortemente influenciada pela intermedialidade e pela midiatização deste contato. No grande volume de publicações digitais prevalece um tipo de referência arquitetônica imbuída de um forte apelo visual e boas imagens fotogênicas, o que lhe garante popularidade e visibilidade.

A predileção pelos olhos nunca foi tão evidente na arte da arquitetura como nos últimos 30 anos, nos quais tem predominado um tipo de obra que busca imagens visuais surpreendentes e memoráveis. Em vez de uma experiência plástica e espacial embasada na existência humana, a arquitetura tem adotado a estratégia psicológica da publicidade e da persuasão instantânea; as edificações se tornaram produtos visuais desconectados da profundidade existencial e da sinceridade. (PALLASMAA, 2011, p.29)

Tornar-se visível a um grande público consumidor não é, em si, um aspecto ruim. Muitos nomes da arquitetura mundial e diversos edifícios importantes para o saber arquitetônico se tornaram célebres graças à difusão dos meios de comunicação, que também contribuíram para a própria difusão da arquitetura como campo do saber.

Entretanto, nem sempre uma arquitetura publicada é sinônimo de qualidade arquitetônica. Precisamos estar atentos aos projetos que são veiculados através das mídias atuais porque o fato de se tornarem conhecidos ou célebres não atesta que possuam lições de arquitetura relevantes para serem tomadas como referência. Em geral, estes projetos são veiculados de forma fragmentária e deixam antever apenas algumas de suas características arquitetônicas⁴⁹ sem, contudo, se tornarem capazes de difundir suas qualidades e boas lições projetuais, fato que poderia contribuir efetivamente para o aprendizado em arquitetura e para um avanço neste campo do saber.

⁴⁹ Em muitas destas publicações, os projetos de arquitetura são acompanhados de textos, sejam eles um simples memorial descritivo das soluções técnicas adotadas ou dos materiais especificados ou, ainda, um texto sobre as reflexões do autor do projeto, onde ele pode explicitar suas intenções projetuais, seu processo criativo, sua filiação teórica, dentre outros. Em geral, estes textos são publicados juntamente com os desenhos técnicos, como uma maneira de tentar expressar melhor a totalidade de um projeto, ou como uma forma de melhor comunicar-se com as pessoas, objetivando estabelecer vínculos para além de sua materialidade construtiva.

A mediação do site, realizada pela representação destes projetos no meio digital, atua como um fotógrafo ao registrar determinado evento, selecionando os melhores ângulos para o *frame* da foto, realizando recortes da realidade para contar uma versão dos fatos. Contudo, qualquer bom leitor é capaz de reconhecer que existem muitas histórias contidas dentro de um mesmo fato, sendo possível criar várias versões para cada história contada: “[...] o famoso argumento de Benjamin sobre a perda ou o declínio da aura na modernidade era apenas uma parte da história; esqueceu-se que a modernização, para começar, criou ela mesma a sua aura. Hoje, é a digitalização que dá aura à fotografia ‘original’” (HUYSSSEN, 2000, p.23).

Huyssen (op.cit.) afirma que as arquiteturas recentes realizadas em Berlim parecem se preocupar mais com a imagem do que com o uso, uma vez que a visibilidade equivale ao sucesso do empreendimento, e afirma ter medo de uma arquitetura de imagens. Porém, sua luta não é contra a época do *cyber* e das imagens geradas por computador: luta apenas contra a banalidade das propostas arquitetônicas sugeridas para Berlim, disseminadas através de imagens vazias, carentes de debate, de imaginação e de visão. O autor cita o questionamento do arquiteto Bernard Tschumi: “como pode a arquitetura, cujo papel histórico era gerar o aparecimento de imagens estáveis (monumentos, ordem, etc.) lidar com a atual cultura de desaparecimento das imagens instáveis (o cinema de 24 quadros por segundo, o vídeo e as imagens geradas por computador)? (TSCHUMI *apud* HUYSSSEN, 2000, p.99).

Jean-Pierre Chupin (2010) parece concordar com este desconforto de concepções digitais sem materialidade:

Não que eu considere que tenhamos que rejeitar as ferramentas digitais, mas ao contrário, para que possamos aproveitar seu extraordinário potencial, teremos que poder ensiná-las conjuntamente com um reaprendizado da corporeidade, não as opondo, ou pior ainda, substituindo-as a uma corporeidade tida como demasiadamente inatingível e que pertenceria à esfera da responsabilidade individual. [...] estamos de agora em diante confrontados à dificuldade inversa de dar carne às figuras instáveis das nossas concepções. (CHUPIN, 2010, p.190)

Ao mesmo tempo que o meio digital amplia o espectro de penetração da produção arquitetônica de determinados lugares, de acordo Waisman (2013), nunca houve tantas pessoas refletindo, escrevendo e formulando ideias para a arquitetura por meio de projetos e através da palavra, escrita ou falada. No entanto, é possível sentir “ [...]

uma lenta mas palpável transformação da temporalidade nas nossas vidas, provocada pela complexa interseção de mudança tecnológica, mídia de massa e novos padrões de consumo, trabalho e mobilidade global” (HUYSEN, 2000, p.25).

Para Waisman (2013), o alcance dos novos meios de comunicação que encurtaram distâncias e eliminaram diferenças culturais também reduziu o caráter criativo, positivo e enriquecedor da difusão cultural a uma “aceitação passiva e superficial, pela qual as novas formas se superpõem às formas culturais existentes, sem entrar em íntima conexão com elas, simplesmente substituindo-as e interrompendo seus possíveis desenvolvimentos” (WAISMAN, 2013, p.88).

A arquitetura, hoje, tem sido mais consumida através dos meios digitais do que pelos meios tradicionais, todos possuem um endereço eletrônico: revistas especializadas e não-especializadas, blogues, redes sociais, sites de empresas da área da construção civil, entidades e instituições, como museus que oferecem visitas virtuais. Tornou-se possível conhecer diferentes arquiteturas em lugares distantes a partir de um *click*. Será que estas imagens e passeios virtuais realmente nos possibilitam conhecer uma arquitetura?

É possível que o nosso tempo seja de convicções provisórias; que as imagens sejam reduzidas a ‘simulacros’, cópias sem original, e que a cultura deixe de ser o duplo da realidade. [...]na sociedade contemporânea, a aceitação irrestrita da dimensão do simulacro é a própria condição do real. (PORTOGHESI, 2002, p.205)

O contexto cultural e tecnológico em que vivemos atualmente favorece o acesso a incontáveis obras de arquitetura de referência, oferecendo aos arquitetos um grande contingente informacional que, por sua vez, acabou por influenciar as práticas nos ateliês das escolas. Entretanto, este imenso acervo de referências não significa, necessariamente, que os estudantes *conheçam* estas arquiteturas. As diferentes mídias permitem ter conhecimento sobre determinado projeto através das imagens e das notações gráficas e até de vídeos produzidos que possam demonstrar sua espacialidade. No entanto, grande parte do entendimento sobre esta arquitetura fica a cargo da imaginação pessoal.

Um excesso imagético carente de conteúdo, porém, pode provocar uma espécie de inabilidade para se sensibilizar através das imagens: “O bombardeio incessante do

imaginário não relacionado leva a um esvaziamento gradual do conteúdo emocional das imagens” (PALLASMAA, 2011, p.33).

Desde o início da disseminação das tecnologias da informação, os diálogos entre a arquitetura e seus meios de representação tem se modificado na mesma velocidade com que surgem novas mídias. A arquitetura sempre se utilizou de diferentes meios para se tornar conhecida e não poderia ser totalmente compreendida se não fosse esta sua constante relação com esta intermedialidade. Collins (1995), ao explorar as formas de textualidade contemporâneas que emergiram em resposta ao excesso semiótico característico de nosso tempo, afirma que os filmes, a literatura, a arquitetura, o design de interiores e a televisão desenvolveram maneiras de estruturar este excesso, fenômeno a que ele denominou *tecno-textualidade*.

Por outro lado, a assimilação desta tecno-textualidade também implica numa forma de deter poder sobre o que é divulgado, difundido e disseminado. De acordo com Montaner (2012), em geral, o espaço virtual é apresentado com seu caráter sedutor mas oculta uma série de aspectos negativos, incluídos aí a hegemonia da tecnologia e seus sistemas de dominação. “Para Lyotard, as grandes metanarrativas que legitimaram as visões de sociedade dos séculos XVIII e XIX não estão mais disponíveis [...] porque a tecnologia – particularmente a tecnologia da informação e da comunicação – assumiu irreversivelmente todas as posições de poder” (COLQUHOUN, 2004, p.223). O que é publicado, fotografado e divulgado pelas mídias atuais é também uma forma de exercer poder⁵⁰.

Waisman (2013) afirma sempre ter existido, por parte dos países centrais, um desequilíbrio entre a qualidade e a quantidade de informação transmitida e difundida nos países periféricos. Um dos aspectos perversos deste poder afeta a arquitetura diretamente: “Porque os meios de difusão, com sua magnífica qualidade gráfica, reduzem a arquitetura construída a uma representação recortada de todo contexto, bidimensional, eloquente pelo impacto de sua imagem – frequentemente construída por um hábil fotógrafo” (WAISMAN, 2013, p.88).

⁵⁰ Conforme estabelecemos no item anterior.

Assim, muitas obras de arquitetura são concebidas para serem ‘fotogênicas’, reduzindo suas qualidades espaciais, materiais, sonoras e ambientais à imagens que realçarão nas páginas impressas: “a fotografia nos faz sentir como se o mundo estivesse mais disponível do que na realidade está” (SONTAG *apud* PALLASMAA, 2011, p.29).

Recentemente, as páginas dos jornais e revistas (virtuais) estamparam um caso polêmico, mas cada vez mais comum: no concurso de projeto *Design Excellence Awards*, realizado nos Estados Unidos, pelo *American Institute of Architects*, saiu vencedora uma obra escolhida, evidentemente, através de suas belas imagens, sem que o júri tenha ido visitá-la. A realidade, entretanto, incluía alguns elementos ‘desagradáveis’ ou pouco fotogênicos que foram retirados daquelas fotos que concorreram no certame⁵¹ (Figuras 12 e 13).



Figura 12: Foto do concurso para a Northeastern Illinois University

Fonte: <http://www.chicagotribune.com/news/columnists/ct-architecture-photography-kamin-met-1206-20151204-column.html>

⁵¹ No Brasil, esta notícia foi divulgada pelo *Archdaily*, em 24/12/15. A matéria do repórter Blair Kamin, foi divulgada no jornal *Chicago Tribune*, em 06/12/15.

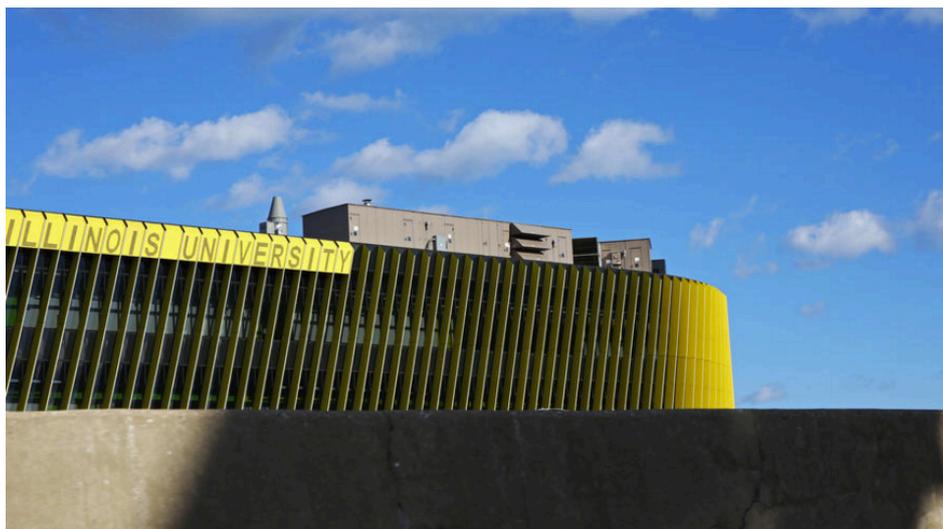


Figura 13: Foto real da Northeastern Illinois University

Fonte: <http://www.chicagotribune.com/news/columnists/ct-architecture-photography-kamin-met-1206-20151204-column.html>

Hoje, vivemos o desafio de conseguir separar, dentro desta tecno-textualidade, quais são as boas referências projetuais, aquelas capazes de contribuir tanto para a análise das qualidades efetivas do espaço arquitetônico quanto para o desenvolvimento de projetos pertinentes e adequados ao mundo contemporâneo.

Assim, nos propusemos a analisar as contribuições, sempre parciais e fragmentárias, embora extremamente importantes, que as formas de divulgação da arquitetura possibilitam ao aprendizado do arquiteto sobre seu saber-fazer. Esta análise também não pretende dar conta de elencar todas as obras e publicações de referência, não apenas pela extensão da amostragem necessária mas, principalmente, porque nos detivemos àquelas publicações que possam contribuir para as discussões presentes neste trabalho. Desta forma, não se trata de um mapeamento, mas de uma seleção que, como toda seleção, assinala posições.

A seguir, faremos uma breve análise das publicações (físicas e virtuais) mais utilizadas por arquitetos e estudantes de arquitetura, selecionados a partir da pesquisa de campo. Esta seleção corrobora com as percepções iniciais da pesquisa em relação à questão das polaridades, uma vez que estas publicações tem abrangência e relevância nacional, mas suas sedes se localizam no sudeste brasileiro. Assim, farão parte de nossa análise três periódicos que contam tanto com o meio impresso quanto digital (AU, Projeto Design e Summa+) e um exclusivamente digital (Archdaily Brasil).

1.3.3. Polaridades nas publicações de arquitetura

Se entendermos os projetos publicados nas diferentes mídias existentes como uma coleção de projetos, ou como uma *seleção* de projetos, que elege alguns em detrimento de outros, ou os separa por categorias e/ou os divide por regiões, podemos considerar que diferentes periódicos nos permitem enxergar, sob diferentes pontos de vista, o que é produzido no campo da arquitetura no Brasil.

Para aprender sobre projeto, tanto as arquiteturas de referência quanto as lições retiradas das experiências em outras arquiteturas servirão de suporte ao aprendizado do fazer arquitetônico⁵². Portanto, realizamos nossa leitura da seleção de projetos para análise a partir do entendimento de que compreender efetivamente uma arquitetura requer conhecer seu projeto e vivenciá-la fisicamente.

Inserir o corpo na experiência da arquitetura faz com que possamos inserir nossa individualidade naquele espaço, nosso “próprio local de referência, memória, imaginação e integração”(PALLASMAA, 2011, p.11). Utilizar a experiência dos sentidos contra a imposição da cultura da imagem e do domínio da tecnologia, retira a hegemonia do olhar como a única maneira de se compreender uma obra e acrescenta sensações multissensoriais a esta mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Colocar-se como parte da existência material de uma arquitetura amplia nossa capacidade de aprendizado. Procuramos, assim, nos ater a projetos construídos passíveis de visita e, deste modo, capazes de oferecer uma experiência arquitetônica aos estudantes, podendo ser utilizados como recurso de aprendizado de projeto.

Em função do critério de acesso à visita, o recorte desta análise acabou por suprimir a participação de algumas tipologias programáticas existentes. Embora possuam uma enorme participação dentre os projetos publicados, os projetos residenciais, uni e multifamiliares, foram descartados desta seleção porque, de

⁵² Rasmussen (1998) coloca que mesmo quando estamos apenas observando uma arquitetura, somos espectadores que agem de forma criativa, porque recriamos os fenômenos observados para formar uma imagem completa do que vimos. Nosso conhecimento anterior também faz com que convertamos o observado em algo íntimo e compreensível para recriá-lo; daí a importância de se confrontar o conhecimento de um projeto através de publicações com a experiência vivenciada deste mesmo projeto.

maneira geral, não dispõem de acesso à visitação em geral⁵³. Mesmo os edifícios multifamiliares, que contam com maior número de pessoas e visitantes, precisariam dispor de acesso para as áreas comuns e privativas do edifício, considerando-se seus aspectos exteriores e interiores. As intervenções arquitetônicas, como a construção de um estúdio de fotografia em um lote residencial, foram descartadas pelo mesmo motivo de limitação de acesso.

Esta seleção, portanto, privilegia os espaços de acesso público e semi-público, como praças, áreas de recreação, centros comunitários e estações de metrô; edifícios institucionais como bibliotecas, museus, escolas e centros culturais; espaços comerciais como lojas, *showrooms*, restaurantes, bares, galerias de arte, academias de ginástica, escritórios, laboratórios, hotéis e teatros; espaços esportivos como autódromos, estádios de futebol, estádios olímpicos e ginásios, dentre outros.

1.3.3.1. Publicações no portal *Archdaily.com.br*

Os textos publicados nas mídias digitais passaram a ter relevância neste aprendizado arquitetônico, bem como na sua divulgação e difusão, e na legitimação de arquiteturas de referência. Mas o que estes textos são capazes de dizer sobre uma obra de arquitetura?

Para tentar responder a esta pergunta realizamos um levantamento dos projetos brasileiros publicados no site *Archdaily*, que se tornou uma popular ferramenta de pesquisa para arquitetos e estudantes de arquitetura, no Brasil, nos últimos anos. Esta plataforma de arquitetura tem abrangência mundial e foi fundada no ano de 2008 para oferecer informação diária sobre projetos, produtos, concursos, entrevistas, eventos, dentre outros (ARCHDAILY, 2015). Os projetos ali publicados são apresentados em imagens e textos, além de desenhos técnicos que, em geral, são constituídos por implantação, plantas dos pavimentos, fachadas e cortes. Para este capítulo, nos concentramos na análise dos textos apresentados junto aos projetos selecionados para

⁵³ A visitação a obras de arquitetura como ferramenta de ensino requer a possibilidade de acesso de um grande número de pessoas (uma ou mais turmas de alunos). As arquiteturas residenciais raramente permitem acesso de tantas pessoas, salvo quando se tornaram uma instituição. Esta afirmação é corroborada pelas entrevistas realizadas com os docentes (v. cap.3).

entender como eles dialogam com o projeto em si e o quanto esta linguagem textual pode contribuir para a compreensão de um projeto.

A partir dos critérios de seleção mencionados nos detivemos na leitura dos 88 (oitenta e oito) artigos jornalísticos sobre os projetos publicados e construídos no Brasil, no período compreendido entre 2012 e 2014.

O formato de apresentação dos projetos é constituído pelo título, fotografia, ficha técnica do projeto, outras fotografias e, por fim o texto. Ao final da matéria encontram-se outras imagens e desenhos técnicos do projeto, além de um pequeno mapa de localização do projeto, ou um *link* para o *Google Maps*, o que se torna uma característica interessante para incentivar visitas arquitetônicas aos locais publicados. Esta particularidade acaba por tornar o site *Archdaily* uma espécie de guia de viagem, para arquitetos e estudantes que buscam conhecer pessoalmente os projetos ali publicados, no intuito de ampliar seu repertório projetual⁵⁴.

De forma geral, os textos são bastante curtos, mas apresentam diferenças na abordagem. A parte inicial os textos podem ser constituída por (1) conceitos, premissas e intenções projetuais ou, mais regularmente, por (2) informações sobre a localização, a implantação, a situação de projeto ou (3) o contexto em que este está inserido.

Os textos do primeiro tipo estão em menor número, mas abordam as intenções projetuais do autor do projeto, seus desafios iniciais, os conceitos com que trabalha, a maneira com que pensou o partido arquitetônico, ou como justifica sua proposta de projeto. Ainda em menor número estão os textos que fazem menção a outras obras e autores de referência, como parte do processo de criação do conceito de projeto. Também raros são aqueles textos que fazem uso de diagramas para explicitar as escolhas projetuais de seus autores, ou definir um discurso conceitual que possa revelar influências filosóficas.

⁵⁴ No entanto não tivemos como mensurar se, efetivamente, os arquitetos e estudantes utilizam esta ferramenta para tal fim, tanto porque não faz parte do escopo de pesquisa como também não existem registros confiáveis, já que grande parte destas viagens são também viagens de lazer destes profissionais.

É no corpo do texto que encontramos as maiores similaridades discursivas e uma grande homogeneidade na linguagem textual. Neste ponto, se concentram as descrições do projeto, que podem ser de ordem técnica, compositiva, e/ou qualitativa.

Dentre aquelas de ordem técnica, podemos enumerar as decisões sobre os métodos construtivos a serem adotados, a definição da estrutura para favorecer soluções espaciais, o sistema de infraestrutura predial, as condições de conforto ambiental e as especificações de materiais de construção e revestimento.

As descrições de ordem compositiva, bastante numerosas, englobam aspectos muito ligados à visualidade dos elementos arquitetônicos, à estética dos materiais de revestimento, à explicações sobre o programa do projeto através dos elementos e ambientes que o compõem, à funcionalidade, ao desenho da volumetria e das aberturas, à qualidade da iluminação e da ventilação dos ambientes.

Outro tipo de descrição diz respeito aos aspectos qualitativos da arquitetura projetada. Portanto, discorrem sobre as relações espaciais entre os elementos arquitetônicos e as ações projetuais, sobre as relações entre interior e exterior, sobre os acessos e os percursos, a lógica de cheios e vazios, a setorização relacionada à eficiência do projeto, e questões pertinentes à sustentabilidade.

De maneira geral, os textos não apresentam uma conclusão, sendo seguidos imediatamente por outras fotos, plantas baixas e cortes e, algumas vezes, também por fachadas, planta de situação, imagens de maquetes virtuais e detalhes construtivos.

A existência de uma parte conclusiva nestes textos poderia auxiliar os leitores, arquitetos ou estudantes, a ter um contato mais próximo com os conceitos e as intenções que animaram a concepção daquele projeto, permitindo uma relação mais íntima entre a linguagem textual, a linguagem visual e a linguagem projetual.

Os textos analisados oferecem imagens instigantes e de ótima qualidade, descrições das várias partes da obra de arquitetura, além de desenhos técnicos com escala gráfica, o que ajuda a dar dimensão aos ambientes e aos elementos do projeto.

Para os arquitetos que buscam aprender a pensar e fazer arquitetura através do estudo de outros projetos, aqueles textos que oferecem, em sua parte introdutória, uma abordagem dos pressupostos conceituais do autor projeto, e/ou um texto que

privilegie os aspectos qualitativos do projeto, se tornam mais proveitosos como recurso ao aprendizado de projeto através de referências. Além disso, uma maior articulação entre as imagens e o texto se faz necessária para explorar conteúdos do projeto que não podem ser facilmente percebidos através das imagens.

Entretanto, ainda existe a distância promovida pela mediação destes projetos, ou seja, pela forma com que estas referências são veiculadas nas páginas digitais deste e de outros sites de arquitetura. O meio digital oferece uma excepcional divulgação da produção arquitetônica e dos nomes que compõem o cenário da arquitetura brasileira contemporânea, mas, ao mesmo tempo, esta visibilidade é mais estruturada nas qualidades imagéticas dos projetos apresentados do que em um aprofundamento teórico-conceitual do fazer arquitetura nos dias atuais.

Gonçalves et al (2014) demonstraram a predileção dos *designers*, profissionais e estudantes, por buscar inspiração preferencialmente em imagens, estímulos visuais e exemplos pictóricos, fato que já acontecia no acesso a livros e periódicos, por exemplo. Embora a predileção pelo uso da imagem não seja uma exclusividade do meio digital, ali as imagens ganham mais força aliadas aos recursos de movimento e animação.

Em geral, o material apresentado pelos portais de arquitetura busca impressionar pelo apelo visual, numa linguagem estética a que Baudrillard denominou arquitetura da sedução, que define aquelas arquiteturas que foram bem sucedidas como signos e apreciadas como objetos dotados de um sentido especial, de uma função simbólica coletiva (PROTO, 2003).

O levantamento de informações sobre as publicações de projetos brasileiros veiculados no portal *Archdaily* nos possibilitou realizar uma leitura sobre as questões relacionadas a uma polarização destas publicações, revelando uma preponderância da *centralidade* sobre a pericentralidade nos projetos publicados.

Projetos brasileiros publicados por ano



Tabela 2: Total de publicações no site Archdaily de projetos construídos no Brasil, ao longo dos três últimos anos.

Fonte: Elaboração própria.

O recorte temporal dos três anos analisados (2012, 2013 e 2014) contradisse a expectativa de incremento no número de projetos brasileiros publicados acompanhando o crescimento da relevância deste portal como fonte de pesquisa para referências de projeto e estudos de caso para os estudantes de arquitetura. Ao contrário, o estudo revelou uma irregularidade no volume de publicações de projetos que se encontram em solo brasileiro, variando tanto em número de projetos (Tabela 02) quanto em tipologias programáticas. Nos anos analisados foram publicados pelo site um total de 2.674 (dois mil seiscentos e setenta e quatro) projetos (ARCHDAILY, 2015)⁵⁵, sendo apenas 228 (duzentos e vinte e oito) realizados no Brasil. Assim, fica evidente que esta publicação acaba por divulgar a produção de arquitetura de uma centralidade e que o Brasil acaba por assumir, novamente, uma posição periférica.

Além disso, esta análise também revelou uma concentração de projetos no sudeste brasileiro, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, havendo uma preponderância de projetos realizados nas capitais destes estados. Embora haja uma presença bastante tímida de cidades do interior destes estados, algumas localidades participam e competem em grau de importância como referências projetuais, como é o caso de Inhotim, um conjunto arquitetônico relevante para visitação, localizado em Brumadinho-MG. Por outro lado, Inhotim também pode ser encarado um pericentro de Belo Horizonte, devido a sua proximidade geográfica da capital.

⁵⁵ Nos anos de 2012, 2013 e 2014 foram publicados respectivamente 1208, 1088 e 378 projetos.

Quando comparamos os quatro principais polos brasileiros, a maior amostragem de projetos publicados e visitáveis (62,6%)⁵⁶ ainda se concentra na cidade de São Paulo (Tabela 03) que coincide com a centralidade econômica, financeira, de efervescência cultural, de produção de bens de consumo e de informação no Brasil - não por acaso, ali se concentram as editoras das principais publicações de periódicos de arquitetura brasileiros, como a revista Projeto Design e a revista AU, além dos escritórios brasileiros da revista Summa+, e dos escritórios dos principais portais de arquitetura do Brasil, como Vitruvius, Piniweb e Arcoweb.

PERIÓDICO		ARCHDAILY			TOTAL		
PROJETOS/ANO		2012	2013	2014	3 ANOS		
Total de projetos publicados		1208	1088	378	2674		
Total de projetos brasileiros publicados		92	96	40	228		
Total de projetos brasileiros publicados localizados nos principais pólos		74	77	30	181		
Total de projetos por estado	SP	Capital	45	34	13	92	121
		Interior	9	10	10	29	
	RJ	Capital	6	10	0	16	20
		Interior	2	1	1	4	
	MG	Capital	2	11	0	13	23
		Interior	7	2	1	10	
	DF	Capital	2	9	5	16	17
		Interior	1	0	0	1	
Total de projetos visitáveis por estado	SP	Capital	22	19	4	45	52
		Interior	4	2	1	7	
	RJ	Capital	4	8	0	12	14
		Interior	2	0	0	2	
	MG	Capital	2	7	0	9	12
		Interior	3	0	0	3	
	DF	Capital	1	1	2	4	5
		Interior	1	0	0	1	

Tabela 2: Tabela com a relação das publicações do portal Archdaily durante os anos de 2012, 2013 e 2014.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do ano de 2013 o Rio de Janeiro ampliou o número de projetos publicados em relação a 2012, mas não teve nenhum projeto publicado no ano de 2014. Embora tenha participado com alguns projetos em função da realização da Copa do Mundo de 2014, a cidade e o Estado do Rio de Janeiro não têm comparecido em volume e/ou relevância na produção arquitetônica brasileira contemporânea de obras de referência⁵⁷, contando com apenas vinte projetos, o que corresponde a 8,7% das publicações brasileiras no site *Archdaily* e 24% do total de projetos visitáveis.

Da mesma forma, no Estado de Minas Gerais foram publicados apenas doze projetos ao longo dos anos analisados, que respondem por 5,2% do total de publicações e

⁵⁶ Dos 83 projetos que atendem a este critério, 52 se localizam na cidade de São Paulo.

⁵⁷ Além dos dados levantados, esta afirmação é corroborada pela percepção dos docentes da escola central, entrevistados na pesquisa de campo (ver capítulo 3).

14,5% do total de projetos visitáveis. Destas, a quase totalidade se encontra na capital mineira, que concentra 83% dos projetos mineiros publicados.

1.3.3.2. Os periódicos *Projeto Design*, *AU* e *Summa+*

As revistas brasileiras *Projeto Design* e *AU – Arquitetura e Urbanismo*, bem como a revista argentina *Summa+*, se firmaram no Brasil como os três mais importantes periódicos impressos que servem como fonte de pesquisa por informações e referências de arquitetura⁵⁸. Tanto suas versões impressas quanto suas versões digitais divulgam projetos realizados por arquitetos brasileiros e que, em grande parte, também se encontram localizados nos principais polos de produção e disseminação de arquitetura de referência no Brasil: São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, devido às polaridades econômicas discutidas no item anterior, identificamos que os polos de Brasília e Belo Horizonte também participavam com frequência destas publicações.

Esta configuração de centralidade predominante pode ser visualizada conforme as tabelas 03, 04 e 05 abaixo, que ilustram as publicações dos três principais periódicos impressos. Apresentamos uma comparação entre o número de projetos que tenham sido publicados nestes meios entre os anos de 2012 e 2014, fazendo uma distinção entre os projetos visitáveis e não-visitáveis (conforme critérios explicitados acima).

Na análise destes periódicos nos concentramos em estudar o número de publicações de projetos dos Estados que possuem os quatro principais polos econômicos brasileiros - São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte – para verificar se a mesma polaridade econômica se aplica também a uma polaridade nas publicações de periódicos de arquitetura.

Por fim, procuramos estabelecer uma distinção, por Estado, entre aqueles projetos que se localizavam na capital e aqueles que estavam nas cidades do ‘interior’ (ou fora do centro), para verificar se há uma maior representatividade de um contexto central em detrimento de um contexto pericêntrico.

⁵⁸ Esta afirmação é corroborada pelos docentes entrevistados nas escolas estudadas que serão apresentadas nos capítulos posteriores.

O formato de apresentação dos projetos nestes três periódicos é bastante semelhante, constituindo-se de uma imagem introdutória e textos entremeados por desenhos técnicos, esquemas, perspectivas e outras imagens. Por fim, são apresentadas as fichas técnicas dos projetos, onde constam os autores e colaboradores, os autores de projetos complementares como estrutura, elétrica, hidráulica e/ou automação, bem como os principais fornecedores da obra. No caso da revista *Summa+* esta ficha aparece já na apresentação do projeto.

Assim como no portal *Archdaily*, os textos podem se constituir pela apresentação das premissas de projeto, os conceitos e/ou intenções projetuais, uma contextualização formada por informações sobre a localização e a situação de projeto apresentada. Seguem-se descrições de ordem técnica, compositiva e/ou qualitativa e intercalam-se esquemas, plantas baixas, plantas de situação, cortes, dentre outros, para auxiliar o leitor na compreensão do projeto à medida que as descrições avançam. Os periódicos apresentam muitas similaridades discursivas entre si, bem como na seleção de projetos que se concentram em São Paulo. Apesar destas três publicações apresentarem projetos no exterior, a revista *Summa+* parece lograr um posto privilegiado na apresentação de projetos latino-americanos aos brasileiros, estabelecendo um diálogo que aproxima estes países.

As discussões teóricas e/ou críticas não fazem parte da apresentação dos projetos, as revistas reservam colunas e seções específicas para este fim. Os novos materiais e tecnologias, que servem à atualização dos profissionais, aparecem nas páginas publicitárias, com exceção da publicação de artigos - ou números exclusivos de uma revista – dedicados a uma determinada técnica construtiva ou tema em destaque no campo profissional.

Assim, o debate teórico não costuma participar do discurso na apresentação dos projetos, o que poderia contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos projetos que são consumidos como referência pelos estudantes que acessam estes periódicos.

REVISTA AU

A revista *Arquitetura e Urbanismo*, AU, apresenta projetos e obras de todo o país e também do exterior, e pretende prover atualização para os profissionais da área e contribuir para a reflexão crítica acerca da arquitetura e da prestação de serviços por parte dos arquitetos e escritórios de arquitetura. Sua penetração, porém, se localiza prioritariamente na região sudeste, que concentra 53% de seus assinantes⁵⁹. Dentre suas principais seções estão: Interiores (projetos de interiores), Catálogo (divulgação de produtos, sistemas e tecnologias), Tecnologia & Materiais (detalhe de produto ou sistema) e a seção Brasil (obras projetadas no país).

Nos três anos analisados, a revista ampliou o número de projetos publicados, inclusive aqueles projetados no Brasil (Tabela 04). Entretanto, o maior volume de projetos continuou a se concentrar nos pólos econômicos brasileiros: 65,6% das obras brasileiras publicadas se localizam no estado de São Paulo; 7,94% no estado do Rio de Janeiro; 9,93% em Minas Gerais e 4,63% no Distrito Federal, que totalizam 88,1% dos projetos. Restam, portanto, 11,9% para a publicação de projetos localizados em outras regiões brasileiras.

O número de projetos passíveis de visitação por parte de arquitetos e estudantes para fins de conhecimento e aprendizado sobre projeto, fica ainda mais restrito; a constante publicação de residências e espaços privativos restringe o acesso àquela arquitetura apenas às páginas das publicações impressas e digitais. Assim, do total de 151 (cento e cinquenta e um) projetos publicados (nacionais e internacionais), levantamos 133 (cento e trinta e três) obras que permitem a visitação.

Destas, a cidade de São Paulo concentra 41,35% e o interior do Estado 6%. Da mesma forma, a cidade do Rio de Janeiro detém 6% e o interior deste Estado, 0,75%. Em Minas Gerais o número de obras localizadas na capital (5,26%) e no interior (4,51%) quase se equiparam nos anos levantados. No Distrito Federal são apresentados projetos em Brasília (3,76%) e nenhum em suas cidades satélites.

⁵⁹ De acordo com folheto promocial da revista, disponível em seu site. <http://piniweb.com/marketingonline/pdfs/au.pdf>

REVISTAS			AU			TOTAL	
PROJETOS/ANO			2012	2013	2014	3 ANOS	
Total de projetos publicados por revista			63	70	81	214	
Total de projetos brasileiros publicados			43	51	57	151	
Total de projetos brasileiros publicados localizados nos principais pólos			35	47	51	133	
Total de projetos por estado	SP	Capital	17	31	33	81	99
		Interior	4	6	8	18	
	RJ	Capital	5	3	3	11	12
		Interior	0	0	1	1	
	MG	Capital	4	2	2	8	15
		Interior	4	2	1	7	
	DF	Capital	1	3	3	7	7
		Interior	0	0	0	0	
Total de projetos visitáveis por estado	SP	Capital	12	23	20	55	63
		Interior	4	1	3	8	
	RJ	Capital	4	2	2	8	9
		Interior	0	0	1	1	
	MG	Capital	3	2	2	7	13
		Interior	3	2	1	6	
	DF	Capital	1	3	1	5	5
		Interior	0	0	0	0	

Tabela 3: Tabela com a relação das publicações da revista AU nos anos de 2012, 2013 e 2014.
Fonte: Elaboração própria.

PROJETO DESIGN

A revista Projeto Design se propõe a apresentar as principais tendências e referências do mercado de arquitetura aos profissionais da área, publicando projetos nacionais e internacionais, entrevistas, matérias técnicas, notícias e debates sobre o meio profissional⁶⁰. Sua página online é apresentada juntamente com as demais publicações da Arco Editorial, que responde pela revista. Dentre as seções apresentadas na edição impressa estão: Casas brasileiras, Arquitetura, Internacional, Interiores, Design, Artigo e Memória Projeto. Esta publicação tem sido referência na área há mais de trinta anos e se tornou um instrumento para consulta e inspiração dos profissionais, bem como de atualização sobre o desenvolvimento da área de arquitetura⁶¹.

Nos anos analisados para esta pesquisa, o periódico publicou um total de 248 (duzentos e quarenta e oito projetos), sendo 92,4% projetos brasileiros, o que mostra um favorecimento aos projetos nacionais. Destes, 79,5% são projetos que se localizam nos principais polos brasileiros.

Entre os projetos destes polos, a maioria se localiza no Estado de São Paulo (51,1%), sendo 79,6% destes realizados na cidade de São Paulo. O Estado do Rio de Janeiro detém 13,2% dos projetos visitáveis e sua capital concentra 91,7% destes. Minas

⁶⁰ De acordo com site da editora, acessado em janeiro de 2016.

⁶¹ Informações divulgadas pela editora na venda do aplicativo da revista para dispositivos IOS, em <https://itunes.apple.com/br/app/projetodesign/id726713412?mt=8>.

Gerais e o Distrito Federal representam 8,8% e 4,9%, respectivamente, dos projetos visitáveis no país. Suas capitais concentram 62,5% e 100%, respectivamente, dos projetos em cada Estado.

REVISTAS		PROJETO			TOTAL		
PROJETOS/ANO		2012	2013	2014	3 ANOS		
Total de projetos publicados por revista		88	79	81	248		
Total de projetos brasileiros publicados		79	72	78	229		
Total de projetos brasileiros publicados localizados nos principais pólos		72	61	49	182		
Total de projetos por estado	SP	Capital	39	30	23	92	118
		Interior	10	7	9	26	
	RJ	Capital	7	9	7	23	29
		Interior	2	2	2	6	
	MG	Capital	3	4	4	11	19
		Interior	2	4	2	8	
	DF	Capital	9	5	2	16	16
		Interior	0	0	0	0	
Total de projetos visitáveis por estado	SP	Capital	33	25	16	74	93
		Interior	8	5	6	19	
	RJ	Capital	7	8	7	22	24
		Interior	0	1	1	2	
	MG	Capital	3	3	4	10	16
		Interior	1	3	2	6	
	DF	Capital	6	2	1	9	9
		Interior	0	0	0	0	

Tabela 4: Tabela com a relação das publicações da revista Projeto Design nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Fonte: Elaboração própria.

SUMMA+

A revista Summa+ está presente no mercado brasileiro desde o ano 2010, mas já era reconhecida como líder no mercado latino-americano dentre as publicações sobre Arquitetura e Design. Além do Brasil, é atualmente veiculada na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Paraguai e Uruguai, sendo editada na Argentina. Diferentemente dos periódicos anteriores, a revista não tem distribuição mensal, são apenas sete edições anuais. Sua página online disponibiliza apenas alguns projetos para leitura, não possuindo a integralidade dos conteúdos das edições nem mesmo para os assinantes⁶². O periódico se propõe a ser inspiração para criadores e referência para aqueles que buscam ideias para seus projetos⁶³. Suas seções incluem divulgação sobre livros publicados, artigos acadêmicos, ensaios, entrevistas e projetos, claramente comprometida com a divulgação da arquitetura latino-americana.

⁶² Informação cedida pelo diretor editorial da revista, Fernando Diez, através de e-mail em 25/01/2016.

⁶³ Informações presentes no site da Livraria do Arquiteto, editora responsável por sua distribuição no Brasil.

Nos anos analisados, o periódico publicou um total de 332 (trezentos e trinta e dois) projetos, sendo apenas quarenta (correspondente a 12% do total) projetos brasileiros.

Em função de seu perfil multinacional, *Summa +* é a revista que menos privilegia projetos visitáveis no Brasil. Do total de projetos localizados nos polos brasileiros (92,5% dos projetos brasileiros publicados), menos da metade (48,6%) são projetos visitáveis.

Dentre estes, 44,4% estão no Estado de São Paulo, 16,6% no Estado do Rio de Janeiro, 33,3% em Minas Gerais e 5,55% no Distrito Federal. A capital paulista concentra 62,5% dos projetos visitáveis no Estado, as cidades do Rio de Janeiro e Brasília detêm 100% dos projetos visitáveis. Em Minas Gerais, a publicação se divide igualmente entre a capital (50%) e demais cidades do Estado com projetos visitáveis.

REVISTA		SUMMA			TOTAL		
PROJETOS/ANO		2012	2013	2014	3 ANOS		
Total de projetos publicados por revista		122	105	105	332		
Total de projetos brasileiros publicados		9	14	17	40		
Total de projetos brasileiros publicados localizados nos principais pólos		9	13	15	37		
Total de projetos por estado	SP	Capital	4	5	8	17	25
		Interior	2	3	3	8	
	RJ	Capital	0	2	1	3	4
		Interior	1	0	0	1	
	MG	Capital	0	2	1	3	6
		Interior	1	1	1	3	
	DF	Capital	1	0	1	2	2
		Interior	0	0	0	0	
Total de projetos visitáveis por estado	SP	Capital	1	1	3	5	8
		Interior	1	1	1	3	
	RJ	Capital	0	2	1	3	3
		Interior	0	0	0	0	
	MG	Capital	0	2	1	3	6
		Interior	1	1	1	3	
	DF	Capital	1	0	0	1	1
		Interior	0	0	0	0	

Tabela 5: Tabela com a relação das publicações da revista Summa+ nos anos de 2012, 2013 e 2014.
Fonte: Elaboração própria.

Em nossa análise destas quatro publicações verificamos que a ideia de um contexto centro/pericentro se manifesta de forma clara, não apenas pela maior quantidade de projetos no polo de São Paulo, mas principalmente porque a maioria dos projetos publicados se localiza nas capitais dos polos analisados.

Ainda que o Distrito Federal (DF) tenha uma representação bem abaixo dos demais em número de projetos, decidimos incluí-lo nesta análise porque é o segundo polo econômico mais importante do país. Os polos carioca e mineiro, embora com maior

representatividade que o Distrito Federal, ainda tem uma presença tímida nas publicações especializadas (juntos, correspondem a 29% do total de obras publicadas e visitáveis).

À polaridade econômica correspondeu uma polaridade 'arquitetônica' no caso paulista, evidenciando sua importância tanto como maior polo econômico do país como também o maior polo produtor e difusor da produção de arquitetura no Brasil, representando 65% dos projetos publicados e visitáveis.

Embora não exista um discurso único assumido na contemporaneidade arquitetônica, ainda assim é possível identificar maneiras peculiares de se fazer arquitetura nestes três estados do sudeste brasileiro. É possível perceber, por exemplo, sutilezas no tratamento das formas e materiais utilizados, na plasticidade dos volumes, nas proporções entre as partes que compõem os edifícios e ambientes projetados pelos profissionais com obras publicadas. Enquanto em Minas Gerais se revelam diálogos atrelados a uma certa regionalidade, em São Paulo se observa uma atitude projetual ligada à herança do brutalismo da escola paulista, que transborda através da utilização do concreto armado nas soluções estruturais e nas escolhas estéticas. No entanto, nosso objetivo aqui não é reivindicar verdades estilísticas derivadas de regionalismos específicos mas, antes, perceber a contextualização de alguns procedimentos projetuais que sugere uma abordagem específica, uma maneira própria de encarar os desafios do ato de projetar em arquitetura.

A condição de *centralidade* dos projetos paulistas, atestados pela concentração de projetos publicados naquela região, coincide com uma centralidade no discurso de arquitetura que é disseminado pelas publicações brasileiras e que alimenta as referências projetuais com que estudantes iniciantes de arquitetura se abastecem para criar seus projetos acadêmicos.

1.3.4. As mídias digitais e a experiência da arquitetura

Ao mesmo tempo em que as publicações privilegiam projetos localizados na centralidade, vivemos um momento de acesso quase irrestrito à informação sobre arquitetura e sua produção. Podemos conhecer qualquer projeto em detalhes por

meio das ferramentas digitais que estão a nosso dispor, sem nos preocupar com distâncias geográficas. Mesmo vivendo em uma região pericêntrica é possível conhecer os projetos que se localizam na centralidade.

No entanto, perguntamo-nos se apenas o acesso à informação, aos projetos e aos textos dos arquitetos sobre uma determinada obra seja capaz de fornecer todos os subsídios para que um estudante possa conhecer arquitetura... Existe algo que escapa à objetividade das representações gráficas quando procuramos conhecer e entender um projeto, sendo necessário utilizar-se de outros meios para compreendê-lo em sua totalidade.

O que parece escapar a estas representações multimídias é algo que apenas pode ser percebido pelo indivíduo que visita uma obra de arquitetura, seja ela uma referência ou não. Segundo Pallasmaa (2011), experienciar uma arquitetura retira a hegemonia do olhar como único modo de se compreender uma obra; a experiência arquitetônica acrescenta sensações multissensoriais ao mesmo tempo em que realiza uma mediação existencial entre o indivíduo e o mundo:

Uma edificação não é um fim por si só; ela emoldura, articula, estrutura, dá importância, relaciona, separa e une, facilita e proíbe. Assim, experiências autênticas de arquitetura consistem, por exemplo, em abordar ou confrontar uma edificação, em vez de se apropriar formalmente uma fachada; em olhar para dentro ou para fora de uma janela, em vez de olhar a janela em si como objeto material; [...] O espaço arquitetônico é um espaço vivenciado, e não um mero espaço físico, e espaços vivenciados sempre transcendem a geometria e a mensurabilidade. (PALLASMAA, op.cit., p.60)

Assim, é preciso ressaltar que, embora as plataformas digitais se esforcem para mostrar a totalidade de um projeto de arquitetura, também cabe ao leitor participar, agindo com sua imaginação para criar sua própria forma de enxergar uma narrativa. Para tanto, podemos recorrer a uma maneira tradicional, e ainda válida, de se aprender arquitetura através da vivência arquitetônica, da experiência iniciática da obra, pelo penetrar na arquitetura para a percepção das escalas, da luz, do contexto a sua volta: “Uma obra de arquitetura não é experimentada como uma coletânea de imagens visuais isoladas, e sim em sua presença material e espiritual totalmente corporificada. Uma obra de arquitetura incorpora e infunde estruturas tanto físicas quanto mentais” (PALLASMAA, op.cit., p.42).

Vale salientar que o contato com a obra permite determinadas lições que o conhecimento intermediado pelos meios de comunicação pode restringir. Rasmussen (1998) coloca que as qualidades de uma arquitetura só podem realmente ser conhecidas a partir de uma experiência vivenciada da arquitetura através do conhecimento e do aprendizado com as grandes obras.

Ao longo da história da arquitetura, muitos arquitetos, como Louis Kahn, Le Corbusier, Lucio Costa e tantos outros, recorriam às viagens de estudo no intuito de vivenciar a obra arquitetônica, registrando suas impressões nos cadernos de croquis, a partir das lições aprendidas com obras célebres⁶⁴. Estes cadernos acabavam por constituir um repertório de lições arquitetônicas que frequentemente passavam a fazer parte das soluções projetuais desenvolvidas por estes arquitetos, formando um conjunto de soluções e referências para futuros projetos.

A ênfase dada ao conhecimento da arquitetura através da vivência se constitui em uma chamada à participação do leitor na construção de sua própria versão da narrativa arquitetônica de um projeto. Colocar-se como parte da existência material de uma arquitetura amplia sua capacidade de aprendizado, considerando que uma boa referência projetual contribui para a análise das qualidades essenciais do espaço arquitetônico e também para o entendimento de mundo em que o arquiteto irá atuar e intervir.

Em experiências memoráveis de arquitetura, espaço, matéria e tempo se fundem em uma dimensão única, na substância básica da vida, que penetra em nossas consciências. Identificamo-nos com esse espaço, esse lugar, esse momento, e essas dimensões se tornam ingredientes de nossa própria existência. A arquitetura é a arte de nos reconciliar com o mundo, e esta mediação se dá por meio dos sentidos. (PALLASMAA, op.cit., p.68)

Embora não tenhamos a pretensão de descartar a relevância das ferramentas digitais para o acesso à informação de projeto, ressaltamos que elas não devem ser encaradas como um fim na pesquisa por referências no aprendizado de arquitetura. Entendemos

⁶⁴ Esta série de projetos-referência ficam 'arquivados' na memória do arquiteto, em sua totalidade ou em partes, configurando um *corpus* de conhecimento específico sobre o saber-fazer da área, que permite ao arquiteto estabelecer relações entre as situações de projeto que agora enfrenta e aquelas que ele já conhece. Este acervo pode ser constituído por seu conhecimento formal e tácito, pelas experiências acumuladas ao longo do tempo e também através de sua prática de projeto. Dessa forma, as referências projetuais auxiliam diretamente na constituição do repertório projetual do arquiteto.

que elas podem, sim, ser consideradas como um primeiro contato com a referência de projeto, como uma importante porta de entrada na viagem por aquelas obras de arquitetura e que podem contribuir, efetivamente, na construção de um repertório projetual consistente e frutífero, tanto do ponto de vista criativo quanto no sentido da construção da cultura arquitetônica de um estudante.

Dessa forma, o elo entre sala de aula/ papel/ computador e a realidade construída poderá ser reconstituído e fortalecido através do diálogo estabelecido entre os diferentes meios existentes na contemporaneidade. Os recursos verdadeiramente intermediáticos pressupõem a utilização de todos os meios possíveis, sejam eles tradicionais ou inovadores, analógicos ou digitais, físicos ou virtuais, antigos ou novos. Os diálogos possíveis entre a arquitetura e seus meios de representação e divulgação não devem se resumir apenas a um consumo de projetos fotogênicos veiculados na internet.

É preciso construir narrativas em que as mídias sejam, efetivamente, meios de nos colocar em contato com as boas lições de arquitetura guardadas pelas referências projetuais. Especialmente quando estas mídias acabam por reforçar uma polarização já existente no Brasil e publicam projetos que reforçam uma hegemonia da centralidade, a produção de arquitetura da pericentralidade perde relevância enquanto referência e ferramenta de aprendizado nas escolas de arquitetura que se localizam fora do centro.

1.3.5. Polaridades no ensino de arquitetura

Vimos que a condição de centralidade se faz presente na distribuição geográfica dos arranjos populacionais e dos principais centros urbanos, bem como se sobressai na produção e divulgação de arquitetura. Estas evidências nos levam a acreditar que também existe uma relação entre a maior presença de escolas de arquitetura nestas regiões identificadas como detentoras de uma centralidade, ainda que regional.

Mencionamos que tanto a aglomeração quanto a escala populacional contribuem para o desenvolvimento do setor de serviços, que tem uma localização essencialmente urbana e, portanto, coincide com a situação de centralidade que abordamos. Entretanto, o desenvolvimento e a distribuição do setor de serviços não é uniforme no

território nacional, o que colabora para o estabelecimento de uma hierarquia entre as cidades e de uma influência inter-regional entre os polos brasileiros.

A análise espacial do setor de serviços no Brasil realizada por Cardoso (2014) demonstrou uma significativa concentração regional dos serviços nos grandes centros econômicos do país e em suas regiões metropolitanas, dimensionando as áreas de influência e a capacidade de polarização dos principais polos brasileiros, dentre eles São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Estes argumentos reforçaram a suposição inicial de que a centralidade também concentra a produção de arquitetura, sua divulgação e a formação dos futuros arquitetos, visto que as polaridades na economia regional brasileira definem a existência de um contexto central e de um contexto pericêntrico, ou seja, ao redor de um centro.

Para esta verificação gráfica, realizamos uma comparação entre o cadastro de escolas de arquitetura do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), disponível em seu banco de dados IGEO (Figura 14).

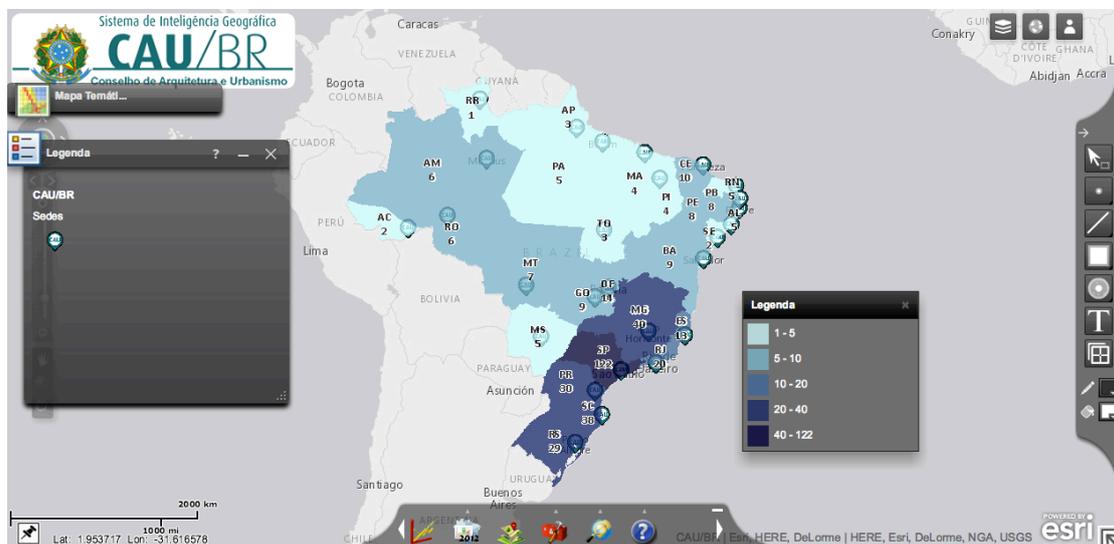


Figura 14: Mapa com a distribuição das escolas de arquitetura pelo país.
Fonte: CAU-BR. Disponível em: <http://igeo.caubr.gov.br/>. Acesso em 21/12/2015.

Ao analisarmos os dados da figura acima verificamos uma concentração de escolas em São Paulo (com mais de 40 cursos), Minas Gerais e Estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que possuem de vinte a quarenta cursos por Estado. A seguir vem o Estado do Rio de Janeiro, com mais de 20 escolas. As demais áreas do

Nordeste e do Norte possuem menos de 10 escolas por Estado, sendo que algumas delas possuem menos de cinco (Mato Grosso do Sul, Acre, Roraima, Amapá, Pará, Maranhão, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe).

No entanto, o número de escolas se mostrou inferior ao levantamento que realizamos no ano de 2015: a região sudeste brasileira detém 216 (duzentas e dezesseis) escolas; o sul, 107 (cento e sete); o nordeste, 69 (sessenta e nove), o centro-oeste 38 (trinta e oito) e a região norte conta com 28 (vinte e oito), totalizando 458 (quatrocentas e cinquenta e oito) escolas⁶⁵.

A polarização no ensino de arquitetura se torna evidente no mapa (Figura 15), que expressa não apenas a localização geográfica por municípios, mas também as área de maior concentração de escolas. Para esta análise foram criados 06 grupos de acordo com o número de cursos por Estado: (1) 01 a 05 escolas; (2) 06 a 10 escolas; (3) 11 a 25 escolas; (4) 26 a 40 escolas; (5) 41 a 50 escolas e (6) mais de cinquenta escolas.

⁶⁵ Este levantamento foi realizado em agosto de 2015. Atualmente já existem mais escolas em funcionamento no Brasil, inclusive na cidade de Juiz de Fora e no Estado do Rio de Janeiro (e-MEC, 2016).

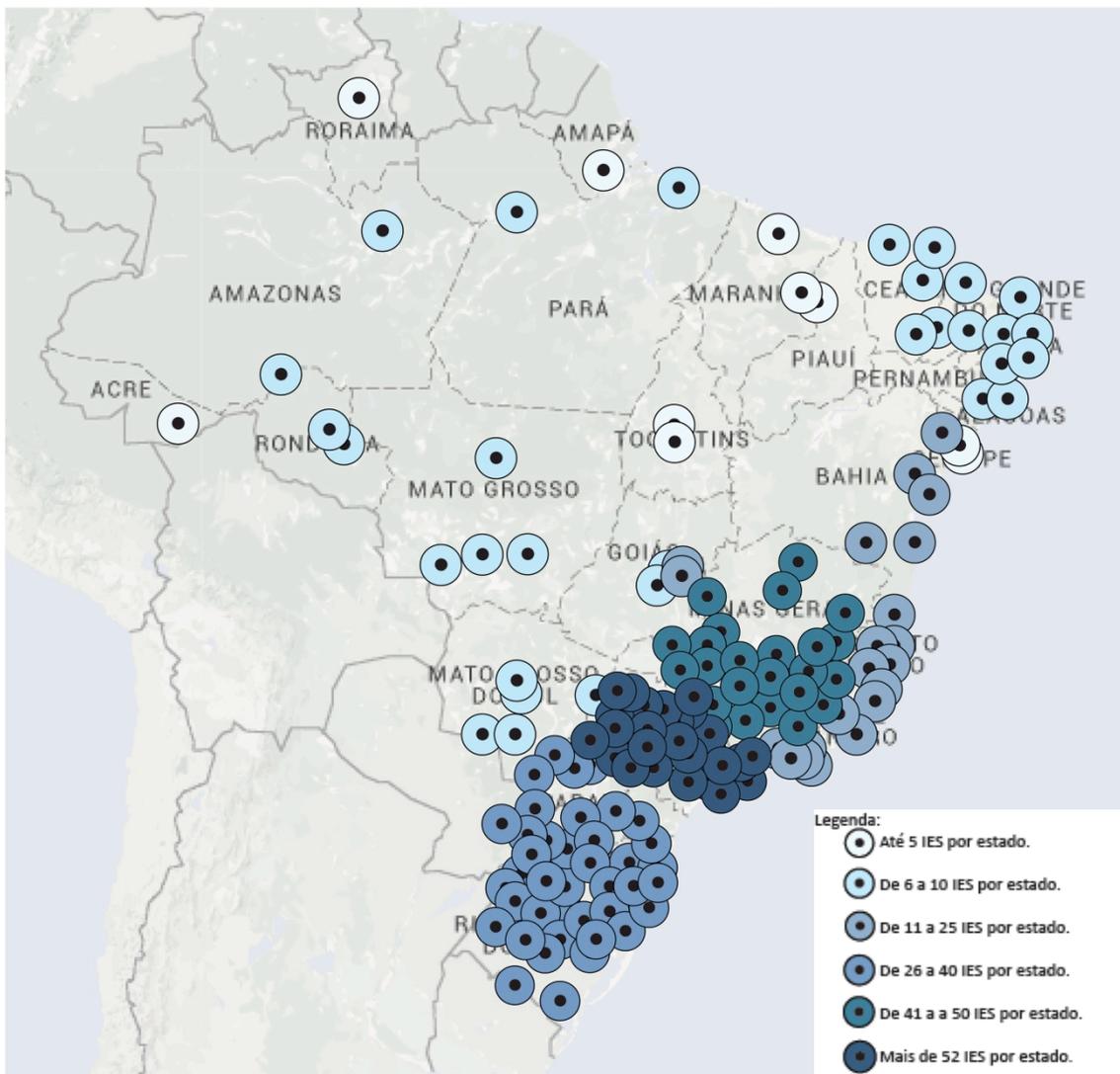


Figura 15: Mapa de densidades - localização das escolas de arquitetura no Brasil.
 Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.

Esta imagem corrobora com as indicações encontradas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), sobre as regiões de influência das cidades e as áreas de concentrações urbanas que sinalizam manchas de urbanização e/ou conurbações. Além disso, também é apontado que na região sudeste os “arranjos populacionais acompanham os grandes centros urbanos” e “seguem também os principais eixos econômicos articulados pelas rodovias” (IBGE, 2015, p.31), e as ligações estabelecidas entre os centros de gestão pública.

Quanto ao ensino superior e a localização dos cursos de graduação, o IBGE evidencia uma “centralidade no ensino de graduação no Brasil” (IBGE, 2015, p.135), a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). Ainda, o acesso à internet foi considerado fator de medida, um “elemento de interesse na avaliação da centralidade” (IBGE, 2015, p.135).

O crescimento exponencial do número de cursos no Brasil, pode ser verificado a partir das tabelas abaixo (06 e 07), que constam do relatório encomendado pelo INEP/MEC sobre a evolução dos cursos de arquitetura e seu estado da arte até o ano de 2007. A polarização no sudeste já existia, porém, em números absolutos verifica-se que houve um grande incremento no número de cursos ali localizados. Além disso, em 2007, o país contava com apenas 125 (cento e vinte e cinco) cursos de arquitetura e urbanismo, enquanto nosso levantamento em 2015 aponta 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) cursos existentes no país, o que corresponde a um incremento de 366,4% em apenas oito anos.

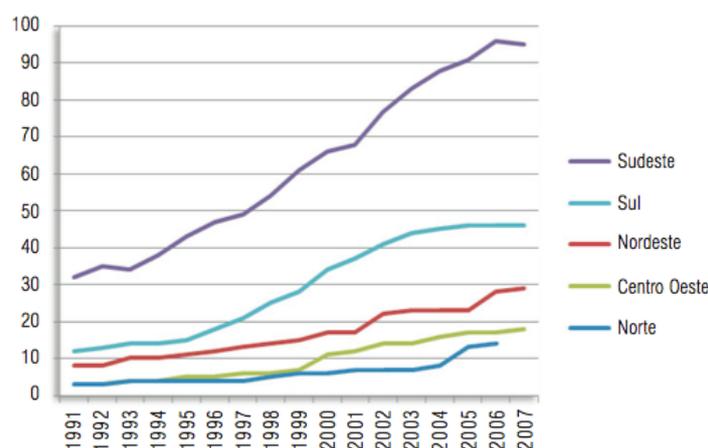


Tabela 6: Expansão do número de cursos de arquitetura entre os anos de 1991 e 2007, com maior crescimento nos estados do Sul e Sudeste.

Fonte: INEP. Trajetória e Estado da Arte da Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010, p.125.

Ano	Total	Universidades			Centros Universitários		Faculdades		
		Total	Pública	Privada	Total	Privado	Total	Pública	Privada
1991	57	42	22	20	-	-	15	-	15
1992	62	47	25	22	-	-	15	1	14
1993	65	51	28	23	-	-	14	-	14
1994	70	55	29	26	-	-	15	-	15
1995	78	62	31	31	-	-	16	-	16
1996	86	68	32	36	-	-	18	-	18
1997	93	76	33	43	2	2	15	-	15
1998	103	84	36	48	6	6	13	-	13
1999	116	89	34	55	10	10	17	1	16
2000	134	96	36	60	17	17	21	1	20
2001	140	100	38	62	22	22	18	1	17
2002	161	113	39	74	28	28	20	1	19
2003	171	117	42	75	32	32	22	1	21
2004	179	120	42	78	37	37	22	1	21
2005	185	121	43	78	39	39	25	1	24
2006	200	123	45	78	41	41	36	2	34
2007	202	125	46	79	38	38	39	2	37

Tabela 7: Total de cursos de arquitetura entre os anos de 1991 e 2007.
Fonte: INEP. Trajetória e Estado da Arte da Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010, p.134.

1.3.5.1. Análise da distribuição de escolas no país

Aqui apresentamos os seis grupos de análise divididos por Estado, para facilitar a visualização das polaridades ao redor dos maiores centros urbanos nacionais e, em seguida, a imagem de cada um dos Estados brasileiros, com a marcação de suas escolas por cidade. Assim, será possível identificar os principais centros urbanos estaduais que detêm o maior número de escolas de arquitetura e urbanismo.

As figuras 16 e 17 exibem o adensamento de escolas nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais, respectivamente. De acordo com nosso levantamento (2015), a cidade de São Paulo concentra 37 (trinta e sete) escolas (30,57%), enquanto a cidade de Ribeirão Preto possui seis, São José do Rio Preto cinco escolas, Santos e Campinas possuem quatro escolas cada e Limeira, Araçatuba, Jundiaí, Presidente Prudente e Bauru possuem três. As demais cidades que abrigam escolas de arquitetura possuem dois ou menos cursos, somando mais cinquenta escolas ao total de 121 (cento e vinte uma) escolas no Estado.

O Estado de Minas Gerais, segundo em número de concentração de escolas (Figura 09), possui catorze cursos na capital Belo Horizonte (28%), três em Juiz de Fora e três em Uberlândia, e os demais trinta cursos distribuídos em cidades que detêm apenas um ou dois cursos, totalizando 50 (cinquenta) escolas de arquitetura.

Nestes dois primeiros grupos (regiões), as capitais, centros de referência para outras cidades do Estado, concentram cerca de um terço das escolas de arquitetura.

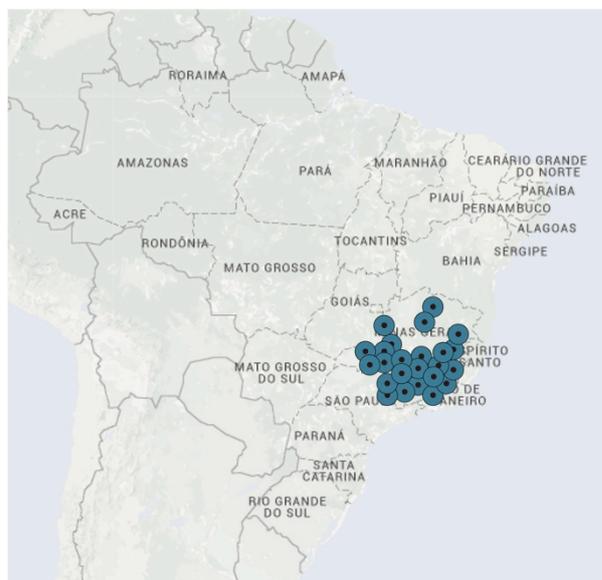


Figura 16: Mapa de densidades - Regiões com mais de 50 escolas de arquitetura por estado.

Figura 17: Mapa de densidades - Regiões com 41 a 50 escolas de arquitetura por estado.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.



Figura 18: Mapa de densidades - Regiões com 26 a 40 escolas de arquitetura.

Figura 19: Mapa de densidades - Regiões com 11 a 25 escolas de arquitetura.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.

Em um terceiro grupo de concentração de escolas estão os Estados do sul do país (Figura 18). O Rio Grande do Sul possui 37 (trinta e sete) escolas, sendo apenas sete (18,91%) na capital Porto Alegre. Santa Catarina e Paraná possuem 35 (trinta e cinco)

cada, sendo quatro escolas em Florianópolis (11,42%) e nove em Curitiba (25,71%). O terceiro grupo analisado possui um percentual ainda menor de concentração de escolas nas capitais dos Estados, em relação aos dois primeiros grupos.

No quarto grupo - Estados que possuem de 11 a 25 escolas (Figura 19) – figuram Rio de Janeiro (24), Espírito Santo (14), Distrito Federal (11) e Bahia (15). A cidade do Rio de Janeiro concentra 13 escolas (54,16%), Vitória detém 05 escolas (35,71%), Brasília 11 escolas (100%) e Salvador com 07 escolas (46,66%). Neste grupo as capitais do Rio de Janeiro e da Bahia concentram mais da metade das escolas, enquanto no Distrito Federal todas as escolas se localizam na capital federal. Apenas o Espírito Santo fica abaixo do percentual do grupo.



Figura20: Mapa de densidades - Regiões com 6 a 10 escolas de arquitetura por estado.
Figura21: Mapa de densidades - Regiões com menos de 05 escolas de arquitetura por estado.
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.

Entre os Estados que compõem o quinto grupo – regiões que possuem entre 06 e 10 escolas de arquitetura (Figura 20) – figuram Mato Grosso do Sul (6), Goiás (10), Mato Grosso (7), Rondônia (7), Amazonas (7), Pará (6), Ceará (10), Rio Grande do Norte (6), Paraíba (8) e Pernambuco (10). Suas capitais, em geral, concentram a maior parte das escolas de arquitetura: Campo Grande (66,6%), Goiânia (70%), Cuiabá (28,57%), Porto Velho (42,85%), Manaus (100%), Belém (83,33%), Fortaleza (60%), Natal (83,3%), João Pessoa (50%) e Recife (80%).

O sexto grupo (Figura 21) se organiza a partir das regiões que contam com menos de cinco escolas por Estado: Roraima (1), Amapá (3), Maranhão (5), Piauí (4), Tocantins (3) e Sergipe (3). Este grupo, que concentra regiões fora do sudeste brasileiro, se compõe por Estados onde as escolas se concentram prioritariamente nas capitais: Boa Vista (100%), Macapá (100%), São Luis (80%), Teresina (100%), Palmas (66,7%) e Aracaju (66,7%).

1.3.5.2. Polarização das escolas de arquitetura nos polos econômicos brasileiros

Quando analisados os quatro principais polos econômicos brasileiros⁶⁶ (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Distrito Federal), em termos de distância geográfica, a polarização das escolas de arquitetura também se concentra no entorno das capitais ou polos destes Estados. Existiria, portanto, uma ‘distância vivenciável’ das arquiteturas de referência?

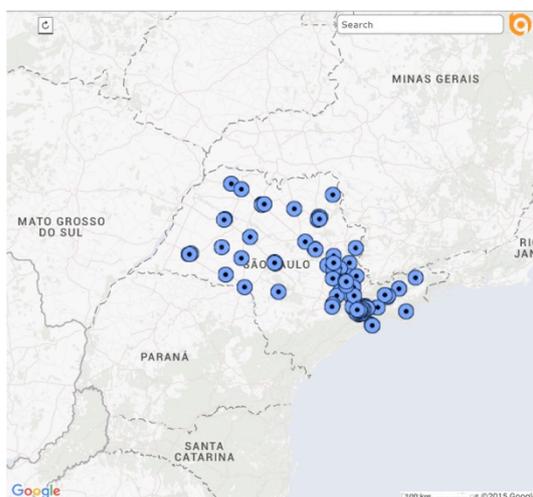


Figura22: Localização das escolas no estado de São Paulo.

Figura23: Localização das escolas no estado de Minas Gerais.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.

No Estado de São Paulo (Figura 22), as cidades com o maior número de escolas se localizam, em geral, próximas à capital, em um raio menor que 300 km⁶⁷: Jundiaí (41

⁶⁶ Mesmo critério utilizado para a análise das publicações, no item 1.3.3.

⁶⁷ As distâncias entre as cidades foram medidas pelo programa Batch Geo, o mesmo utilizado para a confecção dos mapas. Para definir as distâncias, o programa mede a distância entre a primeira escola

km), Santos (61 km), Campinas (86 km), Limeira (132 km), Bauru (272 km) e Ribeirão Preto (284 km), onde este último exerce a função de polo regional. As cidades de São José do Rio Preto (406 km), Araçatuba (461 km) e Presidente Prudente (506 km), se concentram no entorno do polo regional de São José do Rio Preto (CARDOSO, 2014).

Em Minas Gerais, as cidades que possuem o maior número de escolas de arquitetura, além da capital, são os polos regionais de Juiz de Fora (215 km) e Uberlândia (469 km), com 03 escolas cada (6%). Apesar da proximidade geográfica, a cidade de Juiz de Fora se relaciona mais, em diversos aspectos, à cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro⁶⁸. Montes Claros (355 km) e Governador Valadares (240 km) possuem duas escolas cada (4%), enquanto as demais cidades possuem apenas um curso.

Assim, uma grande concentração de escolas está no entorno da capital mineira, distantes menos que 200km: Santa Luzia (15 km), Betim (28 km), Sete Lagoas (61 km), Ouro Preto (67 km), Itaúna (72 km), Divinópolis (100 km), São João Del Rei (137 km), Bom Despacho (139 km), Viçosa (143 km), Coronel Fabriciano (147 km), Ipatinga (156 km), Formiga (167 km), Lavras (184 km) e Caratinga (187 km).

Com distância superior a 200km encontramos: Manhuaçu (202 km), Muriaé (210 km) e Varginha (241 km). Em um raio maior que 300km temos: Patos de Minas (310 km), Araxá (319 km), Guaxupé (327 km), Patrocínio (339 km), Teófilo Otoni (344 km), Nova Poços de Caldas (346 km), Uberaba (422 km), Paracatu (432 km) e Porteirinha (464 km).

marcada (no caso a principal escola da centralidade) e as demais escolas do Estado, a partir de seus endereços. Assim, foi possível determinar a distância entre a FAU/UFRJ e as demais escolas de arquitetura do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo.

⁶⁸ Algumas destas relações serão abordadas nos cap.2 e 3.

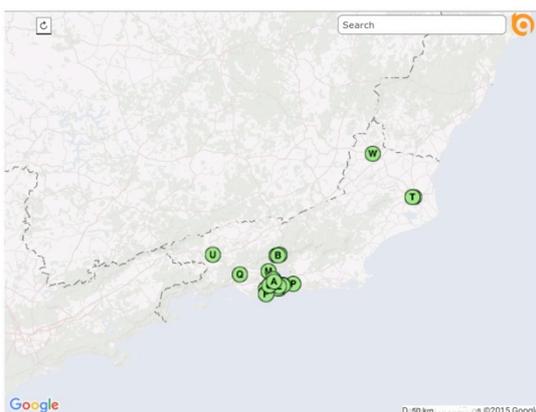


Figura24: Localização das escolas no estado do Rio de Janeiro.

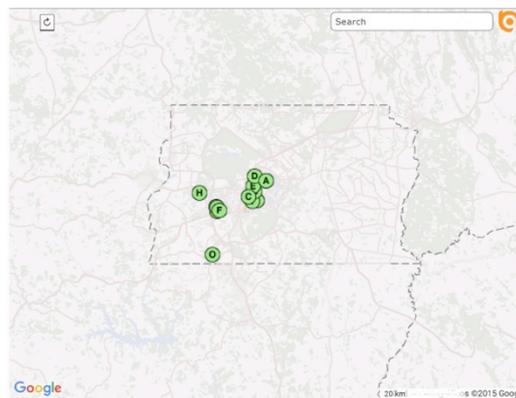


Figura 25: Localização das escolas no Distrito Federal

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do portal e-Mec, 2015.

No Estado do Rio de Janeiro, terceiro polo econômico do país, sua capital concentra treze cursos (54,17%), enquanto Niterói (14 km) e Campos dos Goytacazes (235 km) detém três cursos cada (13%). As demais cidades, Duque de Caxias (17 km), Petrópolis (38 km), Seropédica (49 km), Volta Redonda (94 km) e Itaperuna (231 km) possuem apenas um curso por cidade. Com exceção das escolas de Campos e Itaperuna, 33,33% das escolas de arquitetura neste Estado se localizam no entorno da centralidade, distantes menos que 100km. Quando somadas às escolas localizadas no centro deste polo, temos um total de 87,5% das escolas concentradas no entorno da cidade do Rio de Janeiro. Este Estado também possui o polo regional econômico de Macaé onde ainda não existe uma escola de arquitetura.

No Distrito Federal, evidentemente, todas as escolas se localizam na cidade de Brasília. Mais especificamente, a maioria das escolas se localiza no Plano Piloto (72,7 % delas); a escola mais distante da UNB (tomada como referência) se encontra em Gama, distante 35 km.

Dessa forma, verifica-se que a posição das escolas de arquitetura acompanha a existência dos polos econômicos de influência nacional em seus Estados, fortalecendo a ideia de que a maior parte das escolas brasileiras se encontra em situação pericêntrica em relação aos principais centros de produção de arquitetura. Conforme verificado, as relações de influência e troca entre as cidades centrais e pericêntricas acontece mais fortemente, de maneira geral, até um raio de 300 km de distância.

Quando esta distância aumenta a tendência é que as zonas de influência se desloquem para um centro regional, conforme acontece nos Estados de São Paulo e Minas Gerais⁶⁹.

Assim, coloca-se a questão da distância em relação à localização das principais arquiteturas de referência como fator primordial, embora não decisivo, para a configuração de um contexto pericêntrico no ensino de projeto de arquitetura. Entretanto, a distância vivenciável das referências projetuais não poderá ser avaliada apenas a partir de uma distância geográfica. A seguir, discutiremos este fator distância.

1.4. A questão da distância

Neste primeiro capítulo, abordamos a situação do ensino de arquitetura no contexto pericêntrico e as condições em que ele acontece dentro de um determinado contexto geográfico, cultural e político, considerando também a assimetria geográfica na distribuição das escolas de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Assim, procurou-se entender o contexto diversificado em que estas escolas atuam, tanto em função de realidades econômicas e culturais distintas quanto em função de sua localização geográfica em relação aos grandes centros de produção de arquitetura de referência.

A relação entre a localização das escolas e sua distância das referências projetuais notáveis colocou-se como a questão principal deste trabalho para a construção do espaço de referências com que docentes e estudantes irão atuar no fazer arquitetônico. Ao relacionar a existência de uma pericentralidade à questão da distância geográfica significa afirmar que as escolas em condição pericêntrica necessitam deslocar-se em direção aos centros de produção e experimentação em arquitetura para a vivência das principais obras de referência publicadas.

Se considerarmos que a vivência arquitetônica e as experiências de visita são parte importante do aprendizado em projeto, como entender a experiência de ensino de projeto nas escolas localizadas em contextos pericêntricos à produção de arquitetura

⁶⁹ Esta tendência de deslocamento da referência para um polo regional poderá ser verificada em outros Estados brasileiros em uma pesquisa futura. Neste trabalho nos concentramos apenas na análise dos principais polos econômicos brasileiros.

de referência? É possível apreender as lições de arquitetura sem visitá-las presencialmente? Existem outras estratégias válidas para o ensino de projeto e para a utilização de referências projetuais neste contexto?

Estas inquietações surgiram do fato desta autora ter experiência lecionando disciplinas de projeto em duas instituições de ensino superior na cidade de Juiz de Fora – MG, e perceber que grande parte das referências projetuais utilizadas nestas escolas se localizavam em outras cidades, outros Estados e até em outros países. E, além disso, estas referências pareciam ser apenas conhecidas por professores e estudantes através de livros, revistas e sites. Poucos pareciam ter conhecido pessoalmente ou vivenciado aquelas arquiteturas tão utilizadas e tão importantes para o ensino de projeto.

Entretanto, quando confrontamos a posição geográfica desta cidade, favorecida pela proximidade de centros como Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, e ainda estando localizada na região do sudeste brasileiro, a região que concentra mais recursos no país, não encontramos uma explicação simples para o fato de muitos professores e alunos não conhecerem sequer as referências mais próximas à cidade.

A inexistência de projetos locais, referenciados em publicações de relevância para a área, parecia implicar em um deslocamento sempre que fosse necessário visitar arquiteturas notáveis. É uma proximidade geográfica aparente, porque a distância dificulta a vivência e a experiência destas referências de maneira cotidiana; ao contrário, ela ocorre como um evento, uma viagem de estudos, previamente agendada. As escolas de Juiz de Fora não parecem estar tão próximas assim para que seus alunos e docentes conheçam realmente essas referências.

Foram estas circunstâncias que deram origem às primeiras perguntas relativas à tese: Como qualificar este contexto? Como é ensinar projeto de arquitetura nesta situação?

Nossa suposição para a busca destas respostas apontou inicialmente para a questão da distância, que precisava ser estudada e abordada sob outros aspectos, além da geografia e da economia, porque esta condição não parecia indicar um ensino de qualidade inferior. Quando analisadas as avaliações destas instituições locais junto ao MEC é possível perceber uma semelhança na qualificação destas escolas e daquelas

localizadas nos grandes centros econômicos do país. Então onde estaria esta diferença, na prática, para o ensino de projeto?

Neste sentido, então, decidimos estudar outra escola, localizada em um centro que é referência de ensino de arquitetura no país⁷⁰, em uma cidade que é referência para Juiz de Fora sob muitos aspectos, o Rio de Janeiro. Procuramos compreender como acontece a relação do ensino na UFRJ com as referências projetuais utilizadas, por estarem situados na mesma cidade que muitos exemplares icônicos da arquitetura moderna brasileira, já que parece existir um acesso facilitado pela questão da proximidade.

No entanto, conforme mencionamos anteriormente, existem ocorrências de escolas de arquitetura que estão em condições mais ou menos isoladas, como a Escola do Porto em Portugal, mas que possuem um ensino de referência na área⁷¹. Isto nos leva a acreditar que a condição pericêntrica de Juiz de Fora não se trata apenas de uma questão geográfica, mas possivelmente de um determinado âmbito cultural, de uma formação ou de uma atitude específica dos professores, ou ainda através do desenvolvimento de singularidades próprias do local onde estas escolas se inserem.

Ao observarmos a localização das escolas de arquitetura no país verificamos que a maioria delas não se encontra localizada em grandes centros como Rio de Janeiro ou São Paulo que, ao mesmo tempo em que produzem referências de arquitetura, também estão próximas a estas obras para vivenciá-las.

A condição de Juiz de Fora é bastante semelhante a outras cidades de médio porte brasileiras: são cidades situadas a uma certa proximidade destes grandes centros em que é possível acessá-los e usufruir de alguns recursos, mas sem participar efetivamente da construção dos discursos na arquitetura, porque estão fora do centro, não fazem parte dele.

Se coloca, então, um outro tipo de distância, mais subjetiva, que parece contribuir para a criação de uma sensação de inferioridade por parte destas cidades 'fora do

⁷⁰ Sabemos das dificuldades financeiras enfrentadas atualmente pelas instituições públicas no país, mas a FAU/UFRJ é reconhecida por seu ensino de qualidade, através dos diversos indicadores e também através de sua tradição.

⁷¹ Os motivos que levaram esta e algumas outras escolas pericêntricas a se destacar no cenário do ensino de arquitetura foram discutidas no item 1.2.2.

centro' que são colocadas na posição de expectadores, ou apenas consumidores daquilo que o centro pode oferecer. Suas escolas de arquitetura portanto ficam periféricas à narrativa arquitetônica do país.

Para denominar o ensino de arquitetura que acontece em locais que estão mais ou menos próximos, mas que não estão necessariamente no centro, trabalhamos com a possibilidade da existência de um *contexto pericêntrico*, para explicar esta relação direta existente entre a distância dos centros de experimentação e inovação em arquitetura e o 'espaço de referências' adotado nestas escolas. Este 'fator distância' parece ser altamente determinante, pela forma como as referências são apreendidas pelos alunos e professores, via publicações e mesmo via visitas instantâneas.

A partir dos dados já coletados e das análises feitas, fica evidente que a experiência de vivenciar referências tem sido favorecida pela centralidade econômica e pela proximidade dos centros de produção de referências. Portanto, inicialmente adotamos como hipótese existir uma relação direta entre a distância geográfica dos centros de experimentação, inovação e produção de arquiteturas de referência e o 'espaço de referências' adotado nas escolas de arquitetura por alunos e professores. Entretanto, a distância geográfica se mostrou um fator parcial na definição de um contexto pericêntrico, conforme abordaremos no trabalho de campo.

No decorrer da pesquisa e dos questionamentos em relação à hipótese deste trabalho, deparamo-nos com uma distância de outra natureza, que está presente nos grandes centros urbanos: a distância temporal. As distâncias atualmente também necessitam ser medidas pelo tempo e, numa metrópole, o tempo de deslocamento de um ponto a outro pode inviabilizar certas vivências de arquitetura. Portanto, surgiu mais uma questão para ser levada a campo: Será que um estudante que mora no Rio de Janeiro já tem naturalmente experiências e vivências de arquitetura?

Além disso, cidades como Juiz de Fora que atuam também como polos regionais, servem como referência para várias outras cidades de menor porte, sobretudo em relação ao ensino superior. Portanto, quando pensamos nos alunos oriundos destas cidades, nos deparamos com a questão das referências e das vivências de arquitetura que estes estudantes trazem consigo e que, de alguma forma, transbordarão no fazer projetual. Seriam estas referências apenas locais ou já são referências contaminadas

por conhecimentos propiciados pelo acesso à internet, que rompe barreiras geográficas e temporais, facilitando o contato com referências de qualquer parte do mundo?

Assim, os desafios para a docência em projeto de arquitetura na condição pericêntrica exigem que se discutam estas quatro instâncias da distância: a geográfica, a subjetiva, a temporal e a cultural.

Todos os questionamentos anteriores contribuíram para a definição dos materiais e métodos a serem aplicados durante a pesquisa de campo e, mais especificamente, para a construção do questionário aplicado aos professores das duas escolas selecionadas. A seguir descreveremos a metodologia utilizada e apresentaremos as escolas que serviram de estudo de caso para a verificação da hipótese.

A compreensão do ensino nos contextos central e pericêntrico serão analisadas no terceiro capítulo, onde são apresentados os resultados da pesquisa de campo buscando respostas para as questões apontadas anteriormente. Nas considerações finais fecharemos estes questionamentos a partir das conclusões propiciadas pelas análises das respostas.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO PERICÊNTRICO NA PRÁTICA

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO PERICÊNTRICO NA PRÁTICA

2.1. Sobre a abordagem metodológica

Esta tese aborda o contexto do ensino de introdução ao projeto de arquitetura em um tipo de cidade que conta com uma situação específica, e que ocorre em grande parte das cidades brasileiras que abrigam escolas de arquitetura. A este contexto, que denominamos *pericêntrico*, também agregamos uma abordagem específica para nos auxiliar na detecção e percepção das características particulares que nos levaram a conceber a ideia de uma pericentralidade no ensino de arquitetura.

Dentre as reflexões que impulsionaram o início da pesquisa estão compreender o que significa ensinar arquitetura e como acontece o ensino nos dias atuais, situado em uma cultura que privilegia a imagem e em um contexto de uso exacerbado de mídias digitais dentro e fora dos ateliês de arquitetura.

Ao longo dos últimos quinze anos participamos da crise sobre o papel do arquiteto na sociedade e, ao mesmo tempo, neste mesmo período, assistimos às mudanças tecnológicas que se proliferaram nos meios de comunicação e que alteraram profundamente as formas de se estar e de se agir no mundo contemporâneo. No campo da arquitetura, sentimos profundas alterações não apenas nas formas de representação dos projetos, mas também nas formas de troca entre as partes envolvidas no desenvolvimento do processo projetual e nas formas de se pensar e de se conceber os projetos de arquitetura e urbanismo. Portanto, o ensino de arquitetura na atualidade passou a incorporar as novas tecnologias e mídias, bem como suas consequências.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, a mídia especializada e a historiografia da arquitetura são responsáveis pela legitimação e difusão das referências projetuais. Portanto, além de problematizar o contexto pericêntrico no ensino de introdução à concepção de projeto, esta tese pretende compreender a repercussão destas referências legitimadas na prática contemporânea do ensino, situada entre as tecnologias digitais, a imagética e as experiências vivenciáveis de arquitetura.

Na configuração do contexto pericêntrico, que inicialmente relaciona uma menor distância geográfica à uma maior possibilidade de vivência das referências projetuais,

consideramos estudar as distâncias entre as escolas selecionadas e a polarização das referências por elas utilizadas que, conseqüentemente, servirão ao desenvolvimento de um determinado ‘espaço de referências’.

Além disso, esta pesquisa procura identificar as possibilidades para o ensino de introdução à concepção de projeto em contextos pericêntricos onde o acesso a obras de referência é restrito e/ou não se detecta a presença de arquiteturas locais de referência, legitimadas por publicações.

Para atingir os objetivos relacionados acima, nos dirigimos ao estudo e seleção das metodologias de pesquisa mais adequadas a este fim.

A área de pesquisa em arquitetura avançou inicialmente ao adotar alguns procedimentos que compartilhavam métodos derivados de outras áreas do conhecimento, tanto na tentativa de estabelecer parâmetros científicos para suas descobertas, quanto como meio de validar resultados quantificáveis para as questões arquitetônicas que se apresentam, na maior parte das vezes, como algo subjetivo ou imaterial.

Dessa forma, podemos, por exemplo, falar sobre a *espacialidade* em arquitetura e tentar encontrar meios de explicitar suas qualidades, suas características, sua aplicação prática em algum projeto. Procuraremos utilizar os melhores meios, as melhores estratégias para explorar esta questão. Ainda assim, algo nos escapará, algo ficará de fora deste escrutínio de uma questão arquitetônica. Provavelmente porque, apesar dos avanços na metodologia de pesquisa em arquitetura, apesar dos diversos meios que possamos escolher empregar, ainda não possuímos um método único para responder e dar conta das complexidades arquitetônicas. Não podemos pensar em uma metodologia única e, sim, em uma pluralidade de meios. De maneira geral, tanto na pesquisa quanto na prática arquitetônica utilizamos estratégias combinadas para investigar.

Linda Groat e David Wang (2002), apresentam um quadro integrado para a consulta de pesquisadores onde constam as principais estratégias investigativas adotadas na área de arquitetura. Estes autores definem que os sistemas de investigação incluem tanto estratégias (métodos, plano global da pesquisa) quanto táticas (técnicas específicas e

procedimentos utilizados), que guardam uma coerência e uma continuidade entre si, além de revelar a própria visão de mundo, os paradigmas e as concepções com que trabalha o pesquisador.

Portanto, a abordagem metodológica desta tese se vale dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos na área de pesquisa em arquitetura, mas também os entende como algo capaz de incorporar novas aproximações, numa autonomia relativa, que vai se tingindo de outros campos do saber.

Dentre as metodologias passíveis de serem aplicadas à pesquisa em arquitetura, John Zeisel (1981) cita, dentre outros procedimentos, a pesquisa em arquivos, as entrevistas focadas e os questionários padronizados. Os questionários padronizados são utilizados normalmente para uma amostragem mais extensa e, portanto, quantitativa; já as entrevistas focadas podem ser descritas como uma combinação de perguntas estruturadas e abertas, para uma amostragem reduzida e, portanto, qualitativa.

Conforme explicitado no início deste trabalho, a abordagem metodológica adotou três procedimentos principais para realizar pesquisa desta tese: (1) pesquisa bibliográfica, (2) entrevistas estruturadas e (3) levantamento e análise dos dados geo-econômicos. A seguir descrevemos o contexto de realização desta pesquisa.

2.1.1. A pesquisa bibliográfica

A primeira fase desta pesquisa se concentrou, naturalmente, na metodologia que Zeisel (1981) denominou como *pesquisa em arquivos*, tendo como principal foco o levantamento de uma produção bibliográfica voltada para o tema das *metodologias de projeto* e do *ensino de concepção em projeto*. Posteriormente, a questão da *legitimação da arquitetura* via os diversos tipos de publicação de projetos começou a se tornar preponderante, uma vez que o ensino de projeto através das referências projetuais havia ganhado mais relevância no material em desenvolvimento.

Apesar das diversas mudanças que o projeto de tese havia sofrido ao longo do tempo, havia desde o início a presença das referências projetuais em um ensino de projeto que acontecia distante destas mesmas referências. A partir desta percepção, então, a pesquisa em arquivos passou a incluir também as discussões sobre o *regionalismo* em arquitetura e a buscar pesquisas em outras áreas, como a economia regional, para

entender a questão das polaridades; e aos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa forma, nesta tese, a pesquisa em arquivos não se limitou apenas à área de Arquitetura e Urbanismo, mas também se expandiu para a Economia e a Geografia, na tentativa de buscar um entendimento mais abrangente sobre o momento contemporâneo do ensino de arquitetura no Brasil.

2.1.2. A pesquisa de campo

Esta fase da pesquisa teve início a partir do registro desta pesquisa na *Plataforma Brasil* (CAAE 46907715.1.1001.5275) e visava, inicialmente, trabalhar com questionários padronizados que seriam aplicados a um universo de 350 (trezentos e cinquenta) indivíduos, entre professores e estudantes. Este material foi preparado para ser aplicado on-line, através dos formulários da plataforma *Google Docs*, onde, após ler a apresentação da pesquisa e dar seu consentimento em participar, o participante passaria a responder 18 (dezoito) perguntas. Antes do envio dos e-mails aos respondentes, porém, percorri as salas de aula das escolas a serem pesquisadas para me apresentar e entregar uma cópia assinada do termo de consentimento. Tão logo os primeiros e-mails foram enviados, iniciou-se um processo de greve nas universidades federais que me obrigou a suspender a pesquisa via questionário por cinco meses⁷².

Após o retorno normal às aulas, já não havia tempo hábil para a coleta e processamento de dados de um universo tão extenso, conforme previsto inicialmente. Foi necessário abdicar dos dados quantitativos advindos das respostas dos estudantes para nos concentrar em desenvolver uma pesquisa qualitativa, restrita ao universo dos docentes, nas escolas selecionadas. Dessa forma, a metodologia da pesquisa de campo tornou-se uma entrevista focada, composta por perguntas estruturadas e abertas.

⁷² Os primeiros e-mails foram enviados em maio de 2015 para alunos e professores das duas escolas selecionadas. Recebemos algumas respostas porém decidimos por interromper a pesquisa através da plataforma on-line para evitar contaminar as respostas com a situação corrente que, por vários motivos, posiciona professores e alunos em lados opostos das discussões. Este processo de greve que se iniciou em maio, em várias instituições federais, só terminou em outubro, quando as aulas regulares foram retomadas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e registradas em formulário impresso, contendo as mesmas perguntas registradas na *Plataforma Brasil*⁷³ e nos formulários *Google*. Durante o trabalho de campo, além de registrar as respostas dos entrevistados, foram feitas anotações e entregues os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme exige o Comitê de Ética de Pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Finalmente, optamos por incorporar à metodologia o material produzido no capítulo anterior objetivando realizar uma análise em camadas, como um método de leitura dos dados coletados e como uma estratégia de verificação da hipótese da tese. Da mesma forma que realizamos cotidianamente na prática projetual em nossos computadores, sobrepomos uma planta baixa à outra para verificar inconsistências e compatibilidades entre as diversas partes de um projeto, sugiro aqui utilizar o mesmo método: embora não estejamos lidando com os *layers* de um programa tipo cad, ainda assim podemos realizar esta leitura em diferentes camadas sobrepostas. Dessa forma, serão analisados os mapas contendo as escolas de arquitetura, a polarização de cidades, as tabelas com as arquiteturas publicadas, além das referências citadas na pesquisa de campo⁷⁴.

Este pluralismo de meios nos auxiliará a encontrar as respostas que almejamos. Sendo a primeira estratégia a construção de um referencial teórico amplo a partir da revisão literária e da pesquisa bibliográfica já citadas acima, a seguir, descreveremos as outras duas estratégias adotadas para o levantamento de dados e informações.

2.1.2.1. Entrevistas dos professores das escolas

Sendo o recorte desta pesquisa o aprendizado de iniciação ao pensamento e ao exercício de projeto nas escolas de arquitetura, optamos por estudar mais de perto duas escolas: a FAU/UFRJ e a FAU/UFJF, para tentar compreender a distinção entre as

⁷³ O questionário previsto para a pesquisa quantitativa havia sido aprovado na Plataforma Brasil em maio de 2015. Portanto, este mesmo questionário serviu de base para a realização das entrevistas focadas. Submeter novo questionário e aguardar nova aprovação da Plataforma inviabilizaria a realização das entrevistas e da análise dos dados dentro do prazo previsto para conclusão desta tese (março 2016).

⁷⁴ As táticas utilizadas na coleta de dados que deram origem à construção destes mapas acabaram, por sua vez, gerando informações relevantes à área, mas que não seriam pertinentes de serem inseridas no corpo do trabalho; portanto, foram incorporadas como anexos ao final deste volume.

práticas adotadas no contexto pericêntrico daquelas práticas comprovadamente celebradas e reconhecidas, praticadas nos grandes centros de referência de ensino de arquitetura.

Para tanto, adotamos como método a realização de entrevistas estruturadas com os docentes de ambas as escolas, ou seja, aplicando um questionário com roteiro previamente estabelecido mas que permitisse ao entrevistado tecer comentários e reflexões acerca das questões abordadas.

O recorte para a seleção dos entrevistados se deu em função daqueles que lecionam para o primeiro ano de curso, ou mais especificamente, o primeiro e o segundo períodos da graduação em arquitetura, período correspondente em ambas as escolas ao momento de fundamentação do conhecimento.

Aqui também focamos nossos esforços em entrevistar apenas professores que também tenham a formação em Arquitetura e Urbanismo, uma vez que parte importante das perguntas pressupõe conhecimento acerca da prática e da teoria em concepção arquitetônica. Dessa forma, os docentes com formação em engenharia civil, artes plásticas, artes cênicas, história, ciências sociais e outros que contribuem com disciplinas lecionadas no primeiro ano de curso, não fizeram parte do escopo das entrevistas. Entretanto, realizamos duas entrevistas, uma com um docente com formação em Engenharia Civil e outro com formação em História, para verificar a possibilidade de inclusão de docentes com outras formações à pesquisa. Embora ambos tenham demonstrado grande integração com as disciplinas específicas da área de arquitetura, favorecida talvez por um esforço conjunto dos docentes em permitir ao aluno compreender uma continuidade e complementaridade entre os diferentes conhecimentos, optamos por limitar nossa análise aos docentes-arquitetos, devido à natureza específica da concepção em arquitetura.

Dessa forma, na UFJF fizeram parte deste recorte 12 (doze) professores (dos quais tivemos 100% de participação estritamente presenciais), e na UFRJ são 40 (quarenta) docentes enquadrados neste recorte⁷⁵. Ao final do processo de entrevistas, os

⁷⁵ Ouvimos trinta e um docentes estritamente presenciais, um docente via telefone, porque se encontrava de licença médica em função de acidente ocorrido naquela semana, e um docente via Skype, por ser professora substituta e não estar presente na FAU todos os dias da semana.

docentes entrevistados na UFRJ totalizaram 82,5% do total de professores enquadrados no recorte.

2.1.2.1.1. Roteiro da Entrevista Estruturada

O roteiro para a realização da entrevista estruturada tomou por base o questionário desenvolvido para ser aplicado on-line. As perguntas foram estruturadas em três segmentos:

- Sobre o início do aprendizado em arquitetura;
- Sobre a busca por projetos referentes;
- Sobre a distância das referências de arquitetura;

No primeiro item agrupamos as questões que envolviam os primeiros contatos com os projetos e as arquiteturas que servem de referência para os docentes em suas disciplinas, e que podem vir a ser também o primeiro contato do estudante com uma referência de arquitetura; questionamos sobre quais projetos são utilizados como referência e se são realizadas visitas à referências de arquitetura.

Dentro do segundo grupo de perguntas relacionamos questões que pudessem auxiliar na definição dos meios utilizados para a busca por referências de arquitetura, procurando verificar se havia uma maior predominância de meios digitais e novas mídias, ou se as mídias impressas tradicionais ainda tinham relevância nesta pesquisa pelo conhecimento dos projetos, ou ainda, se as referências utilizadas com maior frequência eram aquelas que haviam sido vivenciadas de alguma maneira pelo docente/arquiteto.

O terceiro grupo era composto por questões que nos auxiliariam a delinear a questão da distância em relação às referências de arquitetura para a definição da ideia de pericentralidade da tese. Dessa forma, as respostas deveriam auxiliar a localizar onde se situam as referências mais utilizadas pelos docentes nas escolas estudadas.

Evidentemente, para evitar respostas tendenciosas, ou interferências, as perguntas foram combinadas e compostas alternando os três segmentos temáticos, com exceção da primeira e da última perguntas, que dizem respeito ao próprio entrevistado. A

primeira pergunta refere-se a sua formação universitária e a última a sua faixa etária⁷⁶. As outras dezesseis perguntas são distribuídas entre as questões descritas acima, configurando-se ora em perguntas diretas (ocorre em cinco delas), ora em perguntas diretas e abertas (ocorre em onze delas). No entanto, no procedimento da entrevista estruturada, a configuração destas perguntas não limitou a resposta dos entrevistados, que contribuíram de forma muito mais ampla para as questões apontadas ao elaborar suas respostas e tecer comentários. Tal configuração do questionário nos auxiliou na posterior tabulação dos dados que seriam inseridos na confecção dos mapas, gráficos e análises.

A tabulação das respostas objetivas foi realizada através do formulário criado na plataforma *Google Docs*, enquanto a configuração inicial dos mapas foi realizada na plataforma *Batchgeo*, também gratuita e on-line. A apreciação das respostas abertas, foi realizada através do áudio das entrevistas e da transcrição de algumas das entrevistas para posterior análise desta pesquisadora.

2.1.3. Análise dos dados geo-econômicos

O desenvolvimento dos capítulos anteriores possibilitou o suporte teórico e o levantamento de dados de uma percepção que veio se tornando mais clara à medida que esta pesquisa avançava. A hipótese que pretendemos comprovar começou a ser delineada através das diversas leituras, tanto na área da Arquitetura, quanto na área da Economia Regional, além dos dados recentes divulgados nos documentos do IBGE, e da coleta de informações sobre os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo existentes no Brasil, cadastrados no *Portal e-mec*, do Ministério da Educação.

Se por um lado, conforme vimos, o próprio estudo do IBGE (2015), *Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil*, demonstra uma polarização das cidades em torno dos grandes centros conectados pelas rodovias, os dados da economia regional fortalecem esta perspectiva ao demonstrar que esta polarização se

⁷⁶ Não foram incluídas informações sobre o sexo dos entrevistados porque julgamos não haver relação direta com o tipo de prática de ensino ou com a forma como as referências são selecionadas. Sua formação universitária (mestrado, doutorado, pós-doutorado) e a faixa etária (situa a geração de atuação e formação em arquitetura, além de sua vivência em determinado momento histórico) se mostraram mais relevantes para a análise.

dá, sobretudo, em função de uma maior oferta de serviços que se concentram nestes centros. Dentro deste setor de serviços estão enquadrados, de maneira geral, os arquitetos e as escolas de arquitetura.

Assim sendo, decidimos fazer uma análise destas camadas que poderiam ajudar a compor a verificação da hipótese da tese: (1) numa primeira camada se encontra a verificação do quantitativo e a localização das escolas de graduação em arquitetura no Brasil; (2) a análise dos mapas de polarização econômica do Brasil fornecidos pela economia regional; (3) a localização das principais arquiteturas publicadas; (4) a localização das principais referências citadas pelos docentes nas entrevistas.

Desta forma, pretendemos fortalecer os conceitos desenvolvidos no primeiro capítulo, sobre a questão da pericentralidade em arquitetura. Portanto, quando sobrepomos a primeira camada (escolas) à segunda camada (polarização econômica) verificaremos se existe uma coincidência na localização e concentração das escolas de arquitetura ao redor de grandes centros urbanos como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Ao mesmo tempo, poderemos verificar a existência desta miríade de escolas que não estão exatamente dentro destes grandes centros, mas a uma certa distância, uma distância relativa, que aqui estamos denominando *pericêntrica*. Tal distância, portanto, permite o estabelecimento de relações de troca, sejam elas econômicas, profissionais ou de outra natureza.

O que nos leva às outras duas camadas: a terceira camada diz respeito às arquiteturas publicadas e, a quarta, às arquiteturas que são referência para os docentes. Estas duas camadas guardam estreita relação entre si, uma vez que, conforme discutido na primeira parte deste trabalho, as publicações acabam por ser responsáveis pela validação daquelas arquiteturas que se tornam referência para estudantes, docentes e profissionais de arquitetura.

Aqui também faremos uma sobreposição da localização das principais referências que são publicadas através dos meios impressos e digitais mais acessados e a localização daquelas arquiteturas que servem como referência aos docentes entrevistados.

Por fim, realizaremos uma última sobreposição para verificar se todos estes dados coincidem e se a hipótese é passível de ser comprovada não apenas através da

argumentação teórica e da pesquisa de campo, mas também através do material gráfico gerado por esta pesquisa.

2.2. O ENSINO DE INTRODUÇÃO À CONCEPÇÃO NA CONDIÇÃO DE CENTRALIDADE (UFRJ)

2.2.1. Apresentação - Contexto da cidade e de sua arquitetura

A cidade do Rio de Janeiro se encontra afastada 274km de Campos dos Goytacazes, 255km de Paraty (que concentra um importante acervo colonial do Estado); 445, 184 e 391km de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Preto, respectivamente; 429km de São Paulo (que atualmente concentra a produção de referências contemporâneas) e 1169km de Brasília (cidade que detém o maior conjunto urbano e arquitetônico do modernismo brasileiro).

A história da cidade do Rio de Janeiro também é, de alguma forma, um registro de grande parte da história da arquitetura brasileira⁷⁷. Esta foi uma das primeiras cidades a serem fundadas pelos portugueses em terras brasileiras e onde também foram construídas as primeiras arquiteturas, ainda que estas tivessem como função maior a proteção do território (SANTOS, 2001).

Mesmo que o Rio de Janeiro não tenha sido planejado desde seu momento inicial, evoluindo da ocupação primária de um morro e, posteriormente, para formas de um povoamento linear ao longo da costa, também foi objeto de uma estruturação posterior de acordo com o modelo português (plano de base ortogonal) (REIS FILHO, 1968).

Quando a arquitetura neoclássica começa a ser esboçada no Brasil, após a chegada da Missão Francesa e o desejo de D.João VI em identificar o Brasil como sede de Portugal, o cenário da cidade ainda é todo colonial. Entretanto, aos poucos, são eliminados os resquícios do Brasil-colônia, sendo substituídos pela ideia de uma sofisticação civilizada, sobretudo a partir do período imperial (1822), com D.Pedro I.

O mapa geográfico e cartográfico do Rio de Janeiro também se transforma com a divisão dos bairros e a estratificação da sociedade (Zona Sul servida pelos bondes e a Zona Norte pelos trens da Estação Leopoldina) (SEVCENKO, 1998). Na região central

⁷⁷ Destacaremos aqui apenas alguns episódios relevantes ao tema da pesquisa, sem almejar realizar um histórico completo.

são fundados importantes edifícios e realizadas obras públicas como chafarizes e o aqueduto da Lapa.

A partir do segundo reinado, com D. Pedro II (1840), o Brasil vivenciava um período de paz e estabilidade e havia conquistado a posição de potência internacional emergente. Este momento de desenvolvimento econômico, além de promover um fluxo de imigração europeia, também propiciou a implantação de ferrovias, fábricas e navegação a vapor.

No alvorecer da República brasileira, as cidades e as novas tecnologias passaram a representar novos desafios para a arquitetura. Segundo Segawa (1998), no final do século XIX o Brasil não se orgulhava de sua arquitetura e rechaçava seus antecedentes. Na Academia de Belas Artes, ainda se ensinava arquitetura de gosto neoclássico.

Enquanto isso, o Rio de Janeiro enfrentava graves problemas sociais decorrentes de seu crescimento rápido e desordenado. O grande contingente populacional (que incluía também ex-escravos e imigrantes europeus), as condições de habitação e higiene agravaram a eclosão de graves epidemias.

Somente no governo de Rodrigues Alves (1903-1906), foi possível promover um ambicioso programa de renovação urbana da capital brasileira, com a modernização do porto, a abertura de novas avenidas e o saneamento da cidade. Coube à prefeitura de Pereira Passos a modificação da fisionomia da cidade que, influenciado pelas reformas promovidas em Paris pelo barão de Haussmann, buscou alargar as ruas de traço colonial e adotar um padrão arquitetônico 'condizente com uma cidade-capital' (SEVCENKO, 1998).

Foram abertas novas artérias de circulação urbana e ocupação. Os bairros da zona sul, como Catete, Flamengo e Botafogo já estavam urbanizados, mas as novas obras impulsionaram a ocupação da orla até Copacabana, Ipanema e Leblon. Um segundo tráfego atendeu a ligação entre os bairros das zonas sul e oeste (SEVCENKO, 1998).

Por volta de 1910, os edifícios 'monumentais' desta grande reforma já estavam prontos: a Biblioteca Nacional, o Supremo Tribunal, o Palácio Municipal, e uma série de lojas, clubes, hotéis, sedes de jornais e empresas, geralmente realizados em estilo

eclético ou romântico. A cidade colonial cedia lugar à cidade moderna do século XX, tomando por referência o modelo das metrópoles europeias.

Na condição de capital do país até a inauguração de Brasília, o Rio de Janeiro vai ocupar uma posição de centralidade política, econômica e arquitetônica, que servirá como parâmetro para as demais regiões do país. Entretanto, essa posição de centralidade passa a ser dividida com São Paulo na medida em que esta última se torna um importante núcleo econômico a partir da economia cafeeira⁷⁸.

As discussões arquitetônicas, em fins do século XIX e início do XX, ainda se dividiam entre grupos de referências historicistas e grupos de referências racionalistas (SEGAWA, 1998). Havia experimentações com o neogótico e o art nouveau, além de um sentimento de nacionalismo que levou ao movimento neocolonial. Segundo Segawa (1998), este movimento acabou por criar raízes para a vertente de arquitetura moderna que surgiu no Rio de Janeiro a partir da década de 1930, a chamada Escola Carioca.

Desde então esta escola se tornou referência tanto para a produção de arquitetura moderna quanto para a formação de arquitetos. O que se assistiu a seguir foi uma irrupção de propostas alinhadas aos princípios modernos e às formas da escola carioca de se fazer arquitetura, que se transformaram em inúmeros projetos publicados e celebrados mundo afora.

Nomes como Irmãos Roberto, Affonso Eduardo Reidy, Oscar Niemeyer, dentre outros, inspiraram a geração seguinte com suas obras e também penetraram na formulação de um ensino baseado nestas ideias e ideais. Suas obras estavam ali para serem vistas, visitadas, criticadas, experimentadas. A proximidade deste acervo de obras modernas localizadas prioritariamente no Rio de Janeiro e entorno, constitui um acervo de referência para alunos e professores até os dias atuais (Figuras 26 e 27).

⁷⁸ Sobretudo a partir de fins do século XIX, quando se proíbe o tráfico de escravos e a produção fluminense começa a sentir sinais de crise.

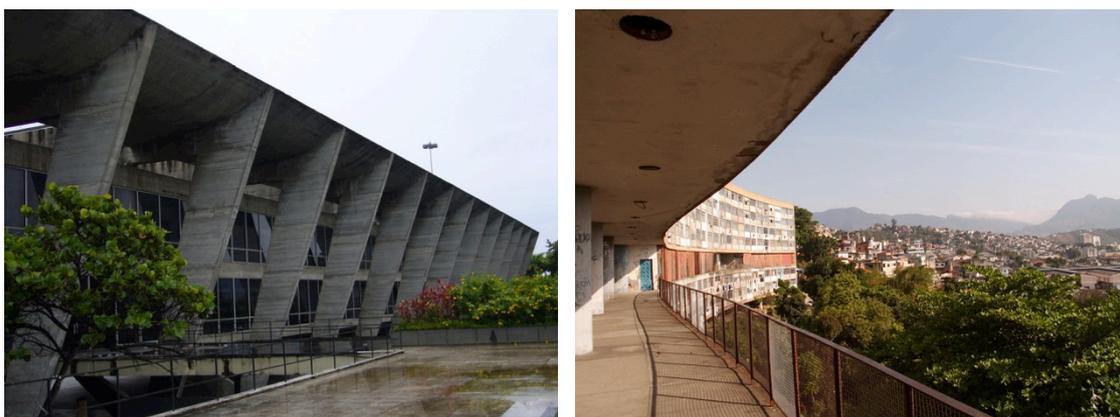


Figura 26: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Affonso Eduardo Reidy (1952).

Fonte: Foto da autora (2007)

Figura 27: Conjunto Habitacional Pedregulho. Affonso Eduardo Reidy (1947).

Fonte: Fotos da autora (2008)

2.2.2. Representatividade da cidade e de sua produção arquitetônica publicada

A representatividade deste centro de produção e referência de arquitetura já foi demonstrado no item 1.3.2. e comparado com as informações da economia regional, para os projetos publicados nos anos de 2012, 2013 e 2014. Portanto, para este item nos concentramos em levantar, a partir das revistas *Projeto Design* e *AU-Arquitetura e Urbanismo*, e pelo portal *Archdaily* a representatividade desta centralidade através dos projetos publicados, e disponíveis, nas versões digitais destas três publicações. A revista *Summa+*, anteriormente incluída no levantamento das polaridades das publicações em arquitetura, não possui disponibilizados *on line* todos os projetos publicados⁷⁹.

Na revista *Projeto Design*, entre os anos 2000 e 2015 foram publicados 53 (cinquenta e três) projetos situados na cidade do Rio de Janeiro. Na revista *AU*, neste mesmo período, registramos 72 (setenta e dois) projetos publicados pela revista⁸⁰.

⁷⁹ Esta informação foi verificada e fornecida pelo arquiteto Fernando Diez, diretor editorial da revista *Summa+*, através de email, em 25/01/2016.

⁸⁰ Nestas publicações, *Projeto* e *AU*, não foi possível realizar a mesma separação anual devido ao formato de seus sites, que privilegiam 'tipologias arquitetônicas' e/ou assuntos. Portanto, no item 1.3.2., para analisar os projetos publicados em 2012, 2013 e 2014, foi necessário utilizar a versão impressa destes periódicos.

Neste levantamento, foram consideradas apenas as matérias jornalísticas que apresentavam as obras de arquitetura, excluindo-se, portanto, outras seções destas publicações como artigos, opinião, notícias, entrevistas e outros desta natureza.

Assim, no portal Archdaily, também utilizamos o mesmo critério. No entanto, o recorte temporal é menor, abrangendo de 2007 a 2015, período em que este site passou a ter sua versão brasileira. Portanto, durante este período, encontramos o registro de 53 (cinquenta e três projetos), sendo: 05 (2007), 02 (2008), 07 (2009), 05 (2010), 09 (2011), 07 (2012), 12 (2013), 03 (2014)⁸¹ e 03 (2015).

No entanto, a publicação de projetos realizados em solo carioca, ou desenvolvidos por profissionais e/ou escritórios do Rio de Janeiro, encontra outros meios para ganhar visibilidade e notoriedade junto a formadores de opinião, tanto nos meios acadêmicos quanto entre o público em geral. Dessa forma, há registros diversos de projetos em jornais de abrangência regional e nacional, outros periódicos relacionados à área da construção civil e uma grande contribuição das pesquisas de suas faculdades e universidades, que privilegiam o estudo de referências e contextos locais de arquitetura.

Na historiografia da arquitetura também há inúmeros livros e publicações que ilustraram a produção de arquitetura no Rio Janeiro, muitos deles já mencionados ao longo deste trabalho e referenciados na bibliografia.

2.2.3. Breve histórico – FAU/UFRJ

A história da Escola de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro está associada à fundação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, quando se iniciou o ensino formal de arquitetura no país, nos moldes das academias reais francesas (FAVERO, 2009; PENTER, 2008). A partir do período republicano foi transformada em Escola Nacional de Belas Artes (ENBA).

A partir de 1930, com a grande reforma instituída por Lúcio Costa à frente da ENBA, tem início uma reformulação do ensino e a contratação professores alinhados com os

⁸¹ No item 1.3.2. havíamos feito uma distinção entre projetos visitáveis e não-visitáveis, para analisar a publicação de projetos no Rio de Janeiro. Aqui foram considerados o total de projetos dos anos de 2012, 2013 e 2014, que somam 20 projetos, entre capital e interior do Estado.

conceitos modernos (SEGAWA, 1998; FAVERO, 2009; ALBERTO, 2003). Estas reformas geraram uma série de reações, provocando a saída de Lúcio Costa da direção da ENBA, mas deixando fortes marcas na consciência daquela geração de arquitetos sobre os rumos da arquitetura mundial, que já se encontravam em curso.

Embora Lúcio Costa tenha sido nomeado por Getúlio Vargas, era o Estado que definia as atribuições profissionais através da legislação e, desta forma, também determinava um tipo de ensino padronizado: “Tratava-se de fato de um processo geral de normatização e regulamentação das instituições de ensino superior e não uma reforma pontual, especificamente voltada para os problemas da ENBA” (FAVERO, 2009, p.166). Este modelo curricular oficial era, essencialmente, o currículo da ENBA⁸², que desde então já exercia um papel de centralidade no ensino de arquitetura.

Somente em 1945, através do decreto nº7918, de 31 de Agosto, o ensino de arquitetura torna-se independente e é inaugurada a Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil (FNA-UB), com um novo currículo. Também passou a ser ofertado o curso de urbanismo, com dois anos de duração, para profissionais diplomados em arquitetura ou engenharia civil (FAVERO, 2009; FAU-UFRJ, 2015). Entretanto, Favero (2009) afirma que, apesar da criação da FNA-UB (1945) e do aparente atendimento às novas solicitações, o grupo conservador continuou no poder, o que manteve uma visão tradicionalista no ensino de arquitetura. Entretanto, outras referências (modernas) já haviam sido apresentadas aos estudantes de arquitetura desde a reforma de Costa.

O modo de fazer e de pensar arquitetura da Escola Carioca⁸³, “tornou-se o epicentro da cultura arquitetônica entre as décadas de 1930- 1960 no Brasil” (FAVERO, 2009, p.181), articulando a produção dos primeiros arquitetos modernos brasileiros⁸⁴ ao

⁸² Em 1931 a ENBA foi integrada à Universidade do Rio de Janeiro (URJ): “A partir da implementação da Reforma – conforme Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, as universidades federais passaram a ser administradas por um Reitor e pelo Conselho Universitário (CU), diretamente subordinados ao MESP (Ministério da Educação e Saúde Pública)” (FAVERO, 2009, p.158).

⁸³ “A sensibilidade que potencializa sua atitude (*de Lucio Costa*) é a compreensão que o moderno não representa somente o lado incontornável do progresso, mas um novo campo de ação cultural e político, indistintamente. Clareza estratégica de um *mestre* na consolidação, divulgação, e consequente aceitação das doutrinas daquela que viria a ser reconhecida como a Escola Carioca por arquitetos situados em outras regiões brasileiras e até mesmo no exterior” (FAVERO, 2009, p.177, *grifo nosso*).

⁸⁴ Lúcio Costa, Carlos Leão, Jorge Moreira, Affonso Eduardo Reidy, Ernani Vasconcellos, Oscar Niemeyer e os irmãos Marcelo e Milton Roberto.

ensino e à formação profissional em arquitetura no Rio de Janeiro.

Uma série de eventos posteriores⁸⁵ denotam a luta por uma autonomia do ensino de Arquitetura, afastando-o da Engenharia e das Belas Artes e a reivindicação por uma reformulação do ensino.

Ao final da década de 1950 (1958-1962), tiveram início diversos encontros organizados por estudantes, com apoio do IAB e de algumas escolas, onde a pauta principal era a organização do ensino e a formação do profissional arquiteto. Destes encontros, resultou a aprovação de um currículo mínimo (1962) para que outras escolas de arquitetura tivessem a oportunidade de se distanciar do modelo FNA-UB e promover mudanças⁸⁶. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP) acabou por instituir mudanças que prometiam fazer desta faculdade uma nova Bauhaus, ao aliar arquitetura e tecnologia. Este viés claro contribuiu para caracterizar uma expressão arquitetônica própria, dando origem à Escola paulista e criando um novo referencial nacional a partir da influência do Brutalismo (FAVERO, 2009).

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) foi fundada em 1965, mas apenas em 1969, durante o regime militar, é que se promove a reforma curricular. Em decorrência da grande disseminação da produção carioca como arquitetura de referência, seu repertório se fazia presente no ateliê da FAU, porém esvaziado de reflexão e crítica; na maioria das vezes, um objeto de imitação: “encontra-se, no início dos anos de 1970, transmutada em prática corrente, porém em um ambiente pouco crítico ou mesmo acrítico”(FAVERO, 2009, p.218).

O atual currículo é datado de 1996, fixado pela Portaria nº1770 de 21/12/94, e conforme afirma William Bittar (2016), o ensino atual é “consequente de uma nova realidade social e econômica que se impunha na área do conhecimento e da prática da Arquitetura e do Urbanismo”(BITTAR, 2016, UFRJ-FAU).

⁸⁵ Criação da Universidade do Brasil, a instauração de um novo currículo destinado à formação em Arquitetura (1933), criação da formação em Urbanismo, criação do Diretório Acadêmico do Curso de Arquitetura (independente do Diretório Acadêmico da ENBA), participação deste diretório na proposta de reorganização de curso no I Congresso Brasileiro de Arquitetos (São Paulo, em 1945), a realização do I Congresso de Ensino de Engenharia e Arquitetura (Rio de Janeiro, 1947) (FAVERO, 2009).

⁸⁶ A aprovação de um novo currículo mínimo em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, possibilitou novas experiências de ensino em Brasília, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Atualmente, o curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) oferece 120 (cento e vinte) vagas em seu processo seletivo. O curso é ministrado integralmente, com tempo mínimo de conclusão de 5 (cinco) anos ou 10 (dez) períodos e tempo máximo de 7 (sete) anos e meio ou 15 (quinze) períodos (FAU-UFRJ, 2015). Seu Conceito Preliminar de Curso (CPC) pelo Ministério da Educação e Cultura é três (3) (MEC, 2016).

Na UFRJ, setenta por cento (70%) das vagas disponibilizadas, são ocupadas em Ampla Concorrência e trinta por cento (30%) pela Ação Afirmativa, destinadas aos candidatos com renda familiar per capita de até um salário mínimo, ou àqueles que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública (UFRJ, 2015).

O corpo docente da FAU-UFRJ é composto por 142 (cento e quarenta e dois) professores, sendo que destes 1 (um) possui pós-doutorado, 92 (noventa e dois) são doutores, 26 (vinte seis) mestres e 5 (cinco) possuem algum curso de especialização⁸⁷.

Dentre os professores que lecionam para o **primeiro ano de curso**, num total de 47 (quarenta e sete) docentes, 40 são arquitetos, outros sete (07) tem graduação em diferentes áreas, sendo (04) graduados em engenharia civil, (01) em ciências biológicas, 01 em artes visuais, 01 em ciências sociais.

Os locais de pós-graduação destes professores arquitetos, também se concentra na própria cidade do Rio de Janeiro, que possui diversos programas, como PROARQ e PROURB na FAU/UFRJ, e também em outras unidades como IPPUR e COPPE. Dessa forma, 77,5% dos docentes realizou sua formação de mestrado neste centro; 5% estão com mestrado em andamento em programas da FAU/UFRJ; 12,5% estudaram no exterior; 2,5% em outra instituição no Estado do Rio de Janeiro e 2,5% em instituição no sul do Brasil.

Dentre estes professores que lecionam no primeiro ano de curso, existem 22 (vinte e dois) docentes portadores do título de doutor, sendo 87,5% deles provenientes da própria UFRJ e 4,16% realizado no exterior. Há outros 10 (dez) professores em doutoramento, sendo um deles no exterior. Oito docentes não possuem doutorado,

⁸⁷ De acordo com informações prestadas pelos próprios docentes na Plataforma Lattes.

dividindo-se entre aqueles que possuem título de mestre (seis docentes) e outros dois professores com mestrado em andamento.

O local de formação destes professores também nos ajuda a delinear com que referências de ensino e referências de projeto estes professores trabalham, uma vez que suas vivências estão fortemente relacionadas ao(s) local(is) onde viveram, estudaram ou trabalharam ao longo de sua vida acadêmica e/ou profissional.

Além da FAU/UFRJ, outras escolas de arquitetura surgiram ao longo dos anos, e atualmente são 13 (treze) na cidade do Rio de Janeiro, 12 (doze) nas cidades do entorno, como Duque de Caxias, Niterói, Petrópolis, Volta Redonda e Seropédica (Tabela 9). Um pouco mais afastadas deste entorno, estão as escolas de Itaperuna e Campos dos Goytacazes (MEC, 2015). Esta última, concentra três escolas, numa situação semelhante a de Juiz de Fora-MG e Colatina-ES, por exemplo, que estão próximas a regiões metropolitanas, mas afastadas geograficamente (Figura 57).

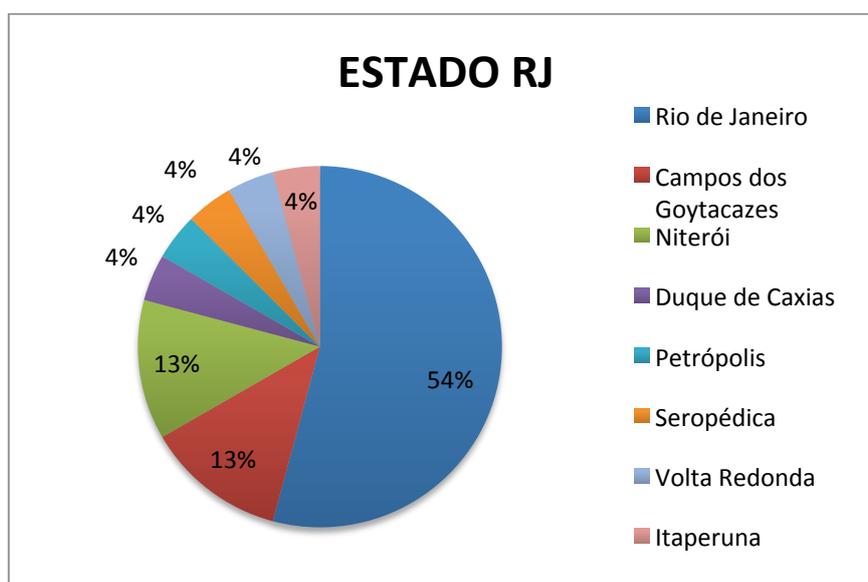


Tabela 8: relação entre as cidades que abrigam escolas de arquitetura e o número total de cursos.
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do MEC, 2015.

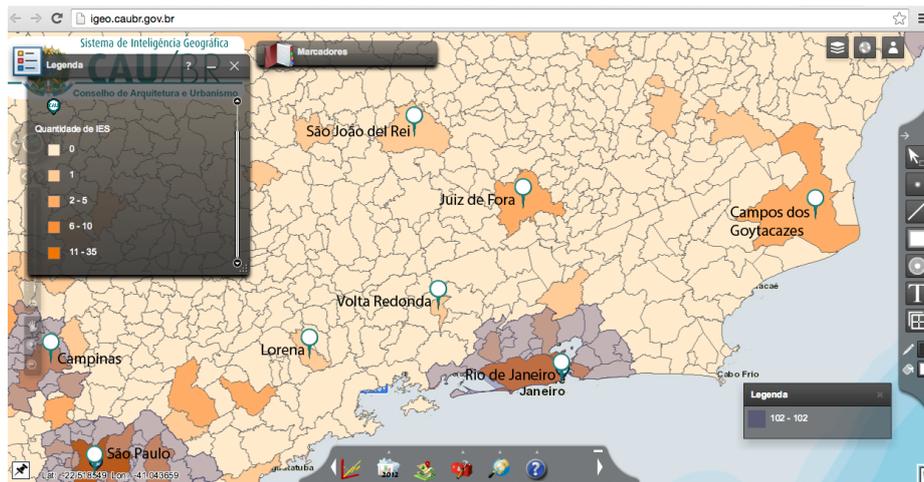


Figura 28: Regiões de concentração das escolas de arquitetura, com região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro marcada em lilás.

Fonte: Elaboração própria, a partir de CAU-BR. Disponível em: www.igeo.caubr.gov.br.

Acesso em: 11/02/16.

2.2.4. Currículo de ensino para iniciantes

A matriz curricular da FAU/UFRJ contempla três ciclos durante o percurso na formação do aluno: o ciclo de **fundamentação** (1^o a 4^o período), o ciclo de **aprofundamento** (5^o a 8^o período) e o ciclo de **síntese** (9^o e 10^o períodos). Como o recorte desta pesquisa envolve o ensino de iniciantes, abordaremos apenas a oferta de disciplinas para primeiro e segundo períodos, que constituem o primeiro ano de curso.

De qualquer forma, assim como os demais períodos, a grade de disciplinas contempla os quatro eixos da formação: (1) eixo **discussão** (História da Arquitetura e das Artes I e II, História da Cidade e do Urbanismo I e II, Estudos Sociais), (2) eixo **representação** (Desenho de Observação I e II, Geometria Descritiva, Desenho de Arquitetura), (3) eixo **concepção** (Concepção da Forma I e II) e (4) eixo **construção** (Modelagem dos Sistemas Estruturais, Isostática, Topografia).

O primeiro ciclo tem caráter de introdução e apresentação à diversidade do campo disciplinar da arquitetura e do urbanismo e de seus problemas peculiares através de relações estabelecidas entre suas diversas áreas. Portanto, as disciplinas obrigatórias cumprem a função de realizar esta apresentação e envolver “de modo elementar os principais assuntos que compõem a complexidade do fenômeno espacial, relacionando

as diversas escalas de atuação e mostrando as diferentes dimensões da prática profissional” (FAU/UFRJ, 2015).

As disciplinas que compõem o primeiro período são: Modelagem dos Sistemas Estruturais, História da Arquitetura e das Artes I, Concepção da Forma Arquitetônica I, Geometria Descritiva I, Desenho de Observação I, História da Cidade e do Urbanismo I e Desenho de Arquitetura, totalizando 21 (vinte e um) créditos.

No segundo período, as disciplinas são: Isostática, Concepção da Forma Arquitetônica II, Geometria Descritiva II, Desenho de Observação II, História da Cidade e do Urbanismo II, História da Arquitetura e das Artes II, Estudos Sociais e Topografia, totalizando 23 (vinte e três) créditos.

Nota-se que existe uma sequência entre os conteúdos das disciplinas de História, Concepção da Forma Arquitetônica (CFA), *Geometria Descritiva* (GD) e *Desenho de Observação* (DO), enquanto *Modelagem dos Sistemas Estruturais* (MSE) é ‘substituída’ por *Isostática* (ISO) no segundo período. O conteúdo de *Desenho de Arquitetura* (DA) supõe-se aprendido e utilizado nas demais disciplinas de desenho, podendo ser praticado ao longo do curso, uma vez que compreende as notações básicas da linguagem do desenho para arquitetos. Entram novos conteúdos como *Estudos Sociais* e *Topografia*, mas se subentende que o aluno já tenha adquirido algum recurso crítico ou operacional para estas disciplinas a partir do que já cursou em *História da Cidade e do Urbanismo* e *História da Arquitetura e das Artes*, e *Modelagem dos Sistemas Estruturais*, respectivamente.

Não existe uma disciplina de Projeto de Arquitetura (PA) no primeiro ano de curso, como acontece em várias escolas brasileiras. No entanto, a formação para o pensamento e a habilitação para o projeto são desenvolvidas no âmbito de CFA I e II, onde os alunos realizam os primeiros estudos e propostas projetuais através de exercícios realizados ao longo do semestre. Os PAs começam a partir do terceiro período.

De maneira geral, a utilização das referências entra nas disciplinas de CFA como uma forma de introdução ao universo da concepção em arquitetura e também como o primeiro contato com referências que possam fazer parte do repertório projetual

destes estudantes. Conforme relatado pelos docentes nas entrevistas realizadas, embora o conteúdo seja o mesmo para as turmas de CFA, em cada período respectivo, as abordagens, exemplos e estratégias variam de acordo com o professor (sua forma de encarar o exercício projetual, de se aproximar do problema de projeto, suas experiências prévias, as referências com que trabalha e as relações que desenvolve com cada turma).

NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO		
1o PERÍODO	DISCIPLINAS	
DISCIPLINAS	ABREV.	CRÉDITOS
Concepção da Forma Arquitetônica I	CFA I	4
Desenho de Observação I	DO I	4
Desenho de Arquitetura	DA	3
Geometria Descritiva I	GD I	4
História da Cidade e do Urbanismo I	HTU I	2
História da Arquitetura e das Artes I	HAA I	2
Modelagem dos Sistemas Estruturais	MSE	2
	TOTAL	21
2o PERÍODO		
Concepção da Forma Arquitetônica II	CFA II	4
Desenho de Observação II	DO II	2
Geometria Descritiva II	GD II	4
História da Cidade e do Urbanismo II	HTU II	2
História da Arquitetura e das Artes II	HAA II	4
Estudos Sociais	SOC	2
Isostática	ISO	3
Topografia	TOPO	2
	TOTAL	23

	CONCEÇÃO / PROJETO AU E PAISAGISMO
	REPRESENTAÇÃO / REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO
	DISCUSSÃO / TEORIA E HISTÓRIA
	CONSTRUÇÃO / TECNOLOGIA

Tabela 09: Quadro com disciplinas e créditos na UFRJ.

Fonte: Elaboração própria.

Ao final deste capítulo apresentamos uma tabela comparativa (tabela 11) entre as disciplinas e cargas horárias na FAU/UFRJ e na FAU/UFJF, bem como uma breve análise sobre o ensino nestes cursos.

2.3. ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: O ensino de introdução à concepção na condição de pericentralidade

2.3.1. Apresentação - Contexto da cidade e de sua arquitetura

As origens da cidade de Juiz de Fora remontam à constituição do Caminho Novo, que ligava as terras de Minas Gerais ao Rio de Janeiro, capital da Coroa Portuguesa. Com a formação de pontos de registro e fiscalização também surgiram povoados com hospedarias e armazéns que, posteriormente, acabaram por se tornar cidades. Da mesma forma, em 1853, a Vila de Santo Antônio do Paraibuna é elevada à categoria de cidade que se chamaria Juiz de Fora a partir de 1865 (Lei Provincial nº1.262, de 19-12-1865). Desde 2007 o município é constituído por quatro distritos, a saber: Juiz de Fora, Rosário de Minas, Sarandira e Torreões. (IBGE, 2014)

Com população estimada pelo IBGE (2013) de 545.942 pessoas, ocupando uma área territorial de 1.435,664km², a cidade de Juiz de Fora é a quarta maior do estado em população, depois de Belo Horizonte, Uberlândia e Contagem.

Segundo Frederico Braida (2011), a cidade teve seu crescimento acelerado devido à ligação facilitada entre os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, através do 'Caminho do Ouro'. A partir do século XIX a cidade passou a receber muitos imigrantes em função da abertura da Estrada União Indústria e da consolidação da importância da cidade no setor comercial: "Esse fluxo de mercadorias possibilitou o desenvolvimento do comércio local de importação e exportação, de atacado e varejo" (BRAIDA, 2011, p.82).

Ao longo dos anos, a cidade também ganhou relevância no setor industrial e educacional, principalmente em função de seu fácil acesso a cidades de pequeno porte da região da Zona da Mata Mineira e também aos principais centros urbanos do sudeste brasileiro. De acordo com Braida (2011), "A consolidação da cidade se deu a partir do desenvolvimento industrial, principalmente têxtil, que levou a cidade a ser chamada de 'Manchester Mineira', no início do século XX" (BRAIDA, op.cit., p.81). Ainda segundo este autor, a cidade passou a atrair uma grande quantidade de

indústrias motivadas pela possibilidade de utilização da luz elétrica, que já a partir de 1889 era utilizada na iluminação pública da cidade⁸⁸.

Juiz de Fora é frequentemente mencionada nos meios de comunicação pelo bom desempenho nos índices de qualidade de vida e pela alta expectativa de vida de seus habitantes. Sua localização estratégica entre os principais mercados consumidores do país é considerada um diferencial e um atrativo para novos empreendimentos e investimentos. A cidade está bem localizada em relação às capitais do sudeste brasileiro, ficando a 184km do Rio de Janeiro, a 272km de Belo Horizonte, a 506km de São Paulo e a 519km de Vitória.

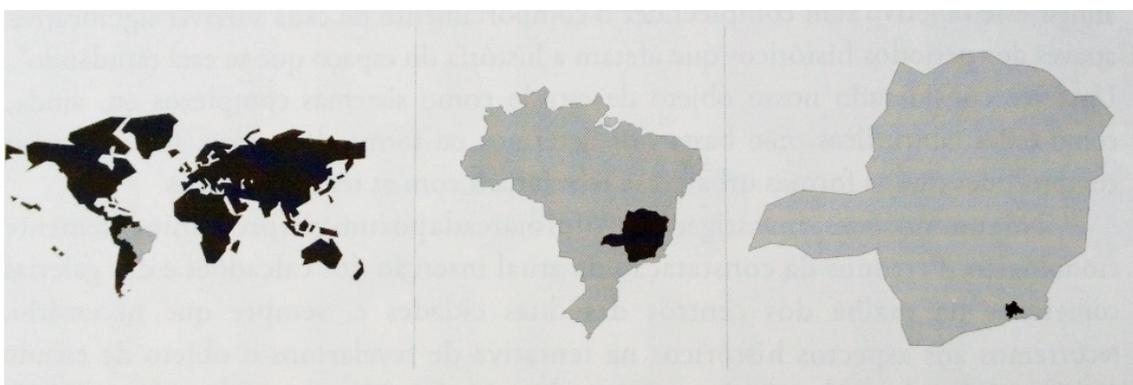


Figura 29: Juiz de Fora no mapa mundi. Relação da área urbana de Juiz de Fora e sua localização no sudeste brasileiro.

Fonte: BRAIDA, 2011, p.80.

Sua posição geográfica no sudeste do Estado de Minas Gerais, possui um relevo com colinas côncavo-convexas e vales, com altitudes compreendidas entre 700 e 900 metros, característico da Serra da Mantiqueira (PJF, 2014). Estas características naturais acabam por desenhar as cidades e as construções ali presentes, não apenas morfológicamente mas também em termos de sistemas construtivos.

O núcleo central da cidade de Juiz de Fora se formou originalmente, e é claramente delimitado, pelo Rio Paraibuna e pelo Morro do Cristo, além do triângulo central desenhado pelas avenidas Rio Branco, Getúlio Vargas e Presidente Itamar Franco

⁸⁸ Este fato aproxima Juiz de Fora aos acontecimentos motivados pela chegada da luz elétrica ao Rio de Janeiro, também no final do século XIX, e as transformações urbanas daí advindas. Soma-se a este fato o 'afrancesamento' da burguesia carioca, nos modos, vestes e costumes (SEVCENKO, 1998). Da mesma maneira, Braida (2011) aponta que Juiz de Fora recebeu diferentes alcunhas que denotavam uma tentativa da cidade em 'civilizar-se', 'modernizar-se', 'europeizar-se', 'afrancesar-se'. Entre estes apelidos figuram: Europa dos pobres, Atenas mineira (por ter sido considerada a cidade mais 'cultura' e 'civilizada' do Estado) e Barcelona mineira.

(antiga Avenida Independência) (BRAIDA, 2011), onde se localizam os mais tradicionais pontos comerciais e instituições da localidade. Segundo Braida (op.cit.), “o centro original ainda é o polo de integração, de vitalidade da cidade [...]. É um centro urbano animado por relações sociais decorrentes tanto da manutenção de usos residenciais quanto de uma extensa rede comercial, além de opções de lazer e cultura” (BRAIDA, 2011, p.88).

Atualmente a cidade se destaca pelo elevado número de instituições de ensino superior o que favorece seu entendimento como cidade universitária e explica a razão pela qual o censo de 2010 (IBGE)⁸⁹ detectou que mais de um terço de sua população é originária de outras cidades da região, sem contar a população flutuante que vem estudar mas não fixa residência na cidade.

Outro indicador mostra que a população jovem, com idades entre 15 e 29 anos, corresponde a mais de um quarto da população da cidade (UFJF, 2011). No entanto, estes dados não nos mostram informações sobre a população flutuante da cidade que a frequenta apenas para fins de estudo em IES.

Segundo o portal e-Mec (2016), a cidade de Juiz de Fora possui atualmente quinze instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC⁹⁰, sendo uma federal e as demais instituições privadas. Dentre estas, existem quatro cursos de Arquitetura e Urbanismo em funcionamento, sendo um público na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁹¹ e outros três privados - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF)⁹², Rede de Ensino Doctum (DOCTUM)⁹³ e Faculdade do Sudeste Mineiro (FACSUM)⁹⁴ (Figura 30).

⁸⁹ Censo 2010/ Estatísticas/ Educação e Deslocamento. Foram utilizados os dados do Censo 2010 porque é o mais recente que tem suas estatísticas disponibilizadas através de tabelas com dados por Estado e municípios.

⁹⁰ São quinze instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos de graduação presenciais e um total de 30 IES quando incluídos os cursos de graduação à distância (e-MEC, 2016).

⁹¹ Reconhecimento renovado pelo MEC, Processo no. 201514298 (e-MEC, 2016).

⁹² Reconhecimento renovado pela Portaria MEC nº 1.091, de 30/12/2015 (CES/JF, 2015).

⁹³ Autorizado pelo MEC, Processo no. 201354825 (e-MEC, 2016).

⁹⁴ Autorizado pela Portaria MEC nº 701, de 1/10/15, publicada no DOU em 5/10/15 (FACSUM, 2016).



Figura 30: Inserção do novo curso de arquitetura na relação de escolas em Juiz de Fora.
 FONTE: Portal e-Mec – acesso em 03/02/16

A história do ensino de arquitetura na cidade de Juiz de Fora se iniciou a partir da instalação do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 1992. Um novo curso de graduação em arquitetura foi aberto no ano de 2005 pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), instituição privada mantida pela Sociedade Mineira de Cultura (SMC) (CES, 2014). Em 2014 entrou em funcionamento o curso de Arquitetura e Urbanismo da faculdade Doctum, instituição privada com 75 anos de existência que possui, em Juiz de Fora, um campus voltado para a área de conhecimento de Engenharias e Arquitetura, com projeto desenvolvido pelo arquiteto mineiro Sylvio de Podestá (DOCTUM, 2014). O curso de Arquitetura e Urbanismo da Facsum iniciará sua primeira turma a partir de 24 de fevereiro de 2016⁹⁵.

A própria cidade de Juiz de Fora conta com muitos exemplares de arquitetura eclética e possui um grande conjunto art-déco em sua região central, ainda remanescentes do período de grande efervescência econômica, em fins do século XIX e início do século XX. São deste período as arquiteturas normalmente identificadas como referências locais: o Cine-Theatro Central, a Estação Central, o Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, a antiga sede da Prefeitura Municipal, o Cine-Palace, a sede dos Correios, e inúmeros outros edifícios de uso misto (comercial em baixo, residencial em cima) com linhas art-déco (Figuras 31, 32 e 33).

⁹⁵ Informação divulgada pelo site institucional e verificada junto à secretaria da instituição.



*Figura 31: Cine Palace. Ermelindo Spigolon (1941).
Figura 32: Cine Teatro Central. Rafael Arcuri (1929).
Figura 33: Repartições Municipais. Rafael Arcuri (1918).
Fonte: Fotos da autora (2016)*

Juiz de Fora se encontra a uma relativa proximidade de algumas das mais importantes arquiteturas de referência utilizadas nas escolas de arquitetura: o acervo colonial e o acervo moderno.

Dentre os conjuntos arquitetônicos do modernismo brasileiro destacam-se a cidade de Cataguases e de Belo Horizonte, ambas em Minas Gerais. Na primeira, localizada a 125km de distância se encontra numeroso acervo de obras dos arquitetos Oscar

Niemeyer, Francisco Bolonha, Irmãos Roberto e Roberto Burle-Marx e dos artistas plásticos Cândido Portinari, Djanira da Mota Silva, além do mobiliário desenhado por Joaquim Tenreiro (ALONSO, 2012) (Figuras 34, 35 e 36).



Figura 34: Edifício Niemeyer em Belo Horizonte. Oscar Niemeyer (1960).
Fonte: Foto da autora (2006)



Figura 35 e 36: Residência Anamirtes Lacerda, Cataguases/MG. Luzimar Góes Telles (1958).
Fonte: Foto da autora (2011)

Na capital Mineira destacam-se o conjunto arquitetônico da Pampulha, desenhado por Niemeyer na década de 1940, e o conjunto da Praça da Liberdade, com obras importantes do século XX para o acervo moderno e pós-moderno brasileiros, destacando-se um edifício residencial, o Edifício Niemeyer, e a Biblioteca Pública Luiz de Bessa, ambos projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Também ali se encontra a icônica obra do pós-modernismo mineiro, apelidado de Rainha da Sucata, o edifício que abriga o Museu de Mineralogia projetado por Éolo Maia e Sylvio de Podestá em 1990 (PBH, 2013) (Figuras 37 e 38).



Figura 37: Edifício “Rainha da Sucata” Museu de Mineralogia. Sylvio E. de Podestá e Éolo Maia (1992).
Fonte: Foto da autora (1995)

Figura 38: Museu de Arte da Pampulha. Oscar Niemeyer (1943).
Fonte: Foto da autora (2006)

Ao conjunto da Pampulha posteriormente foram acrescentados os estádios Mineirão e Mineirinho e também o Parque Ecológico da Pampulha, em 2004, projeto do arquiteto Gustavo Penna. Ao conjunto da Praça da Liberdade foi acrescentado o Museu das Minas e do Metal, em 2010, projetado por Pedro e Paulo Mendes da Rocha (LEAL, 2010).

Dentre as referências do acervo colonial, destacam-se as cidades de Tiradentes, São João del Rei, Ouro Preto, Mariana e Diamantina, localizadas a 150, 156, 219, 231 e 561km, respectivamente (Figuras 39 e 40).



Figura 39: Igreja Matriz de Tiradentes/ Figura 40: Vista da rua de Tiradentes.
Fonte: Foto da autora (2006)

Outros dois itinerários que concentram importantes conjuntos de arquiteturas de referência se encontram nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, além de algumas cidades em seus Estados, impulsionados pela divulgação das publicações nacionais de periódicos e livros que tratam da produção arquitetônica brasileira, moderna e contemporânea.

Assim, Juiz de Fora se encontra afastada do Rio de Janeiro a 184km, de Paraty a 332km, de Nova Friburgo a 205km e a 506km de São Paulo, a 592km de Campinas. Da capital brasileira, a maior referência da arquitetura modernista no país, Juiz de Fora se encontra a 984km de Brasília.

2.3.2. Representatividade da cidade e de sua produção arquitetônica publicada

Dentre os periódicos analisados neste trabalho, por terem sido identificados como aqueles de maior relevância e de constante presença na pesquisa referencial dos arquitetos (capítulo 1), realizamos um levantamento da existência de projetos realizados por escritórios de Juiz de Fora e/ou projetos realizados na cidade que tenham sido publicados nestas mídias impressas e digitais.

Dessa maneira, analisamos a participação de Juiz de Fora nas revistas *AU*, *Projeto*, *Summa+* e no portal *Archdaily*.

Este último registra, entre os anos de 2007 a 2015, apenas 04 (quatro) projetos relacionados à cidade, sendo três deles implantados em Juiz de Fora⁹⁶. O quarto, apesar de realizado por um escritório local, foi desenvolvido para a cidade vizinha de Ubá⁹⁷.

Nas revistas *Projeto Design* e *AU-Arquitetura e Urbanismo*, entre os anos de 2000 e 2015, foram encontrados, respectivamente, apenas quatro⁹⁸ e três⁹⁹ projetos situados em Juiz de Fora, ou realizados por escritórios e/ou profissionais da cidade. Em ambas as revistas trata-se de projetos contemporâneos, não havendo a publicação de nenhuma arquitetura de referência anterior. No entanto, estes poucos projetos publicados acabaram se tornando referências locais para alguns professores e alunos, conforme relatos das entrevistas (ver cap.3).

A cidade conta com o apoio de uma lei municipal para destacar seu pioneirismo. A Lei Municipal de Incentivo à cultura, também chamada *Lei Murilo Mendes*, foi criada na década de 1990 para valorizar e fortalecer a produção artística local. Desde então, tem sido responsável por apoiar iniciativas que também se relacionam à arquitetura, como a publicação de livros.

Os registros em livros, entretanto, não costumam contemplar a produção de arquitetura contemporânea de Juiz de Fora; contemplam sobretudo uma visão patrimonialista (*Proposições para o patrimônio cultural*, de Yussef Campos; *Reflexões e olhares*, de Wilson Jabour e Nilo Azevedo), ou memorialista (*Curtas memórias: Fragmentos Arqueológicos de Uma Distante Manchester Mineira*, de Rogério de Campos Teixeira), de registro monotemático do patrimônio histórico (*Arquitetura Neocolonial*, de Ramon Brandão; *Arquitetura Art-Déco*, de Antonio Carlos Duarte), ou sobre a contribuição de personagens da arquitetura local (*Ornamento, Ponto e Nó*, de Marcos Olender; *A arte de Pantaleoni Arcuri*, de Iriê Salomão de Campos; *Arquitetura Moderna em Juiz de Fora*, de Rodrigo Santana e Stella Pugliesi), apenas um analisa o

⁹⁶ Casa ELJR (2015) e Edifício Trentino (2015), ambos do escritório Skylab Arquitetos, e Edifício Maiorca (2012) do escritório Lourenço e Sarmiento. Todos projetos residenciais, uni e multifamiliares.

⁹⁷ Complexo Cultural e Turístico de Ubá, do escritório Arsenic Arquitetos Associados (2014).

⁹⁸ Casa Noturna Privilége (2001), do escritório Marcarenhas Arquitetos; Shopping Spazio Design (2009), do arquiteto Álvaro Gianinni; Centro de Convivência e Restaurante Universitário na UFJF (2002) dos arquitetos André Abre, Anna Cristina Ávila e Gustavo Rocha; Sede da Construtora Engetran (2003), localizada na cidade vizinha de Matias Barbosa, do escritório Lourenço e Sarmiento;

⁹⁹ Sede do escritório Skylab Arquitetos (2011); Edifício Maiorca (2008) e Residência unifamiliar em condomínio fechado (2006), ambos de Lourenço e Sarmiento Arquitetos.

contexto urbano da cidade (*Passagens em Rede*, de Frederico Braida). O livro *Paisagem Urbana*, do fotógrafo Lodônio Figueredo reúne imagens da arquitetura local com intervenções de tecnologia digital¹⁰⁰.

2.3.3. Breve histórico – FAU/UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora iniciou suas atividades como instituição de ensino federal em 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek, agregando algumas instituições de ensino superior já existentes em Juiz de Fora. Dessa forma, ofertou inicialmente os cursos de Engenharia, Medicina, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia e, posteriormente, os cursos de Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História. Atualmente a UFJF conta com 35 cursos de graduação, 55 de pós-graduação *latu senso*, 23 cursos de mestrado e 09 de doutorado. A instituição também promove o ensino Fundamental e Médio, através do Colégio de Aplicação João XXIII.

Sua inserção no importante polo regional da Zona da Mata Mineira contribui para a formação de recursos humanos qualificados, de desenvolvimento e transferência de tecnologias, pesquisa, extensão e prestação de serviços.

O atual campus da UFJF, a Cidade Universitária, foi construído em 1969, projeto do arquiteto Arthur Arcuri (SANTANA e PUGLIESI, 2002), para abrigar e concentrar todos os cursos da instituição. Após a Reforma Universitária, na década de 1970, foram criados três institutos: ICE (Instituto de Ciências Exatas), ICB (Instituto de Ciências Biológicas) e ICHL (Instituto de Ciências Humanas e Letras).

A implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFJF se concretizou efetivamente no ano de 1992, mas o processo para sua implantação se iniciou a partir de 1985, com a mobilização da sociedade organizada da cidade, atuante nos setores ligados à construção civil, que demandava profissionais “capazes de organizar o espaço urbano e arquitetônico da cidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2014).

¹⁰⁰ A listagem completa dos livros relacionados à arquitetura e urbanismo, publicados pela Lei Murilo Mendes, foi fornecida pela funcionária da FUNALFA (Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage), Fernanda Amaral, responsável pelo setor da Lei Murilo Mendes, em consulta no dia 04/02/2016. Estas publicações encontram-se disponíveis para consulta na Biblioteca Municipal. Os resultados de editais anteriores contemplam temas pertinentes à área de arquitetura, porém nem todos geraram livros publicados.

No ano de 1987 foi formada a Comissão de Criação do curso de Arquitetura e Urbanismo, composta por professores e acadêmicos, que apresentou uma proposta revisada com uma grade curricular que atendia às exigências do Conselho Federal de Educação, o que permitiu a implantação do curso com um currículo moldado a partir do curso de Arquitetura da UFRJ, já em funcionamento com um modelo de créditos desde 1968, que vigorou até 1998.

O curso iniciou suas atividades em agosto de 1992 como um dos cursos ofertados pela Faculdade de Engenharia da UFJF. Em 1995 houve a criação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, formado por seis professores, que desenvolveram algumas disciplinas específicas para o curso. No ano de 1999 o curso conseguiu seu reconhecimento junto ao MEC, tendo atendido à Portaria nº 1770, de 21 de dezembro de 1994, do Ministério de Educação e Desporto, que fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Neste ano foi criado um novo currículo que previa a divisão das disciplinas obrigatórias nas áreas de fundamentação, profissionalização e trabalho final de graduação. Além disso, se iniciaram as obras no galpão da Arquitetura, espaço conquistado pelo curso para reunir o Departamento, sua secretaria e as principais atividades acadêmicas do curso, a partir do ano de 2000.

Em 2009, na ocasião da realização da prova do ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes), houve um boicote na participação do curso de Arquitetura da UFJF por parte dos alunos como forma de protesto contra a situação vigente no curso, o que ocasionou uma visita do MEC às instalações do curso em 2010.

Esta visita gerou exigências para a criação do NDE (Núcleo Docente Estruturante) e solicitou revisões do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e do currículo do curso para acréscimo de disciplinas eletivas e de estágio curricular supervisionado, conforme as Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação (Resolução nº 2 de 17/06/10). No mesmo ano foi recriado o Colegiado do Curso de Arquitetura e Urbanismo que teve a responsabilidade de revisar o PPC e conduzir a revisão curricular, implementada no segundo semestre de 2012, na ocasião dos 20 anos de existência do curso.

No início de 2013 uma nova matriz curricular e um novo PPC foram aprovados no Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD/UFJF). Através do Processo

23071.002006/2014-75, o curso de Arquitetura e Urbanismo iniciou sua desvinculação da Faculdade de Engenharia, da qual fazia parte através do Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU). Em 29 de agosto de 2014, através da Resolução n.º13/2014 do Conselho Universitário da UFJF, o curso tornou-se a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

No último processo seletivo próprio, através de avaliação seriada, o curso ofertou 80 (oitenta) vagas¹⁰¹ para a graduação com duração mínima de cinco anos. Durante o REUNI foi prevista a ampliação gradativa das vagas oferecidas, que passaram de 50 para 80 vagas por ano. O critério de distribuição das vagas, determinado pela Resolução nº 14/2003 do Conselho Superior, observado o disposto na Resolução nº 05/2005, do Conselho Superior é de que 30% das vagas serão disputadas pelos candidatos ao PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto), 70% das vagas serão disputadas pelo Vestibular em duas etapas (a primeira etapa corresponde à prova de habilidade específica e a segunda às provas do ENEM – Exame nacional do Ensino Médio). (PPC, Arquitetura e Urbanismo, UFJF, 2012)¹⁰². Seu Conceito Preliminar de Curso (CPC) pelo Ministério da Educação e Cultura é 3 (três) (MEC, 2016).

A FAU/UFJF conta atualmente com dois departamentos: o Departamento de Projeto, Teoria e História (DPHT), e o Departamento de Projeto, Representação e Tecnologia (DPRT). Do atual quadro de trinta e um (31) professores-arquitetos, catorze (14) professores efetivos são egressos do curso, quinze (15) são graduados na região sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo, prioritariamente). Daqueles que são professores efetivos DE (dedicação exclusiva), existem três (03) pós-doutores, três (03) pós-doutorandos, sete (07) doutores, sete (07) doutorandos e oito (08) mestres. Há ainda quatro (04) professores com carga horária parcial (20h), sendo três deles egressos da UFJF, com diploma de mestrado por instituições do Rio de Janeiro. A maior parte do

¹⁰¹ Informação cedida pela chefe do Departamento de Projeto, História e Teoria (DPHT), Mônica Olander, sobre o ano vigente (2016), em 03/02/16.

¹⁰² O novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está sendo redigido atualmente e ainda não foi disponibilizado através do site do curso. Portanto, estes dados se referem ao PPC disponibilizado até o ano de 2015 na página do curso. No momento em que a pesquisa de campo ocorreu, a FAU/UFJF passava pela discussão de seu PPC e pela proposição de uma nova matriz curricular. Os resultados destas discussões, que envolveram discentes e docentes, serão divulgados até junho de 2016.

quadro geral de docentes do curso é formada por mestres (25,8%) ou em vias de se tornarem doutores (22,58%).

Além disso, estão relacionados como docentes do curso de Arquitetura e Urbanismo, treze (13) professores da Faculdade de Engenharia, sendo três (03) ligados ao Departamento de Transportes e Geotecnia (TRN), dois (02) do Departamento de Construção Civil (CCI), dois (02) do Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental (ESA), um (01) do Departamento de Energia Elétrica (ENE) e cinco (05) do Departamento de Estruturas (ETU); além de professores do Instituto de Ciências Humanas (ICH) através dos Departamentos de Ciências Sociais (CSO), com um (01) docente, de Geociências (GEO), com um (01) docente, e de História (HIS), com dois (02) docentes. Totalizando sessenta e cinco (65) docentes envolvidos no ensino do curso de arquitetura.

2.3.4. Currículo de ensino para iniciantes

Tendo em vista as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e o perfil observado nos egressos, o currículo da FAU/UFJF se divide em dois núcleos principais, mais o Trabalho de Curso (TCC): o núcleo de conhecimentos de **fundamentação** e o núcleo de **conhecimentos profissionais**. As disciplinas que compõem o chamado ‘Ciclo de Fundamentação’ (que vai do primeiro ao quarto período), conforme a matriz curricular vigente (FAU, 2015), é composta por disciplinas obrigatórias, subdivididas nas áreas de (1) **representação e expressão**, (2) **teoria e história**, (3) **projeto de arquitetura, urbanismo e paisagismo** e (4) **tecnologia**.

Segundo seu Projeto Pedagógico de Curso (2012), o núcleo de fundamentação “é composto por campos de saber que introduzirão aos alunos conhecimentos relativos à formação teórica e prática necessárias para que possam desenvolver o aprendizado em arquitetura e urbanismo” (PPC, CAU/UFJF, 2012).

Neste sentido, as disciplinas ofertadas e a carga horária atribuída para primeiro e segundo períodos são bem semelhantes. Sendo assim, fazem parte das disciplinas de primeiro período: Estudo da Forma, Projeto de Arquitetura e Urbanismo I, Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo I, Representação Manual Técnica para

Arquitetura e Urbanismo I, Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo I, Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo I, História da Arquitetura e Urbanismo I, História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo I, Estruturas I, totalizando 30 (trinta) créditos.

As disciplinas obrigatórias que compõem o segundo período são: Projeto de Arquitetura e Urbanismo II, Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo II, Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo II, Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo II, Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo II, História da Arquitetura e Urbanismo II, História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo II, Estruturas II, totalizando 27 (vinte e sete) créditos. A única disciplina que não tem continuidade no segundo período é Estudo da Forma (Tabela 11).

No curso da UFJF a disciplina *Projeto de Arquitetura (PA)* se inicia no primeiro período, tendo sequência até PA VIII. Desde o primeiro período, então, os alunos desenvolvem atividades projetuais com temas específicos, ao mesmo tempo em que estão aprendendo sobre a linguagem gráfica do projeto nas disciplinas *Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo (RMT)*, *Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo (EMA)*, *Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo (EDA)*, *Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo (RDT)*.

Existe uma grande integração entre as disciplinas do núcleo de representação e expressão, mas não são realizados trabalhos de horizontalidade entre estas disciplinas e as disciplinas de projeto, durante o primeiro ano de curso.

NÚCLEO DE CONHECIMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO		
1o PERÍODO		
ABREV.	CRÉDITOS	DISCIPLINAS
EF	3	Estudo da Forma
PA I	6	Projeto de Arquitetura e Urbanismo I
EMA I	3	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo I
RMT I	3	Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo I
EDA I	3	Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo I
RDT I	3	Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo I
HAU I	4	História da Arquitetura e Urbanismo I
HAE I	3	História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo I
EST I	2	Estruturas I
	30	
2o PERÍODO		
PA II	6	Projeto de Arquitetura e Urbanismo II
EMA II	3	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo II
RMT II	3	Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo II
EDA II	3	Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo II
RDT II	3	Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo II
HAU II	4	História da Arquitetura e Urbanismo II
HAE II	3	História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo II
EST II	2	Estruturas II
	27	

	CONCEÇÃO / PROJETO AU E PAISAGISMO
	REPRESENTAÇÃO / REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO
	DISCUSSÃO / TEORIA E HISTÓRIA
	CONSTRUÇÃO / TECNOLOGIA

Tabela 10: Quadro com disciplinas e créditos na UFJF.
Fonte: Elaboração própria.

2.4. Análise comparativa entre os cursos da FAU/UFRJ e da FAU/UFJF

Na tabela abaixo, apresentamos um comparativo entre as disciplinas ofertadas na UFRJ e na UFJF e suas respectivas cargas horárias. As disciplinas também foram separadas de acordo com os eixos a que pertencem.

NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO			
1 PERÍODO			DISCIPLINAS			
UFRJ	UFRJ	CRÉDITOS	UFJF	CRÉDITOS	UFJF	
Concepção da Forma Arquitetônica I	CFA I	4	EF	3	Estudo da Forma	
			PA I	6	Projeto de Arquitetura e Urbanismo I	
Desenho de Observação I	DO I	4	EMA I	3	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo I	
Desenho de Arquitetura	DA	3	RMT I	3	Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo I	
X			EDA I	3	Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo I	
Geometria Descritiva I	GD I	4			X	
			RDT I	3	Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo I	
História da Cidade e do Urbanismo I	HTU I	2	HAU I	4	História da Arquitetura e Urbanismo I	
História da Arquitetura e das Artes I	HAA I	2	HAE I	3	História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo I	
Modelagem dos Sistemas Estruturais	MSE	2	EST I	2	Estruturas I	
	TOTAL	21		30		
2 PERÍODO			DISCIPLINAS			
Concepção da Forma Arquitetônica II	CFA II	4	PA II	6	Projeto de Arquitetura e Urbanismo II	
Desenho de Observação II	DO II	2	EMA II	3	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo II	
X			RMT II	3	Representação Manual Técnica para Arquitetura e Urbanismo II	
X			EDA II	3	Expressão Digital Artística para Arquitetura e Urbanismo II	
Geometria Descritiva II	GD II	4			X	
			RDT II	3	Representação Digital Técnica para Arquitetura e Urbanismo II	
História da Cidade e do Urbanismo II	HTU II	2	HAU II	4	História da Arquitetura e Urbanismo II	
História da Arquitetura e das Artes II	HAA II	4	HAE II	3	História da Arte e Estética para Arquitetura e Urbanismo II	
Estudos Sociais	SOC	2			X	
Isostática	ISO	3	EST II	2	Estruturas II	
Topografia	TOPO	2			X	
	TOTAL	23		27		

	CONCEÇÃO / PROJETO AU E PAISAGISMO
	REPRESENTAÇÃO / REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO
	DISCUSSÃO / TEORIA E HISTÓRIA
	CONSTRUÇÃO / TECNOLOGIA

Tabela 11: Quadro comparativo entre as disciplinas e créditos na UFRJ e na UFJF.
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que em que ambas as escolas possuem quatro eixos de disciplinas que se correspondem: Concepção / Projeto de Arquitetura e Urbanismo e Paisagismo; Representação / Representação e Expressão; Discussão / Teoria e História; Construção / Tecnologia.

Algumas disciplinas possuem conteúdos que poderíamos dizer que se correspondem: Concepção da Forma Arquitetônica / Projeto de Arquitetura I + Estudo da Forma; Desenho de Observação / Expressão Manual Artística; Desenho de Arquitetura / Representação Manual Técnica; História da Cidade e do Urbanismo / História da Arquitetura e do Urbanismo; História da Arquitetura e das Artes / História da Artes e Estética; Modelagem dos Sistemas Estruturais / Estruturas I e Isostática / Estruturas II.

Outras disciplinas possuem conteúdos distintos, embora trabalhem questões semelhantes com ferramentas diferentes. Na UFRJ existem as disciplinas de *Geometria Descritiva* que foram extintas do currículo básico na UFJF. Entretanto, os conteúdos tridimensionais, as formas geométricas e sólidos são trabalhados através das ferramentas digitais na disciplina *Representação Digital Técnica* e manualmente em *Estudo da Forma*. Também foi acrescentada a disciplina Expressão Digital Artística. Nota-se também que este eixo de **representação** tem maior peso na carga horária da UFJF. Ele possui três disciplinas no primeiro período da UFRJ (11 créditos) e cinco na UFJF (15 créditos), enquanto no segundo período são duas (06 créditos) e quatro disciplinas (12 créditos), respectivamente.

No eixo **discussão / teoria e história** são 04 créditos no primeiro período e 08 no segundo na UFRJ (acrescenta-se a disciplina Estudos Sociais), e 07 em ambos os períodos na UFJF.

De forma geral, os dois cursos apresentam uma estruturação bastante semelhante. Enquanto na UFRJ o curso de Arquitetura e Urbanismo se estrutura em três núcleos (fundamentação, aprofundamento e síntese), na UFJF também são três momentos diferentes do curso, subdivididos da mesma forma, porém com denominação diferente (fundamentação, conhecimentos profissionais e TCC).

Além da análise dos currículos das escolas e suas propostas de disciplinas dentro dos eixos de conhecimentos, também se fez necessário avaliar a relação professor/aluno

em cada escola, a experiência dos professores nas arquiteturas referenciadas e a ocorrência das viagens para fins de vivência das referências.

A FAU/UFRJ possui quarenta professores arquitetos para turmas iniciantes com 120 (cento e vinte alunos), enquanto a FAU/UFJF possui doze professores para turmas com 40 (quarenta) alunos. Neste sentido, temos proporções semelhantes porque, na primeira, esta razão é de um professor para cada três alunos e, na segunda, um professor para cada 3,33 alunos.

Conforme avaliamos individualmente por escola, a partir dos dados fornecidos pelos docentes em seus currículos Lattes, a maioria dos professores (que lecionam no primeiro ano de curso) da FAU/UFRJ possui doutorado (55%), 40% possuem mestrado, 5% possuem especialização e não há nenhum docente com título de pós-doutor.

Na FAU/UFJF estas relações se alteram: dentre os professores que atuam no primeiro ano de curso 16,67% possuem pós-doutorado, 16,67% são doutores e 66,67% possuem título de mestre.

Esta diferença na formação dos docentes das duas escolas pode ser explicada pela existência de cursos de pós-graduação em arquitetura e urbanismo na própria FAU/UFRJ, que capacitaram 90% do total destes professores (considerando mestrado e doutorado). Na FAU/UFJF, embora 66,67% dos docentes selecionados tenham se graduado em arquitetura e urbanismo pela própria UFJF e outros 25% em escolas localizadas no Rio de Janeiro¹⁰³, sua formação na pós-graduação ocorreu necessariamente fora da cidade. Portanto, para buscar capacitação, os docentes da FAU/UFJF necessitaram deslocar-se aos centros de produção de arquitetura, como São Paulo e Belo Horizonte e, prioritariamente, ao Rio de Janeiro (facilitado pela proximidade geográfica).

Avaliar a interface do ensino em relação às referências utilizadas em ambas escolas requer mais do que analisar o currículo dos cursos; é preciso conhecer e conversar com seus professores. Para analisar a maior ou menor experiência dos professores em obras de arquitetura que são referências recorrentes em sua prática de ensino e, no caso destas referências se localizarem fora das cidades em que as escolas se situam,

¹⁰³ Do total de docentes que lecionam para o primeiro ano de curso na FAU/UFJF apenas 8,33% se graduaram em outras regiões do país.

será avaliada a ocorrência de viagens que visam o conhecimento e a vivência em arquiteturas de referência. Assim, no próximo capítulo serão apresentados alguns dados levantados durante a pesquisa de campo para responder a estas perguntas e também àquelas propostas ao início deste trabalho.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA CONDIÇÃO PERICÊNTRICA

CAPÍTULO 3 – Estratégias de ensino na condição pericêntrica

Este capítulo será dedicado à análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada nas duas escolas selecionadas, uma no contexto central (UFRJ) e outra no contexto pericêntrico (UFJF).

Em função da confidencialidade da pesquisa, não serão apresentadas as entrevistas em sua integralidade, mas apenas ‘extratos’ de algumas falas para dar suporte às nossas colocações, bem como faremos uso do material gerado pela plataforma *Google*, na qual registramos todas as respostas das entrevistas. Dessa maneira, também utilizaremos estes gráficos para validar as afirmações e auxiliar na construção de conclusões¹⁰⁴. Para ilustrar algumas respostas, nos valem de gráficos em forma de ‘nuvem de palavras’, ferramenta muito utilizada pelas mídias digitais na atualidade, que auxilia na ilustração das palavras-chave que contém maior relevância.

3.1 Discussão e análise comparativa das respostas

Para fins de discutir os resultados da pesquisa e possibilitar uma análise comparativa das respostas, concentramos nossa análise em cinco critérios: (1) a referência às arquiteturas de referência, (2) as referências locais, (3) a condição de centralidade ou pericentralidade no ensino, (4) a vivência de arquitetura no ensino e (5) as principais estratégias de aplicação das referências ao ensino. Dessa forma, será possível abarcar os temas das discussões iniciadas nas entrevistas, além de se verificar a pertinência e a validade da hipótese deste trabalho.

3.1.1. A referência às referências de arquitetura

Em arquitetura, o processo de criação não possui métodos rígidos e universais utilizados por profissionais e estudantes, embora seja possível identificar semelhanças entre os procedimentos comuns adotados na área. Nas disciplinas de projeto de arquitetura, em geral, é possível constatar a adoção de práticas pedagógicas que auxiliam os estudantes a conceber propostas projetuais baseadas em referências que,

¹⁰⁴ O relatório completo das entrevistas registradas na plataforma *Google*, com as respostas das escolas individualizadas, está disponível nos apêndices deste trabalho.

por sua vez, podem se originar tanto de referenciais técnicos e teóricos quanto de vivências e experiências. Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a utilização das referências projetuais é um recurso utilizado de diferentes maneiras, em várias escolas, em diferentes partes do mundo e faz parte da tradição do ensino de projeto.

Portanto, as referências desempenham um papel importante no aprendizado de arquitetura e fazem parte da rotina didática das duas escolas estudadas. Entender como estes docentes fazem referência às referências de arquitetura e como julgam a relevância de seu papel no ensino era ponto crucial desta análise.

No contexto pericêntrico, o suporte das referências parece ser mais relevante como apoio ao ensino (pergunta 02), uma vez que 41,7% dos docentes respondeu que *sempre* utiliza tal recurso, e outros 41,7% que utiliza *frequentemente* (total de 83,4%). Em contrapartida, na escola central, estes percentuais correspondem a 33,3% e 27,3%, respectivamente (total de 60,6%). As demais opções de resposta eram *às vezes*, *raramente* e *nunca*.

Sobre as razões que motivam um arquiteto a fazer uso de uma referência projetual no processo de concepção de um projeto (pergunta 03), as respostas entre as duas escolas parecem coincidir, entendendo as referências como uma maneira de impulsionar e enriquecer o processo criativo e também de aprendizado sobre projeto.

Um outro ponto de consenso entre as duas escolas é que a referência auxilia a situar o arquiteto em relação à produção arquitetônica presente e anterior, além de permitir a compreensão de diferentes situações de projeto: “Não existe invenção sem precedente. A gente tem que estar o tempo inteiro pesquisando, vendo o que já foi realizado, tendo referências projetuais, o que deu certo o que não deu certo, entendendo às vezes contextos diferentes. Uma coisa é projetar no Brasil e projetar fora”(Entrevistado 45, 2015).

Na escola central, foram mencionadas as possibilidades de: “observar estratégias alheias de aproximação ao problema de projeto; buscar inspiração para gerar novas ideias; aprender com precedentes; enriquecer o repertório projetual com bons exemplos; exemplificar e explicar decisões tomadas no projeto; aprender a partir de

elementos de outros projetos e de erros alheios; se informar sobre novas tecnologias; desenvolver uma postura crítica; ampliar o conhecimento”¹⁰⁵. Mais especificamente, as referências possibilitam ao arquiteto pensar através do projeto:

“(as referências) sugerem soluções e estratégias de entrada de um projeto. No caso do desenvolvimento, também sugerem possibilidades de ação. Então são maneiras de poder pensar. Também, principalmente, porque existe uma espécie de pensamento visual através do qual o projeto é conduzido. Então lidar com projetos existentes é uma maneira de alimentar esse pensamento, os projetos de referência podem ser mais restritos ou de maneira mais aberta como simplesmente uma imagem que a gente vai pegar” (Entrevistado 13, 2015, grifo nosso).

Construir um projeto significa também aplicar técnicas e teorias extraídas da pesquisa e do repertório de projeto do arquiteto, um fazer que se realiza no, e dentro, do projeto, onde a concepção e a realização material condicionam-se mútua e continuamente (SCHÖN, 2000): “Outras arquiteturas são fundamentais para colocar esse pensamento visual em movimento e obviamente sair das imagens recorrentes e viciadas que a gente já tem. São maneiras de criar algum desvio no automatismo de ideias que a gente já tem enquanto projeta” (Entrevistado 13, UFRJ).

Na escola pericêntrica, dentre as motivações enumeradas para a utilização de referências estão a “ampliação de um repertório de qualidade; a busca por inspiração ou para solidificação de uma ideia; como uma forma de avaliação e comparação do que se faz; como uma forma de pesquisa técnica por novos materiais e tecnologias; para auxiliar na concepção e para superar os desafios de projeto”¹⁰⁶.

A imagem a seguir resume as respostas dos professores das duas escolas à pergunta 03: “Dentre os meios ou estratégias que utiliza para a criação de ideias de um projeto, você faz uso de projetos existentes como auxílio ao processo de concepção? Por que?”

¹⁰⁵ Trechos das respostas para a pergunta 03.

¹⁰⁶ Idem.

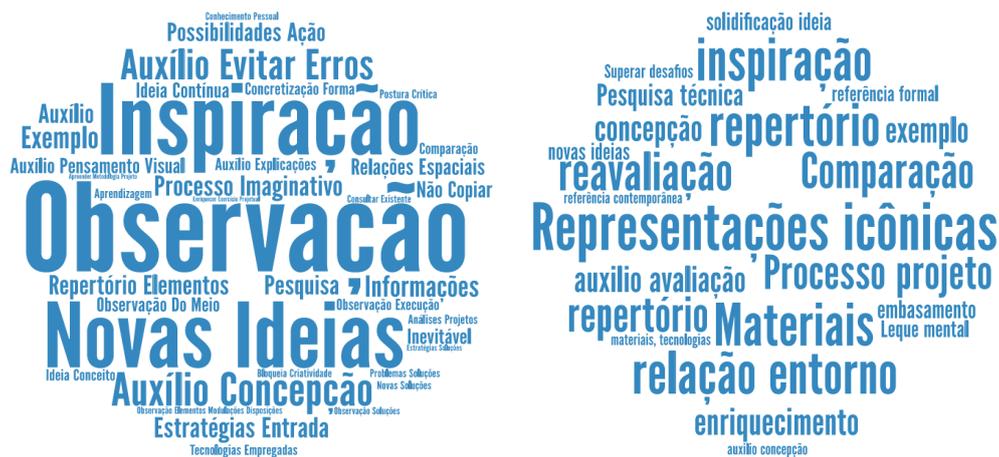


Figura 41: Nuvem de palavras para Pergunta 03 – FAU/UFRJ e FAU/UFJF, respectivamente.

Fonte: Elaboração própria no site Tagul

É possível perceber que para ambas escolas, as referências possuem um papel importante no processo de concepção, atuando como ferramenta para inspiração e evocação de ideias, como exemplo comparativo entre a produção existente e os problemas enfrentados no processo de projeto, direcionando ações e auxiliando na construção de um repertório projetual.

Embora a maioria dos estudantes não comece com um conhecimento tácito de um processo competente de projeto, eles podem aprender a desenvolver seu desempenho através da reflexão e da instrução (SCHÖN, 2000). Os docentes fazem a iniciação do aluno nas tradições da prática de projeto, auxiliando-o a construir repertórios de habilidades e ideias. O instrutor, então, pode guiar o olhar do aluno para ajudá-lo a ver o que precisa ser visto, enquanto o aluno aprende a executar o projeto e a reconhecer sua execução competente: “Porque eles (*os alunos*) usam muito o que eles chamam de referências projetuais, e a gente contesta. Não é usar a referência projetual como um álbum de figurinha, é você tentar também pegar o conceito que está por trás daquela opção que aquele arquiteto fez naquele projeto” (Entrevistado 23, UFRJ).

Além disso, o professor torna-se uma espécie de indutor de referências. Utilizar projetos como referência revela um sistema de valores, de preferências e convicções que orientam as ações de determinado arquiteto: uma retroalimentação entre reflexão, ação prática (WAISMAN, 2013) e experiência. A própria seleção destas obras indica a forma com que entendemos as crostas (ZEIN, 2011) agregadas à obra

arquitetônica: as camadas agregadas por autores, usuários, comentadores e outros, se junta à nossa subjetividade e história, à nossa visão de mundo, ao território de pensamento e ao espaço de referências com que atuamos, para fazer o julgamento de uma boa ou má arquitetura.

O local de formação dos docentes demonstra influenciar a seleção das obras de referência dos docentes da escola central: dentre os docentes entrevistados na FAU/UFRJ, 75,8% se graduaram lá (pergunta 01) e utilizam o próprio edifício da escola como referência, além das referências que participam de seu contexto e das referências externas:

“referência a projetos urbanos grandes, como foi o caso do Porto (*Maravilha*) que agora a gente incluiu. [...] a gente pode mostrar uma coisa no exterior, uma obra mais distante. Mas diz assim: aqui a gente pode fazer essa mesma análise em outro contexto, que é um contexto próximo a nós. Então nessa disciplina a gente faz referência a isso, a projetos que a gente sabe que possa fazer uma comparação com o que eles estão vendo e vivenciando” (Entrevistado 23, UFRJ, *grifo nosso*).

Enquanto na FAU/UFJF 58,3% dos professores entrevistados se graduaram nesta instituição, a maior parte de suas referências são externas ao contexto pericêntrico: projetos dos arquitetos estrangeiros Zaha Hadid, Jean Nouvel, Frank Gehry, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Santiago Calatrava, Rem Koolhaas, Daniel Libeskind e também de arquitetos do contexto brasileiro central, como Oswaldo Bratke, Lina Bo Bardi e Oscar Niemeyer, foram os mais citados. Dentre as obras citadas como referência, grande parte dos docentes mencionou obras localizadas no Rio de Janeiro, principalmente aquelas referências que conheceu enquanto estudante (pergunta 07): os museus MAM (Museu de Arte Moderna), MAC (Museu de Arte Contemporânea), o Aterro do Flamengo, o Theatro Municipal, a igreja da Candelária, a Catedral Metropolitana, e os espaços do centro da cidade:

“Eu acho que existem outras escalas arquitetônicas, que tem a ver com as escalas das cidades que a gente não vai encontrar em uma cidade de médio porte. Então essas arquiteturas, as grandes arquiteturas institucionais, os grandes edifícios, os edifícios inteligentes que têm alguma relação com a pujança econômica da cidade só é possível conhecer saindo daqui” (Entrevistado 10, UFJF).

Conforme argumento deste docente, buscar referências externas pode se justificar no estudo de escalas projetuais ou temas de projeto que não estão disponíveis em cidades como Juiz de Fora. Esta situação também foi mencionada por professores da escola central no sentido de conhecer outras realidades projetuais, diferentes do

contexto do Rio de Janeiro como, por exemplo, a escala de cidades coloniais mineiras, como Tirandentes e Ouro Preto¹⁰⁷.

Ainda que os docentes da FAU/UFRJ utilizem como referência projetos icônicos da modernidade carioca, grande parte das referências contemporâneas citadas pelos professores estão localizadas fora dali: de São Paulo foram citados os arquitetos Paulo Mendes da Rocha, Alvaro Puntoni, Marcio Kogan, Hector Vigliecca, Isay Weinfeld, e Angelo Bucci; além dos arquitetos estrangeiros Philip Johnson, Álvaro Siza, Zaha Hadid, Santiago Calatrava, Rem Koolhaas, Renzo Piano, Norman Foster, Jean Nouvel, Steven Holl, Tadao Ando e Bjarke Ingels (BIG). Dois docentes citaram referências latino-americanas: Eladio Dieste (Uruguai), Michel Rojkind (México), Felix Candela (México). Somente um docente citou arquitetos cariocas contemporâneos: Pedro Varella, Pedro Évora, Pedro Rivera, Luis Philipe Machado, Otavio Leonídio e Carla Juaçaba.

Este fato indica que, na contemporaneidade, a produção acadêmica de arquitetura no Rio de Janeiro direciona sua pauta para outros centros. As consequências disso serão abordadas no item 3.1.3 (A condição de centralidade e pericentralidade no ensino).

3.1.2. As referências locais

No critério sobre a utilização das referências locais, as respostas dos professores das duas escolas variaram consideravelmente. Enquanto na escola central, grande parte dos docentes afirma utilizar referências locais em sala de aula (Edifício da FAU, MEC, Instituto Moreira Sales, MAM, Casa das Canoas, MAR – Museu de Arte do Rio de Janeiro, edifício da Petrobrás, edifícios modernos do centro do Rio, Monumento a Estácio de Sá, Monumento aos Pracinhas, Centro Cultural Banco do Brasil, Praça Mauá, dentre outros), encontrar boas referências de arquiteturas locais que pudessem ser utilizadas no exercício do ateliê de projeto se mostrou mais difícil na escola pericêntrica (Parque Halfeld, Parque Museu Mariano Procópio, Rua Halfeld, galerias do centro da cidade, Cine Theatro Central, Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, Praça da Estação, residências do arquiteto Arthur Arcuri):

¹⁰⁷ Portanto, no item 3.1.4 discutiremos sobre as oportunidades de vivência destas obras de referência através das viagens realizadas pelos docentes.

“quando a gente fala de arquitetura, eles (*alunos*) nunca falam de arquiteturas contemporâneas. Acho que isso é muito forte na imagem da cidade. [...]Então basicamente eu sinto que tem essa questão histórica, de se referir a Juiz de Fora como uma cidade que tem esse repertório antigo e não tanto novo” (Entrevistado 03, UFJF, *grifo nosso*).

As citações no pericentro fazem mais referência a aspectos urbanísticos e menos a qualidades de edifícios isolados, como é o caso no Rio de Janeiro, onde os docentes fizeram referência a um grande acervo de obras de arquitetura (majoritariamente do acervo moderno), mais do que a aspectos urbanos apenas: “O MEC realmente é uma referência que todo mundo tem aqui quando entra aqui” (Entrevistado 23, UFRJ); “O prédio da FAU em si é uma referência para eles (*alunos*)” (Entrevistado 45, UFRJ, *grifo nosso*).

Os recursos projetuais e as estratégias de projeto também participam da escolha (e da utilização) destas referências locais: “O MEC e o MAM que a gente traz mais, e a própria FAU. A FAU ela entra muito, a gente usa muito esse negócio do pé direito duplo, pátios... Então a FAU, o MEC e o MAM são, vamos dizer assim, presenças mais constantes”(Entrevistado 19, UFRJ); “Porque a gente escolhe aquele lá (*o monumento*), porque ele tem primeiro a diferença da rampa entre a rampa e a escada, ele têm uma forma geométrica muito forte e define plataforma, caverna, luz entrando...” (Entrevistado 19, UFRJ).

Os professores da escola pericêntrica afirmaram que utilizam poucas referências locais em seus projetos e/ou disciplinas (pergunta 11): 8,3% responderam *sempre*, 8,3% *frequentemente*, 33,3% *às vezes*, 25% *raramente* e 25% *nunca*. Na escola do Rio de Janeiro, esses percentuais são 12,1% *sempre*, 27,3% *frequentemente* e 45,5% *às vezes*. Estes dados nos indicam que na cidade pericêntrica a existência, ou a percepção da existência, de referências de arquitetura é menor, enquanto na escola central o acervo da cidade é reconhecido como referência. Estas respostas nos fazem crer que no contexto pericêntrico os professores precisam criar e construir os projetos que podem ser utilizados como referência, ao passo que no contexto central as referências já estão validadas e, portanto, existe uma espécie de ‘catálogo pré-definido’, do qual se extraem exemplos.

Entretanto, quando perguntados sobre a possibilidade de se encontrar boas referências projetuais na cidade onde mora (pergunta 13), os professores de Juiz de Fora

responderam que *sempre* (9,1%), *frequentemente* (27,3%) e *às vezes* (45,5%). Na escola do Rio de Janeiro, esta percepção sobe para: 15,2% *sempre*, 39,4% *frequentemente* e decresce para 30,3% *às vezes*, porque conforme aponta um professor “Acho que aqui já tem uma boa fartura, o Rio tem bons exemplos. [...] O MAM, o MAR, o MEC, são coisas que são básicas; tem uma série de coisas que estão acontecendo e são interessantes” (Entrevistado 19, UFRJ). A percepção de que no contexto central existem bons exemplos também é reforçada pela proximidade física destas referências: “E são coisas que estão em um local muito importante do Rio, que é o Aterro. A gente passa por lá sempre.” (Entrevistado 19, UFRJ).

O que se destaca destes dados é que a fala dos entrevistados muitas vezes não corresponde às suas respostas quantitativamente¹⁰⁸. Mas, quando analisadas qualitativamente, os docentes da escola pericêntrica demonstram reconhecer como referências principalmente projetos localizados fora de seu município; enquanto na escola central os exemplos aplicados em sala de aula e a fala dos entrevistados demonstram que reconhecem, e utilizam, muitos projetos situados na cidade do Rio de Janeiro¹⁰⁹.

3.1.3. A condição de centralidade ou pericentralidade do ensino

Os docentes entrevistados na escola carioca reconhecem sua tradicional *condição de centralidade* (“O ser complexo, o profissional complexo que você é saindo daqui. Que você pode ser um gestor de cidades, por exemplo”, Entrevistado 20, UFRJ) e a polarização das referências que utilizam: “É, a gente não cita Nordeste. [...] É Rio - São Paulo, eixo Rio - São Paulo” (Entrevistado 45, UFRJ).

A *condição de pericentralidade* foi bastante sentida pelos docentes de Juiz de Fora, ainda que não tenha sido abordada sob estes termos. Para as perguntas 14 (Em sua opinião, é necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecer as boas

¹⁰⁸ O questionário teste realizado não demonstrou esta discrepância. No entanto, é possível que tal fato esteja relacionado à noção dos professores daquilo que sabem ser ideal para o ensino (teoria) e daquilo que, efetivamente, acontece em sua prática. No mês de maio de 2015, alguns emails enviados a docentes e estudantes, antes da eclosão da greve e do cancelamento desta pesquisa via formulários Google, também não haviam demonstrado este desvio. No entanto, a amostragem ainda era pequena.

¹⁰⁹ Apesar disso, para os projetos contemporâneos, o olhar destes docentes está voltado para centros como São Paulo, Europa e Estados Unidos (v.3.1.3).

referências projetuais que utiliza?) e 15 (As referências projetuais que você utiliza estão situadas em locais distantes, de forma que seja necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecê-las pessoalmente?), responderam *sempre* para ambas, sendo 91,7% para a primeira e 58,3% para a segunda.

Isso significa que, embora os professores da escola pericêntrica se apoiem mais nas referências do que os professores da escola central (conforme o item 3.1.1), estas referências utilizadas são referências externas, não podendo ser acessadas cotidianamente pelos alunos e docentes, exigindo, portanto, deslocamento e viagem. Essa necessidade de deslocamento é enfatizada por um docente de Juiz de Fora:

“Ah eu acho que sinto mais (*necessidade de se deslocar*), porque todo lugar que é mais antigo historicamente vai ter uma linha do tempo preenchida com mais exemplos. Aqui a gente tem alguns exemplos que se esgotam, que começam praticamente na virada do século XIX para o XX e depois... De contemporâneo também não tem, então tem deficiências na construção dessa linha do tempo que já é exígua. Mas isso não quer dizer que não tenha espaços de valor aqui, eles não têm em quantidade e extensão” (Entrevistado 01, 2015, *grifo nosso*).

No entanto, a viagem também não foi descartada pelos docentes da escola na centralidade, que a consideram “parte da educação do arquiteto; porque é necessário conhecer outras culturas e sociedades; porque é preciso abrir os horizontes; conhecer novas referências; porque a arquitetura tem que ser vivenciada”¹¹⁰. Entretanto, as opiniões ficam um pouco mais divididas porque, enquanto alguns acreditam ser *sempre* necessário viajar (42,4%), outros afirmam que seja apenas *frequentemente* (24,2%) ou *às vezes* (27,3%), porque “viajar é importante mas não é determinante; o Rio de Janeiro possui questões próprias que devem ser resolvidas dentro deste contexto; é necessário a experiência local; o Rio de Janeiro possui bons exemplos”¹¹¹.

Esta percepção de que ‘o Rio de Janeiro possui bons exemplos’ também é compartilhada pelos professores que julgaram *viajar* algo importante para o aprendizado em arquitetura: “o Rio de Janeiro possui um repertório muito vasto, mas é necessário viajar para conhecer outras referências; há ótimos projetos locais também”.

¹¹⁰ Partes das respostas de alguns docentes da FAU/UFRJ à pergunta 14.

¹¹¹ Idem.

Entretanto, existe também um olhar crítico, que aponta para uma escassa produção de boas referências contemporâneas e para um consenso de que o acervo da arquitetura de referência existente no Rio de Janeiro ficou limitado à produção dos exemplares modernos: “a produção contemporânea é escassa e de difícil acesso; não há um repertório de projeto suficiente na cidade; o Rio de Janeiro não possui muitas obras contemporâneas; a produção arquitetônica do Rio de Janeiro está estagnada no modernismo; o Rio de Janeiro possui suas principais obras datadas do modernismo”¹¹². Esta constatação da carência de uma produção carioca contemporânea parece direcionar a pauta do ensino para uma produção externa, sobretudo aquela paulista (publicadas nas mídias, conforme item 1.3.2) e estrangeira.

Na escola da centralidade, as referências contemporâneas mais citadas parecem apontar para a produção paulista e para exemplares estrangeiros (prioritariamente da Europa ocidental e meridional e alguns dos Estados Unidos), indicando uma possível sensação de pericentralidade com relação a estes polos estrangeiros. Os docentes da centralidade, portanto, se deslocam em direção a centros de maior porte, com uma maior produção de arquitetura de referência: no Brasil, São Paulo; fora do Brasil, Estados Unidos, França, Inglaterra, Holanda, Portugal, Alemanha, Espanha, majoritariamente:

“Porque na verdade a arquitetura internacional é bastante divulgada e a brasileira não. Os paulistas são mais divulgados do que o restante do Brasil e a arquitetura paulista é melhor realmente do que a carioca, a mineira. A gente tem que se render. Não quer dizer que aqui no Rio de Janeiro a gente não tenha bons arquitetos, temos bons arquitetos também” (Entrevistado 29, UFRJ).

Por outro lado, quando analisamos aqueles projetos que são referência para os docentes da escola pericêntrica, percebemos que (1) a maior parte deles se localiza no Rio de Janeiro e (2) são exemplares da produção moderna e/ou da escola carioca: MAM, MAC, MEC, Catedral do Rio de Janeiro, Pedregulho, Aterro do Flamengo, Catedral de Brasília, dentre outros. A seguir surgem referências a projetos paulistas (MASP, Sesc Pompéia), e, posteriormente, a algumas cidades mineiras ou projetos relevantes em Minas Gerais: Inhotim (Brumadinho), Cataguases, Tiradentes, Ouro Preto, Belo Horizonte. Conforme sinaliza um docente da UFJF: “para o aluno daqui eu sinto que eles têm curiosidade de conhecer esses lugares. Não sei se também é só

¹¹² Idem.

curiosidade pelo interesse arquitetônico, mas por ser Rio de Janeiro, por ser uma coisa que é fantástica para um aluno daqui que a maioria vem de Ubá e de cidades pequenas. Falar de Rio de Janeiro os olhinhos deles brilham” (Entrevistado 03, UFJF).

A imagem a seguir mostra as referências dos docentes das duas escolas analisadas, respectivamente, em resposta à pergunta 15:



Figura 42: Nuvem de palavras para a pergunta 15, na FAU/UFRJ e na FAU/UFJF, respectivamente.

Fonte: Elaboração própria com auxílio do site Tagul.

Os projetos dos arquitetos-referência não estão mais limitados à geografia tradicional, que incluía Europa e Estados Unidos. Atualmente, também é possível encontrar menção a projetos na China, em Dubai e na Austrália. Esta nova geografia na produção de arquitetura de referência é também aquela que povoa as páginas das publicações especializadas, sejam elas impressas ou digitais. É esta arquitetura que ocupa 81,31% do espaço das publicações brasileiras (conforme dados das tabelas 2, 3, 4 e 5, do item 1.3.2.2) e tem sido consumida por docentes, estudantes e todos aqueles que se interessam pela área de arquitetura. Esta é a arquitetura da centralidade que tem marcado a presença de sua hegemonia na produção de arquitetura das escolas, desde aquelas mais centrais até as mais pericêntricas.

Por outro lado, no âmbito brasileiro, a linguagem que se iniciou em São Paulo, no período moderno, e que qualificou a “escola paulista” parece ter perdido a ideia de uma regionalidade em sua produção para adquirir características de uma centralidade com força hegemônica na produção de arquitetura brasileira na contemporaneidade.

Dentre os docentes entrevistados, poucas obras contemporâneas alheias a esta linguagem foram descritas como referência. Dentre as referências brasileiras, foram apontados projetos situados no Estado de São Paulo e/ou concebidos por arquitetos paulistas, tanto entre os entrevistados na escola do Rio de Janeiro quanto na escola de Juiz de Fora. A partir das pesquisas sobre as arquiteturas publicadas nos periódicos, uma certa dependência cultural da produção paulista também foi observada na pesquisa de campo nestas escolas: “São Paulo está muito mais criativa com aquela arquitetura que eles fazem. [...]Mas de qualquer maneira eu acho que nós estamos perdendo espaço principalmente para São Paulo, quando eu vou a São Paulo eu reparo esse cuidado que aqui a gente não tem com a produção contemporânea” (Entrevistado 23, UFRJ).

De maneira bem modesta, surgem referências a Brasília, por seu conjunto moderno, e poucas menções a referências localizadas no Estado de Minas Gerais. Os docentes do Rio de Janeiro citaram: Belo Horizonte (4), interior de Minas Gerais (2) e Inhotim (1), o que corresponde a apenas 21,2% destes professores. Na escola mineira, cinco docentes fizeram menção a referências de Minas Gerais (Belo Horizonte, Inhotim, Cataguases, cidades históricas, eco-vilas no sul do Estado), o que corresponde a 41,7% dos entrevistados. A maior participação de representantes em Minas Gerais pode ser justificada pela própria situação geográfica e política de Juiz de Fora, que pertence a este Estado.

Para estes dois grupos, as referências mais citadas, e/ou visitadas, correspondem àqueles projetos localizados no Rio de Janeiro. Entretanto, isso não significa que os docentes de Juiz de Fora conheçam pessoalmente estas obras que tanto utilizam (um deles, por exemplo, afirmou nunca ter estado no Rio de Janeiro). Na maior parte das vezes esse conhecimento acontece substancialmente através das publicações: livros (58,3% *sempre* e 33,3% *frequentemente*), periódicos (33,3% *sempre* e 33,3% *às vezes*) e os meios digitais – blogues, sites, mídias sociais – que se tornaram a forma mais utilizada na pesquisa por referências projetuais em ambas as escolas (de acordo com as respostas à pergunta 08).

A análise destes dados ampara a suposição inicial da pesquisa, demonstrando haver uma relação entre a distância geográfica e a utilização das referências. Os docentes da

escola de Juiz de Fora, por estarem localizados no Estado de Minas Gerais, e estarem mais próximos (fisicamente) das referências mineiras, naturalmente as mencionaram nas entrevistas. Entretanto, sua relação de centralidade é estabelecida com o Rio de Janeiro, e não com Belo Horizonte; daí a maior parte das referências mencionadas, e utilizadas pelos professores em suas disciplinas, se localizar no Rio de Janeiro¹¹³. Além disso, “a viagem faz parte da educação do arquiteto. [...]se o lugar que a gente vive é fraco de referência você tem que viajar para conseguir referência, se ele é muito forte você tem que viajar para poder transcender as referências que te parecem óbvias” (Entrevistado 18, UFRJ).

Os docentes do Rio de Janeiro, entretanto, demonstram tanto considerar como referência as obras de arquitetura ali localizadas, quanto as utilizam em suas disciplinas, e realizam, ou já realizaram, visitas a estas obras, conhecendo-as tanto através das publicações quanto por meio da experiência vivencial. No entanto, para que os alunos conheçam *in loco* estas obras, colocam-se as questões relativas à distância (v. 1.3.4): “(O aluno) Não quer pegar metrô, não quer pegar muitos ônibus, então é difícil e a cidade está complicada de circular e se movimentar. Mas a ideia, quando você tinha um público que estava mais próximo do centro ou da zona sul, era fácil chegar ao Aterro. Mas o cara morando em Caxias...” (Entrevistado 19, UFRJ).

Além disso, aparece na fala dos docentes uma situação de *pericentralidade*, mesmo na cidade do Rio de Janeiro, dentre os alunos da escola carioca que não tem (ou não tiveram) oportunidade de conhecer as referências de maneira cotidiana:

“da baixada fluminense tem muita gente. E tem aluno até de comunidade, agora já tem. É um outro perfil, a gente tem que tomar um pouco de cuidado até com o que a gente fala. Ah, as referências europeias, as referências americanas... Porque são alunos que não tem essa vivência. [...]Porque às vezes a referência dele é aquela referência de subúrbio, a janelinha em arco” (Entrevistado 45, UFRJ).

Os docentes sinalizam para uma mudança no perfil do aluno de arquitetura que, embora mostre-se positiva em diversos aspectos, solicita atenção dos professores sobre a forma de abordar e colocar as referências. Enquanto uma maior diversidade

¹¹³ Esta relação da proximidade geográfica é apenas uma das explicações para as razões que levam os docentes de Juiz de Fora a se referenciar nas obras cariocas. Também poderiam ser considerados a procedência dos professores que formaram as primeiras gerações de arquitetos da UFJF, grande parte deles formados e/ou pós-graduados nas escolas do Rio de Janeiro. Outra explicação poderia ser encontrada na relação histórica desenvolvida entre Juiz de Fora e Rio de Janeiro. Entretanto, estes viéses não fazem parte do escopo desta pesquisa, por esta razão não foram mencionados.

cultural, de renda, de procedências é capaz de enriquecer as discussões em sala de aula, ainda existe o desafio da propedêutica de “introduzir esse jovem em outro universo” (Entrevistado 15, UFRJ). Historicamente os alunos da FAU/UFRJ eram estudantes de classe média ou alta, mas nos últimos anos assistimos a uma alteração no perfil de renda dos alunos que acessam o ensino superior em função de políticas públicas:

“tem outro perfil de alunos entrando. Esse semestre para mim foi um diferencial, porque estou recebendo muito aluno da zona sul, coisa que não estava acontecendo. Então a gente sabe que o aluno da zona sul, salvo exceções, tem mais acesso à informação qualificada, tem mais acesso a viagens, tem mais acesso a outro tipo de informação.[...] essas questões a gente também lida e como não tem nem uma formação do estudante (*que não é da zona sul*) com relação à arquitetura, eles vem com um ranço que é um ranço do saber coletivo, do meio ao que ele pertence. Então é muito mais voltado aquele saber para a questão do gosto estar relacionada ao grupo, não está relacionado a uma visão mais acadêmica que é desenvolvida.” (Entrevistado 15, UFRJ, *grifo nosso*).

Portanto, ao mesmo tempo em que as escolas centrais estão mais próximas das obras de referência, a extensão territorial das cidades onde se localizam podem criar ‘pequenas zonas de pericentralidade’, quer dizer, mesmo estando dentro do mesmo município as condições de acesso às arquiteturas de referência acabam sendo dificultadas por uma distância geográfica municipal. Esta ocorrência foi relatada por alguns docentes, que perceberam existir um ‘fator distância’ entre aqueles alunos que nunca haviam visitado uma obra de referência: “antigamente a maioria dos alunos morava na Zona Sul, então era fácil visitarem as obras. Hoje eles precisam de transporte público, e muitas vezes não tem dinheiro mesmo” (Entrevistado 45, UFRJ).

Esta percepção da existência de um pericentro dentro do Rio de Janeiro (cidade que os docentes e estudantes de Juiz de Fora consideram como centro), é partilhada por um docente da UFJF que já lecionou em escolas cariocas: “A distância deles lá é uma distância criada pelo cotidiano, o aluno da Barra, por exemplo, é limitado àquele mundo deles. Porque só frequenta aqueles lugares, o shopping e tal” (Entrevistado 03, UFJF). E reconhece que a distância das referências para os alunos de Juiz de Fora também esteja relacionada ao sentido de oportunidade e à viabilidade econômica: “a distância do aluno daqui seria a distância criada por uma oportunidade de visita” (Entrevistado 03, UFJF).

Assim, percebe-se que uma situação de dependência cultural em relação aos centros maiores não acomete apenas a escola de Juiz de Fora, conforme supomos inicialmente, mas esta dependência tornou o Rio de Janeiro um pericentro, quando na falta de uma pauta local para a produção de arquitetura seus arquitetos (estudantes e docentes) passam a olhar para a produção de outros centros em busca de referências.

3.1.4. A vivência de arquitetura no ensino

Conforme demonstrado no item anterior, os professores da escola carioca vivenciam e utilizam projetos do acervo modernista carioca, considerados referência, em suas disciplinas. Entre os docentes que lecionam para o primeiro período, uma das maneiras encontradas de propiciar esta vivência aos alunos é realizada através de visitas, onde docentes de duas ou três disciplinas (história da arte, história da cidade e/ou desenho de observação) vão a campo para que os estudantes possam relacionar os conteúdos teóricos à experiência espacial da arquitetura. Este trabalho foi descrito pelo Entrevistado 18, como sendo um exercício de sensibilização para a história da arquitetura, sem conectar os edifícios a determinadas temáticas de forma enrijecida. Ao contrário, os alunos são incentivados a estabelecer outras relações e enxergar estas referências em novas categorias; “é simultaneidade e não diacronicidade” (Entrevistado 18, UFRJ). Percursos diversos são possíveis para estes docentes, desde a região central da cidade, à zona sul: “Engenhão, projetos novos, o MAR (Museu de Arte do Rio de Janeiro), os parques que a gente também visita, o Campo de Santana, edifícios históricos. [...]Copacabana, aquele shopping dos antiquários” (Entrevistado 23, UFRJ).

Na escola de Juiz de Fora, estas visitas guiadas também são realizadas, porém “visitar obras é complicado”(Entrevistado 01, UFJF) não apenas para a escola pericêntrica, mas também para a escola central, porque o acesso a muitas obras é restringido: “Menciono (*referências locais*), mas a gente não vai. Talvez devesse ir, mas tem o problema de acesso. A gente tem um turma grande, são 120 alunos. Então para fazer esse passeio às vezes é um pouco complicado, mas eu acho que faz falta esse contato” (Entrevistado 13, UFRJ).

Conforme relatado por alguns destes docentes, grande parte do acervo contemporâneo que poderia ser utilizado como referência para o aprendizado de projeto corresponde a obras privadas, com acesso bastante restrito. Em função desta dificuldade de acesso, as visitas acabam ficando limitadas a espaços públicos e semi-públicos, conforme critério utilizado para nossa análise dos periódicos (ver item 1.3.2). Este fato é corroborado por outro docente, revelando que há perdas para a vivência de obras relevantes: “Então como a gente vai com um grande grupo tem que ser uma coisa pública e os monumentos funcionam bem.[...]A gente acaba restringindo toda uma série de boas referências de arquiteturas residenciais” (Entrevistado 45, UFRJ).

As obras com acesso restrito são apresentadas portanto através de imagens, que podem evocar experiências anteriores dos alunos: “Por isso aquela coisa da imagem evocar no aluno uma experiência que ele teve acaba sendo importante, porque ela é uma espécie de substituto desse contato imediato. Mas obviamente que eu sei o quanto existe uma defasagem do que é uma experiência direta, onde se possa apontar as coisas, experimentar, e o que é a imagem”(Entrevistado 13, UFRJ). Este docente afirma que o acesso não é tão facilitado e que realmente existe uma distância entre o que se apresenta como referência e o que se torna referência a partir da experiência vivencial. Mesmo assim, no contexto da escola central é possível realizar muitas visitas de estudo:

“Eu faço muito percurso com os alunos, na greve eu fiz. É um percurso no centro da cidade de arquitetura moderna e contemporânea. Alguns edifícios a gente consegue entrar, em outros não. Então não é casa, é edifício. Por exemplo, o edifício da Petrobrás você visita o jardim e você visita o hall de entrada. [...]Então assim, Petrobrás, MAM, edifício do Ministério da Educação, Palácio Capanema. São edifícios que a gente vai, passa. O Jardim do BNDES que a gente desce, passa por baixo e sobe. Então mostrando essa relação que está muito presente na arquitetura carioca e que está se perdendo, dessa relação do público, do entorno da edificação que faz essa relação com a cidade”(Entrevistado 15, UFRJ).

Além disso, na cidade de Juiz de Fora, as obras com maior ‘lastro’ histórico, consideradas referências, correspondem aos exemplares do século XIX e início do século XX. “Acho que a gente tem usado muito as referências projetuais de um período ainda da Manchester Mineira, não sei se é porque também a gente está no processo e a gente não está conseguindo entender a qualidade arquitetônica que está sendo produzida ou não” (Entrevistado 10, UFJF). Os exemplares mais recentes de alguma arquitetura relevante são essencialmente arquiteturas privadas (residências uni e

multifamiliares) e arquiteturas comerciais de acesso restrito (clínicas, lojas, restaurantes) e que, portanto, dificultam o acesso a professores e estudantes para fins de ensino.

Dessa forma, a maior parte deste aprendizado através de referências locais se faz a partir de exemplos das condições urbanas específicas da cidade, que possuem particularidades bastante ricas para serem exploradas em análises arquitetônicas: as galerias que conectam as ruas do centro, os calçadões de comércio, a setorização de determinados negócios (rua das imobiliárias, rua das lojas de material elétrico, região dos bares, por exemplo), a conformação das principais vias centrais (o triângulo entre as Avenidas Rio Branco, Presidente Itamar Franco e Getúlio Vargas), dentre outros. São singularidades que tem sido exploradas pelos docentes em suas disciplinas e podem significar que no contexto pericêntrico seja possível encontrar recursos didáticos para os conteúdos das disciplinas de arquitetura, mesmo sem contar com grandes obras publicadas.

No entanto, estas possibilidades ofertadas pela cidade também deixam lacunas de conteúdos, que precisam ser preenchidas através da utilização de referências externas e também por meio das viagens de estudo: “há uma carência de tipologias; Juiz de Fora é uma cidade com um repertório de projetos datados a partir de uma época, sendo necessário conhecer as outras épocas da construção arquitetônica; a produção arquitetônica e a escola de arquitetura ainda são recentes é necessário viajar para conhecer outras escalas e períodos”¹¹⁴.

Neste caso, a localização pericêntrica de Juiz de Fora se mostrou bastante favorável para a realização de viagens pelas imediações que pudessem alargar estas experiências de conhecimento em arquitetura: Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e as cidades históricas de Minas Gerais foram os destinos mais citados. As referências distantes continuam a ser importantes:

“Eu acho que tem que ter outras referências, não pode ficar preso somente no contexto brasileiro. Tem que entender um pouco os contextos diferentes, os arquitetos de outras regiões, que tem outras considerações, e é um outro clima, uma outra economia, uma outra sociedade. Eu acho que é importante eles fazerem essa leitura de sociedade, projetar em locais diferentes, até para você fazer o

¹¹⁴ Parte das respostas de alguns docentes à pergunta 14.

contraponto com o Brasil. Eu acho que as viagens são muito importantes para a formação” (Entrevistado 45, UFRJ).

Vários docentes mencionaram incentivar que seus alunos conheçam as obras de referência presencialmente, embora a maioria não realize a visita com os estudantes: “a gente tenta mostrar que tem uma lógica (*projetual na referência*). A gente estimula o aluno a ir lá, não leva. Eles não vão. [...]a gente quer que os caras entrem. [...](*sem a visita*) você perde algumas habilidades de pensar o projeto, fica muito empobrecido no vocabulário” (Entrevistado 19, UFRJ).

A importância da vivência da arquitetura para o aprendizado é destacada: “Com a vivência há uma referência totalmente diferente, há uma sensibilidade só conquistada com a visita ao edifício”¹¹⁵. Outro professor é enfático ao afirmar: “Arquitetura é uma coisa intelectual, um exercício pensado. Então algumas coisas elementares que você tem que adquirir: conhecer seu próprio corpo, sensibilizar o corpo no espaço, como relacionar essas coisas. Quando você for para o desenho aí você vai saber desenhar o corpo, a porta, o banheiro. É diferente...” (Entrevistado 19, UFRJ) e outro sustenta a limitação das mídias para conhecer arquitetura: “Você precisa de experiência local. Você precisa experimentar, é um processo empírico. Não adianta analisar imagens, fotos e a descrição de outra pessoa”(Entrevistado 20, UFRJ).

Entretanto, quando perguntados se estes docentes realizavam, eles mesmos, visitas a obras de referência, a percepção sobre o aprendizado através da vivência pelos próprios professores deixou de ser um consenso. As respostas para a pergunta 12 (Você realiza visitas a projetos considerados como uma referência de arquitetura?) e 8-d (Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de viagem de estudos?) demonstram esta discrepância.

Os professores de Juiz de Fora afirmam sempre realizar visitas a projetos considerados uma referência de arquitetura (58,3%), mas, no entanto, não tiveram conhecimento presencial dos projetos que utilizam como referência projetual a partir de viagens de estudo (58,3% responderam *raramente*) e afirmam utilizar referências de lugares que

¹¹⁵ Trecho das respostas docentes da UFJF para a pergunta 14.

já conheceram, ou já frequentaram, na concepção de um projeto (25% *sempre* e 50% *frequentemente*, para a pergunta 10)¹¹⁶. (Tabelas 13 e 14)

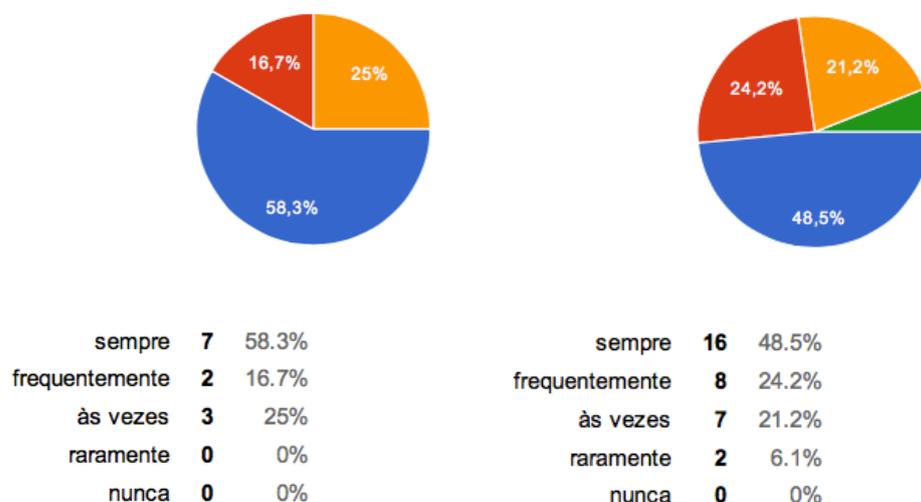


Tabela 12: Respostas de JF e RJ, respectivamente à pergunta 12.
Fonte: Elaboração própria.

Na escola do Rio de Janeiro, o índice de professores que afirmam realizar estas visitas com frequência é menor (48,5%); no entanto, quando perguntados sobre conhecer suas referências através de viagens de estudo, se dividiram entre *sempre* (12,1%), *frequentemente* (24,2%) e *às vezes* (30,3%). Os lugares que conheceram pessoalmente, ou já frequentaram, também servem como referência para 24,2% (*sempre*) e 33,3% (*frequentemente*) deles.

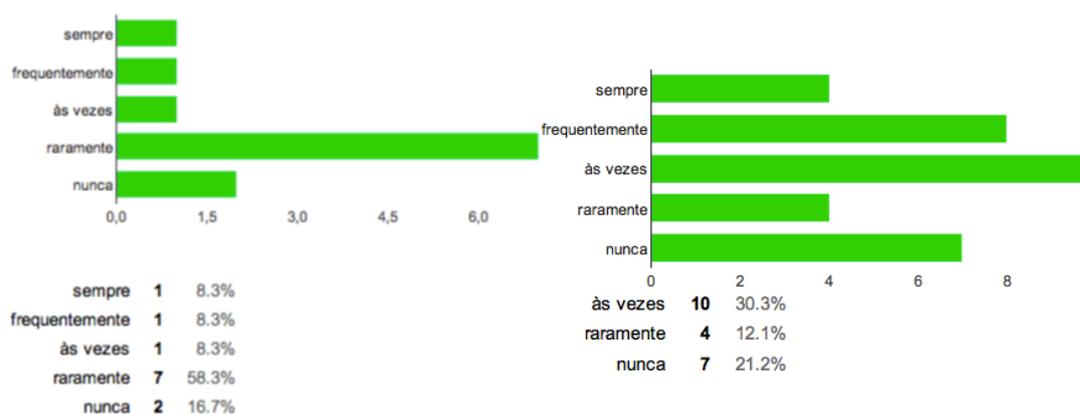


Tabela 13: Respostas de JF e RJ, respectivamente à pergunta 08-d.
Fonte: Elaboração própria.

¹¹⁶ Pergunta 10: “Quando pensa na ideia ou na concepção de um projeto, você utiliza referências de lugares que já conheceu ou já frequentou? Qual(is)?”

As formas de acesso às referências, então, ficaram mais concentradas nas publicações impressas (50% *sempre* em JF; 21,2% *sempre* e 42,4% *frequentemente* no RJ) e digitais (66,7% *sempre* em JF; 30,3% *sempre* e 33,3% *frequentemente* no RJ), demonstrando que as publicações ainda são encaradas como fontes importantes de pesquisa, além de continuarem exercendo seu papel na validação das referências.



Figura 43: Nuvem de palavras para a Pergunta 12, FAU/UFJR e FAU/UFJF, respectivamente.
 Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Tagul.

As publicações e os periódicos, principalmente, continuam a ter essa representatividade de definir o que professores e alunos consideram como referência e também de localizar onde essas referências estão. Sabemos que o ensino de arquitetura vem se transformando com os avanços tecnológicos e as mudanças culturais, econômicas e sociais que transformaram significativamente o papel de arquitetos na atualidade (MONTANER, 2001, 2012; FOSTER, 2015) e também as maneiras com que buscamos por referências projetuais.

De forma geral, observamos que a principal maneira tem sido aquela virtual, seja em publicações digitais de livros, revistas, sites e blogs da área. A visualidade, maior característica dos meios digitais, também tem marcado forte presença na produção e no consumo da arquitetura contemporânea, além de interferir nas práticas adotadas para a simulação da prática projetual no ateliê de projetos, tanto por estudantes quanto por docentes. Portanto, neste momento em que praticamente todos têm acesso a uma quantidade ilimitada de informação, de forma rápida, a dificuldade passa a ser como selecionar e filtrar as informações relevantes e válidas para serem

utilizadas no aprendizado de projeto, sem que a visualidade seja a única característica relevante de uma obra de arquitetura.

3.1.5. Principais estratégias de aplicação das referências ao ensino

A capacidade de projeto pode ser desenvolvida através do estudo de obras alheias para refinar, influenciar e estimular a capacidade de praticar arquitetura (UNWIN, 2013b) e também para auxiliar a desenvolver as competências mínimas que um estudante precisa, ou o que poderia ser definido como o aprendizado do bom arquiteto: “Que digerir e compreender, assimilar e edificar são todos momentos diferentes de uma mesma dinâmica”(CHUPIN, 2010 p.184). O processo de aprendizado para o projeto de arquitetura envolve diferentes etapas, como assimilação, compreensão, proposição e construção, que são diferentes ações mas fazem parte do ato projetual. As referências projetuais são uma entrada possível neste processo.

Como estas referências tem participado das práticas pedagógicas nas escolas estudadas? As referências continuam sendo utilizadas como maneiras de introduzir os alunos iniciantes ao universo da prática da arquitetura. Assim, os meios tradicionais mencionados continuam tendo validade como uma forma de criar ‘pontes’ entre aquilo que o estudante sabe e o que precisa aprender (SCHON, 2000; MARTINEZ, 2000).

Os professores da escola carioca compreendem plenamente a relevância da fase propedêutica e sua atuação reflete este pensamento. “Primeiro ano é uma formação mais abrangente, que dá um pouco da percepção de tudo, do universo da arquitetura moderna e contemporânea [...] Você tem meio que introduzir esse jovem em outro universo” (Entrevistado 15, UFRJ). Destacam que é preciso introduzir o aluno à cultura arquitetônica: “Eu até brinco com eles (*alunos*) que a cultura arquitetônica é feita com tempo. [...]Vai se embebendo, vai vendo arquitetura até poder fazer um bom projeto” (Entrevistado 29, UFRJ).

Os docentes mencionam o que julgam ser mais importante para o aprendizado do aluno nesta fase e o que é possível ensinar em decorrência de seu curto trajeto na

arquitetura: “Porque aqui o que a gente quer é que eles entendam o assunto, espaço, tamanho, o que é dentro o que é fora, o que é pequeno, o que é grande, o que é público, o que é privado, o que é iluminado o que não é; coisas básicas” (Entrevistado 19, UFRJ). O papel das referências nesta fase inicial serve ao pressuposto de introduzir este conteúdo básico: “as referências são importantes? São. A gente primeiro ensina o menino a entender a própria relação com o espaço, relação de proporção com o espaço, entender escala. Eles são muito iniciantes, muito verdes, muito imaturos” (Entrevistado 45, UFRJ).

Portanto, optamos por destacar aquelas ações que, não apenas instrumentalizam o aluno, mas também desenvolvem habilidades de sensibilização em relação aos valores arquitetônicos, visando alcançar o entendimento das qualidades espaciais e construtivas de um exemplar, e que o fazem refletir a respeito dos problemas que envolvem o projeto de arquitetura:

“as estratégias vão de acordo com o que nós montamos na disciplina. [...]Primeiro, eu tenho que conhecer o que o aluno é, depois eu tenho que dar um certo insumo para o aluno e pedir para ele fazer uma síntese. Então, pedagogicamente falando, eu tenho uma etapa de experimentação, uma segunda etapa de análise e uma terceira de síntese e é por isso que o projeto é interessante para mim” (Entrevistado 20, UFRJ).

Faz-se necessário inserir, na ação de projetar, a reflexão teórica ao processo de concepção, contribuindo assim para a formação de repertório e de critérios de projeto que superem esta ‘mera apreciação pessoal’ e a prevalência da imagem na produção de projetos em arquitetura. Torna-se imprescindível acrescentar ao aprendizado do arquiteto o conhecimento sobre as ferramentas e estratégias projetuais disponíveis na arquitetura e o quanto elas podem contribuir para análises e raciocínios na concepção e no fazer projetual:

“mostrar a imagem ou projeto de referência também são maneiras de dialogar. Você pode através do projeto demonstrar uma estratégia de concepção, explicitar algum princípio de organização do projeto formal, estrutural. Ou ao pensar no caso da ambiência, você pode através dessa imagem permitir que o aluno evoque determinada sensação, determinada experiência que ele teve com a arquitetura e que tenha sido significativa. E [...] analisando aquela imagem, tentar descobrir quais foram os meios arquitetônicos, físicos, formais, materiais que ajudaram a constituir aquela ambiência. (Entrevistado 13, UFRJ).

Para Unwin (2013b) uma forma de começar a aprender arquitetura é aprender a ‘linguagem comum’ da arquitetura, da mesma forma como aprendemos uma nova

língua, precisamos nos tornar leitores de livros e também ‘leitores’ de “projetos de outros arquitetos – algo ainda mais importante e útil”(UNWIN, op.cit., p.10). Segundo o autor, não basta apenas observar e nos impressionar com a perspicácia e criatividade de outras mentes, mas realizar uma ‘análise estruturada’, de forma a compreender os exemplos de maneira consistente e refletida.

O decréscimo no hábito da leitura e o exagero no uso da internet como fonte bibliográfica tem sido queixa constante dos professores de projeto, conforme afirmam estes docentes: “Talvez devessem ler mais” (Entrevistado 13, UFRJ), “Eu falo: Gente vai para o livro. Porque eles esqueceram que existe livro” (Entrevistado 29, UFRJ).

Além do incremento no repertório, os docentes esperam que os estudantes estudem arquitetura, suas teorias, sua história, suas obras e seus protagonistas, de uma forma aprofundada e não apenas na superficialidade das imagens:

“É olhar para aquilo e extrair o que é aquele senso de concepção espacial, o que se pretendeu com aquilo, até que ponto e qual medida posso transportar aquilo para a escala (*do projeto*). [...] realmente às vezes eu uso projetos de referência que não são propriamente o que estou projetando. Mas ali tem um fundamento que eu percebi naquela sutileza e que pode ser transportado para a atividade de projeto, para aquele programa, para aquele tipo de arquitetura”(Entrevistado 10, UFJF).

Para Scoffier (2009) a arquitetura contemporânea tem substituído a noção de profundidade pela ‘tela’ que mascara, esconde, induz ao erro, mente e pode ser uma pele autônoma sem relação alguma com a arquitetura que ela envolve. Ao mesmo tempo, esta tela também poderia ser interpretada como a tela do computador, que cria um distanciamento entre quem vê um projeto e o que seria realmente perceber a profundidade real daquela arquitetura: “não sei também se é por imaturidade mesmo, porque a gente estava falando de livros e revistas, mas eles tem muito pouco interesse de olhar. [...]E por que eles não olham? Eu acho que eles são todos pelo Google. E eles querem respostas prontas, fotografam do quadro. Tudo muito imediatista” (Entrevistado 45, UFRJ). Este distanciamento existente entre a obra de arquitetura e o estudante pode dificultar o reconhecimento crítico de uma arquitetura (ZEIN, 2011) como instrumento para abrir outras portas no processo de concepção, uma vez que as referências, ao serem invocadas, podem iluminar a criatividade no fazer projetual (como confirmado pelas respostas à pergunta 03).

A conduta do professor de PA é outro aspecto de relevância na articulação das referências projetuais às práticas pedagógicas. Carvalho (2014) nos alerta que a tentativa dos docentes em ampliar o reduzido repertório projetual dos alunos iniciantes por meio do estudo de projetos existentes pode tanto revelar a subjetividade inescapável na seleção de determinadas obras quanto pode incutir nestes estudantes formas ‘cristalizadas’ de se pensar e de se fazer arquitetura. Portanto, cabe aqui ressaltar a responsabilidade docente na escolha dos precedentes e o modo como o professor encara o ensino de projeto: como uma proposta de reflexão sobre o tema do projeto ou como uma disciplina para o repasse de técnicas e informações (CARVALHO, 2014).

As referências selecionadas podem influenciar nas respostas obtidas através dos projetos dos estudantes: “Mas com essas ferramentas das condicionantes o aluno pode começar a traçar, fazer uma experimentação livre de forma informada por essas grandes estratégias (*das referências*), então se quiser ele pode imitá-la, não é raro que o aluno faça isso, “Ah, gostei daquele projeto e queria fazer mais ou menos naquela direção”(Entrevistado 13, UFRJ).

Assim, expandir constantemente o conhecimento de referências mais amplas passa a ser esperado do professor de projeto. Neste sentido, as viagens de estudo podem contribuir sobremaneira, para retirar o aspecto ‘instrumental’ da referência e transformá-la numa inserção crítica e experienciada nas atividades das disciplinas de projeto. Um dos professores da escola mineira realizou uma viagem com os alunos para o Santuário do Caraça, em Minas Gerais, e afirma que a falta de conexão com o mundo virtual da internet e da televisão fez com que os alunos se conectassem mais intimamente com o desenho de arquitetura: “são estratégias que eu penso [...]na intenção de tornar isso, legitimar isso, tornar isso do nosso cotidiano. [...]Que envolve viagens, que envolve sair da sala de aula a começar por Juiz de Fora”(Entrevistado 03, UFJF).

Neste aspecto, os professores da escola pericêntrica não podem se acomodar sob a justificativa de estarem mais distantes dos aeroportos mais importantes, ou das referências mais relevantes. A mobilidade possível atualmente é a maior já experienciada pela humanidade e, portanto, viajar se tornou factível através de formas

variadas, principalmente para pessoas instruídas que podem encontrar alternativas para sua realização. Então por que os professores da escola pericêntrica demonstraram conhecer pessoalmente poucas das referências que utilizam em suas disciplinas? Por que restringir os exemplos utilizados a projetos não-vivenciados, apenas conhecidos através de imagens? Por que não ensinar através de nossa própria experiência ou através daqueles exemplos que os alunos podem experimentar?

As visitas a campo são realizadas por ambas as escolas, como uma das práticas de vivência da arquitetura e, algumas vezes, são capazes de emocionar: “O que foi que eu achei estratégico primeiro foi a saída daqui. Tinha uma aluna que chorou no final, de soluçar, dizendo: eu nunca saí, saí da minha cidade para vir para Juiz de Fora estudar e nunca mais viajei para lugar nenhum”(Entrevistado 03, UFJF). Conforme reportou um dos docentes, que continua a aprender sobre arquitetura com as cidades que visita, sejam elas metrópoles ou lugares periféricos: “Eu ando pela cidade, para mim o meu objeto de estudo é a cidade” (Entrevistado 01, UFJF). Esta estratégia de aprendizado também pode acontecer em contextos pericêntricos e auxiliar os estudantes a desenvolver a capacidade de *saber ver* arquitetura (ZEVI, 1996).

Além disso, os professores da área de história, da escola central, encontraram uma maneira de utilizar edifícios históricos como referência sem enquadrá-los necessariamente como referência a um estilo histórico, mas de tipologias, de usos, de programas de arquitetura. Isso torna as referências locais atemporais e continuamente úteis ao aprendizado e à construção do repertório projetual. “a gente está interessado em ver nele (*na referência*) não um exemplo da arquitetura dos primeiros tempos no Rio de Janeiro, mas um edifício singular e repetível que não está em uma categoria” (Entrevistado 18, UFRJ).

Portanto, não se trata de criar um elenco de critérios objetivos e quantificáveis para avaliar as boas ou más arquiteturas, ou aqueles projetos que são boas ou más referências projetuais mas, sim, de poder transmitir aos estudantes iniciantes que a arquitetura guarda importantes lições que podem ser aprendidas a partir da vivência. (RASMUSSEN,1998). Muitas destas qualidades só se mostram ao observador que pode vivenciá-las.

As características sensoriais em termos de experimentar, fazer e ensinar arquitetura tem desaparecido. Inserir o corpo na experiência da arquitetura faz com que possamos inserir nossa individualidade naquele espaço, nosso “próprio local de referência, memória, imaginação e integração”(PALLASMAA, 2011, p.11). A visita *in loco* a uma referência pode fazer com que a experiência dos sentidos se sobreponha à imposição da cultura da imagem e do domínio da tecnologia, retirando a hegemonia do olhar como a única maneira de se compreender uma obra e acrescentando sensações multissensoriais a esta mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Dessa forma, a principal estratégia para o aprendizado de arquitetura pode ser construída através da própria experiência do aluno e não apenas à distância, pelo filtro das mídias.

3.2 Estratégias para o aprendizado de arquitetura na condição de pericentralidade

Uma dos principais objetivos desta tese se relacionava a identificar possibilidades de ensino de introdução à concepção em contextos pericêntricos, sem a presença de arquiteturas locais de referência. Procuramos responder à pergunta: Como ensinar estudantes iniciantes a conceber projetos, utilizando as referências projetuais, para responder às demandas contemporâneas em regiões fora do centro?

No item anterior descrevemos uma série de atividades que já vem sendo utilizadas pelos docentes das duas escolas analisadas e que indicam caminhos possíveis para outros pericentros. Ao longo desta pesquisa outras alternativas foram se constituindo, sobretudo ao que se relaciona à superação da imagética (como aspecto principal de absorção das arquiteturas de referência) e das tecnologias digitais (como fonte preponderante de conhecimento sobre projeto) em favor de um aprendizado através de experiências vivenciáveis de arquitetura e da diminuição da dependência cultural em relação aos centros produtores de arquitetura de referência.

Deste argumento deriva a ideia de **criação de um espaço de referências** (LASSANCE, 1998) sobre o qual uma escola do contexto pericêntrico possa caminhar, desenvolvendo-o continuamente. A construção deste espaço pode partir do aprendizado com exemplares locais e do ferramental arquitetônico daí derivado para

incorporar à pauta do ensino e à cultura de projeto já estabelecida no campo da arquitetura. Assim, ao invés de submeter-se a um discurso com tendências hegemônicas e a fórmulas consagradas pelas mídias, escapa-se daquela sensação de inferioridade que se mostrou característica no pericentro.

Na delimitação de um repertório local passível de ser utilizado como referência no ensino no pericentro podem ser explorados aqueles aspectos singulares de determinada região, aquelas pré-existências que tornam o lugar e sua cultura algo peculiar. Conforme sugere um docente da escola mineira: “Falta explorar um pouco mais o interior, aquilo que a gente tem aqui no interior” (Entrevistado 07, UFJF). Estes valores potenciais podem chegar a delimitar uma identidade regional, que tornará aquela estratégia de abordagem ao projeto algo único. Quando nos reportamos ao conceito de *regionalismo* em arquitetura (Cap.1) discutimos as diversas acepções e controvérsias que este termo suscitou na historiografia arquitetônica. No entanto, revisitá-lo hoje, dadas as questões econômicas e ambientais enfrentadas mundialmente, pode não ser mais uma atitude de resistência (Frampton) mas pode se tornar uma atitude de sobrevivência às adversidades.

É preciso pensar e produzir uma arquitetura que estabeleça diálogos com as situações locais de projeto e com os desafios enfrentados pelos arquitetos neste contexto específico, evitando a importação e adaptação (insuficiente) de soluções alheias para realidades fora do centro.

Para compreender o que é pertinente no contexto pericêntrico é necessário conhecer o que existe no centro, e também fora dele. É preciso propiciar oportunidades de **vivenciar diferentes arquiteturas**, viajando tanto ao ‘quintal de casa’ quanto aos quintais vizinhos ou mais distantes: “Para escaparmos dessa abstração com a qual manipulamos conhecimentos e referências projetuais, entendemos ser indispensável o resgate da experiência vivenciada da arquitetura” (LASSANCE, et.al., 2012, p.24). Faz-se necessário experienciar a arquitetura das obras notáveis e **ampliar o repertório** de alunos e professores **com referências negativas, anti-referências e referências não-eruditas**¹¹⁷. Assim, torna-se possível explorar arquiteturas visitáveis que estão,

¹¹⁷ Pode-se considerar uma *referência negativa* determinada obra ou projeto de arquitetura cujo resultado não é harmônico, ou discrepante dos valores de composição estética, funcional e/ou técnica

cotidianamente, ao lado das escolas pericêntricas para alimentar o aprendizado do processo projetual.

Os autores do livro Rio Metropolitano, Guilherme Lassance, Pedro Varela e Cauê Capillé (2012), nos apresentam a experiência de projetos passíveis de serem vivenciados que se transformam em referência após uma seleção que tentou detectar experiências autenticamente locais para serem recicladas e integradas como cultura de projeto. Acreditamos que este seja um caminho para as escolas de arquitetura brasileiras que se localizam fora das grandes metrópoles, onde em geral, se encontram as referências publicadas.

Esta foi a escolha de alguns professores entrevistados ao utilizar referências locais passíveis de suscitar críticas, “às vezes pode ser por uma graciosidade que ela realmente tenha, mas às vezes também pela deficiência que ela expressa”(Entrevistado 01, UFJF) ou modificar um (pré)conceito já estabelecido: “mesmo eu não sendo muito afeita (*à arquitetura modernista*) [...]quando eu entrei eu vi que era uma coisa fantástica e aquilo me surpreendeu” (Entrevistado 23, UFRJ). Mesmo não se tratando de uma arquitetura publicada, uma obra cotidiana passível de ser vivenciada com intimidade pode revelar qualidades não-triviais e úteis ao processo de concepção de projeto que, possivelmente, as mídias tradicionais não conseguiriam comunicar.

Além disso, em arquitetura é preciso dispor-se ao aprendizado constante, ao diálogo com a diversidade e a deixar-se contagiar positivamente por outros universos. A **ampliação das pesquisas sobre o contexto pericêntrico**, criando uma maior aproximação entre a pós-graduação e a graduação, também pode auxiliar na configuração de um conjunto de referências próprias para diminuir a dependência cultural de determinada região em relação aos centros produtores de referência¹¹⁸.

utilizados na prática arquitetônica. Uma *anti-referência* pode se referir a uma arquitetura que contraria os preceitos e valores das boas práticas projetuais capazes de tornar uma obra, ou projeto, uma referência. Por sua vez, as *referências não-eruditas* dizem respeito àquelas obras realizadas por pessoas que não passaram por um ensino formal no campo da arquitetura mas que se apropriam de formas e elementos de arquiteturas eruditas para realizar uma produção trivial; por vezes essas influências podem chegar a se constituir num tipo de *estilística popular* (WEIMER, 2005). A vantagem de se utilizar estes tipos de referências está em poder utilizar exemplos visitáveis e vivenciáveis cotidianamente.

¹¹⁸ Embora esta parceria entre graduação e pós-graduação já aconteça em algumas escolas brasileiras e estrangeiras, nas escolas estudadas ela acontece de forma não-sistematizada para a criação de uma pauta para o ensino destas escolas, tornando-as suscetíveis a uma dependência de outros centros.

As pesquisas desenvolvidas pelos próprios professores da escola, e dos alunos de mestrado e doutorado, podem entrar no processo de alimentação de referências para as disciplinas. Os trabalhos que são construídos por grupos de pesquisa, as pesquisas já encerradas, os artigos publicados pelos docentes, criam um conjunto de conhecimento e referências que podem ser uma outra forma de comunicação entre os professores e alunos a respeito da prática projetual.

A construção do conhecimento de projeto que acontece, semestralmente, a cada nova turma, também pode contribuir para ampliar a capacidade projetiva dos alunos iniciantes. Os trabalhos realizados pelos alunos que os precederam podem se configurar numa espécie de banco de dados para consulta, um 'espaço referencial' a partir do qual os iniciantes podem se mover. Assim, podem ser fortalecidas determinadas formas de abordagem ao projeto, criadas novas entradas ao problema projetual, ao mesmo tempo em que se pode conformar uma espécie de saber-fazer particular daquele contexto. Não como amarras, ou regras a serem seguidas, mas através da valorização das possibilidades que aquele ambiente proporciona. Talvez, assim, as escolas pericêntricas pudessem refletir sobre suas próprias formas de fazer, e criar práticas adequadas a seu contexto, com os recursos próprios, e específicos, da pericentralidade.

O ensino na pericentralidade, inclusive, reserva alguns 'privilégios' que muitas vezes não podem ser compartilhados pelas escolas centrais. Alguns professores relataram que a cidade de Juiz de Fora, por ser uma cidade de menor porte, acaba sendo mais aberta nos **trânsitos entre a universidade e a comunidade**: "a gente costuma ter um acesso facilitado, isso é muito bom. As pessoas são solidárias nesse sentido" (Entrevistado 02, UFJF).

Uma outra prática destacada nas entrevistas foi a **aproximação entre a vida acadêmica e a vida profissional**: as redes estabelecidas entre as escolas e as empresas, como escritórios de arquitetura, redes de lojas relacionadas à construção civil, ou empresas prestadoras de serviço para a área. Conforme relata um dos entrevistados: "o que eu já fiz com eles foi visitar escritórios de arquitetura para eles entenderem como é a mecânica da história" (Entrevistado 01, UFJF). Estas parcerias se mostram bem sucedidas como uma maneira de transportar o aluno para a realidade da

profissão e despertar eventuais ‘talentos’ ou ‘tendências’ na forma com que o estudante passa a encarar a ação projetual.

A formação de redes assim costuma ser facilitada no contexto pericêntrico, especialmente porque as distâncias (físicas) entre estas empresas e a universidade costumam ser menores. Estas redes enriquecem o aprendizado da arquitetura mas tem sido pouco corriqueiras, conforme coloca um docente: “É uma coisa que eu sinto falta no ensino aqui, é que no passado nós tínhamos professores de grandes escritórios. [...] acho que faz falta esse arquiteto de escritório, esse arquiteto que está no mercado. Eu me lembro que eu tinha muitos professores assim, que faziam grandes obras” (Entrevistado 23, UFRJ).

A **atualização dos temas** que circulam na academia precisa ser alimentada pelas realidades da vida urbana, não apenas para instigar os estudantes a olhar para as questões da cidade e sua arquitetura, mas também para oxigenar o conhecimento de arquitetura que se constrói nas escolas: “Procuro ver muito com eles as novidades, por exemplo, os projetos de transporte urbano. [...] Tem um tema que é mobilidade urbana e tinha acabado de sair aquela proposta do prefeito de estender o VLT para o Jardim Botânico e a gente traz para a aula. Quer dizer, um projeto que é comentado no jornal. Porque a gente acha que também que isso deve ser incentivado” (Entrevistado 23, UFRJ).

Além disso, a mobilidade facilitada do mundo contemporâneo tem contribuído de forma positiva para as trocas entre os estudantes, não apenas através das ferramentas digitais, mas também através dos encontros promovidos pelos estudantes de arquitetura no país: “os alunos circulam muito, viajam, vão a encontros de estudantes, trocam informação”(Entrevistado 10, UFJF). Estas trocas acabam acontecendo de forma irrestrita aos territórios geográficos: alunos da centralidade, da pericentralidade e das escolas mais periféricas se envolvem.

Outro ponto importante ao ensino no pericentro (e a várias escolas de arquitetura na atualidade) é ultrapassar a sedução da imagem e as facilidades das tecnologias digitais para que o ensino possa **sensibilizar os estudantes para as questões da arquitetura**, não apenas daquelas técnicas, funcionais, históricas ou formais, mas também daquelas

relativas à a uma arquitetura realizada com presença, experimentada pela percepção humana e que pode ser vivida através das relações espaciais criadas, dentro de um contexto cultural, histórico e social em que está inserida e que se atualiza a partir de cada visitante.

O fascínio que a arquitetura é capaz de transmitir pode começar pelo entusiasmo dos próprios docentes: “Acho que todos os projetos modernos que eu gostei, eu recordei. Porque vários professores quando me apresentavam, apresentavam com voz de entusiasmo os projetos modernos. [...] então eu passei a olhar a arquitetura moderna com outros olhos devido aos professores que eu tive”(Entrevistado 23, UFRJ). A melhor qualidade que um arquiteto pode desenvolver não se encontra em questões teóricas ou práticas, mas na habilidade de se sensibilizar e ter paixão pela arquitetura. Isso, sim, faz falta em uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações desta tese se organizaram em torno da introdução ao ensino de concepção de projeto através das referências projetuais, em contextos de escolas localizadas fora dos centros de experimentação e de produção de arquitetura, a que nomeamos *contexto pericêntrico*. Inauguramos este termo para explicar as condições de ensino das centenas de escolas brasileiras localizadas no entorno dos centros de referência em arquitetura, o que pressupunha uma distância geográfica entre centro e pericentro.

Portanto, iniciamos este trabalho com a concepção de haver uma relação determinante entre a proximidade geográfica e a maior possibilidade de se vivenciar arquiteturas de referência. A hipótese afirmava existir “uma relação direta entre a distância geográfica dos centros de experimentação, inovação e produção de arquiteturas de referência e o ‘espaço de referências’ adotado nas escolas de arquitetura pelos alunos e professores”. No entanto, ao longo do trabalho esta hipótese foi sendo reconstruída e a distância se tornou um fator parcial na determinação de um contexto pericêntrico.

Para estudar os fatores de configuração deste contexto no ensino de introdução ao projeto, abordamos duas escolas situadas no sudeste brasileiro: a FAU/UFRJ e a FAU/UFJF. Este trabalho procurou compreender como acontece o ensino nestas duas escolas, que se encontram em situações bastante distintas¹¹⁹, mas utilizam as referências projetuais como meio de introdução à concepção de projeto.

Ao mesmo tempo, procurou-se contextualizar os desafios do ensino de arquitetura na atualidade frente às tecnologias digitais e à cultura da imagem, além de pensar a relação entre as referências e o valor da experiência arquitetônica no aprendizado de projeto.

A tradição do ensino de arquitetura segundo o modelo *Beaux-Arts* se baseava, em grande parte, no redesenho de modelos clássicos como uma forma de aprendizado tanto da composição, do repertório essencial da arquitetura, em suas formas e em sua

¹¹⁹ Estas situações distintas foram descritas nos capítulos 2 e 3 onde analisamos as condições do ensino de projeto na escola central (FAU/UFRJ) e na escola pericêntrica (FAU/UFJF).

história, quanto de prática do desenho técnico (LASSANCE, 2009; FAVERO, 2009, PEREIRA, 2009), se estendendo até o início do século XX como paradigma do ensino de projeto, inclusive na América Latina (SEGRE, 2010).

Alguns consensos sobre o início da aprendizagem em projeto de arquitetura ainda permanecem presentes nos ateliês das escolas ao redor do mundo, conforme demonstram trabalhos acadêmicos anteriores e recentes (SCHÖN, 2000; CORONA-MARTINEZ, 2000; LASSANCE, 2003; CROSS, 1999b; KOWALTOWSKI et.al., 2011; GONÇALVES, et.al., 2014). De forma geral, no ambiente cotidiano das escolas, os meios mais utilizados para promover a aprendizagem de projeto acontecem em torno da simulação da prática projetual e do estudo referenciado de obras (ZEIN, 2011).

As referências projetuais são utilizadas enquanto instrumentos de ensino porque carregam importantes lições de arquitetura aos alunos iniciantes, através de exemplos e boas práticas projetuais. Esta estratégia tem sido prática comum adotada pelos professores na introdução à concepção do projeto para demonstrar como se dá o fazer projetual, desde o momento de criação das primeiras ideias até o desenvolvimento elaborado das formas arquitetônicas, ao longo do processo de projeto (VAZ e CELANI, 2012; UNWIN, 2013b; ZEIN, 2011).

Através das referências um dos obstáculos ao aprendizado, apontados por Schön (2000), pode ser resolvido: a falta de um extenso repertório, bagagem de conceitos e conhecimentos prévios de arquitetura. Ao utilizar referências, os professores (instrutores) fazem a iniciação do aluno nas tradições da prática de projeto, auxiliando-o a construir repertórios de ideias, a desenvolver habilidades de projeto, a conhecer a linguagem projetual e as ferramentas disponíveis para enfrentar os problemas relativos à ação projetual. Este repertório de habilidades e conhecimentos pode se desenvolver bastante a partir da análise de projetos considerados referências.

Ainda que Schön (2000) afirme que não se pode ensinar - somente pode-se instruir - o professor pode guiar o olhar do aluno para ajudá-lo a ver o que precisa ser visto, enquanto o aluno aprende a executar o projeto e a reconhecer sua execução competente. Conforme aponta Barki (2009), ao orientar um estudante, o professor precisa estimular a criação de um caminho de aprendizado que possa estabelecer diferentes processos de investigação, raciocínio e descobertas pessoais.

Além disso, o próprio repertório e as experiências de arquitetura deste professor influenciarão na seleção das obras de relevância para o estudo das referências. O professor atua portanto como um indutor de referências. Dessa forma, o contexto, a trajetória acadêmica e profissional e as convicções do instrutor estarão atuando no recorte e delimitação do 'espaço de referências' (LASSANCE, 2008) a partir do qual o estudante irá atuar. Portanto, nesta pesquisa, os professores foram colocados como porta-vozes dos espaços de referências adotados nas escolas estudadas.

A existência de um espaço de referências bem definido pode tanto fornecer uma sensação de segurança na ação projetual para aqueles que se iniciam em arquitetura quanto pode contribuir para a criação de uma 'escola' (Escola de Chicago, Escola do Porto). Esta noção de escola, de acordo com Favero (2009) pode existir sem estar organizada formalmente, mas sugere a conformação de uma identidade a partir de um grupo relativamente restrito, que possui uma certa produção, e compartilha interesses e ideais, constituindo uma realidade menos rígida que deriva para outros caminhos com o tempo (FAVERO, 2009).

Por outro lado, a definição de um espaço de referências muito preciso e restrito, que não se atualiza com o passar do tempo, pode resultar na 'domesticação das vanguardas' (MONTANER, 2012). Ainda que uma escola tenha se caracterizado como uma vanguarda na arquitetura, quando domesticada deixa de contribuir para a evolução deste campo. A fala de um dos entrevistados nesta pesquisa (Entrevistado 30, UFRJ) revela que a linguagem da Escola do Porto, tão celebrada pelas publicações e cuja produção característica trabalha com conceitos e premissas claros que servem de inspiração para outras escolas, encontra-se sob o risco de ter sido domesticada, já que foi apropriada tão largamente por professores e alunos. Pode ter se cristalizado e, desta forma, como uma camisa de força, 'engessa' possíveis soluções alternativas, impedindo seu próprio desenvolvimento e maturação.

Na constituição dos espaços de referências das escolas de arquitetura sempre estiveram relacionadas obras aceitas como notáveis e discursos derivados, em grande parte, de uma hegemonia. Historicamente, a constituição das vanguardas em arquitetura esteve relacionada à construção dos discursos predominantes oriundos dos grandes centros de produção, discussão, inovação, difusão e legitimação das

arquiteturas (MONTANER, 2012, 2014; WAISMAN, 2013; SEGRE, 2009; BUENO, 2009). Esta centralidade coincide com uma hegemonia europeia (e, posteriormente, americana) que ainda detém grande importância na institucionalização das arquiteturas que são tomadas como referência para o ensino de projeto.

Ao longo dos anos, consolidou-se a percepção de que apenas os projetos de arquitetura legitimados por publicações em livros, revistas, sites e blogues teriam validade para servir de objeto de estudo aos estudantes e profissionais da área como uma boa referência de projeto.

Estas referências centrais se tornaram mais acessíveis na atualidade principalmente em função de uma maior difusão da produção arquitetônica através das mídias digitais (LASSANCE et al., 2012), contribuindo para uma indiscriminada, mesmo em situações de projeto fora dos grandes centros. Assim, de maneira geral, as referências e as arquiteturas contemporâneas tem sido validadas e consumidas principalmente a partir de sua aparência, em imagens coletadas que são utilizadas de forma instantânea e sem ponderação (HUYSSSEN, 2000; PALLASMAA, 2011; WAISMAN, 2013). A predominância da imagética tem marcado forte presença nas práticas adotadas para a simulação da prática projetual no ateliê de projetos, tanto por estudantes quanto por docentes.

No momento contemporâneo, o tempo está cada vez mais comprimido, transformando a velocidade de percepção dos espaços e enfraquecendo as experiências homem-espaço (GUATTARI, 1992). Esta velocidade se imprimiu em todos os aspectos da vida atual; de maneira geral, esperamos por respostas instantâneas em todas as áreas, projetando no presente a simultaneidade do mundo (PALLASMAA, 2011).

Estes ganhos em agilidade de resposta contribuem para uma predominância da visualidade nos projetos acadêmicos, uma vez que na ânsia em encontrar uma solução diligente deixa-se de passar pela avaliação teórica, pelo raciocínio, resultando em soluções esvaziadas de reflexão e crítica. Conforme observamos nas entrevistas com os docentes das duas escolas selecionadas, a presença na arquitetura tem sido substituída pela prevalência de imagens sedutoras e de soluções fotogênicas oferecidas pelas publicações.

Parece existir uma falsa percepção de que seja possível, através de todos os meios de publicação digital e impressa disponíveis, o conhecimento completo de uma obra de arquitetura. Entretanto, estes meios não possibilitam entrar nesta arquitetura, ouvir os sons do entorno, perceber como é sua temperatura, dentre outros aspectos que caracterizam a experiência arquitetônica. Ainda que existam descrições a este respeito nas publicações, elas pouco dirão sobre o que é verdadeiramente perceber e vivenciar uma arquitetura. Ainda hoje, mesmo com as tecnologias de simulação (PIAZZALUNGA, 2005), e outras que ainda serão desenvolvidas, experimentar arquitetura só se faz plenamente em presença.

Tratando-se do ensino de introdução ao projeto - recorte desta tese - os professores entrevistados reconhecem que a vivência seja intrínseca ao aprendizado dos valores próprios ao aprendizado de arquitetura, seja no centro ou no pericentro. Entretanto, embora a escola considerada central esteja localizada na cidade do Rio de Janeiro e disponha de um importante acervo de referências modernistas, a escassez de obras contemporâneas relevantes tem incentivado professores e alunos a buscar projetos, principalmente, através das mídias digitais¹²⁰.

Na escola considerada pericêntrica, localizada em Juiz de Fora, fora dos centros onde se encontram as principais obras de referência publicadas, os referentes são geralmente externos à cidade e ao contexto local, sendo conhecidos sobretudo através de imagens das publicações impressas e digitais. A maior parte das referências utilizadas se localizam no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Europa (v. Figura 44 - referente à pergunta 15). Dentre as obras locais, se destacaram edifícios de valor histórico, espaços públicos e alguns projetos contemporâneos de arquitetura residencial uni e multifamiliar (que tem acesso restrito à visitação). Entretanto, a maioria dos docentes afirma utilizar pouco as referências locais; a maior parte das referências são conhecidas através das mídias, sendo raramente conhecidas através da experiência *in loco*.

Mas o que fazer quando as arquiteturas de referência estiverem em outra cidade, e deste cotidiano só participem arquiteturas triviais? No sentido de responder a esta, e

¹²⁰ Conforme afirmado por diversos professores, mesmo os periódicos, tradicionalmente o meio de atualização dos arquitetos, tem perdido relevância quando se busca conhecer novos projetos. Muitos docentes afirmam nem mesmo possuir assinatura das principais publicações impressas.

outras questões colocadas ao longo deste trabalho, a presente pesquisa procurou revisitar alguns marcos na constituição da hegemonia da centralidade para discutir a presença de arquiteturas divergentes em regiões consideradas marginais à produção central e pensar caminhos para o ensino de projeto de arquitetura em escolas localizadas fora deste centro hegemônico.

Enquanto demonstramos que o *contexto pericêntrico* pode estar ao lado do *mainstream*, sem necessariamente estar dentro dele, também se tornou evidente que a definição de um contexto pericêntrico no ensino de arquitetura não possui vinculação tão direta assim com a distância geográfica. Existem as distâncias temporais, subjetivas e, principalmente, culturais que constituirão a existência de um pericentro.

Nossos argumentos em favor de utilizar o termo *pericêntrico* se justificaram principalmente para evitar utilizar o termo *periférico* que carrega consigo uma série de questões sociais e políticas que não eram o foco da abordagem desta pesquisa. Porém é preciso ressaltar que estas questões se fizeram muito presentes durante a pesquisa de campo na escola central (FAU/UFRJ), demonstrando que mesmo dentro da metrópole também é possível a existência de um contexto *periférico*. Este sim, ligado às disparidades sociais, econômicas e culturais que se deixam transparecer no ateliê de projeto e nas salas de aula quando professores e alunos ‘confrontam’ suas vivências em referências de arquitetura. O contato com arquiteturas de referência, mesmo antes do início da faculdade, difere as experiências projetuais vivenciadas pelos alunos provenientes de famílias de classe média ou alta daqueles alunos provenientes de famílias de menor poder aquisitivo, conforme relatado pelos docentes. O Entrevistado 45 (UFRJ), afirma que os professores devem procurar reconhecer quem é o aluno, e quais são suas referências, para tentar resignificá-las ao invés de tentar impor um discurso padronizado, que vem sendo repetido ao longo do tempo nas escolas.

No caso da escola localizada na pericentralidade (FAU/UFJF), esta *noção de periférico* também se faz sentir, ainda que em menor grau, em relação aos alunos provenientes das cidades de menor porte, que raramente possuem algum tipo de referência de arquitetura. Para estes estudantes, Juiz de Fora já é uma espécie de centro. A maioria dos alunos provenientes de outras cidades que estudam na UFJF se originam das

idades menores em seu entorno¹²¹ que, com exceção das cidades de Cataguases e Petrópolis, não possuem uma cultura arquitetônica reconhecida e publicada. O que se percebe no relato dos docentes é que estes estudantes trazem pouca, ou nenhuma, experiência arquitetônica prévia para a faculdade de arquitetura, ao passo que aqueles estudantes que já viajaram para outras cidades e regiões metropolitanas, ou até para o exterior, e ainda aqueles que já tiveram contato com a produção arquitetônica dos profissionais em Juiz de Fora, trazem alguma referência sobre arquitetura, mesmo que não sejam capazes de fazer julgamentos aprofundados.

Embora as novas formas de ingresso à universidade tenham possibilitado um acesso ao ensino superior de uma maior diversidade de estudantes - o que mostrou-se positivo nos relatos docentes - parece existir no curso de arquitetura a necessidade de uma preparação prévia, um conhecimento anterior sobre uma parte do universo arquitetônico. Uma espécie de iniciação, de sensibilização para a linguagem ou para as questões da arquitetura, que muitas vezes pode aparecer através de uma viagem ou de uma visita a alguma obra relevante, que seja capaz de sensibilizar aquele indivíduo. Daí surge novamente a questão da localização do estudante e de suas possibilidades para acessar tal arquitetura de relevância.

A relação de referências externas relatadas pelos docentes da escola carioca leva a crer que também exista ali uma certa dose do sentimento pericêntrico - considerando-se que o Rio de Janeiro possa ser entendido como um pericentro a partir dos discursos centrais e dominantes mundiais, e as referências externas citadas se localizarem majoritariamente em São Paulo, na Europa e nos Estados Unidos.

Assim, surgiu deste trabalho que, mesmo a escola que inicialmente consideramos *central* (e que sempre foi um centro de referência para a escola de Juiz de Fora) se encontra em situação de dependência de outras produções externas ao Rio de Janeiro. A cidade perdeu sua condição de centralidade na arquitetura e os docentes entrevistados não mais a veem como um grande centro - suas arquiteturas de referência se localizam em um determinado momento histórico; o acervo localizado no Rio de Janeiro não está mais em pauta para o ensino de projeto.

¹²¹ Informação compartilhada pelo entrevistado 03 e confirmada pelo coordenador de curso da FAU/UFJF, através de email; além de ter sido verificado em sala de aula por esta autora.

As entrevistas realizadas e a análise comparativa entres as escolas estudadas (FAU/UFJF e FAU/UFRJ) permitiram perceber que ambas estão em condição pericêntrica, uma vez que demonstraram uma dependência cultural em relação aos centros de produção de referências (São Paulo, Europa e Estados Unidos). A ‘cabeça’ destes professores quando ensinam através de referências se dirige para fora do Rio de Janeiro e de Juiz de Fora. Assim, entendemos que o ensino de arquitetura e de projeto via referências projetuais na FAU/UFRJ e na FAU/UFJF dependem culturalmente destes centros de referência para amparar suas práticas pedagógicas. Portanto, a questão geográfica acaba se tornando um fator parcial, enquanto a *condição pericêntrica* revela sobretudo uma dependência cultural.

Historicamente, Juiz de Fora sempre buscou referências externas para sua produção de arquitetura (espelhada nos movimentos europeus como ecletismo, art-déco e art-nouveau, por exemplo) e forjou uma identidade através da referência aos grandes centros (a cidade já foi conhecida como Manchester mineira)¹²².

Embora o Rio de Janeiro tenha ocupado um lugar de referência durante certo momento em decorrência das contribuições de um grupo de profissionais à invenção na arquitetura; em São Paulo foram os professores que movimentaram e iniciaram um processo de mudanças e de inovação na produção arquitetônica de uma ‘escola’ que se repensa nos dias atuais. A manutenção deste papel protagonista da arquitetura paulista não se deve apenas à manutenção e à renovação de uma identidade, mas também aos fatores apresentados neste trabalho, como a polaridade econômica brasileira e a localização das principais editoras de publicações especializadas em arquitetura. As duas escolas pesquisadas, por sua vez, parecem repetir o padrão de povos colonizados que rejeitam o que é próprio para valorizar o que vem de fora, deixando de repensar suas próprias pautas.

No contexto europeu, a cidade do Porto, embora periférica no cenário de Portugal (país também periférico em relação à Europa), foi palco da criação de uma pauta local que permitiu erguer uma arquitetura autêntica com importância no cenário internacional. Mesmo que um dos entrevistados afirme que a Escola do Porto esteja

¹²² Conforme afirma o Entrevistado 10: “a gente está pegando referências muito mais do processo de início de urbanização do século XIX e início do século XX, do que propriamente do nosso tempo recente”.

em vias de se domesticar, ela revela caminhos possíveis para outras escolas localizadas fora do centro escaparem da submissão ao discurso predominante e daquele sentimento de inferioridade que alguns docentes demonstraram em seus relatos.

A experiência da Escola do Porto demonstra que, mesmo em um contexto pericêntrico, é possível erguer uma centralidade, saindo de uma situação de dependência. Portanto, verifica-se que estar em um contexto pericêntrico não configura uma condição insuperável. Apresentaremos a seguir algumas alternativas para a superação da dependência em relação à hegemonia da centralidade no caso brasileiro.

Uma das saídas possíveis para as escolas pericêntricas pode se relacionar a uma condição particular de se pensar e se fazer arquitetura que, assim como a produção central, pode ter valor para alimentar o aprendizado do processo projetual. Quando Waisman (1990) questiona se existem centros e periferias ou se existem regiões, podemos aproximar a existência de um contexto pericêntrico à ideia de que existem regiões com potencialidades características da qual tirar partido. Isto significa dizer que cada lugar deve procurar gerar soluções próprias, ou uma agenda própria, a partir de pautas locais, que relacionem-se a sua cultura, ao seu meio, aos recursos e técnicas disponíveis (MONTANER, 2012).

Dada a importância da vivência para o aprendizado de arquitetura, condição comum aos dois contextos analisados, como trazer para o pericentro o conhecimento disponível em arquiteturas de referência? Como propiciar aos alunos o descobrimento de outras realidades?

Para vivenciar estas arquiteturas, a solução utilizada por ambas escolas é a realização de visitas de estudo. Sabemos, por meio de nossa prática e através da pesquisa de campo, que as escolas estudadas realizam visitas técnicas com seus alunos na própria cidade e fazem viagens de estudo para outras cidades com o intuito de conhecer realidades arquitetônicas diferentes daquelas à disposição em seu contexto de origem¹²³. Neste sentido, o contato com as obras de referência deixa de acontecer apenas através da intermediação das publicações para instaurar um contato físico. A

¹²³ Em geral, são visitas esporádicas, não incorporadas e não sistematizadas nos planos de ensino.

visita às obras, assim, permite aos estudantes e professores um 'olhar para fora', de maneira a não dependerem apenas da produção e do contexto locais.

Se considerarmos que tanto a vivência quanto o conhecimento efetivo de arquiteturas contribuem para a formação de uma cultura arquitetônica, podemos afirmar não ser possível contribuir para o campo da arquitetura apenas conhecendo as referências à distância, através de imagens, vídeos e artigos. É preciso estar aberto tanto ao novo, quanto ao diálogo e ao aprendizado; se deixar contaminar positivamente por outros universos e não se restringir a seu repertório de procedimentos conhecidos e testados. É preciso estar em *contato* com as referências para não ficar restrito ao pequeno universo que nos cerca.

Além disso, Pallasmaa (2011) nos lembra que a experiência da arquitetura incorpora estruturas físicas e mentais. Portanto, o aprendizado de arquitetura não se faz somente por um *frame* de foto mas se completa plenamente através da experiência iniciática da obra, pelo penetrar na arquitetura para percepção de suas qualidades.

Este aprendizado que acontece entre a obra de arquitetura e o indivíduo, nenhum professor ou tecnologia avançada foram capazes de substituir até os dias atuais; por isso, cabe a nós, educadores, incentivá-lo e favorecê-lo. A tarefa de lecionar também exige que sejamos melhores arquitetos, independente de nossa área de pesquisa ou trabalho. Ensinar arquitetura e, mais especificamente, projeto de arquitetura, demanda assumir a responsabilidade de não nos acomodarmos às referências já legitimadas e muitas vezes não experienciadas.

Dessa forma, as arquiteturas locais, sejam elas publicadas ou não, não devem ser desprezadas. Especialmente no contexto pericêntrico, uma possibilidade ao ensino de projeto se apresenta quando reconhecemos que existem lições guardadas em arquiteturas locais que se tornaram invisíveis, e tem sido ignoradas enquanto referências projetuais pertinentes para lidar com as situações complexas que enfrentamos a cada dia. Não é preciso haver referências publicadas no pericentro para que o ensino aconteça de maneira crítica e reflexiva. Não são necessárias obras extraordinárias para se aprender arquitetura. O estudante que se inicia em projeto pode utilizar referências corriqueiras para aprender alguns dos valores comuns ao projeto de arquitetura.

Então, por que não validar a arquitetura não-publicada, aquela arquitetura cotidiana praticada localmente mas vivenciada com intimidade, como uma referência projetual para a concepção de um projeto? Acreditamos ser possível reconhecer nesta arquitetura algo de não trivial, capaz de alimentar o processo de projeto desvendando qualidades dificilmente comunicáveis pelas mídias tradicionais, mas que podem possibilitar uma leitura de diversos aspectos que interessam ao processo de concepção (LASSANCE, et al., 2012). Em um contexto pericêntrico, o aprendizado de arquitetura pode, e deve, começar a partir da vivência das boas lições de uma arquitetura que está a nosso lado, aberta à visitação e à experiência.

LASSANCE, et al. (2012) nos apresentam a experiência de projetos passíveis de serem vivenciados e transformados em referência após a detecção de experiências autenticamente locais para serem recicladas e integradas como cultura de projeto. Ainda que não sejam projetos publicados nem referenciados como ícones da arquitetura moderna carioca, fazem parte da malha urbana da cidade e do uso cotidiano de seus moradores. Assim, torna-se possível ampliar o universo formativo do arquiteto para além das referências eruditas, ao reconhecer na produção banal e precária do cotidiano algo de valor.

A maior parte dos projetos citados como referências locais em Juiz de Fora e no Rio de Janeiro se direcionam a obras de arquitetura erudita, realizada por profissionais que tiveram como referência a arquitetura produzida no contexto central. Seja porque estudaram fora do país (leia-se Europa) ou porque vivenciaram *in loco* arquiteturas notáveis (e centrais) que se tornaram referência. Basicamente, trata-se de uma produção espelhada no discurso hegemônico da centralidade, existente à época. A produção não-erudita, espontânea, costuma ser ignorada como referência.

No entanto, afirmamos ser possível extrair algo de instrutivo a partir de referências negativas, de anti-referências e também de referências não-eruditas. Assim, possuímos um amplo espectro de possibilidades a serem exploradas nas arquiteturas cotidianas, com a vantagem de serem visitáveis e ter seus ensinamentos apreendidos através da experiência real da arquitetura, sem a necessidade de viajar, se deslocar, para conhecer os grandes ícones da arquitetura de referência ou, ainda, se limitar a conhecer

arquitetura apenas através da tela do computador ou do ‘ângulo de uma fotografia em um livro’ (RASMUSSEN, 1998).

Portanto, ainda que no contexto pericêntrico não existam referências legitimadas pela historiografia da arquitetura, o potencial de aprendizado a partir de arquiteturas locais vivenciáveis se faz presente – cabe a nós (professores) utilizá-lo de forma apropriada e enriquecedora ao aprendizado¹²⁴. Conforme mencionamos, é preciso iluminar o acervo local para que a pauta do ensino possa se articular à produção existente e não ficar dependente culturalmente dos centros de produção de referências.

Concordamos com Favero (2009) quando afirma que não é o fato de uma referência ‘estar fora’ de uma escola que torna o ensino acrílico mas, sim, o fato desta referência ser aceita como hegemônica e assumida de maneira acrílica. Muitos projetos publicados tem sido assumidos como referência sem crítica ou questionamento. Esta falta de visão crítica pode ser o que tem cegado tantos estudantes, que estão deixando de *ver a arquitetura* (ZEVI, 1996) para consumir belas imagens ‘photoshopadas’¹²⁵.

As entrevistas realizadas revelam existir certo consenso em relação a quais referências são aquelas imprescindíveis ao aprendizado de um arquiteto, porém muitos docentes também deixaram entrever que seu conhecimento acerca das várias referências que utilizam se originou a partir de publicações impressas ou digitais e, com frequência, este conhecimento termina aí, não envolvendo uma experimentação dos espaços e das qualidades arquitetônicas geradas por aquela obra.

Os professores entrevistados sabem e reconhecem o valor da vivência na arquitetura não apenas pelos trabalhos já realizados (RASMUSSEN, 1998; PALLASMAA, 2011; ZEVI, 1996): a experiência da presença física de uma referência transforma nossa capacidade de compreender e de sentir a arquitetura. Essa obra de referência passa a configurar nosso repertório projetual deixando marcas muito mais persistentes na memória – não se trata de uma imagem que nos foi mostrada, ou de uma história que nos foi contada, ou de um artigo que lemos com imagens que vimos e que possivelmente

¹²⁴ Este fato não exclui a importância de se conhecer as obras que se tornaram relevantes na historiografia da arquitetura ou aquelas que contribuem atualmente para o desenvolvimento deste campo do saber.

¹²⁵ Neologismo corriqueiramente utilizado para descrever imagens tratadas pelo programa Photoshop e que muitas vezes é utilizado em excesso para seconder defeitos da imagem original.

esqueceremos. Trata-se de uma experiência vivida, sentida, percebida, rememorada com apreço e, provavelmente, reconstruída na memória criativamente (UNANUE, 2005; 2013).

Ainda que conhecer uma obra através das publicações seja muito relevante ao fazer (e ao aprender) arquitetura, uma obra vivida persiste na memória, sendo capaz de promover um aprendizado reflexivo, crítico e sensorial que, por sua vez, irá alimentar criativamente o processo de concepção de um projeto.

Quando perguntados sobre as referências utilizadas por seus professores durante a graduação, muitos docentes responderam não se lembrar; no entanto as lembranças das visitas técnicas ou das viagens de estudos realizadas pelos professores enquanto estudantes surgiram com frequência durante as entrevistas. As memórias das arquiteturas vividas e experimentadas foram frequentemente mencionadas como portadoras de boas lições projetuais que eles repassavam a seus alunos, conforme relembra o Entrevistado 10 (UFJF): suas maiores memórias da formação em Arquitetura e Urbanismo se relacionam à experiência de poder vivenciar outros lugares com o acompanhamento de um professor.

Sabe-se que a construção do repertório projetual e do aprendizado de arquitetura é algo que se faz até o fim da vida. Portanto, é preciso sensibilizar o aluno para as questões essenciais da arquitetura mesmo sem ter uma arquitetura de referência publicada ao lado. Existem lições logo ali, boas e más práticas, e em algum momento se encontrará um modo de vivenciar as ‘melhores’ práticas dos grandes mestres. Conforme afirma Ghirardo (2009), mesmo o edifício mais humilde pode ser entendido como uma realização nobre se abordado com seriedade, como um problema arquitetônico exige.

Ainda que sejamos nobres no fazer da profissão, também se faz preciso ampliar os horizontes e se contaminar com outros universos. Porque precisamos de seres pensantes, reflexivos, capazes de agregar novas propostas e ideias para os rumos da arquitetura. Que não sejam apenas repetidores de fórmulas já testadas e repetidas aos milhares pelas cidades brasileiras. Ou então modelos copiados de outros contextos, simplesmente ‘colados’ a uma situação de projeto qualquer, apenas para ser ‘diferente’ ou ‘ficar bonito na foto’.

Portanto, a partir desta tese, outra resposta possível aos contextos pericêntricos é que se faça arquitetura com presença. Com presença de contexto, de cultura de arquitetura e de cultura local, com presença da teoria, da história, do conhecimento e com criatividade¹²⁶. Mas também com presença de corpo, de vivência verdadeira dos espaços. Com presença de alma nos projetos e que se faça arquitetura de pessoas para pessoas sempre, porque às vezes se esquece o sentido de ‘arquitetar’. Que se faça uma arquitetura alicerçada na vida, onde a vida esteja presente.

Além disso, mesmo que as referências e o repertório projetuais sejam fundamentais na formação dos arquitetos, tão importante quanto é saber *que arquitetos uma escola deseja formar*. Esta é uma pergunta que ainda não foi respondida pela escola de arquitetura da UFJF¹²⁷ e, provavelmente, por outras escolas pericêntricas porque ainda pensam o ensino de arquitetura a partir do centro e de seus modelos. As escolas pericêntricas precisam refletir sobre o arquiteto que desejam formar para atuar em relação às demandas e às potencialidades de seu contexto. A partir daí será preciso repensar as estratégias de ensino, a pedagogia e os procedimentos passíveis de serem aplicados na condição pericêntrica. Este trabalho almeja ser um primeiro passo para este despertar.

Acreditamos ser preciso formar arquitetos com capacidade crítica, para atuar de maneira consciente frente às atribuições e aos desafios profissionais, sempre renovados em função das tecnologias que nos empurram, cada vez mais, para um mundo *ex-novo*, onde será necessário ter a capacidade de reinventar a própria profissão e também o que significará fazer arquitetura. Não vivemos mais em tempos de verdades absolutas ou de convicções escritas na pedra. Já nos alertou Bauman (2008) que vivemos tempos líquidos, onde a volatilidade das certezas e a mudança

¹²⁶ Não excluimos aqui a importância das disciplinas técnicas que envolvem as diferentes formas de tecnologia agregadas ao ensino de arquitetura. Tão somente, quisemos enfatizar a relevância das disciplinas e do conhecimento teórico que muitas vezes tem sido esquecido em favor, justamente, da sedução da prática e das tecnologias, especialmente no que diz respeito à atuação dos alunos iniciantes nas disciplinas de projeto. Conforme também aponta o Entrevistado 03 (UFJF), que leciona desenho manual para alunos do primeiro ano de curso, os alunos acham que o computador seja a grande invenção porque não se julgam capazes de desenhar, de fazer uma representação manual competente de seus projetos, portanto, talvez essa seja a grande barreira que enfrentam.

¹²⁷ Esta pergunta circulou entre os entrevistados desta pesquisa e também foi levantada durante as discussões das assembleias para atualização do Projeto Pedagógico de Curso da FAU/UFJF, em 2015. No entanto, ainda permanece sem uma resposta já que o ‘perfil do aluno’ presente no PPC continua a ser de um profissional generalista.

constante são presenciadas também nas imagens de arquiteturas que povoam as mídias digitais e as referências projetuais de nossos estudantes. Por isso, a capacidade de aprender a pensar crítica e reflexivamente se torna tão relevante neste mundo que, hoje, opera prioritariamente a partir da superfície da imagem.

De acordo com Pallasmaa (2011), esta visão focada das imagens de arquitetura, das fotografias, dos sites, das revistas e livros, é uma visão que tira a *percepção periférica*¹²⁸ e nos torna meros expectadores.

O pericentro, por sua vez, pode oferecer alternativas aos caminhos desta arquitetura da imagem. Segundo Montaner (2012), as neovanguardas em arquitetura, que se constituíram nas últimas décadas, se baseiam na mistura de referências heterogêneas podendo incluir a alta tecnologia ou a utilização de elementos tradicionais, étnicos, artesanais ou primitivos e podem fazer referências à alta e à baixa cultura, não apenas na produção de arquitetura, mas também em seu ensino¹²⁹.

Portanto, em contextos pericêntricos, para encontrar respostas às novas necessidades torna-se possível transformar pré-existências regionais, ou gerar valores potenciais no interior de identidades pericêntricas, sem precisar negar suas potencialidades singulares, mas que também possam usufruir tanto da proximidade quanto da pluralidade oferecida pelo contexto central. Assim, poderia constituir-se uma *zona de influência*, deixando para trás a subserviência do pericêntrico em relação ao centro e contrariando as dicotomias que apresentamos no início deste trabalho.

A realidade existente nos pericentros é complexa e possui muitos matizes; esta pluralidade pode conter a força necessária para a construção de propostas divergentes (WAISMAN, 2013) no campo da arquitetura. Talvez o pericentro possa se constituir no celeiro de diversidade e potencialidades para transformar a hegemonia do 'gosto'

¹²⁸ A existência de uma *visão periférica* nos permite perceber a complexidade de uma arquitetura quando a experimentamos, que nos integra com o espaço (PALLASMAA, 2011).

¹²⁹ O autor cita as escolas *Architectural Association* em Londres, a *Cooper Union* em Nova York e a *Domus Academy* em Milão como as escolas que tiveram maior peso na busca por novas ideias e formas de se fazer arquitetura durante os anos de 1980 e que, justamente, se basearam nas diferentes procedências culturais de seus estudantes. Entretanto, estas escolas estão localizadas em grandes metrópoles, que são contextos centrais para diversos pericentros, de abrangência regional e também internacional.

institucionalizado pelo centro.

É importante ressaltar que este trabalho não se encerra em si mesmo porquanto abre tantas outras possibilidades a serem exploradas e pesquisadas em situações de ensino fora do centro, ainda pouco explorado nas pesquisas sobre metodologias de concepção e de ensino de introdução ao projeto.

Podemos entrever algumas possibilidades, a partir desta tese, para futuros estudos sobre o tema da pericentralidade na arquitetura, como: ampliar a presente pesquisa para estudar outras escolas em situação pericêntrica no Brasil; investigar o impacto da pericentralidade na qualidade do ensino; desenvolver estudos sobre o perfil dos alunos que se formam no pericentro *versus* o perfil dos trabalhos efetivamente realizados por estes alunos na profissão; definir critérios específicos para a seleção de um repertório local passível de ser utilizado como referência no ensino; investigar como algumas escolas pericêntricas venceram esta condição e se tornaram reconhecidas por seu ensino; dentre outros.

As lacunas existentes sobre o 'ensino fora do centro' ainda são muitas e certamente este trabalho não pretende ter a palavra definitiva sobre um tema que requer a existência de um horizonte de provisoriedade constante (FAVERO, 2009) para abrir novas portas e iluminar o fazer projetual. No entanto, acreditamos que as virtudes deste trabalho residam além das análises e reflexões apresentadas, uma vez que instigam à necessária continuidade das investigações sobre o ensino de projeto de arquitetura em contextos pericêntricos.

Consideramos que as investigações realizadas e os resultados encontrados tenham não apenas respondido às inquietações iniciais desta autora, como também atendido aos objetivos apresentados na introdução deste trabalho, com algumas descobertas porque: (1) definimos que a existência de um contexto pericêntrico se relaciona mais a uma dependência cultural do que apenas a uma distância geográfica, subjetiva e temporal das referências; (2) demonstramos que o 'espaço de referências' utilizado no pericentro para o ensino de projeto reflete as polaridades das referências publicadas; (3) embora a imagética e as tecnologias digitais participem cada vez mais do ateliê de projeto, e um discurso dominante privilegie as arquiteturas produzidas no centro, o despertar dos alunos para a sensibilização e a experiência da arquitetura pode

acontecer no pericentro através das alternativas apresentadas, mesmo sem a presença de arquiteturas notáveis.

Mais do que isso, esta tese contribuiu significativamente para a renovação da paixão pela atuação na docência de projeto e para instigar ainda mais o desejo por continuar a pesquisar e contribuir para o ensino de arquitetura em contextos fora do centro.

ÚLTIMAS PALAVRAS

ÚLTIMAS PALAVRAS

Ao dar início à escrita desta tese eu não imaginava o quanto o tema escolhido estaria entrelaçado a minha própria biografia. Pensava talvez que pudesse, e devesse, me remeter aos tempos de faculdade para tentar tecer comparações entre as formas com que aprendi a projetar em arquitetura e todas as leituras que havia feito sobre ensino de projeto nos últimos anos. Certamente na prática da docência de projeto de arquitetura, ao longo dos últimos catorze anos, me recordei de muitos episódios e situações de minha vida acadêmica e profissional. Mas até então eu havia ignorado por completo qualquer experiência anterior de arquitetura, sobretudo aquelas vivências arquitetônicas da infância. E qual não foi minha surpresa ao constatar a afirmação de uma amiga psicanalista: “escrever uma tese é algo que te atravessa”.

E atravessou de um modo que pude recordar, durante a escrita, as primeiras referências de arquitetura com que tive contato. E referências tão significativas que me fizeram pensar novamente sobre o impacto que algumas arquiteturas são capazes de gerar (principalmente àqueles que tem ‘olhos de ver’). E como estas experiências marcam nossa forma de *ver* arquitetura.

A primeira destas referências foi o Park Hotel, na cidade de Nova Friburgo, projeto do arquiteto Lúcio Costa. Evidentemente, aos cinco anos de idade, eu desconhecia este senhor. Para mim, aquele era o hotel da Dona Irene, onde moramos por vários meses, até que pudéssemos mudar para a casa da empresa onde meu pai trabalhava. Ainda me recordo de muitos daqueles espaços vividos, embora não tenhamos fotos dos interiores registrados. Mas a espacialidade das áreas sociais, o lago de carpas, a posição das escadas e as circulações horizontais que conectavam as unidades habitacionais, além da varanda de onde se via uma grama verde, e do lago onde brincávamos com nosso cachorro, isso me lembro bem, porque foi uma arquitetura vivenciada cotidianamente. E este tipo de aprendizado de arquitetura se faz também com o corpo, com a memória, com todos os sentidos. Por isso fica tão profundamente marcada em nós, porque participamos dela.

Outra importante referência de arquitetura, que conheci por volta dos sete anos de idade, foi a cidade histórica de Tiradentes, em Minas Gerais. Ali era um local onde minha família almoçava em alguns domingos, como forma de passeio e lazer, uma vez

que na pequena cidade onde morávamos não existia muito mais do que uma igreja, muitas casas e uma fábrica de cimento. Portanto, 'referência de arquitetura' não era discutido ali. Felizmente, a proximidade com Tiradentes me proporcionou a oportunidade de vivenciar uma cidade colonial brasileira, experimentar caminhar por seu calçamento pé-de-moleque, observar as cores e formas de suas janelas, portas e telhados e, muitas vezes, ouvir as estórias que os guias turísticos contavam aos visitantes, sobre escravos carregando ouro escondido nos cabelos para construir sua própria igreja, sobre moças sentadas à janela para namorar mas sem poder serem vistas, sobre procissões que iam abrindo os "Passinhos" e tantas outras estórias que construíram aquele lugar. Tudo isso povoava minha imaginação infantil mas também ajudava a sedimentar o aprendizado sobre aquela arquitetura e aquele tipo de cidade.

Um pouco mais tarde, por volta dos oito/nove anos de idade, pude conhecer um outro tipo de cidade e outros tipos de arquitetura, quando começamos a frequentar o Rio de Janeiro durante as férias. Ali, sem dúvida, a referência mais marcante foi o Aterro do Flamengo. Aquele espaço sempre me comovia, cada vez que entrávamos na cidade. Para mim, chegar ali, significava que só então havíamos chegado ao Rio de Janeiro. Eu gostava do desenho das passarelas sobre as avenidas, da estatura e do desenho das árvores, daquela iluminação teatral porque sempre chegávamos à noite...Era uma beleza que falava comigo, muito antes que eu pudesse eu descobrir o que era arquitetura, e quem havia feito aquele projeto. Era uma outra dimensão espacial que também me parecia interessante enquanto vivência, enquanto experiência, ainda que eu não soubesse nomeá-la.

Os nomes, personagens, definições, significados só vieram a aparecer bem mais tarde quando iniciei meus estudos em arquitetura, aos dezessete anos. Mas algo já havia sido plantado, algo já fora sensibilizado pela experiência da vivência arquitetônica.

Iniciar os estudos no curso de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Engenharia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1994, foi uma experiência de aprendizado de arquitetura bastante diferente do que é hoje, na recente FAU/UFJF. Embora ainda compartilhemos o mesmo endereço, naquele momento o curso havia sido iniciado há menos de dois anos, eram raros os livros de arquitetura na biblioteca e os professores, em sua maioria, haviam vindo do Rio de Janeiro. Portanto, nosso contato com as

principais referências de arquitetura se fazia por intermédio dos professores e seu acervo bibliográfico, ou através de algumas viagens de estudo que foram feitas: Belo Horizonte (Conjunto da Pampulha e Conjunto da Praça da Liberdade), Tiradentes e São João Del Rei (onde realizamos levantamentos em residências do centro histórico em parceria com o SPHAN), Rio de Janeiro (Sítio Burle Marx) e Brasília. Dessa forma, o contato com as referências publicadas de arquitetura foi bastante restrito durante este período, a princípio porque estávamos situados a certa distância geográfica destas referências.

As grandes obras estudadas nas disciplinas de teoria e história da arquitetura estavam todas distantes, em grande parte na Europa, algumas nos Estados Unidos, poucas em São Paulo e Rio de Janeiro, nenhuma em Juiz de Fora. Portanto, era preciso nos deslocarmos sempre para conhecer o que estava nos livros que estudávamos e nas revistas que líamos para conhecer os novos projetos. Ali não se publicavam projetos locais. Ali estavam presentes as grandes obras da história da arquitetura localizadas nos países centrais e os projetos icônicos realizados prioritariamente em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Brasília, que historicamente foram centros de convergência de população e capital ao longo da história (recente) brasileira.

Portanto, as arquiteturas que serviam de referência para o ensino estavam localizadas a uma certa distância de nossa escola e o deslocamento era necessário para conhecer e vivenciar as obras de referência arquitetônica mais próximas. De alguma forma, esta tese veio sendo germinada no decorrer de todos estes anos, e a pequena coleção de imagens aqui apresentadas é um testemunho disso. Talvez não tenhamos encontrado respostas definitivas, porque nem o projeto, nem a arquitetura, nem os tempos em que vivemos parecem ter encontrado respostas eternas. Sem dúvida, continuaremos a buscá-las, através do fazer projetual, do viajar, do pensar, do refletir e do amor à arquitetura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS

AKIN, Ömer; LIN, Chengtah. Design protocol data and novel design decisions. In: **Design Studies**, vol. 16, n. 2, Abr. 1995, p. 211-236.

ALBERTO, Klaus Chaves. **Três projetos para uma universidade do Brasil**. (Dissertação de Mestrado). PROURB/FAU/UFRJ, 2003, 250 f.

_____. **Formalizando o ensino superior na década de 1960: a cidade universitária da UnB e seu projeto urbanístico**. (Tese de doutorado). PROURB/FAU/UFRJ, 2008, 337 f.

ALEXANDER, C. **Notes on the Synthesis of Form**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1964.

ALONSO, Paulo Henrique (Coord.). **Guia da arquitetura modernista de Cataguases**. (2ª ed.) Cataguases: Instituto Cidade de Cataguases, 2012.

ANELLI, Renato. Entrevista de Kenneth Frampton. In: **Projeto Design**, n. 409, 2014. Disponível em: <https://arcoweb.com.br/projetodesign/entrevista/entrevista-kenneth-frampton>. Acesso em 05/01/2016.

ARCHER, L. B. Whatever Became of Design Methodology. In **Design Studies**, n. 1, 1979, p. 17-18.

BARKI, J. O aprendizado do fazer. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009. p.114-127.

_____. O Risco e a invenção: um estudo sobre as notações gráficas de concepção no projeto. (Tese de Doutorado). PROURB/FAU/UFRJ, 2014, 270 p.

BATCHGEO. Disponível em: <https://pt.batchgeo.com/>. Acesso em: 12/12/16.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2008.

BERREDO, Hilton Esteves de. **A forma arquitetônica como um problema hermenêutico: estudos de caso de ensino de projeto**. (Tese de Doutorado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2012, 254 p.

BITTAR, William S. M. **Histórico FAU-UFRJ**. Disponível em: <http://nova.fau.ufrj.br/index.asp?n1=1&n2=23>. Acesso em: 12/01/16.

BLASER, Werner. **Mies Van der Rohe**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BUENO, Guilherme. O conceito de “Estilo Internacional”. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.94-133.

BOUDON, Ph. **Sur l’espace architectural**. Paris: Dunod, 1971.

_____. Conceptions de la conception. Una réflexion épistemologique. . Le cahiers de la recherche architecturale. In: **Ministère de l’Equipement, des Transports, et du Tourisme**. Marseille, 1993, p.71-82.

BOUSBACI, Rabah. “Models of Man” in Design Thinking: the “Bounded Rationality” Episode. In: **Design Issues**, vol. 24, n. 4, 2008, p. 38-52.

- BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projeto**. 5 ed. Porto Alegre: Artimed, 2002.
- BJÖRKLUND, T.A. Inicial mental representations of design problems: differences between experts and novices. In: **Design Studies**, 2012, p.1-26. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2012.08.005>. Acesso em: 02/02/16.
- BRAIDA, Frederico. **Passagens em rede: a dinâmica das galerias comerciais e dos calçadões nos centros de Juiz de Fora e Buenos Aires**. Juiz de Fora: Funalfa, Ed. UFJF, 2011.
- BRANDÃO, M. S.; NASCIMENTO, D. M. Por um olhar ampliado sob as práticas arquitetônicas. In: **Cadernos Proarq**, v.1, n.20. Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013, p. 33-47.
- BRONSTEIN, Lais. Sobre a crítica ao Movimento Moderno. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.32-50.
- _____. Arquitetura e cidade contemporânea: novos parâmetros. In: **Revista Desígnio**. São Paulo: Annablume; FAU-USP, set. 2006, p. 111-121.
- BROWNE, E. Ler plantas e aprender arquitetura. **Projeto Design**, n.198. São Paulo, 1996, p. 86-87.
- BRUAND, Yves. **Arquitetura Contemporânea no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- BRUNO, Giuliana. **Public intimacy: architecture and the visual arts**. The MIT Press, 2007.
- BUCHANAN, R. Wicked problems in design thinking. In: MARGOLIN., V.; BUCHANAN., R., *et al* (Ed.). **The idea of design**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.
- _____. Myth and maturity towards a new order in the decade of design. In: **Design Studies**, vol. 11, n. 4, Out. 1990, p. 195-201.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Ramon Silva de. **Cartografando o ensino de projeto de arquitetura**. (Tese de Doutorado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2014, 130p.
- CHENG, Peiyao; MUGGE, Ruth; SCHOORMANS, Jan P. L. A new strategy to reduce design fixation: Presenting partial photographs to designers. In **Design Studies**, vol. 35, Jul. 2014, p. 374-391.
- CHUPIN, Jean-Pierre. Barriga vazia não tem ouvidos. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.164-192.
- _____. **Les Trois Logiques Analogiques du Projet en Architecture: De l'impulsion monumentale à la nécessité de la recherche en passant par l'incontournable enseignabilité**. Natal-RN: PPGAU/UFRN, Oct-2003.
- CODOCEO, Francisca. Bilbao: a arte como propulsora da cidade. In: **Portal Archdaily**. 9 Mar. 2013. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/01-101909/bilbao-a-arte-como-propulsora-da-cidade>. Acesso em 10/01/16.

COLIN, Sílvio. Estruturalismo, pós-estruturalismo e arquitetura. Para entender o desconstrutivismo. In: **Revista AU**. Ed. 181, Abr. 2009. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/181/artigo132442-1.aspx>. Acesso em 05/02/16.

COLLINS, Jim. **Architectures of excess: cultural life in the information age**. Routledge, 1995.

COLOMINA, Beatriz. **Privacy and publicity: modern architecture as mass media**. The MIT Press, 1998.

(1992a) COLQUHOUN, A. Regionalismo e pós-modernidade. NOBRE, A. L. In: **Revista AU Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, ano 8, nº 45, dez/1992-jan/1993, p. 51-53.

(1992b) _____. Não há diversidade na arquitetura mundial. SEGAWA, H. In: **Revista Projeto, n.159**. São Paulo: 1992, p. 72-73.

_____. Tipologia e metodologia de projeto (1967). In: NESBITT, Kate (Org). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965-1995**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 273-283.

(2004a) _____. **Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980/1987**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

(2004b) _____. Regionalismo e tecnologia. In: (Ed.). **Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980/1987**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 197-200.

_____. O conceito de regionalismo. **Projeto, n.159**. São Paulo: 1992, p.75-78.

COMAS, C. E. A guisa de prefácio. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. . Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009, p. 09-13.

_____. Lúcio Costa: o hotel do Parque São Clemente. In: ROCHA-PEIXOTO, Gustavo...[et al.](orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 3: objetos**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2011, p. 120-141.

_____ (Org.). Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação. São Paulo, Projeto, 1986.

CONDURU, R. Prefácio. In: COLQUHOUN, A. (Ed.). **Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980/1987**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 07-14.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO (CAU). Url: <http://www.caubr.gov.br>, acesso em 05/02/2016.

CORBUSIER, Le. **Por uma arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, G. Brasil faz exposição em Portugal com desenhos de Lúcio Costa, 2013. Disponível em: www.ebc.com.br/noticias/internacional/2013/02/brasil-faz-exposicao-em-portugal-com-desenhos-de-lucio-costa. Acesso em: 14/02/2016.

COUTINHO, M. M. C.; MELLO, S. C. B. D.; CORRÊA, M. I. D. S. As crises silenciadas pela modernidade e pelas tecnologias da cultura da virtualidade real. In: **FAMECOS. Revista**

do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC/RS. Porto Alegre, n.19, 2012, p.249-263.

(1999a) CROSS, Nigel. Design research: a disciplined conversation. In: **Design Issues**, v.15, n.2, 1999, p.5-10.

(1999b) CROSS, Nigel. Natural intelligence in design. In: **Design Studies**, v.20, n.1, 1999, p.25-52.

CURSO de Arquitetura e Urbanismo CES-JF. URL: <http://www.cesjf.br/index.php/cursos/graduacao/arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 12/02/16.

CURSO de Arquitetura e Urbanismo FACSUM. URL: http://www.suafaculdade.com.br/facsum/ensino/graduacao/tradicionais/arquitetura_urbanismo.asp. Acesso em: 12/02/16;

D'AGOSTINO, Mário Henrique Simão. As palavras e as pedras: De Architectura I, 2: Vitruvius e o preceituário da boa arquitetura. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.193-234.

DARKE, Jane. The Primary Generator and the Design Process. In: **Design Studies**, n.1 (1), 1979, p.36-44.

DAHL, Darren W.; CHATTOPADHYAY, Amitava; GORN, Gerald J. The importance of visualization in concept design. In: **Design Studies**, vol. 22, n. 1, Jan. 2001, p. 5-26.

DIAS, Manuel C. S da Graça. **Estudos Críticos Álvaro Siza**. (Tese de Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/faup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=18481. Acesso em: 16/12/16.

DORST, C.H.; CROSS, N.G. Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution. In: **Design Studies**, v.22, 2001, p.425-437.

DORST, Kees. Design problems and design paradoxes. In: **Design Issues**, v.22, n.3, 2006.

DUARTE, Cristiane R.; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle A. N. e BRONSTEIN, Lais (Orgs.). **O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

DOUGLASS-JAIME, David. O julgamento da arquitetura através de fotografias editadas: até onde pode ir o Photoshop?. In: **Archdaily**. 24 dez. 15. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/779162/o-julgamento-da-arquitetura-atraves-de-fotografias-editadas-ate-onde-pode-ir-o-photoshop>. Acesso em: 05/12/16.

EISENMAN, Peter. Visões que se desdobram: a arquitetura na era da mídia eletrônica. In: NESBITT, KATE (Org). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 599-607.

EVERS, Bernd (Org.). **Teoria da Architectura: do Renascimento aos nossos dias**. Taschen, 2006.

FAVERO, Marcos; PASSARO, Andrés. Senso e conceito no constructo da disciplina projetual. In: DUARTE, Cristiane R.; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle A. N. e BRONSTEIN, Lais (Orgs.). **O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007, p.185-194.

FAVERO, Marcos. **Dos mestres sem escola à escola sem mestre**. (Tese de Doutorado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2009, 335 p.

FEFERMAN, M. V. Caos e ordem: origens, desenvolvimentos e sentidos do conceito de tipologia arquitetônica. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009, p. 46-71.

FOSTER, Hal. **O complexo arte-arquitetura**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

FRAMPTON, K. Perspectivas para um regionalismo crítico (1983). In: (ORG.), K. N. (Ed.). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)** 2a ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p.503-519.

_____. **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015.

FRANÇA, Iara Soares de; PEREIRA, Anete Marília; SOARES, Beatriz Ribeiro e MEDEIROS, Douglas Leite. Cidade média, polarização regional e setor de educação superior: estudo de Montes Claros, no norte de Minas Gerais. UNESP, **Formação**, 2009, n.16, volume 2, p.52-70. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/863/888>. Acesso em 07/01/16.

FREUD, Sigmund. A psicopatologia da vida cotidiana. **ESB**, v.III. Rio de Janeiro: Imago, 1969, capítulo I.

GONÇALVES, M.; CARDOSO, C.; BADKE-SCHAUB, P. What inspires designers? Preferences on inspirational approaches during idea generation. In: **Design Studies**. 2014, p.29-53.

GONÇALVES, José Fernando de Castro. Motivação e consequência da viagem na arquitetura de Le Corbusier: viagem ao Oriente e América Latina. **Cadernos Proarq**. Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo v.1, n.18: jul. 2012, p. 195-215.

GRAAFLAND, A. Sobre a criticalidade. In: SYKES, A. Krista (ORG.). **O campo ampliado da arquitetura: Antologia teórica 1993-2009**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p.301-320.

GROAT, Linda; WANG, David. **Architectural Reseach Methods**. New York: John Wiley & Sons, 2002.

GUATTARI, Felix. O novo paradigma estético. In: **Caosmose; um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GHIRARDO, Diane. Da Margem ao Centro. In: **Arquitetura contemporânea: uma história concisa**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 01-26.

_____. **Arquitetura contemporânea: uma história concisa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Handbook of architectural practice, the, 6th ed. Washington: American Institute of Architects, 1951. p 224.

HELM, Joanna. Exposição: A arquitetura portuguesa nos traços de Lúcio Costa: Bloquinhos de Portugal/Rio de Janeiro-RJ. In: **Archdaily**. 22 jun. 12. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/01-55376/exposicao-a-arquitetura-portuguesa-nos-tracos-de-lucio-costa-bloquinhos-de-portugal-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em 05/11/15.

HESPANHA, Sérgio Augusto Menezes. Severiano Porto: entre o regional e o moderno. In: **Revista AU**, n.130, janeiro 2005. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/130/documento-22671-1.aspx>. Acesso em 04/12/2015.

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IMAGINAR a evidência – Álvaro Siza Vieira. In: **Biblioteca de Arquitetura**. Disponível em: <http://bibliotecarquitectura.blogspot.com.br/2010/10/imaginar-evidencia-alvaro-siza-vieira.html>. Acesso em 12/05/15.

INDICADORES do Censo 2010 para Juiz de Fora. In: **Universidade Federal de Juiz De Fora: Núcleo de Pesquisa, Geografia, Espaço e Ação**. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nugea/2011/04/30/indicadores-do-censo-2010-para-juiz-de-fora/>. Acesso em 10/06/2014.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CURSOS CADASTRADOS. In: **E-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/02/16.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). In: **Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=313670&se-arch=| | infogr%E1ficos:-hist%F3rico>. Acesso em: 10/06/14.

_____. **Regiões de influência das cidades**, 2007. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/regic_28.pdf. Acesso em: 05/02/16.

_____. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil**, 2015. Disponível em: http://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/arranjos_populacionais/arranjos_populacionais.pdf. Acesso em 13/10/2015.

_____. **Redes e fluxos do território**, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264110>. Acesso em 13/10/2015.

_____. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05/02/16.

_____. **Estatísticas**. Disponível em: http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm. Acesso em: 05/02/16.

_____. **Gestão do território**, 2014. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/redes_fluxos/gestao_do_territorio_2014/default.shtm. Acesso em: 14/09/15.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA (INEP). **Trajetória e estado da arte na formação em engenharia, arquitetura e agronomia**. Brasília: INEP/MEC; CONFEA, 2010.

JONES, C. How My Thoughts about Design Methods have Changed During the Years. In: **Design Methods and Theories**, n. 11 (1), 1977, pp. 50-62.

_____. **Design Methods**. New York: John Wiley and Sons, 1970.

jornal | vitruvius. 2015. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/jornal>. Acesso em: 02/02/16.

KAMIN, Blair. Doctored photo raises questions about ethics in architecture contests. In: **Chicago Tribune**. 24 dez. 15. Disponível em: <<http://www.chicagotribune.com/news/columnists/ct-architecture-photography-kamin-met-1206-20151204-column.html>>. Acesso em: 05/02/16.

KEIKO, Miriam; OLIVEIRA, Beatriz Santos. Por um regionalismo eco-eficiente: a obra de Severiano Mário Porto no Amazonas. **Arquitextos** 047.04, ano 04, abr. 2004. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.047/594> Acesso em 10/02/15.

KOWALTOWSKI, D.C.K., MOREIRA, D.C., PETRECHE, J.R.D, FABRICIO, M.M. (orgs.). **O processo de projeto em arquitetura**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LARA, Luiz Fernando. O outro do outro: arquitetura moderna na América Latina. In: **Revista AU**. Ed. 254, Mai. 2015. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/254/o-outro-do-outro-arquitetura-moderna-na-america-latina-346251-1.aspx>. Acesso em: 05/02/16.

_____. Arquiteturas glocalizadas. In: **Revista AU**. Ed. 89, Abr. 2000. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/89/arquiteturas-glocalizadas-24273-1.aspx>. Acesso em 05/02/16.

LASSANCE, Guilherme. **Analyse du rôle des références dans la conception: éléments pour une dynamique des représentations du projet d’ambiance lumineuse em architecture**. (Tese de doutorado). Université de Nantes – ISITEM, École d’Architecture de Toulouse. (Discipline: Architecture, Spécialité Sciences de l’Ingénieur Option Architecture, Filière doctorale: Ambiances architecturales et urbaines). 1998, 321 p.

_____. Ensinando a problematizar o projeto ou como lidar com a “caixa preta” da concepção arquitetônica. In: **Anais Projetar**. Natal: PPGAU/UFRN, 2003, p. 14.

_____. Ensino e teoria da arquitetura na França do século XIX: o debate sobre a legitimidade das referências. In: OLIVEIRA, Beatriz Santos de...[et al.] **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009, p. 92-112.

LASSANCE, Guilherme; VARELLA, Pedro; CAPILLÉ, Cauê C. **Rio Metropolitano: guia para uma arquitetura**. (1ª ed.) Rio de Janeiro: Rio Book’s, 2012.

LAWSON, B. Cognitive Strategies in Architectural Design. In: **Ergonomics**, vol. 22, n.1, 1979, p. 59-68.

_____. **How Designers Think: The Design Process Demystified**. Oxford: Architectural Press, 1980.

(2004a)_____. **What designers know**. Oxford: Elsevier, 2004.

(2004b)_____. Schemata, gambits and precedent: some factors in design expertise. In: **Design Studies**, v.25, n.5, 2004, p. 443-457.

LEAL, Ledy Valporto. Pedro e Paulo Mendes da Rocha criam museu em edifícios dos séculos 19 e 20. In: **Revista AU**. Piniweb: 28 jun.2010. Disponível em: <http://piniweb.pini.com.br/construcao/arquitetura/paulo-mendes-da-rocha-cria-museu-em-edificios-dos-seculos-177329-1.aspx>. Acesso em: 09/06/2014.

LEFAIVRE, L.; TZONIS, A. **Critical regionalism: Architecture and Identity in a Globalized World**. Munique: Prestel, 2003.

LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. **Arquitetura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

LEONÍDIO, Otávio. Arquitetura e funcionalidade: Lucio Costa e o episódio Ouro Preto. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p. 52-73.

_____. **Carradas de razões: Lúcio Costa e a arquitetura moderna brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007.

MAHFUZ, Edson da Cunha. Composição e caráter e a arquitetura no fim do milênio. In São Paulo: **Projeto Design**, 1996, p. 98-101.

_____. Práticas de resistência nas fissuras da sociedade mercantilista. In: **Revista AU**. Ed. 137, Ago. 2015. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/137/arquitetura-brasileira-22213-1.aspx>. Acesso em: 05/02/16.

MANO, Rafael Simões. **Ensino de projeto e projeto de ensino: contribuições à integração na educação em arquitetura**. (Tese de doutorado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2012, 209 p.

MARÇAL, Maria Christianni Coutinho; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de; CORRÊA, Maria Iraê de Souza. As crises silenciadas pela modernidade e pelas tecnologias da cultura da virtualidade real. **FAMECOS**. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC/RS. Porto Alegre: v.19, n.1, p.249-263, janeiro/abril 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/11351/7742>. Acesso em 14/06/2015.

MARTÍNEZ, Alfonso Corona. **Ensaio sobre o Projeto**. Editora da UNB, 2000.

_____. Colquhoun: honestidade e rigor crítico, **Projeto**, n.159, dez.1992, p.74.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução no 1, de 2 de fevereiro de 2006**. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf, acesso em 03/12/2015.

_____. **Portal e-Mec**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso: 15/02/2015.

MIRANDA, Juliana Torres de. A relação entre teoria e prática na arquitetura e seu ensino: teoria reflexiva e projeto experimental. In: ROSE, Cristiane; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle e BRONSTEIN, Laís (orgs.). **O Lugar do Projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007, p. 148-158.

MITCHELL, W. J. Fronteiras / redes. In: SYKES, A. Krista (ORG.). **O campo ampliado da arquitetura: Antologia teórica 1993-2009**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p.173-187.

MONEO, Rafael. Paradigmas fin de siglo. In: **Arquitectura Viva**, n°66, p.17-24, maio-junho 1999.

_____. Resisto muitíssimo a ideia de entender o mundo apocalipticamente. In: **Revista Projeto Design**. Ed. 355. Disponível em: <https://arcoweb.com.br/projetodesign/artigos/rafael-moneo-resisto-muitissimo-05-10-2009>. Acesso em: 05/02/16.

MONTANER, Josep Maria. **Arquitectura e crítica**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2007.

_____. **Arquitectura e crítica na América Latina**. vol.8. São Paulo: Romano Guerra, 2014.

_____. **A modernidade superada: ensaios sobre arquitetura contemporânea**. (2ª ed). São Paulo: Gustavo Gilli, 2012.

_____. **Depois do movimento moderno: arquitetura da segunda metade do século XX**. Madrid: Gustavo Gilli, 2001.

MOORE, S. A. Tecnologia, lugar e regionalismo não-moderno. In: SYKES, A. Krista (ORG.). **O campo ampliado da arquitetura: Antologia teórica 1993-2009**. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 276-293.

NACAMURA, Juliana. Existe uma identidade arquitetônica latino-americana?. In: **Revista AU**. Ed. 172, Jul. 2008. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/172/fato-opinio-existe-uma-identidade-arquitetonica-latino-americana-94522-1.aspx>. Acesso em: 05/02/16.

NIÑO, R. J. L. Aprendendo com obras arquitetônicas: discussão e propedêutica. In: **Cadernos Proarq**. Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro: v.1, n.19, 2012, p. 07-25.

ANDRADE, V.; COSTA, Indio da; DIEZ, F.; MAHFUZ, E.; PUNTONI, A. O regionalismo está com os dias contados?. In: **Revista AU**. Ed. 178, Jan. 2009. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/o-regionalismo-esta-com-os-dias-contados-122834-1.aspx>. Acesso em: 17/12/16.

OLIVEIRA, B. S. D. et al. Teoria da Arquitetura: uma leitura possível. In: OLIVEIRA., B. S. D.; LASSANCE., G., et al (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009, p.15-23.

OXMAN, Rivka. Prior knowledge in design: a dynamic knowledge-based model of design and creativity. In: **Design Studies**, v.11, n.01, 1990, p.17-28.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

_____. A geometria do sentimento: um olhar sobre a fenomenologia da arquitetura (1986). In: NESBITT, Kate (Org). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965-1995**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 481-490.

PASMAN, Gerrit-Jan. **Designing with precedents**. (Tese de doutorado). Universidade Técnica Delft, 2003, 204 p.

PASSARO, A. Linguística e estruturalismo na arquitetura dos 70. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. . Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009. p.128-161.

PEÑA, W., CANDILL, W., FOCKS, J. Problem Seeking. In: **Architectural Programming Primer**. (4 ed.) Wiley, 2001.

PENTER, Pedro Engel. **Conteúdos do ensino de introdução à concepção arquitetônica: uma cartografia**. (Tese de Mestrado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2008, 211 p.

PEREIRA, S. G. O ensino acadêmico e a teoria da arquitetura no século XIX. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. . Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009. p.72-91.

PEROBELLI, Fernando Salgueiro. **O polo regional de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 31 de julho de 2015. Entrevista concedida a Mariane Garcia Unanue.

PEVSNER, Nikolaus. **Origens da arquitetura moderna e do design**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIAZZALUNGA, Renata. **A virtualização da arquitetura**. Campinas: Papirus, 2005.

PIÑÓN, Helio. **Teoria do projeto**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2006.

_____. **Reflexión sobre la docencia de la arquitectura**. Disponível em http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq089/arq089_00.asp. Acesso em 12/5/2008.

_____. **Representación gráfica del edificio y construcción visual de la arquitectura**. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/09.104/81/pt>. Acesso em 19/09/2011.

POPULAÇÃO de Juiz de Fora chega a 545.942. In: **Tribuna de Minas**: Juiz de Fora, 30 ago 2013. Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/cidade/populac-o-de-juiz-de-fora-chega-a-545-942-1.1336670>. Acesso em 10/06/2014.

PORTOGHESI, Paolo. **Depois da Arquitetura Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRAÇA da Liberdade, de centro do poder mineiro a ponto de convivência. In: Prefeitura Belo Horizonte. **Sala de Notícias**. 01 set. 2013. Disponível em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=90460&pIdPlc=&app=salanoticia>. Acesso em: 10/06/2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. **A cidade**. Disponível em: <http://pjf.mg.gov.br/cidade/index.php>. Acesso em 09/06/2014.

PROARQ. **Manual de procedimentos - Exame de qualificação - Memorial de qualificação - Projeto de dissertação**. (Mimeo) Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 1998.

PROTO, Francesco. **Mass. Identity. Architecture. Architectural writings of Jean Baudrillard**. Wiley-Academiy, 2003.

PUPPI, M. **Por uma história não moderna da arquitetura brasileira**. Campinas: Pontes Editores/CPHA-ICCH, 1998.

RASMUSSEN, Steen Eiler. **Arquitetura Vivenciada**. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Contribuição ao estudo da evolução urbana do Brasil 1500-1720**. São Paulo: USP, 1968.

_____. **O quadro da arquitetura no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Revista **AU**. Edições 214 a 249. Disponível em: <http://au.pini.com.br/>, acesso em 05/02/2016.

Revista digital **ARCHDAILY**. Edições 383 a 417. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/>, acesso em 05/02/2016.

Revista **PROJETO DESIGN**. Disponível em: <https://arcoweb.com.br/projetodesign>, acesso em 05/02/2016.

Revista **SUMMA+**. Edições 119 a 139, janeiro 2012 a dezembro 2014.

ROBINSON, Julia W. Design as exploration. In: **Design Studies**, vol. 7, n.2, Abr. 1986, p. 67-79.

ROCHA-PEIXOTO, Gustavo. Tratados sob os trópicos. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.134-163.

ROSSI, Aldo. Introducció a Boullée. In: **Para uma arquitetura de tendencia** – escritos: 1956-1972. Barcelona: GG, 1975.

_____. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROWE, P. G. **Design thinking**. Cambridge, Mass.: MIT Press., 1983.

SANTANA, Rodrigo e PUGLIESI, Stella. **Arquitetura Moderna em Juiz de Fora: a contribuição de Arthur Arcuri**. Juiz de Fora: Funalfa, 2002.

SANTOS, Paulo. **Formação de cidades no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCOFFIER, R. Os quatro conceitos fundamentais da arquitetura contemporânea. In: OLIVEIRA., B. S. D.;LASSANCE., G., *et al* (Ed.). **Leituras em teoria da Arquitetura 1: conceitos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2009, p.162-236.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil: 1900-1990**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SEGRE, Roberto. Notas sobre a historiografia da arquitetura na América Hispânica. In: LASSANCE, G.; ROCHA-PEIXOTO, Gustavo; BRONSTEIN, Lais; OLIVEIRA, Beatriz Santos de (Orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 2: textos**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley, 2010, p.74-93.

(2005a) SEGRE, Roberto. O eterno vazio e a realidade na arquitetura brasileira. In: **Revista AU**. Ed. 137, Ago. 2005. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/137/o-eterno-vazio-22214-1.aspx>. Acesso em 05/11/15.

(2005b) SEGRE, Roberto. A estética do tijolo na arquitetura colombiana. In: **Revista AU**. Ed. 138, Set. 2005. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/138/a-estetica-do-tijolo-na-arquitetura-colombiana-22227-1.aspx>. Acesso em 05/02/16.

_____. Regionalismo radical do século 21. In: **Projeto Design**. Ed 275. São Paulo: 2003.

_____. Roberto Segre analisa o regionalismo e o universalismo do mexicano Ricardo Legorreta. In: **Revista AU**. Ed 215, Dez. 2011. Disponível em: <<http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/215/artigo250175-1.aspx>>. Acesso em: 12/02/16.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, V.3, p.513-619.

SILVA, Elvan. **Uma Introdução ao Projeto Arquitetônico**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

SILVA, Maristela Siolari D. **Os periódicos de arquitetura e a formação da arquitetura moderna brasileira: tecnologia e habitação econômica (anos 1920 e 1930)** (Tese de Doutorado). BONDUKI, N. G.: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP: 2008, 371 p.

SIMON, H. A. Structure of Ill-Structured Problems. In: **Artificial Intelligence**, n. 4, 1973, p. 181-201.

SOUZA, J. A. D. D. **A prática profissional do arquiteto no Brasil: o debate em revistas especializadas (1962-1996)** (Tese de Mestrado). CORREIA, T. D. B.: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP: 2013, 272 p.

SOUZA, Pedro L. Pereira de. **Notas para uma história do design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

SUBIRATS, E. **Viagem ao final do paraíso. Arquitetura e crise civilizacional**. Texto Especial 139. Disponível em: www.vitruvius.com.br. Acesso em 04/06/03.

SUMMERSON, John. **A linguagem clássica da arquitetura**. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TAGUL. Disponível em: <https://tagul.com/>. Acesso em: 12/02/16.

TAVARES FILHO, Arthur Campos. **Uma busca pela construção do sentido de permanência na concepção arquitetônica.** (Tese de Doutorado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2010, 144 p.

TZONIS, Alexander; LEFAIVRE, Liane. Por que regionalismo crítico hoje? In: NESBITT, Kate (Org.). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)** 2ª ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 520-531.

UM TERÇO dos habitantes de Juiz de Fora é de outras cidades. In: **Tribuna de Minas.** Juiz de Fora: 28 abr 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2012/04/28/um-terco-dos-habitantes-de-juiz-de-fora-e-de-outras-cidades/>>. Acesso em 10/06/2014.

UNANUE, Mariane Garcia. **Memória e Criação: o artesanato no Bichinho.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Memória Social e Documento/ UNIRIO, 2005, 156 p.

_____. **A Memória e as Referências Projetuais na construção do conhecimento em Arquitetura.** Anais [do] VI PROJETER: o projeto como instrumento para a materialização da arquitetura: ensino, pesquisa e prática, Salvador, BA, 26 a 29 de novembro de 2013 / Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo; Ana Gabriela Wanderley Soriano, Ida Matilde Pela (Organizadoras). - Salvador : FAUFBA, 2013. ISSN 2237-5007 (CD-ROM)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Curso de Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/arquitetura/o-curso/processo-de-criacao/>>. Acesso em 14/06/2014.

(2013a)UNWIN, Simon. **Exercícios de arquitetura: aprendendo a pensar como um arquiteto.** Porto Alegre: Bookman, 2013.

(2013b)_____. **A análise da arquitetura.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

(2013c)_____. **Vinte edifícios que todo arquiteto deve compreender.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

VALDIVIA, L. Sobre principios de la representación arquitectónica. In: **ARQ (Santiago),** 2006, p. 40-43. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-69962006000300009&nrm=iso . Acesso em: 02/02/16.

VAZ, C. E. V.; CELANI, M. G. C. Um método de ensino de projeto baseado em precedentes: sistemas generativos e ontologias aplicados no ensino de arquitetura paisagística. In: **Cadernos Proarq.** Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo v.1, n.19: dez. 2012, p. 26-46.

VENTURI, Robert. **Complexidade e contradição em arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VENTURI, Robert; BROWN, Denise S.; IZENOUR, Steven. **Aprendendo com Las Vegas.** São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

WAISMAN, M. O centro se desloca para as margens. In: **Projeto.** São Paulo: 1990, p. 73-101.

_____. **O interior da história.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

WEIMER, Günter. **Arquitetura popular brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOLF, José. Uma história para celebrar, rever e relembrar: Pelas páginas de AU, uma viagem no tempo revela alguns dos principais acontecimentos no Brasil, no mundo e na arquitetura. In: **Revista AU**. Ed. 137, Ago. 2005. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/137/retrospectiva-22205-1.aspx>. Acesso em 05/02/16.

ZEIN, Ruth Verdi. Há que se ir às coisas: revendo as obras. In: ROCHA-PEIXOTO, Gustavo...[et al.](orgs.). **Leituras em teoria da Arquitetura 3: objetos**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2011, p.204-236.

ZEISEL, John. **Inquiry by Design**. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1981.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A – MODELO DO QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Apêndice B – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DO RIO DE JANEIRO/RJ

Apêndice C – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DE JUIZ DE FORA/MG

Apêndice A – MODELO DO QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Este questionário se destina a coletar dados para a pesquisa de doutoramento em Arquitetura do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ-UFRJ), na linha de pesquisa *Ensino de Arquitetura* e se insere no projeto de pesquisa *Ensino de Introdução à Concepção Arquitetônica*.

- 1- Onde estuda/ estudou Arquitetura e Urbanismo?
 - UFRJ
 - UFJF
 - Outra:

- 2- Em sala de aula, você utiliza algum tipo de referência projetual, ou referente, como meio para explicitar um conteúdo, ou para conceber um projeto?
 - nunca raramente às vezes frequentemente sempre
 Qual (quais)?

- 3- Dentre os meios ou estratégias que utiliza para a criação de ideias de um projeto, você faz uso de projetos existentes como auxílio ao processo de concepção?
 - sempre frequentemente às vezes raramente nunca
 Porque?

- 4- Quando utiliza um projeto como referência, qual a relevância da aparência (forma, estética, acabamentos e outros) para sua escolha?
 - muito importante
 - moderadamente importante
 - neutra
 - pouco importante
 - nada importante

- 5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?

	nunca sempre	raramente	às vezes	frequentemente	
plantas	<input type="radio"/>				
cortes	<input type="radio"/>				
fotos/imagens	<input type="radio"/>				
fachadas	<input type="radio"/>				
perspectivas	<input type="radio"/>				
memorial /textos	<input type="radio"/>				
outros	<input type="radio"/>				

- 6- Antes de utilizar um projeto como referência, busca conhecê-lo também através de seu contexto cultural, histórico e/ou social?
 - sempre frequentemente às vezes raramente nunca

- 7- Quando iniciou seus estudos em Arquitetura, os professores faziam uso de projetos referentes para explicar conteúdos das disciplinas?
 - sempre frequentemente às vezes raramente nunca
 Qual (quais)?

8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:

	sempre	frequentemente	às vezes	raramente	nunca
Indicação de professor ou colega	<input type="radio"/>				
Já frequentou/ conhece pessoalmente	<input type="radio"/>				
É uma arquitetura local, aberta à visitaç�o	<input type="radio"/>				
Viagem de estudo	<input type="radio"/>				
Publica�o digital	<input type="radio"/>				
Publica�o impressa	<input type="radio"/>				

9- Voc e conhece pessoalmente os projetos que utiliza como referência?

- nunca raramente às vezes frequentemente sempre

Qual (quais)?

.....
.....

10- Na concep o de um projeto, voc e utiliza referências de lugares que já conheceu, ou já frequentou?

- sempre
 frequentemente
  s vezes
 raramente
 nunca

Qual (quais)?

.....
.....

11- Voc e utiliza referências de arquiteturas, disponíveis   visita o, da cidade onde estuda/trabalha?

- nunca raramente às vezes frequentemente sempre

Qual (quais)?

.....
.....

12- Voc e realiza visitas a projetos considerados como uma referência de arquitetura?

- sempre
 frequentemente
  s vezes
 raramente
 nunca

Qual (quais)?

.....
.....

13- Para voc e,   possível encontrar boas referências projetuais na cidade onde mora e/ou estuda?

- nunca raramente às vezes frequentemente sempre

Qual (quais)?

.....
.....

14- Em sua opinião, é necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecer as boas referências projetuais que utiliza?

- sempre
 - frequentemente
 - às vezes
 - raramente
 - nunca
- Por que?

.....
.....

15- As referências projetuais que você utiliza estão situadas em locais distantes, de forma que seja necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecê-las pessoalmente?

- nunca
 - raramente
 - às vezes
 - frequentemente
 - sempre
- Para onde?

.....
.....

16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?

	nunca sempre	raramente	às vezes	frequentemente	
livros	<input type="radio"/>				
revistas	<input type="radio"/>				
jornais	<input type="radio"/>				
outra mídia impressa	<input type="radio"/>				
blogs	<input type="radio"/>				
sites	<input type="radio"/>				
revistas on line	<input type="radio"/>				
outras mídias digitais	<input type="radio"/>				

Qual (quais)?

.....
.....

17- Dentre as referências utilizadas por você, quais já visitou? Onde?

.....
.....
.....
.....
.....

18- Qual a sua idade?

- 17-22 anos
- 23- 30 anos
- 31- 40 anos
- 41-50 anos
- Maior que 51 anos

Apêndice B – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DO RIO DE JANEIRO/RJ

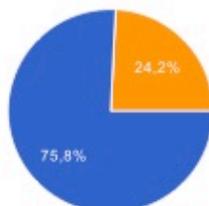
33 respostas

[Visualizar todas as respostas](#)

[Publicar análise](#)

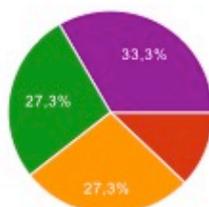
Resumo

Onde estuda/estudou Arquitetura e Urbanismo?



UFRJ	25	75,8%
UFJF	0	0%
Outros	8	24,2%

2- Em sala de aula, você utiliza algum tipo de referência projetual, ou referente, como meio para explicitar um conteúdo, ou para pensar a concepção de um projeto?



nunca	0	0%
raramente	4	12,1%
às vezes	9	27,3%
frequentemente	9	27,3%
sempre	11	33,3%

Qual (quais)?

Casas modernas da arquitetura carioca que trabalham estaço interno x espaço

<https://docs.google.com/a/imaginal.com.br/forms/d/1haM0bh17URQJpmNQWbTXrCkMYLpAQWNloYXaxAzzo/viewanalytics>

1/28

externo (jardins), com destaque para a Residência em Paquetá. Arquitetos famosos, como por exemplo, Lúcio Costa e Andrade Morettin. Arquitetura carioca antiga e paulista contemporânea.

Livro Gustavo Peixoto, Cadernos de Arquitetura (Le Corbusier, Leonardo Da Vinci, Geza Heller, Villard de Honnecourt).

Mosteiro São Bento, Morro Conceição, Copacabana, Praça Mauá, MAR, Santiago Calatrava, MAC, Museu de Belas Artes, MAM, Prédio FAU, Passeio Ribeiro Cinelândia, Parque Madureira, Campos Santana.

Masp, Ed. Petrobrás, BNDES, Ed. de Paoli, Agache

Arquitetura moderna e contemporânea: Artigas (Casa Bittencourt), Paulo Mendes da Rocha (Casa Butantã), Reidy (Casa Portinho), Mies Van Der Rohe, Rem Koalas, irmãos Roberto (Casa em Paquetá).

Zaha Hadid, Konder, Pedro Varela, Isay, Angelo Bucci, Pedro Évora, Pedro Rivera, Luis Philipe Machado, Otavio Leonídio, Carla Juaçaba.

Casa Umemiya (Tadao Ando), Casa Cubo (Marcio Kogan).

Projetos de Le Corbusier, Paulo Mendes da Rocha, Alvaro Puntoni, Artigas.

Estácio de Sá e Monumento dos Pracinhas.

MAM, Casa das Canoas (Niemeyer), Taylor and Mitchell (Londres).

Umemiya (Tadao Ando)

Le Corbusier, Niemeyer, Rich Meyer. Destaque para as obras Monumento Estácio de Sá e Casas Pátio.

Mosteiro de São Bento / RJ, praça Mauá / RJ, MAR, Morro da Conceição, bairro Bom Sucesso / RJ, MEC.

Masp, BNDES, Ed. Petrobrás.

Louvre, FAU

Mobilidade urbana e restaurações: Mosteiro de São Bento, Shopping dos Antiquários, edifício histórico Central Brasil, MAR, Novo Engenho.

Livro Carlos Borges, Livro Topografia para Arquitetos e projetos pontuais com o tema abordado na disciplina.

Masp, Puerto de Europa (Philip Johnson, Madrid), Casa Cubo (Rotterdam).

MEC Rio de Janeiro, Banco Itaú (Av. Paulista), Edifício Sede da Petrobrás.

Steven Holl, Aldo Rossi, Super Studio, BIG, Tadao Ando, Archigram.

Parthenon, Pantheon, Colizeu, Jame Jacobs, Templo de Amon e Karnak.

Casa Kaufmann, Villa Savoye, casa em Paraty (Marcio Kogan).

Arquitetura paulista, José Artigas, Paulo Mendes da Rocha, Joaquim Guedes.

Norman Foster (The Bullet, Londres), Jean Nouvel (Barcelona, loja Alemanha), Felix Candela (restaurante Los Manzanares, Cidade do México), Calatrava (Valência).

Santiago Calatrava (Museu da Ciência, Valência; vinícola da Espanha), arquitetura da década de 60 (Eladio, Dieste - Uruguai), Museu do Chocolate Nestlé - Michel Rojkind (México).

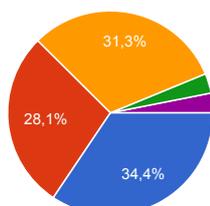
Parque Guinle (Lúcio Costa), MAM, Centro Cultural Banco do Brasil, Praça Mauá,

MAR, Parque Lage, Jardim Botânico, Urca, Praia Vermelha, Copacabana, Instituto Moreira Sales.

Álvaro Siza, Zaha Hadid, Hector Vigliecca.

Pampulha (Niemeyer), FAU, projetos Le Corbusier, Renzo Piano.

3- Dentre os meios ou estratégias que utiliza para a criação de ideias de um projeto, você faz uso de projetos existentes como auxílio ao processo de concepção?



sempre	11	34,4%
frequentemente	9	28,1%
às vezes	10	31,3%
raramente	1	3,1%
nunca	1	3,1%

Por que?

O uso é inconsciente através da observação do meio.

Observar as estratégias e soluções adotadas pelos arquitetos para auxiliar a elaboração do projeto.

Busca por mediações que o arquiteto utilizou no programa e forma do projeto, pesquisa e inspiração por novas ideias.

Durante a elaboração do projeto pode haver necessidade de exemplificar as decisões tomadas, e projetos já executados auxiliam as explicações.

Para enriquecer o exercício projetual e novas soluções.

Para auxiliar de forma segmentada na formação de uma ideia ou conceito.

Para observar os problemas e soluções que o edifício enfrenta.

Para obter uma comparação entre os projetos.

Não há invenção sem precedentes, a pesquisa e as referências devem ser usadas para auxiliar a concepção.

Auxilia as análises dos projetos, observação dos elementos, modulações, disposições.

Para observar as características da referência escolhida.

Estratégias de entradas, possibilidades de ação, auxílio ao pensamento visual.

A ideia é sempre contínua e também há uma concretização da forma.

Observação com os telhados: retas com máximo declive.

É uma boa inspiração e auxilia a evitar erros já pensados por outros arquitetos.

É inevitável trabalhar com referências, nada é feito de nada.

Observa-se as tecnologias empregadas pelos projetos.

Para observar o que é de possível execução e não correr o risco de fazer uma cópia.

Há a geração de novas ideias e informações.

Arquitetura é uma forma de enxergar um problema e uma potencialidade, ao observar outros projetos desenvolve-se uma postura crítica com os erros e acertos dos projetos.

Para auxiliar nas relações espaciais básicas do projeto.

É um processo de aprendizagem, importante para apreender a metodologia e a essência do projeto.

Os projetos são datados de outra época.

Ajudam no processo imaginativo e oferecem um repertório de elementos.

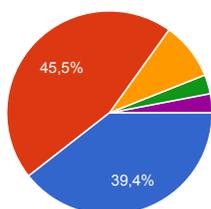
Arquitetura é "leitura e escrita", ao observar outros projetos há um auxílio na concepção. É necessário conhecer o arquiteto.

A referência atrapalha a concepção, bloqueando a criatividade.

Para consultar o que já foi feito e observar as soluções encontradas.

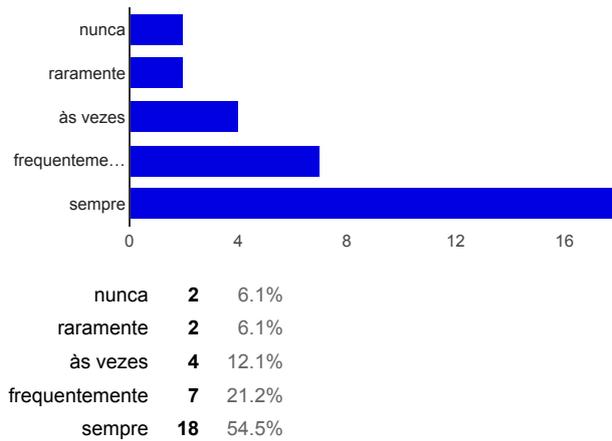
Já faz parte do conhecimento pessoal.

4- Quando utiliza um projeto como referência, qual a relevância da aparência (forma, estética, acabamentos e outros) para sua escolha?

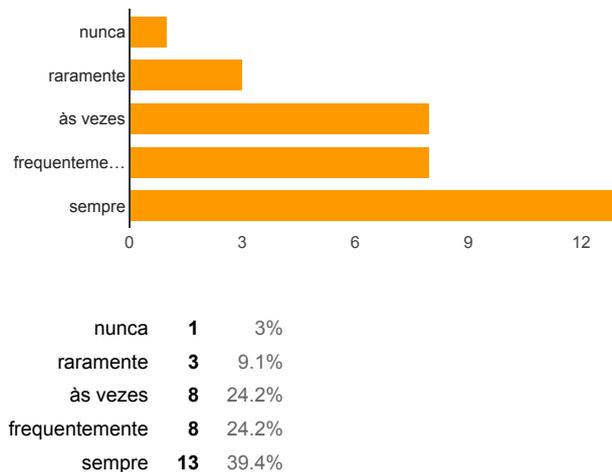


muito importante	13	39,4%
moderadamente importante	15	45,5%
neutra	3	9,1%
pouco importante	1	3%
nada importante	1	3%

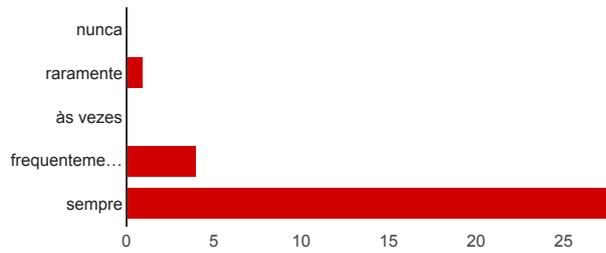
Plantas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



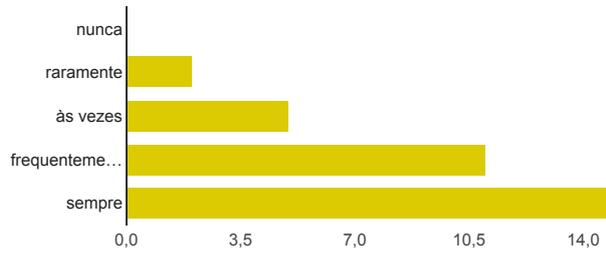
Cortes [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



Fotos/ imagens [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]

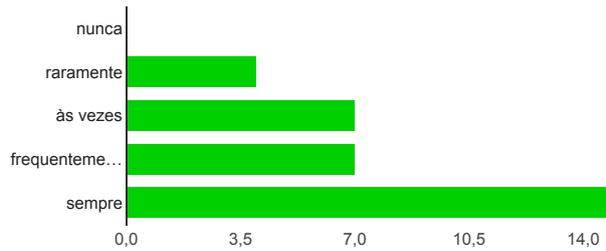


Fachadas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



nunca	0	0%
raramente	2	6.1%
às vezes	5	15.2%
frequentemente	11	33.3%
sempre	15	45.5%

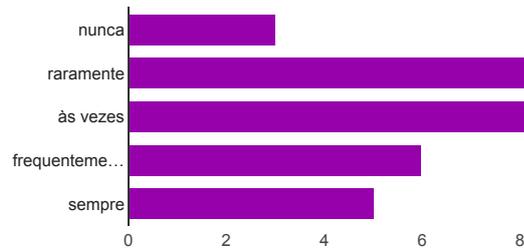
Perspectivas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



nunca	0	0%
raramente	4	12.1%

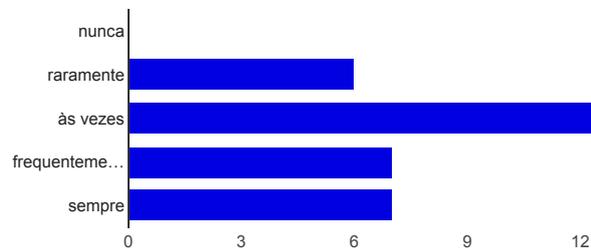
às vezes	7	21.2%
frequentemente	7	21.2%
sempre	15	45.5%

Memorial/ textos [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



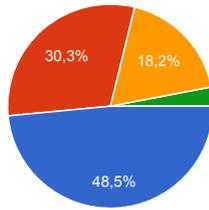
nunca	3	9.1%
raramente	9	27.3%
às vezes	10	30.3%
frequentemente	6	18.2%
sempre	5	15.2%

Outros [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]

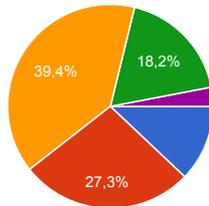


nunca	0	0%
raramente	6	18.2%
às vezes	13	39.4%
frequentemente	7	21.2%
sempre	7	21.2%

6- Antes de utilizar um projeto como referência, busca conhecê-lo

também através de seu contexto cultural, histórico e/ou social?

sempre	16	48,5%
frequentemente	10	30,3%
às vezes	6	18,2%
raramente	1	3%
nunca	0	0%

7- Quando iniciou seus estudos em Arquitetura, os professores faziam uso de projetos referentes para explicar conteúdos das disciplinas?

sempre	4	12,1%
frequentemente	9	27,3%
às vezes	13	39,4%
raramente	6	18,2%
nunca	1	3%

Qual (quais)?

Centro Georges Pompidou, Paris.

Arquitetura moderna e contemporânea brasileira.

Casa da Cascata (Frank Lloyd Wright, Casas do Lúcio Costa, projetos do Niemeyer.

Edifício Argentina, Riva San Vitale (Mario Botta), MEC, Terra Brasilis (SP).

Villa Savoye, Le Corbusier.

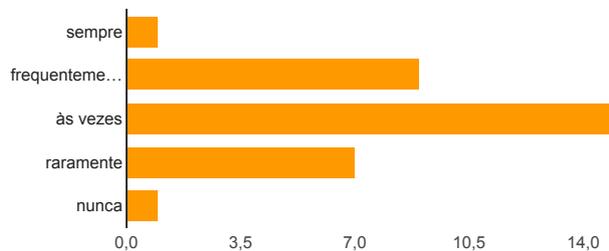
Habitat 67 (Canadá)

Instituto de Geologia (Urca).

Casarões 2, 6 e 8 da praça Coronel Pedro Osório em Pelotas

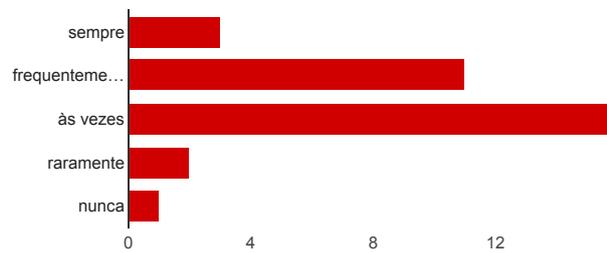
Projeto Rio Sul, Projeto Cidade Alta (CEAB).
 Produção do IBAM, Favela do Gato (Niterói).
 Princípios projetuais, como por exemplo, Neoplasticismo.
 Arquitetura pós-Moderna, Museu de Atlanta (Richard Meier).
 Casa da Cascata, Frank Lloyd Wright
 Arquitetura moderna carioca, destaque para os irmãos Roberto, Niemeyer, Conde.
 Villa Savoye (Le Corbusier).
 Casa Muro (John Hejduk).
 Estudos durante a transição do Modernismo para o pós-Moderno, destaque para Michael Graves (Sony Tower) e Mario Botta.
 Álvaro Siza e Souto de Moura.
 Casa da Cascata, Frank Lloyd Wright; Casa das Canoas, Niemeyer.
 Projetos do Calatrava.
 Metabolistas e arquitetos da 3ª geração modernista.
 Prédio FAU, MAM, MEC, Brasília.
 Projetos dos arquitetos Mario Botta, Le Corbusier, Peter Eisenman.
 Casa da Cascata, Frank Lloyd Wright; Villa Savoye, Le Corbusier.
 Museu Renzo Piano (EUA), escola de arquitetura do Porto.
 CFA, MEC.
 Clube Costa Brava (Barra), MEC, Rio Sul.
 Arquitetura moderna de forma geral: Casa Brutalista no Itanhangá, Casa das Canoas do Niemeyer, Pedregulho, MAM, MEC, Sede Flamengo.

indicação de professor ou colega [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



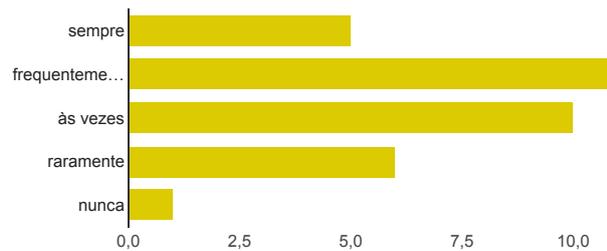
sempre	1	3%
frequentemente	9	27.3%
às vezes	15	45.5%
raramente	7	21.2%
nunca	1	3%

já frequentou/ conhece pessoalmente [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



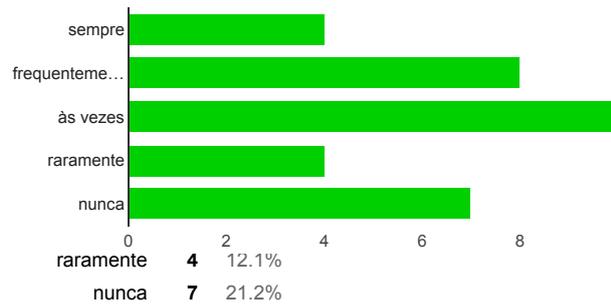
sempre	3	9.1%
frequentemente	11	33.3%
às vezes	16	48.5%
raramente	2	6.1%
nunca	1	3%

é uma arquitetura local, aberta à visitação [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]

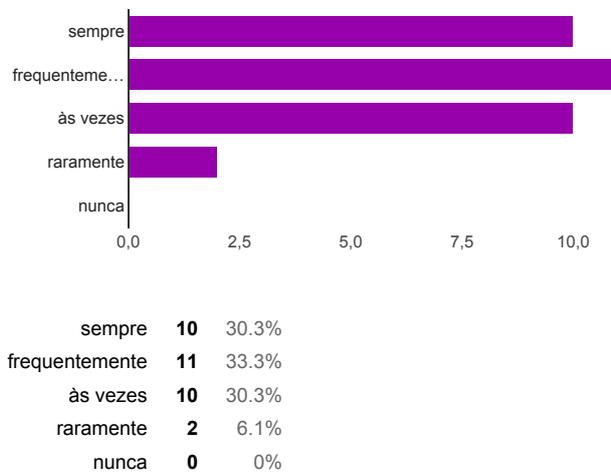


sempre	5	15.2%
frequentemente	11	33.3%
às vezes	10	30.3%
raramente	6	18.2%
nunca	1	3%

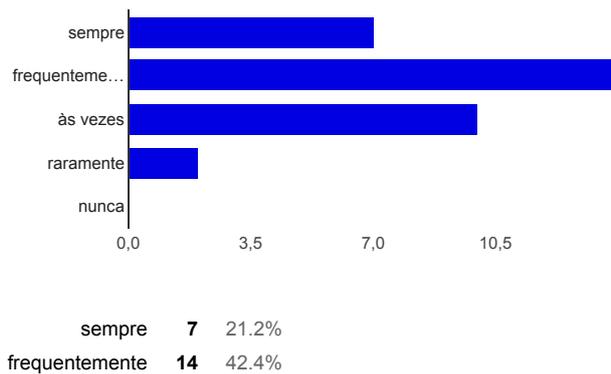
viagem de estudo [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



publicação digital [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]

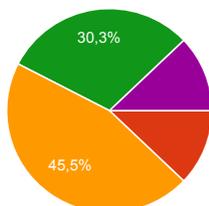


publicação impressa [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



às vezes	10	30.3%
raramente	2	6.1%
nunca	0	0%

9- Você conhece pessoalmente os projetos que utiliza como referência?



nunca	0	0%
raramente	4	12.1%
às vezes	15	45.5%
frequentemente	10	30.3%
sempre	4	12.1%

Qual (quais)?

Estação de Berlim, Sistema do Metrô de Toronto e Madri

MAM, Casa das Canoas, Centro Educativo - Taylor and Mitchell (Londres).

Brasília (Oscar Niemeyer), Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Frank Lloyd Wright, Zaha Hadid, Foster, Ruy Othake.

Centro Comercial (Christian de Portzamparc, Barcelona).

Marcio Kogan (casa em Paraty), Jardim de Giverny (Paris).

França, Londres, Lisboa, Roma e New York.

Estácio de Sá e Monumento dos Pracinhas.

Masp, Casa Cubo (Rotterdam).

Casa Frida Kahlo, Museu Diego Rivera (México), Galeria Calatrava (Canadá)

Renzo Piano (Pompidou - Paris e Itália), Florença (Renascimento), Casas Victor

Horta (Bélgica), Foster, Jean Nouvel, Villa Savoye, Ed. Gehry, High Line (NY),

Instituto Mundo Árabe, Museum Stuttgart, Fundação Cartier.

Torre Barcelona, Guggenheim Bilbao, Calatrava, Praça Mauá, FAU, projetos Nouvel em Barcelona, novo Museu da Imagem e Som Rio de Janeiro.

Parque Guinle (Lúcio Costa), MAM, Centro Cultural Banco do Brasil, Praça Mauá,

MAR, Parque Lage, Jardim Botânico, Urca, Praia Vermelha, Copacabana, Instituto

Moreira Sales, Obras Severiano Porto, Sesc Pompeia, Masp.

Masp, MAM, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá.

Catedral do Rio de Janeiro, Louvre, Centro Cultural São Paulo.

Pinacoteca, Sala São Paulo / SP, Casa Daros, obra do Paço Imperial, Mosteiro São Bento.

Casa das Canoas, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá.

Edifícios irmãos Roberto, Amarelinho (Cinelândia), edifício Estácio de Sá, Petrobrás, Ventura Towers.

MEC Rio de Janeiro, Banco Itaú (Av. Paulista), Edifício Sede da Petrobrás.

Museus Álvaro Siza (Compostela), Rafael Moneo (Espanha).

Residência em Paquetá, de arquitetos famosos, como por exemplo, Lúcio Costa, Andrade Morettin, Lina Bo Bardi, dentre outros.

Livrarias Cultura (Centro).

Louvre

Parque La Villette, Paris; Millennium Park, Chicago; Inhotim, MG; Praça das Artes, SP; High Line e Paley Park, New York

Projetos Souto de Moura, Álvaro Siza (Centro Galego de Arte Contemporânea, Compostela), Mies Van Der Rohe (Neue Galerie, Berlim).

San Carlo Alle Quattro Fontane (Roma), Casa das Canoas (Niemeyer).

Porto Maravilha, Pereira Passos, Agache, Mosteiro São Bento, Morro da Conceição, Parque Madureira, Copacabana, Bairro Peixoto.

Casas do Lúcio Costa (Edgar Duvivier e Helena Costa)

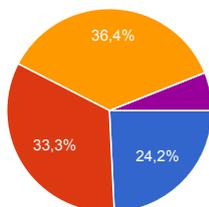
Masp, Ed. Petrobrás, BNDES, Catedral do Rio de Janeiro, Centro do Rio de Janeiro.

Matéria de Estruturas Sociais: Barra da Tijuca, Centro do Rio de Janeiro.

MEC, Pompidou, passeios aéreos de Hong Kong, escolas Hertzberger em Amsterdam, campos Universidade Católica do Chile (Valparaíso).

Angelo Bucci, Affonso Reidy, Irmãos Roberto, arquitetura Moderna.

10- Quando pensa na ideia ou na concepção de um projeto, você utiliza referências de lugares que já conheceu, ou já frequentou?



sempre	8	24,2%
frequentemente	11	33,3%
às vezes	12	36,4%
raramente	0	0%
nunca	2	6,1%

Qual (quais)?

Casas que morou e visitou, Oak Park de Frank Lloyd Wright, Robie House, espaços urbanos da Europa.

Rio Sul Torre, edifício comercial Rio Branco 1.

Edifício FAU, Pirâmide do Louvre (Paris), Instituto Mundo Árabe, La Villette, Catedral de Brasília.

Parque Madureira, Parque Mauá, MAR, Nave do Conhecimento, Livraria Cultura, Museu do Louvre, Biblioteca Delft (Mecanoo).

Sesc Pompeia, escolas Hertzberger em Amsterdam.

Projetos urbanos em Madureira: Estação de trem.

Casas em fileira (Londres).

Torre Barcelona, Guggenheim Bilbao, Calatrava, Praça Mauá, FAU, projetos Nouvel em Barcelona, novo Museu da Imagem e Som Rio de Janeiro.

Catedral do Rio de Janeiro, Louvre, Centro Cultural São Paulo.

Cidades históricas (Tiradentes, Ouro Preto), Curitiba.

Arquitetura comercial: New York, Paris, Buenos Aires, Londres, Milão, Rio de Janeiro. Arquitetura residencial: Teresópolis, Búzios.

Rio de Janeiro (partes antigas e limites entre a cidade e floresta). Cidade do Porto, Portugal.

Terminal de Roma Termini e Amsterdã.

Casas do Lúcio Costa, regiões da Tijuca, Grajaú, Jacarepaguá, Gávea (topografia).

Projetos de Tadao Ando, Álvaro Siza

Lojas de Shopping.

Residências em Petrópolis

Há referências regionais e históricas dos projetos, com observação também ao entorno e a estrutura.

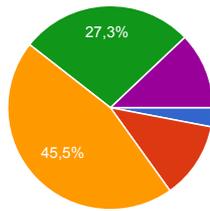
Prédio UFRJ, Niemeyer (SP e RJ), faculdade de arquitetura do Porto, Casa de Música do Porto, Museu Serralves.

Sala São Paulo / SP

Ambiência da Praça Fossard de los murales (Barcelona), Pavilhão de Exposição Álvaro Siza.

Casa Cubo - AR Arquitetos

11- Você utiliza referências de arquiteturas, disponíveis à visitação, da cidade onde estuda/trabalha?



sempre 4 12.1%

Qual (quais)?

MAR, Praça Mauá, Museu do Amanhã, MAM e jardins, área externa CEMPS.

FAU, MEC, Museu da Imagem e Som, telhados de projetos anônimos, Aeroporto Santos Dumont, MAM,escala helicoidal no CT da UFRJ, Maracanã.

Parque Madureira, Parque Mauá, MAR, Livraria Cultura, Nave do Conhecimento.

MAC

Moreira Sales, MAM, Edifícios do Fundão.

Ed. Petrobrás, BNDES, Catedral do Rio de Janeiro

Estácio de Sá e Monumento dos Pracinhas.

Regiões da Tijuca, Grajaú, Jacarepaguá, Gávea, edifício FAU.

MAM, MAR.

Parque Laje, Instituto Moreira Sales.

Catedral, MAC (Niterói), Pavilhão São Cristóvão.

MAM, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá.

Edifícios Comerciais.

MAM, Casa das Canoas, Centro Cultural de Belas Artes, Castelinho Flamengo,

MAR, Oi Futuro Flamengo, Instituto Moreira Sales.

MEC, Parque Guinle (Lúcio Costa), MAM, Centro Cultural Banco do Brasil, Praça

Mauá, MAR, Parque Lage, Jardim Botânico, Urca, Praia Vermelha, Copacabana,

Instituto Moreira Sales, Paraty, Sesc Pompeia, Masp.

MAM, Mosteiro Santo Antônio

Casa Rui Barbosa, museus, Parque das Ruínas, Corredor Cultural, Morro da

Conceição, Praça XV, antigo Jacobina, Centro Cultural da Justiça Federal.

MEC

Edifício Petrobrás.

Edifício FAU.

Instituto Moreira Sales, Edifício Petrobrás, MAM, MEC, Jardim BNDES, Edifício do

Ministério da Educação, arquitetura moderna do centro do Rio de Janeiro.

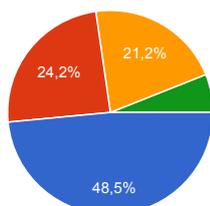
MEC, Cidade das Artes na Barra, Ilha do Fundão.

MEC, Praça Mauá, Instituto Moreira Sales.

MAM, Instituto Moreira Sales, Casa das Canoas.

Porto Maravilha, Pereira Passos, Agache, Mosteiro São Bento, Morro da Conceição, Parque Madureira, Copacabana, Bairro Peixoto, MAR, Instituto Moreira Sales, Central do Brasil, Igreja Santa Rita, Praça da República (Campo Santana), Praça Mauá, RB1.
MEC, MAM

12- Você realiza visitas a projetos considerados como uma referência de arquitetura?



sempre	16	48,5%
frequentemente	8	24,2%
às vezes	7	21,2%
raramente	2	6,1%
nunca	0	0%

Qual (quais)?

Ilha do Fundão, MAM, Jardim Burle Marx, Masp, Casa da Música (Portugal, Ren Koallas).

Habitat 67 (Canadá).

Edifício Petrobrás, MAC Niterói, MEC, New York (MOMA e Soho).

Universidade Católica do Chile (Santiago)

Paris - Instituto do Mundo Árabe, La Vilette, Arco La Defense. New York - Guggenheim. São Paulo - Copam. Los Angeles - Disney Concert Hall. Berlim - Cúpula do Parlamento, Reichstag.

Rio de Janeiro (Biblioteca Parque), São Paulo (Pinacoteca, Parque Carandiru), Belo Horizonte, Porto Alegre (Fundação Iberê Camargo), Copenhague, Porto (Conjunto Habitacional Bolsa), Madri.

Edifício Petrobrás, Instituto Moreira Sales, MAM, MEC, Jardim BNDES, Edifício do Ministério da Educação, arquitetura moderna do centro do Rio de Janeiro.

Museu Niemeyer (Curitiba).

Fondazione Prada, Milão; Fundação Louis Vuitton, Paris; Pompidou, Loja Citroen, França; Museu (Museu em Marselha), Museu Coches, Lisboa; Praça Patriarca, São Paulo.

Edifícios comerciais em Santiago, Los Angeles (Frank Lloyd Wright).

Acrópolis (Atenas), Villa Savoye, Maxxi (Roma).

Escolas Hertzberger (Amsterdam), edifício Mocoloco MVRDV (Amsterdam), Bruxelas, La Villette (Paris), Haia, Cidade da Música (Rio de Janeiro).

Renzo Piano (Pompidou - Paris e Itália), Florença (Renascimento), Casas Victor Horta (Bélgica), Foster, Jean Nouvel, Villa Savoye, Ed. Gehry, High Line (NY), Instituto Mundo Árabe, Museum Stuttgart, Fundação Cartier.

MAM, MAR, cidades históricas de Minas Gerais (Ouro Preto, Mariana, Tiradentes), Belo Horizonte (Pampulha), São Paulo (Ibirapuera, Masp, Instituto Tomie Othake).

Sesc Pompeia, MASP, Museu do Holocausto (Berlim), Praga, Londres, New York, Toronto.

MAR, Casa França Brasil, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá, Guggenheim/NY, Falling Water, São Paulo (Copan, FAU/USP - Artigas).

Jardim de Giverny (Paris), Museu D'orsay.

Maison La Roche, Le Corbusier (Paris), Gaudi (Barcelona), vilas da Catalunha.

Pompidou / Paris; Guggenheim, Loja Apple, MOMA / NY.

Ed. Petrobrás, BNDES, Catedral do Rio de Janeiro, MAM, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá, MAC (Niterói).

Tiradentes, Belo Horizonte, Inhotim, São Paulo (Fundação Tomie Othake, Fundação Oscar Mariano), exposições diversas.

Rafael Moneo (Espanha).

Rio de Janeiro, São Paulo, Paris, Brasília, Portugal (Álvaro Siza).

MAR e MAM (Rio de Janeiro) e MAC (Niterói).

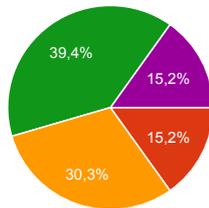
Porto Maravilha, Pereira Passos, Agache, Mosteiro São Bento, Morro da Conceição, Parque Madureira, Copacabana, Bairro Peixoto, MAR, Instituto Moreira Sales, Central do Brasil, Igreja Santa Rita, Praça da República (Campo Santana), Praça Mauá, RB1.

Guggenheim (Bilbao), Museo Ruina Nouvel (Madri), Pavilhão Mies Van Der Rohe (Barcelona), Guggenheim (New York), Museo Abalos e Herrera.

Praça Mauá, MAR, MAM, prédios irmãos Roberto, Museu da Imagem e Som.

Rio de Janeiro e São Paulo - Brasil, EUA, Europa.

13- Para você, é possível encontrar boas referências projetuais na cidade onde mora e/ou estuda?



nunca	0	0%
raramente	5	15.2%
às vezes	10	30.3%
frequentemente	13	39.4%
sempre	5	15.2%

Qual (quais)?

MEC, MAM, FAU, Monumento dos Pracinhas, Nave do Conhecimento.

MAR, Oi Futuro, Instituto Moreira Sales, Parque Lage.

MAM, MEC, Ilha do Fundão, prédios históricos.

MEC (implantação), MAM (espaço externo).

MAM, MAR, MEC.

MAM, Ed. Petrobrás, MAC (Niterói).

Instituto Moreira Sales, Casa Daros, Sítio Burle Marx.

MEC, Outeiro da Glória.

Irmãos Roberto, Reidy, Niemeyer, Parque Guinle, Ed. Antônio Cepas, Gentil Carioca, Biblioteca Parque, reabilitação do Studio X.

Prédio reitoria UFRJ, casas de arquitetura moderna do Lúcio Costa, MAC, patrimônio no centro (Theatro Municipal, Museu Nacional de Belas Artes), MAM.

MAR, Morro Babilônia (Centro Cultural), Casa Firjam, prédio na rua Aníbal de Mendonça.

Casa das Canoas (Niemeyer), Parque das Ruínas (Santa Teresa), MEC, Instituto Moreira Sales, MAM (Reidy), Chácara do Céu.

Catedral do Rio de Janeiro, MAC, MAR.

Herança do Modernismo: Puericultura (Fundão), MEC, Parque Guinle, monumentos dos Pracinhas.

MEC, MAM, passarela do MAM, Aterro do Flamengo.

MAM, MAR, MEC, edifício Jockey (Lúcio Costa), alguns edifícios residenciais (Guinle, Jorge Moreira), rua Custódio Serrão (ed. Alvar Aalto), edifícios residenciais irmãos Roberto, Jardim Botânico.

MEC, MAM, ABI.

MAM e MEC.

MAM, FAU, projetos Niemeyer, MAC, prédio novo FGV.

Modernos: MEC, MAM, Aterro do Flamengo, Aeroporto Santos Dumont, Pedregulho, ABI. Contemporâneos: Oi Futuro Flamengo, Instituto Moreira Sales, Reforma Parque Ruínas, Reforma Imperador (João Calafate).

Contemporâneo são poucos - MAR, Museu do Amanhã, Cidade das Artes.

Instituto Moreira Sales, Edifício Petrobrás, MAM, MEC, Jardim BNDES, Edifício do Ministério da Educação, arquitetura moderna do centro do Rio de Janeiro.

Reidy, Niemeyer, escola carioca moderna.

Acervo modernista: MEC, MAM, irmãos Roberto, Lúcio Costa, Instituto Moreira Sales, Sérgio Bernardes. Década 70 em diante: são poucos, destaque para a Cidade das Artes.

ABI, Oi Futuro Flamengo (Oficina de Arquitetos), edifícios Parque Guinle, Irmãos Roberto, Lúcio Costa.

MEC, Prédio FAU, MAR, Biblioteca Parque, Campo de Santana, Cinelândia, Av. Rio Branco.

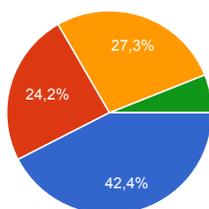
Décadas de 30, 40, 50 e 60: Pedregulho, MEC, FAU, Instituto Moreira Sales, MAM.

Referências contemporâneas: residências, Biblioteca Parque, Parque Madureira.

MEC, Casa das Canoas, Escola do Pedregulho, MAM (Reidy).

Praça Mauá, MAR, MAM, prédios irmãos Roberto, Museu da Imagem e Som, Theatro Municipal, Museu de Belas Artes, Maracanã, FAU, MEC, Central Brasil, Campo Santana, Aterro Flamengo, Orla de Copacabana e Ipanema,

14- Em sua opinião, é necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecer as boas referências projetuais que utiliza?



sempre	14	42,4%
frequentemente	8	24,2%
às vezes	9	27,3%
raramente	2	6,1%
nunca	0	0%

Por que?

Porque a arquitetura tem que ser vivenciada.

Há ótimos projetos em outros locais também.

É a única maneira de realmente conhecer os locais.

É necessário conhecer mais projetos.

A vivência com o projeto é muito importante, mas não é obrigatório.

A produção contemporânea é escassa e de difícil acesso, com destaque para a construção de residências.

Viajar é importante, mas não é determinante. O Rio de Janeiro possui questões próprias que devem ser resolvidas dentro deste contexto, é importante formar uma

opinião crítica acerca das obras conhecidas.

Há varias referências no mundo e a viagem faz parte da educação do arquiteto.

Não implica sempre em viajar, porque se pode conhecer pela internet.

É necessário buscas outras referências para não ficar preso no contexto brasileiro, conhecer outras considerações, culturas e sociedade.

Não há um repertório suficiente de projeto na cidade.

É necessário a experiência local, é um processo empírico.

O Rio de Janeiro não muitas possui obras contemporâneas

O arquiteto vive de novas informações.

Porque o Rio de Janeiro possui suas principais obras datadas no Modernismo, sendo necessário conhecer outras épocas.

Há referências que não funcionam no Rio de Janeiro, descolamento de projetos inseridos na cidade e que são diferentes do que é feito em outros locais.

Proporciona vivência pessoal, apropriação do espaço e percepção da ambiência.

O Rio de Janeiro possui muito um repertório vasto, mas é necessário viajar para conhecer novas referências.

Obter conhecimento diversificado.

O Rio de Janeiro já esta densificado e saturado, os exemplares são de pequena escala.

Anos 70 em diante produção de arquitetura cotidiana.

O Rio de Janeiro possui bons exemplos.

É necessário abrir os horizontes.

É importante para todo o arquiteto.

É enriquecedor e amplia o conhecimento visitar novos lugares.

Conhecer outras culturas e maneiras de moldar o espaço.

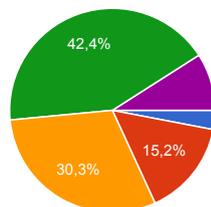
Na internet há um vasto material.

A produção arquitetônica do Rio de Janeiro esta estagnada no modernismo.

Ver a materialização da obra.

Há uma vivência do espaço.

15- As referências projetuais que você utiliza estão situadas em locais distantes, de forma que seja necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecê-las pessoalmente?



nunca	1	3%
raramente	5	15.2%
às vezes	10	30.3%
frequentemente	14	42.4%
sempre	3	9.1%

Para onde?

Colômbia, Uruguai, Chile, Europa, New York, México.

São Paulo, interior de Minas Gerais, Petrópolis, Niterói, Bahia, Belo Horizonte, Buenos Aires, Europa, Marrocos, EUA (New York, Chicago, Miami Beach).

Para o mundo de uma maneira geral.

Villa Savoye (França), Richard Meier (EUA), Tadao Ando (Japão), Frank Lloyd Wright.

A maioria das referências estão no Rio de Janeiro, mas também destaque-se Minas Gerais (Miraf).

Cidade do México, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, New York, Paris.

São Paulo, Belo Horizonte, Porto, Lisboa.

São Paulo, Salvador, Berlim, New York, Paris.

Stonehenge (Inglaterra), Egito, Iraque, Roma, Atenas.

Paris, Londres, Santiago (Chile), Medelim, Barcelona.

EUA, Europa (França, Alemanha, Espanha, Holanda), Chile, Colômbia.

Itália, Espanha, Holanda, Grécia, Portugal, Gênova, Salvador, rua Gonçalo de Carvalho, em Porto Alegre.

São Paulo, Belo Horizonte, Bahia, Recife, Florianópolis, Porto Alegre, Europa, EUA.

Colômbia, Portugal, Espanha (Sevilha, Barcelona).

São Paulo, Londres, Itália (Aldo Rossi)

São Paulo, New York (EUA), Japão, Chile, Espanha, Holanda (Europa).

Portugal, Espanha, Inglaterra, São Paulo, Florianópolis, Recife, Holanda.

São Paulo, Holanda, Londres, Europa de modo geral.

Estados Unidos pela variedade de arquitetura e urbanismo, destaque para a cidade de New York, França (Quai Branly), Fortaleza e Salvador (prédios Peixoto).

Europa Ocidental (Amsterdam, Espanha).

Inhotim (MG), Paraty, Vassouras.

Curitiba

Japão (Tadao Ando), Espanha, Portugal e obras do Renzo Piano.

Holanda, França, Portugal.

Siza, Portugal; Santiago Calatrava, Espanha.

Europa (países centrais): Bélgica, Itália, França, Holanda, Inglaterra, Madri, Barcelona, EUA.

São Paulo (livrarias e cafés).

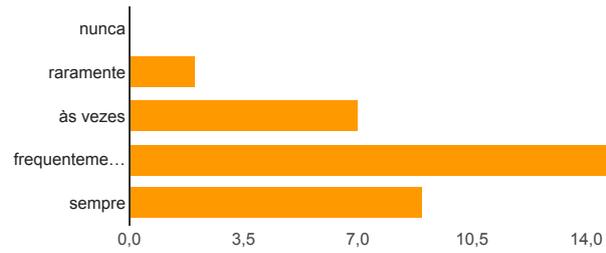
EUA, Canadá, China, Dubai, Barcelona, Paris, Berlim.

EUA, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Alemanha, Japão, China, México, Rússia, Austrália.

São Paulo (capital), Porto Alegre (edifícios públicos), Uruguai e Argentina.

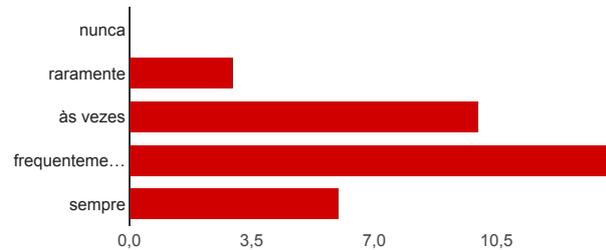
EUA, Europa (Espanha, Alemanha, França), Canadá, Austrália.

livros [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



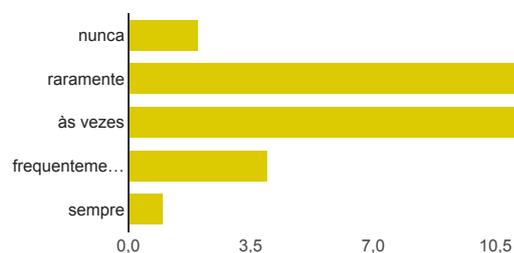
nunca	0	0%
raramente	2	6.1%
às vezes	7	21.2%
frequentemente	15	45.5%
sempre	9	27.3%

revistas [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



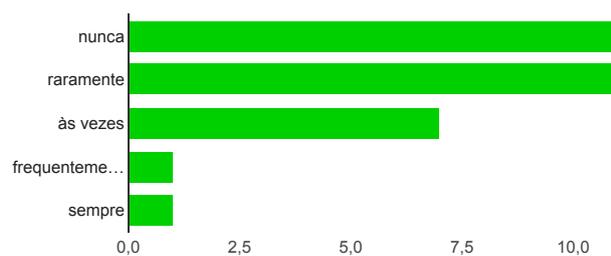
nunca	0	0%
raramente	3	9.1%
às vezes	10	30.3%
frequentemente	14	42.4%
sempre	6	18.2%

jornais [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



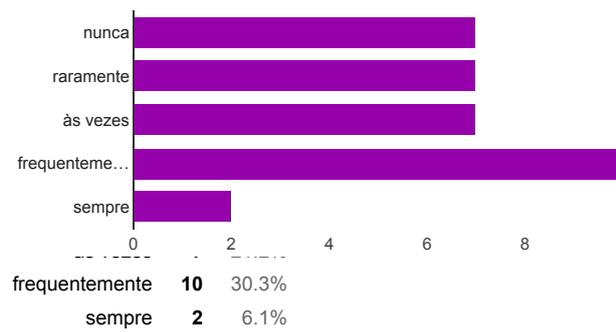
nunca	2	6.1%
raramente	14	42.4%
às vezes	12	36.4%
frequentemente	4	12.1%
sempre	1	3%

outra mídia impressa [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]

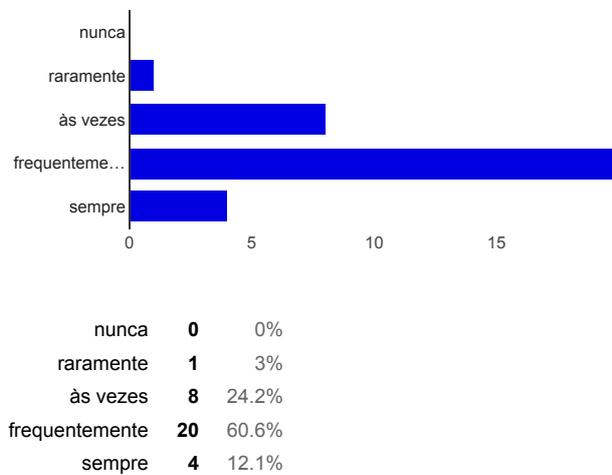


nunca	11	35.5%
raramente	11	35.5%
às vezes	7	22.6%
frequentemente	1	3.2%
sempre	1	3.2%

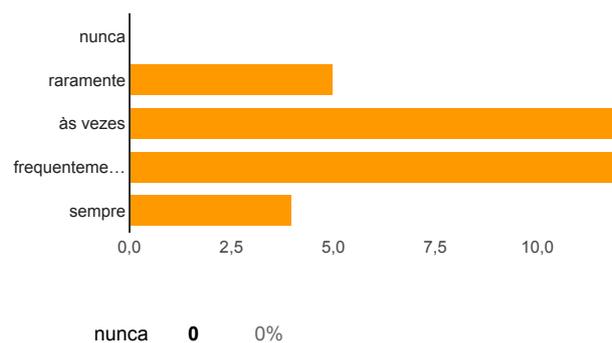
blogs [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



sites [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]

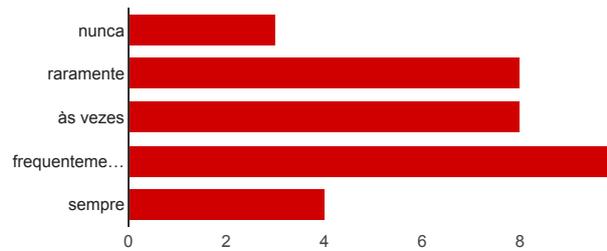


revistas on line [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



raramente	5	15.2%
às vezes	12	36.4%
frequentemente	12	36.4%
sempre	4	12.1%

outras mídias digitais [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



nunca	3	9.1%
raramente	8	24.2%
às vezes	8	24.2%
frequentemente	10	30.3%
sempre	4	12.1%

Qual (quais)?

Revistas: Summa, Projeto. Online: Vitruvius, Archdaily, Euroconcurso, Facebook.

Livros: Maurício Abreu, Evolução Urbana no Rio de Janeiro. Sites Archdaily e Vitruvius.

Revistas online e impressas: Arquitetura e Construção, AU e Projeto. Sites: Hunter Douglas.

Jornal O Globo, Twitter, Revistas: Casa Cláudia, Casa Vogue.

Revistas: AU, El Croquis, Arquitectura em Revista. Online: Congressos e eventos, Archdaily, Metalocus, Facebook.

Sites: Archdaily, arquitetos profissionais / escritórios, Facebook, Instagram. Revistas: Summa, AU.

Revistas: AU, Projeto, Architectural Record. Sites: escritórios de arquitetos.

Revistas: Summa, Projeto. Sites: Arcoweb, Archdaily, sites dos profissionais da área. Vitruvius, Archdaily, Facebook, Monolito.

Archdaily, Arquitetura Viva, AR e Architectural Digest.

Sites: Arquitetos, Arcoweb, Facebook. Revistas: AU, Summa, l'architecture d'aujourd'hui.

Sites: Facebook e oldarchitecture.com, concepção da forma 2 (wordpress).

Revistas online: Summa, Projeto, AU, L'Arca, Architectural Record. Sites: Archdaily, Vitruvius, Blog do Alen Castro, sites dos arquitetos.

Archdaily, Vitruvius, AU, Facebook, Croquis.

Facebook, Youtube.

Archdaily, Arcoweb, Facebook.

Archdaily, Vitruvius, site direitoeurbanismo.wordpress.com

AU, Projeto, Architectural Record, El Croqui, Review, Monolito, l'architecture d'aujourd'hui, Domus.

Archdaily, Archpress, Architectura Nova

Revistas: Architectural Record, Summa. Sites: Archdaily, Pinterest.

Revistas AU, Projeto, Finestra. Sites: Piniweb, Arcoweb, Archdaily.

Ed. Gráfica, Vitruvius, Facebook, sites de livros e autores, Arcoweb.

AU, Techne.

Revistas: AU, Architectural Record. Sites: órgãos de patrimônio (Portugal), órgão de financiamento europeu.

Archdaily, Facebook, Pinterest.

Vitruvius, Archdaily, AU, Dezeen, Facebook.

Vitruvius, AU.

Vitruvius, Archdaily, Dzeen Blog, Flipboard (aplicativo).

Facebook, Europaconcorsi.

Sites dos escritórios, Architectural Record, AU, A+U.

17- Dentre as referências utilizadas por você, quais já visitou? Onde?

Álvaro Siza (Portugal): Museu Santiago Compostela.

Livraria Cultura (centro do Rio de Janeiro), Travessa Leblon, Ipanema, Centro.

Rio de Janeiro, São Paulo (Masp), Brasília.

MEC, MAM, FAU e obras Tadao Ando.

La Plata (Le Corbusier).

Portugal (Siza), Paris, New York, São Paulo, Niterói, Los Angeles, Berlim e Brasília (Catedral).

Paraty, Jardim de Giverny (Paris), Instituto Moreira Sales, Casa Daros, Sítio Burle Marx, Museu D'orsay, Inhotim.

Espírito Santo, Rio de Janeiro (centro histórico e Barra da Tijuca), Petrópolis, São Paulo, Minas Gerais.

Foster, Londres; Frank Lloyd Wright, EUA; Zaha Hadid, Europa, Portugal, Espanha; Frank Gehry, Portugal; Niemeyer, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília; Ruy Othake, São Paulo.

Museu da Língua Portuguesa, Buenos Aires, Lisboa, Paris (Gare Du Seine), New York, Chicago, FAU Maranhão, Casa D. Iaiá (USP).

New York (Foster, Seagam); São Paulo (Sesc Pompeia, Masp); Chile, Los Angeles

(Frank Gehry, Frank Lloyd Wright, Richard Meyer, Arata Isozaki, Thom Mayne); Rio de Janeiro (Parque Ruínas, Museu Chácara Céu).

Cidade do México, Canadá, São Paulo (Masp, Av. Paulista), Brasília, Belo Horizonte (Pampulha), New York (Torres Gêmeas, zonas Wall Street, zona portuária), Paris (Notre Dame, Opera Garnier, Saint Louis).

Rio de Janeiro: Ed. Petrobrás, BNDES, Catedral, MAM, MAC. São Paulo: Masp, Unique Hotel, Fiesp Paulista.

Berlim, Toronto, Madri, Paris (Louvre, Pompidou), New York (Loja Apple, Guggenheim, MOMA), Biblioteca Delft (Mecanoo), Rio de Janeiro (Casa das Canoas, MAR, Livraria Cultura, Nave Conhecimento).

São Paulo, Salvador (Lina Bo Bardi), Paris, New York (museus e galerias: Norman Foster, Steven Holl, MOMA, Christian Portzamparc, grupo LVMH, loja Nike).

Casas do Lúcio Costa (Gávea, Rio de Janeiro); Minas Gerais (taludes e movimentações de terra).

Portugal, Espanha, Santiago, Colômbia, Argentina (Rosário, Buenos Aires), New York, Londres.

Rio de Janeiro, Norman Foster (Londres), Jean Nouvel (Barcelona), Frank Lloyd Wright (Bilbao).

Europa Ocidental e Meridional, EUA, Sudeste e Norte brasileiro.

Escolas Hertzberger (Amsterdam), edifício Mocoloco MVRDV (Amsterdam), Bruxelas, La Villette (Paris), Haia, Cidade da Música (Rio de Janeiro), Central Park (New York), HSBC, ed. China Bank e passeios aéreos de Hong Kong.

São Paulo, Brasília, Belo Horizonte, Ouro Preto, Paraty, França, Holanda, Portugal.

Brasil: São Paulo e Rio de Janeiro. Canadá: Toronto. Europa: Londres, Berlim, Praga, Itália.

Goldman e Barragan (México), Instituto Vital Brazil (Grupo Grua Rio de Janeiro), Colômbia, Chile.

Parque La Villette, Paris; Millennium Park, Chicago; Inhotim, MG; Praça das Artes, SP; High Line e Paley Park, New York

Porto Ártico Gênova, Roma Termini, Porto Barcelona, Puerto Madero (Buenos Aires), Portugal, Holanda (Porto, Terminal), Porto Alegre, Rio de Janeiro (Porto Maravilha, Pereira Passos, Agache, Mosteiro São Bento, Morro da Conceição, Parque Madureira, Copacabana, Bairro Peixoto, MAR, Instituto Moreira Sales, Central do Brasil, Igreja Santa Rita, Praça da República, Praça Mauá, RB1.)

Casa das Canoas, Monumento dos Pracinhas, Monumento Estácio de Sá, MAM, Casa da Cascata, Guggenheim/NY, Villa Savoye.

Portugal: Álvaro Siza, Souto de Mouro, Carilho da Graça; Espanha: Guggenheim (Bilbao), Barcelona; Inglaterra; Brasil: São Paulo (Masp, Ibirapuera, Sesc Pompeia, FAU USP), Florianópolis; Holanda: Ren Koallas, MVRDV, UN Studio, Mecanoo.

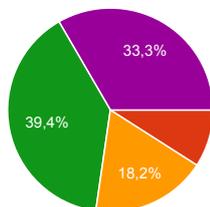
Bélgica, Itália, França, Holanda, EUA (New York, Miami).

Barcelona, Paris, Atenas, Roma, Rio de Janeiro, São Paulo (Lina Bo Bardi, Álvaro Bucci, casa Álvaro Puntoni).

Rio de Janeiro, Curitiba.

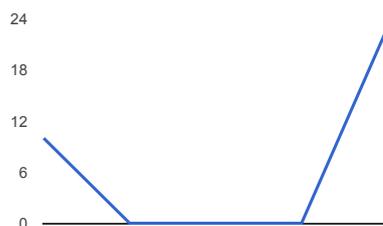
Edifícios comerciais e centro do Rio de Janeiro, Centro Cultural Itaú em São Paulo.

18- Qual a sua idade?



17-22 anos	0	0%
23-30 anos	3	9.1%
31-40 anos	6	18.2%
41-50 anos	13	39.4%
maior que 51 anos	11	33.3%

Número de respostas diárias



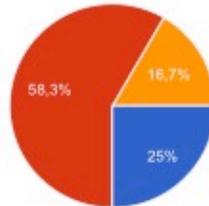
Apêndice C – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DE JUIZ DE FORA/MG

12 respostas

[Visualizar todas as respostas](#) [Publicar análise](#)

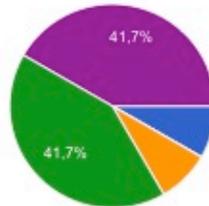
Resumo

Onde estuda/estudou Arquitetura e Urbanismo?



UFRJ	3	25%
UFJF	7	58.3%
Outros	2	16.7%

2- Em sala de aula, você utiliza algum tipo de referência projetual, ou referente, como meio para explicitar um conteúdo, ou para pensar a concepção de um projeto?



nunca	1	8.3%
raramente	0	0%
às vezes	1	8.3%
frequentemente	5	41.7%
sempre	5	41.7%

Qual (quais)?

Croquis de Arquitetos famosos como Frank Gehry e Niemeyer.

Referências de projeto: obras populares e consagradas, arquitetos contemporâneos, como por exemplo, Benévolo, Zaha e Jean Nouvel.

Durante a disciplina há a apresentação de circulações verticais e esquadrias, como exemplificação há a abordagem de projetos pessoais, o Museu do Louvre e o Palácio do Planalto.

Niemeyer, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, casas famosas e icônicas.

Igrejas Góticas, Parthenon (Grécia), Igreja Pilar (arquitetura barroca em Ouro Preto), Pantheon (Roma), Santa Sophia (Istambul).

Livro Arte da Arquitetura Paisagística, seleção de projetos variados a partir da demanda dos alunos.

Durante a matéria ministrada os alunos que devem procurar as referências, mas destacam-se Niemeyer, Zaha Hadid, Hermanes (Juiz de Fora).

Concursos de projeto, Casa Segima, Rem Kurras (Kunsthal - Amsterdam)

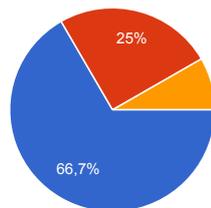
Museu Judaico (Daniel Libeskind), livro "Yes is More" (escritório BIG).

Santiago Calatrava.

Século XX: Villa Savoye (Le Corbusier), Casa de Vidro (Philip Johnson), Casa da Cascata (Frank Lloyd Wright), Oswaldo Bratke, Lina Bo Bardi, Casa das Canoas (Oscar Niemeyer).

Parthenon, Phanteon (noção escala). Catedral de Brasília, projetos residenciais (Oscar Niemeyer e Frank Loyd Wright).

3- Dentre os meios ou estratégias que utiliza para a criação de ideias de um projeto, você faz uso de projetos existentes como auxílio ao processo de concepção?



sempre	8	66,7%
frequentemente	3	25%
às vezes	1	8,3%
raramente	0	0%
nunca	0	0%

Por que?

É preciso repertório e inspiração para a elaboração de um bom projeto de arquitetura.

Em alguns casos os projetos existentes não atendem à problemática, mas em outras situações é necessário para obter um embasamento.

É uma boa alternativa para a solidificação de uma ideia.

Materiais, relação com o entorno e inspiração de formas volumétricas.

Processo de projeto, reavaliação. Os projetos icônicos são utilizados como uma

comparação final, auxiliando na avaliação do projeto.

Para enriquecimento do repertório, estudo das soluções apresentadas.

Pesquisa técnica e concepção.

Leque mental, utilização como exemplo.

Para obter uma referência contemporânea e formal.

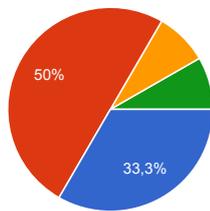
Representações icônicas e referências de projetos desenvolvidos por alunos.

Linguagem representativa e complexidade de projeto.

Superar desafios de projeto.

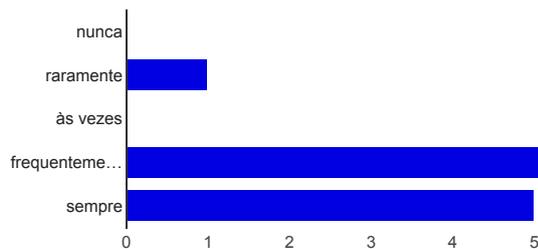
Busca por materiais, tecnologias novas e ideias que auxiliam na concepção.

4- Quando utiliza um projeto como referência, qual a relevância da aparência (forma, estética, acabamentos e outros) para sua escolha?



muito importante	4	33,3%
moderadamente importante	6	50%
neutra	1	8,3%
pouco importante	1	8,3%
nada importante	0	0%

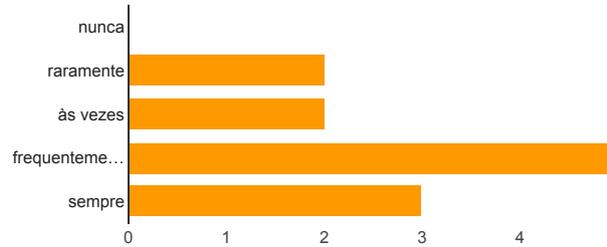
Plantas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



nunca	0	0%
raramente	1	8,3%
às vezes	0	0%

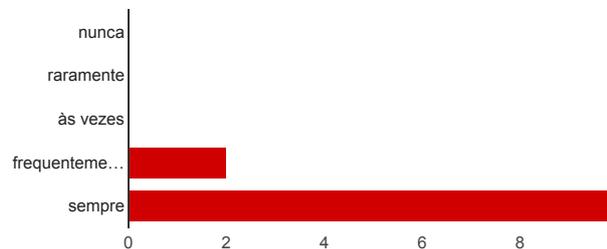
frequentemente	6	50%
sempre	5	41.7%

Cortes [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



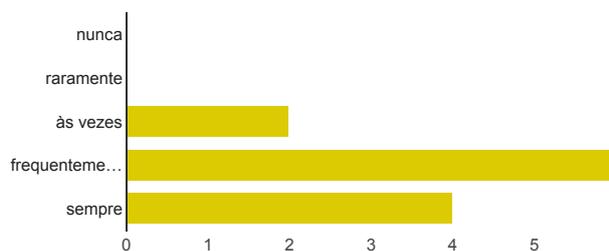
nunca	0	0%
raramente	2	16.7%
às vezes	2	16.7%
frequentemente	5	41.7%
sempre	3	25%

Fotos/ imagens [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]

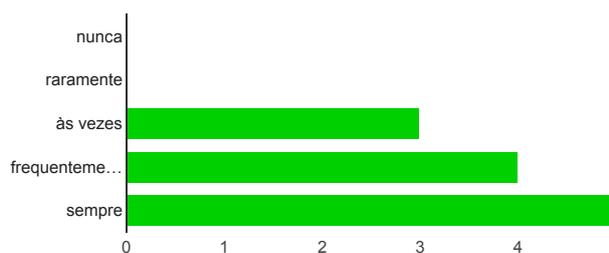


nunca	0	0%
raramente	0	0%
às vezes	0	0%
frequentemente	2	16.7%
sempre	10	83.3%

Fachadas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]

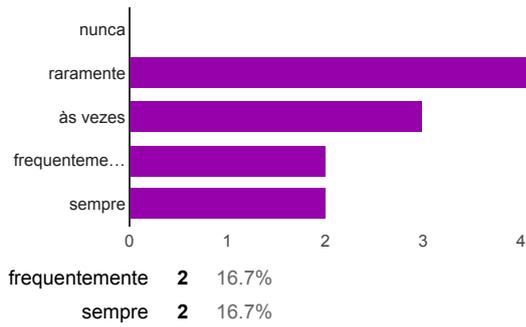
memorial descritivo e outros)?]

nunca	0	0%
raramente	0	0%
às vezes	2	16.7%
frequentemente	6	50%
sempre	4	33.3%

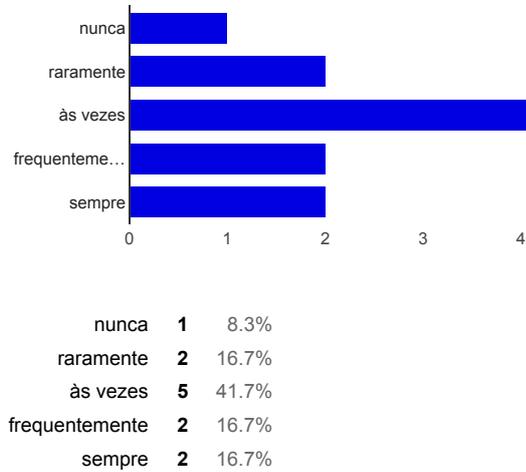
Prespectivas [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]

nunca	0	0%
raramente	0	0%
às vezes	3	25%
frequentemente	4	33.3%
sempre	5	41.7%

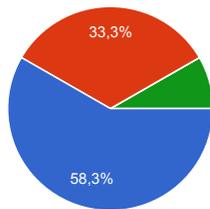
Memorial/ textos [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



Outros [5- Quando faz uso de uma referência projetual você conhece o projeto por completo (plantas, cortes, fachadas, perspectivas, fotos, memorial descritivo e outros)?]



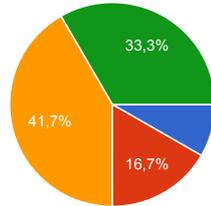
6- Antes de utilizar um projeto como referência, busca conhecê-lo também através de seu contexto cultural, histórico e/ou social?



sempre	7	58.3%
frequentemente	4	33.3%

às vezes	0	0%
raramente	1	8.3%
nunca	0	0%

7- Quando iniciou seus estudos em Arquitetura, os professores faziam uso de projetos referentes para explicar conteúdos das disciplinas?



sempre	1	8.3%
frequentemente	2	16.7%
às vezes	5	41.7%
raramente	4	33.3%
nunca	0	0%

Qual (quais)?

Casa da Cascata (Frank Lloyd Wright).

Edifício do FAU/UFRJ, MAM / Rio de Janeiro.

Casa da Música (Rem Koolhaas), Santiago Calatrava.

Frank Gehry e casas com influência digital que despertou interesse no tema.

Seagram Building, Villa Savoye, Casa da Cascata, Info Box, Puerto Madero.

Período do Renascimento ao Barroco, São Pedro / Roma, Berlim.

Renovação urbana, espaços públicos e direito à cidade, como por exemplo, Porto do Rio, Estação das Dotas, Rosa Grena (Nordeste) e Vídeo Frank Gehry,

Disciplinas de teoria no 4º período.

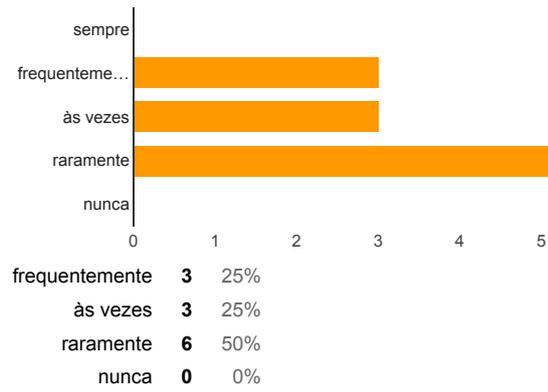
Durante a disciplina de PA2 o professor apresentou um novo vocabulário e boas referências à projetos.

Alvar Aalto, Frank Gehry e pesquisas próprias.

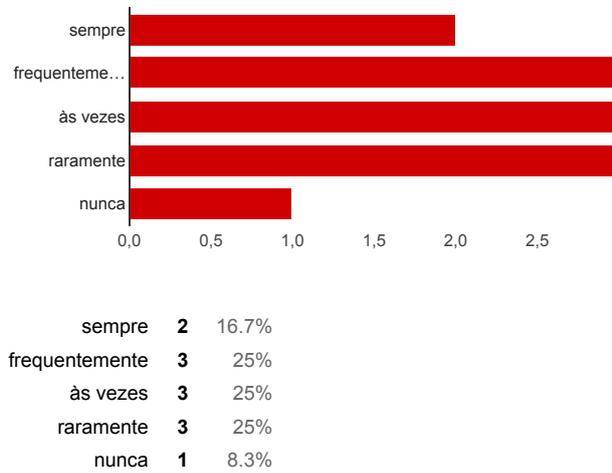
Milton Monte (Belém): Clube, Casa da Ilha, Mosqueiro; Le Corbusier (Villa Savoye);

Frank Lloyd Wright (Guggenheim, Casa da Cascata); Niemeyer.

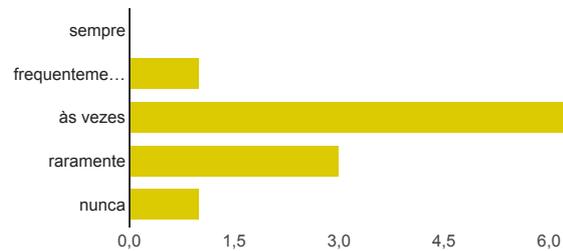
indicação de professor ou colega [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



já frequentou/ conhece pessoalmente [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]

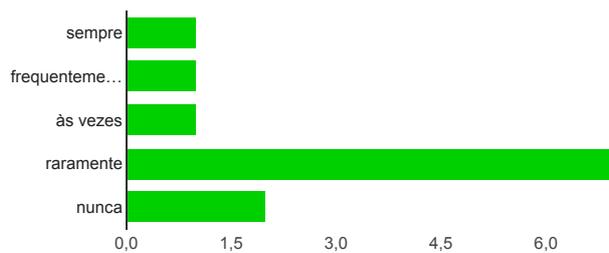


é uma arquitetura local, aberta à visitação [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



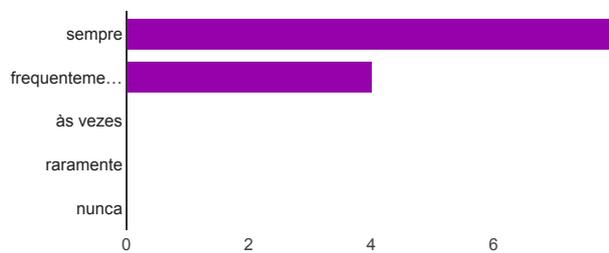
sempre	0	0%
frequentemente	1	8.3%
às vezes	7	58.3%
raramente	3	25%
nunca	1	8.3%

viagem de estudo [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



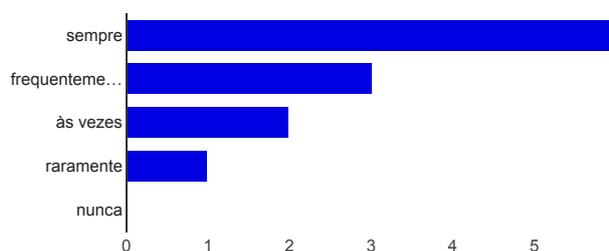
sempre	1	8.3%
frequentemente	1	8.3%
às vezes	1	8.3%
raramente	7	58.3%
nunca	2	16.7%

publicação digital [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



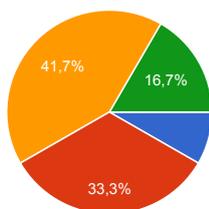
sempre	8	66.7%
frequentemente	4	33.3%
às vezes	0	0%
raramente	0	0%
nunca	0	0%

publicação impressa [8- Dentre os projetos que utiliza como referência projetual, você os conhece através de:]



sempre	6	50%
frequentemente	3	25%
às vezes	2	16.7%
raramente	1	8.3%
nunca	0	0%

9- Você conhece pessoalmente os projetos que utiliza como referência?



nunca	1	8.3%
raramente	4	33.3%
às vezes	5	41.7%
frequentemente	2	16.7%
sempre	0	0%

Qual (quais)?

Gaudi (Barcelona), Torre Agbar (Jean Nouvel), Instituto Árabe (Jean Nouvel), Niemeyer, Miralles (Mercado de Santa Catarina - Barcelona).

Sala São Paulo, Masp, Sesc Pompeia (São Paulo / SP), Centro Cultural Louvre, Pompidou (Paris), Bilbao (Espanha).

Niemeyer no Brasil, Mies Van Der Rohe (Pavilhão de Barcelona), Frank Gehry (Ed. Dançante, Praga).

Inhotim em Brumadinho.

MAC Niterói, Catedral de Brasília, Swiss Se (Foster, Londres), Prefeitura de Londres (Foster), Sagrada Família (Antoni Gaudi).

Barcelona, Lisboa, Cidade do México, Toronto, Copenhagen, Berlim, Quioto, Buenos Aires, Santiago, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Natal, dentre outros.

Aterro do Flamengo, Brasília (Catedral), edifícios históricos do Rio de Janeiro (Teatro Municipal, Biblioteca Nacional).

MAC Niterói, edifícios ecléticos de Juiz de Fora, Sesc Pompéia, Brasília.

Villa Savoye (Le Corbusier), Instituto de Arte de Chicago (Renzo Piano).

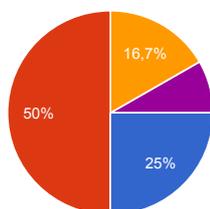
Basílica de Salvador, Bahia.

Projetos Urbanos: Barcelona, Marrakesh, Santiago Compostela, Valença, Londres.

Prédios: Foster, De Shards (Londres), Guggenheim (New York), Vaticano. Pinturas:

Van Gogh, Matisse, românticos e gregos.

10- Quando pensa na ideia ou na concepção de um projeto, você utiliza referências de lugares que já conheceu, ou já frequentou?



sempre	3	25%
frequentemente	6	50%
às vezes	2	16.7%
raramente	0	0%
nunca	1	8.3%

Qual (quais)?

Cidades Norte-americanas, tradição cidades latino-americanas (Santiago, Bogotá, Peru, Buenos Aires).

Fragmentos de projetos urbanos e residências de arquitetos não famosos.

Aterro do Flamengo, Ibirapuera, Casa Lina Bo Bardi, Petit Trianon / SP e arquiteturas internacionais no geral.

Repertório referencial (Não de forma explícita), repertório sinestésico.

Igreja Nossa Senhora da Conceição (Paty do Alferes), Catedral de Valença (Rio de Janeiro), Casarão do Registro do Paraibuna (Simão Pereira), Fazenda Ribeirão das Rosas (Juiz de Fora).

Ecovila de Carrancas, Tibá e referências indiretas do Modernismo (Burler Marx).

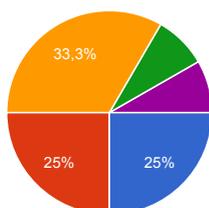
Projetos urbanos: Rio Cidade, projeto de revitalização do centro histórico de Boston. Barcelona, Lisboa, Cidade do México, Toronto, Copenhagen, Berlim, Quioto, Buenos Aires, Santiago, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Natal, dentre outros.

Lugares que frequentou, como por exemplo, clínicas, lojas e shopping com atenção especial à interiores.

Casa da Música (Rem Koolhaas), Museu Judaico (Daniel Libeskind), Masp (Lina Bo Bardi), projetos Toyo Ito.

Sagrada Família, Santiago Calatrava.

11- Você utiliza referências de arquiteturas, disponíveis à visitação, da cidade onde estuda/trabalha?



nunca	3	25%
raramente	3	25%
às vezes	4	33,3%
frequentemente	1	8,3%
sempre	1	8,3%

Qual (quais)?

Depende do tema, como por exemplo, escolas (Academia, Escola Normal), galerias (projetos urbanos, Av. Rio Branco), edifícios residências/conventionais.

Edifício Clube de Juiz de Fora, antiga reitoria da UFJF (praça cívica).

Arthur Arcuri, casas de condomínios, edifícios residências recentes, espaços revitalizados e todos os espaços públicos de Juiz de Fora.

UFJF (campus) como uma referência antagônica.

Museu Mariano Procópio, Parque da Lajinha, centro da cidade e Praça da Estação.

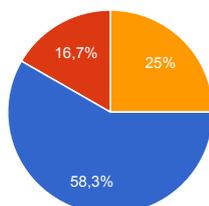
Arquitetura fabril (Bernardo Mascarenhas, bairro fábrica), arquitetura germânica (bairro Borboleta).

Parque Museu Mariano Procópio, Parque Halfeld, Edifícios da Rua Halfeld, Cine Theatro Central, Centro Cultural Bernardo Mascarenhas.

Biblioteca Murilo Mendes, Espaço Mascarenhas; Edifício Clube Juiz de Fora.

Escola Saci, MAM / JF, Centro Cultural Bernardo Mascarenhas.

12- Você realiza visitas a projetos considerados como uma referência de arquitetura?



sempre	7	58,3%
frequentemente	2	16,7%
às vezes	3	25%
raramente	0	0%
nunca	0	0%

Qual (quais)?

Niterói (MAC), Rio de Janeiro (MAM, MEC, Catedral, Candelária, Petrobrás), São Paulo (SESC Pompéia, Conjunto Nacional), Brasília (arquitetura institucional), Belo Horizonte (Praça da Liberdade, Rainha da Sucata) e cidades mineiras no geral.

MAC (Niterói), Reidy (Pedregulho, MAM, Aterro do Flamengo), Lina Bo Bardi (Masp).

Rio de Janeiro: Teatro Municipal, Museu Belas Artes, Ilha Fiscal, Museu da Justiça Federal, Pedregulho. Espaços do Centro do Rio de Janeiro: centro e Arco do Teles.

Villa Savoye (Le Corbusier), 1º Estúdio de Frank Lloyd Wright (Oak Park - Chicago).

Escritórios de arquitetura.

Museu Artes e Ofícios (Belo Horizonte), Teatro Municipal (Rio de Janeiro).

Ponte Mulher, Puerto Madero, Buenos Aires, Swiss Se (Foster, Londres), Renzo Piano (Londres), Instituto Mundo Árabe (Paris), Fundação Cartier (Paris).

Internacionais: Puerto Madero / Buenos Aires. Nacionais: Pampulha / Belo Horizonte, Brasília.

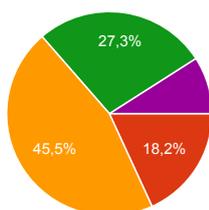
MAC Niterói, arquiteturas do Rio de Janeiro, Ouro Preto, Tiradentes, Belo Horizonte.

Inhotim, Brumadinho; Museu Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro; Mariano Procópio, Juiz de Fora.

Edifício Dançante, Niemeyer em vários locais do Brasil, Pavilhão de Barcelona e Sagrada Família.

Casa da Música (Rem Koolhaas), Museu Judaico (Daniel Libeskind), Masp (Lina Bo Bardi), projetos Toyo Ito, Casa da Música (Porto - Portugal), Edifício Garagem (Miami), Perth Arena (Austrália), Bilbao (Espanha).

13- Para você, é possível encontrar boas referências projetuais na cidade onde mora e/ou estuda?



nunca	0	0%
raramente	2	18.2%
às vezes	5	45.5%
frequentemente	3	27.3%
sempre	1	9.1%

Qual (quais)?

Museu Mariano Procópio (edifício e parque), Estação Central, Cine Theatro Central, Edifício Sulacap, PAM Marechal.

Raramente (atuais): Projetos comerciais (lojas exterior e interior), restaurantes. As vezes (históricas): Edifícios multifamiliares, Estrela Sul, Lojas Deusdeth Salgado.

Modernistas e contemporâneos (edifícios residenciais uni e multifamiliar: Júlia Hallack), Lourenço Sarmento, Arthur Arcuri (projeto modernista com destaque para residências). Trojetos como Jockey Club e Grambery

Em um aspecto específico e em comparação com outras cidades, no geral em Juiz de Fora não tem.

Arthur Arcuri, Hermanes Abreu (pós moderno), Raphael Arcuri (arquitetura eclética, como a prefeitura, Cine Theatro Central, Vila Iracema) e arquiteturas anônimas do Art Decó.

Produção local dos escritórios: Lourenço Sarmento, interiores Mascarenhas.

Parque Museu Mariano Procópio, Parque do Lajinha, Campus UFJF.

Condomínio Bosque do Imperial, casas noturnas, restaurantes, hospitais.

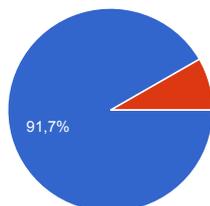
Casas modernas das décadas de 50 e 60 (Bom Pastor) e poucas obras contemporâneas.

Clube Juiz de Fora, Biblioteca Murilo Mendes, edifícios residenciais multifamiliares Skylab e Lourenço Sarmento.

Espaços interessantes que se relacionam com a rua, calçadas do centro e Ed. Bossa Nova.

Depende do tipo de projeto, projetos culturais e escolares com boa qualidade são difíceis de encontrar. Destaque para projetos comerciais e residenciais, dentre eles o escritório do Skylab (departamento comercial da Olegário, complexo comercial no São Pedro e reforma Bahamas São Vicente).

14- Em sua opinião, é necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecer as boas referências projetuais que utiliza?



sempre	11	91.7%
frequentemente	1	8.3%
às vezes	0	0%
raramente	0	0%
nunca	0	0%

Por que?

Há uma carência de tipologias específicas.

Juiz de Fora é uma cidade com um repertório de projetos datados a partir de uma época, sendo necessário conhecer as outras épocas da construção arquitetônica.

Proporciona uma vivência diferente e ampliada do projeto arquitetônico.

Enrique o processo de projeto, o repertório e fazer conexões diferenciadas.

É necessário conhecer novas referências e fazer comparações.

Apropriações sociais, culturas diferentes, apresentação a outras realidades.

Nenhum lugar oferece a cultura a ser absorvida totalmente, em Juiz de Fora a necessidade é um pouco maior pois não há projetos mais antigos que possam ser usados como referência.

Outras boas qualidades e referencias que se tem em outras cidades e países.

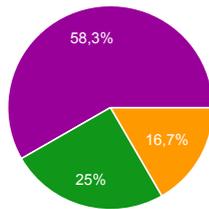
Necessidade de construção do repertório e ampliação da visão.

A produção arquitetônica e a escola de arquitetura ainda é recente, é necessário viajar para conhecer outras escalas e períodos.

Com a vivência há uma referência totalmente diferente, há uma sensibilidade só conquistada com a visita ao edifício.

É necessário abrir os horizontes, viajando tanto para o Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Cataguases / MG) e exterior (Chicago, Boston, Paris, Portugal).

15- As referências projetuais que você utiliza estão situadas em locais distantes, de forma que seja necessário viajar ou se deslocar de sua cidade para conhecê-las pessoalmente?



nunca	0	0%
raramente	0	0%
às vezes	2	16.7%
frequentemente	3	25%
sempre	7	58.3%

Para onde?

Europa, México, Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte.

Há fragmentos em Juiz de Fora, mas destacam-se cidades do Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte), cidades históricas de Minas Gerais, Brasília e o restante do mundo.

Rio de Janeiro, Paris, Barcelona e São Paulo.

Cataguases, Austrália e Escandinávia.

Minas Gerais, Espírito Santo (comportam juntamente 65% dos bens tombados nacionais), Rio de Janeiro e construções icônicas do mundo no geral.

Busca por arquitetura simples e até mesmo sem o trabalho do arquiteto, destaque para as Ecovilas (sul de Minas Gerais, institutos de permacultura em Pirenópolis/GO), Oriente Médio (Vernacular).

Rio de Janeiro, São Paulo e Europa de maneira geral.

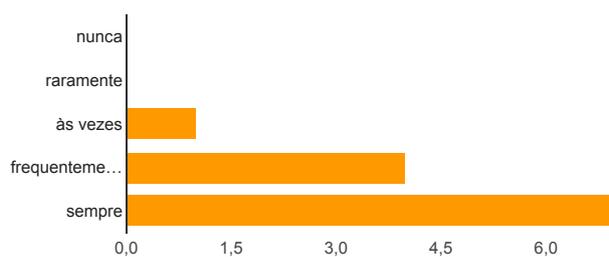
Rio de Janeiro, São Paulo e projetos internacionais.

São Paulo, Rio de Janeiro, Pará (paisagismo), Paris, Barcelona, Alemanha, New York, Dinamarca, Chicago e Portugal.

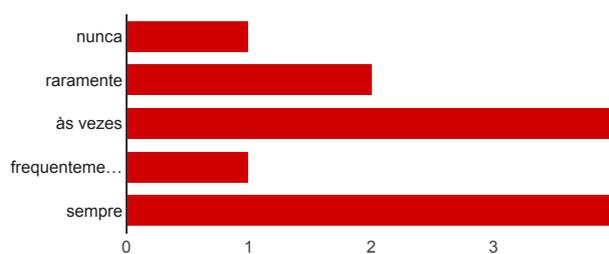
Europa, Estados Unidos, Ásia, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba.

Alemanha, Paris - França, Londres - Inglaterra, Espanha, Rio de Janeiro, Niterói.

livros [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]

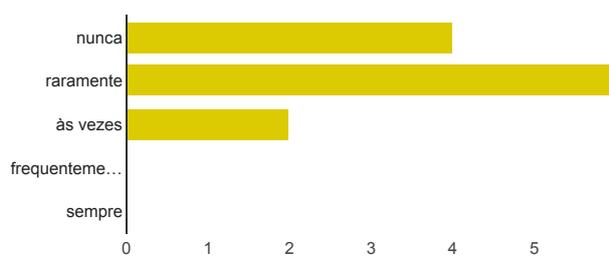


revistas [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



nunca	1	8.3%
raramente	2	16.7%
às vezes	4	33.3%
frequentemente	1	8.3%
sempre	4	33.3%

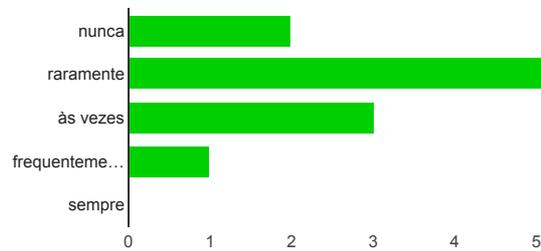
jornais [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



nunca	4	33.3%
raramente	6	50%
às vezes	2	16.7%
frequentemente	0	0%

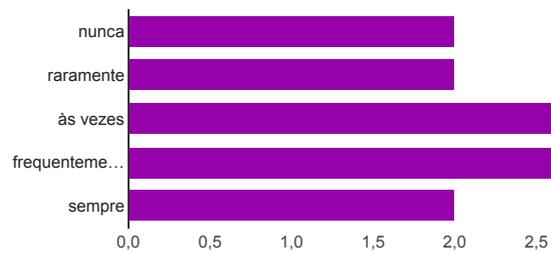
sempre 0 0%

outra mídia impressa [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



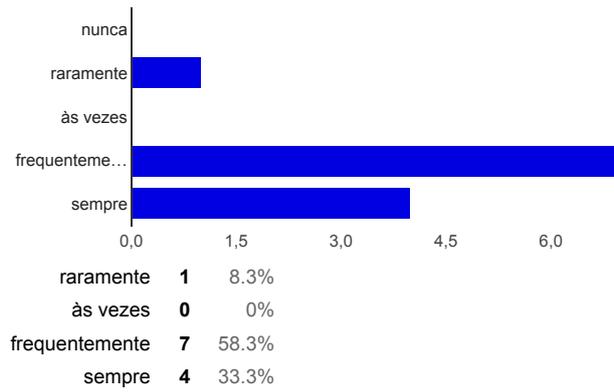
nunca	2	16.7%
raramente	6	50%
às vezes	3	25%
frequentemente	1	8.3%
sempre	0	0%

blogs [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]

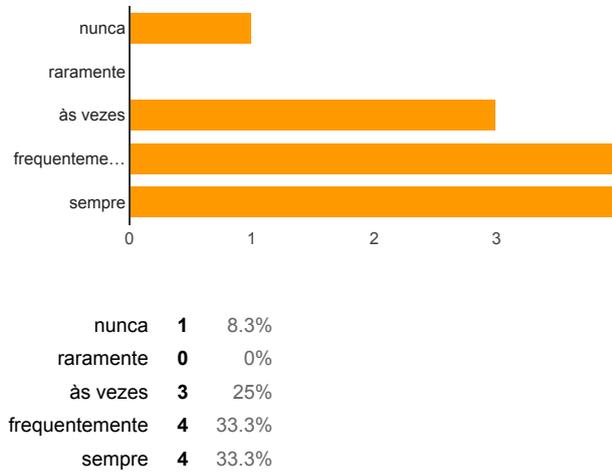


nunca	2	16.7%
raramente	2	16.7%
às vezes	3	25%
frequentemente	3	25%
sempre	2	16.7%

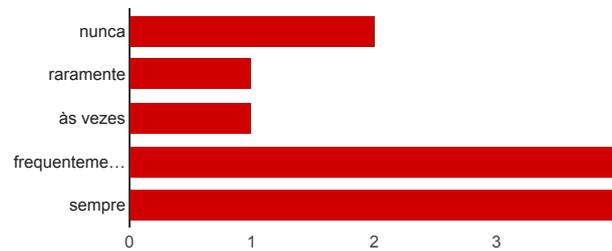
sites [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



revistas on line [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



outras mídias digitais [16- Dentre os projetos existentes que usa como referência, como tomou conhecimento de sua existência?]



nunca	2	16.7%
raramente	1	8.3%
às vezes	1	8.3%
frequentemente	4	33.3%
sempre	4	33.3%

Qual (quais)?

Grupos no Facebook, órgãos governamentais, universidades.

Livros: Simon Unwin, 500 Anos da Casa Brasileira (Veríssimo e Bittar). Revistas: AU e Projeto. Online: Vitruvius e Archdaily.

Livros: Architecture Now (Taschen), teóricos Bruno Zevi. Revistas: AU, Projeto.

Outras Mídias: trabalhos alunos e programas de TV (Brasileiros pelo Mundo e Netflix).

Livros: História da Arquitetura, Linguagem da Arquitetura Pós Moderna. Revistas: AU. Sites: Archdaily, Inhabitat. Outras mídias, como por exemplo, Facebook e Pinterest.

Artigos, livros recentes da Rio Books e G.G. Sites como vitruvius, Public Places e de universidades estrangeiras.

Eventos e congressos, livros de arquitetura/arquitetos (temático/monográfico), projeto de design, AU, Archdaily e Vitruvius.

Sites: Summa, Pinterest. Livros: Hertzberger, Jane Jacobs, Jan Gehl.

Revistas online e sites: Vitruvius, Projeto, AU e Archdaily. TV: documentários, Canal Brasil, GNT. Livros: Simon Unwin, Forma, BIG

Livros: História da Arquitetura, Arquitetura Contemporânea (Bruand), Ainda Moderno (Cavalcante). AU, Projeto, Vitruvius, Archdaily, grupos de Facebook (Miriam Gurgel).

Revistas: Summa, AU, Arquitetura e Construção. Sites: Archdaily, Arqpad, Arcoweb, Cool Hunter, Design Milk, Architecture Love, dentre outros.

Livros: Tudo Sobre Arquitetura (Editora Sextante), Benévolo, Zevi. Sites: Arqtextos, Arcoweb, Archdaily. Outras mídias: perfis no Facebook, Hipeness, Nômades Digitais, Edifícios de São Paulo.

Sites: Projetos de concursos de Arquitetura. Revistas: Projeto, AU, Casa Vogue.

17- Dentre as referências utilizadas por você, quais já visitou? Onde?

Villa Savoye (Le Corbusier) e obras racionalistas da arquitetura.

Vernacular: Egito, destaque para as construções em adobe, terra e pedra, Xingu (Brasil).

Londres: construções de Foster. New York: Guggenheim e cidade de maneira geral.

Bilbau (Frank Gehry). Santiago Calatrava (Valencia). Santiago Compostela (Eisenmann).

Não visitou casas icônicas. Hospitais: Rede Sara. Patrimônio: Ouro Preto,

Tiradentes, Mariana, Cine Teatro Central (JF), MAM e MAC (Rio de Janeiro).

Gaudi - Barcelona, Quinta da Regalera - Portugal (Sintra), Picadilly Circus (Londres), Terraço do prédio do MEC (Rio de Janeiro), Vale Anhamgabaú (São Paulo), cidades com lugares aglomerados.

Sala São Paulo (SP), Praga das Artes (SP), Museu da Língua Portuguesa (SP), Barcelona (Forum, Torre Agbar, edifício Toyo Ito).

Reidy (Rio de Janeiro), Lina Bo Bardi (São Paulo), Carlos Bratke (São Paulo), comerciais, escritórios, Ruy Otake (Unique), Europa (Agbar, Mundo Árabe, Gaudi, Miralles - Barcelona), Niemeyer (Pampulha, Belo Horizonte, Edifício Liberdade - Ibirapuera, SP), Paulo Mendes da Rocha (Picanoteca, Museu da Língua Portuguesa), Demetre Anastassakis.

Edifício Dançante (Frank Gehry), todos edifícios de Brasília, High Line (New York), visitas técnicas ao México (espaço urbano).

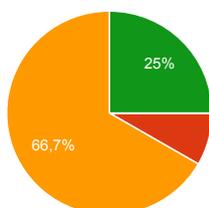
Londres: Swiss Se, Renzo Piano; Prefeitura. Barcelona: Sagrada Família. Paris: Instituto Mundo Árabe e Fundação Cartier. Brasília: Esplanada. Rio de Janeiro: MEC Niterói: MAC.

Niterói (MAC, Teatro Caminho Niemeyer, Estação de Charitas). Cidades históricas (Tiradentes, Ouro Preto, São João del Rei, Paraty). Belo Horizonte (Rainha da Sucata, UFMG, Praça da Liberdade, Planetário). Rio de Janeiro (Conjunto Nacional, MAM, MEC, Fundão, Edifício Cidade Nova, Teatro Municipal, Cinelândia, Lapa). São Paulo (Conjunto Nacional, Martinelli, Edifício Itália, Copam, Sesc, Masp).

Museu de Artes e Ofícios (Belo Horizonte), Jardim Mariano Procópio (Juiz de Fora), Basílica de Salvador (Bahia), igrejas em geral (Tiradentes, Ouro Preto, Petrópolis, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador).

Inhotim, Brumadinho; Puerto Madero, Buenos Aires.

18- Qual a sua idade?



17-22 anos	0	0%
23-30 anos	1	8.3%
31-40 anos	8	66.7%
41-50 anos	3	25%
maior que 51 anos	0	0%

Número de respostas diárias

