



# PROJETAR - 2015

Originalidade, criatividade e inovação no projeto contemporâneo:  
ensino, pesquisa e prática. Natal, 30 de setembro a 02 de outubro.

## Edgar Graeff e o ensino de arquitetura: o processo composicional como conhecimento

*Edgar Graeff and the teaching of architecture:  
the compositional process as knowledge*

*Edgar Graeff y la enseñanza de la arquitectura:  
el proceso compositivo como conocimiento*

MEDEIROS, Wilton de Araujo

*Doutor, Universidade Estadual de Goiás, Wilton\_68@hotmail.com*

### RESUMO

A leitura da obra escrita de Edgar Graeff deixa explícita a sua contribuição teórica como “demonstração científica” capaz de penetrar nas questões, compreendendo o fenômeno arquitetônico em profundidade. Atuando profissionalmente num arco temporal de quase meio século, sua obra de certo modo serve como ponto de partida para compreender diversas questões referentes à arquitetura e ao ensino de arquitetura no Brasil, desde as suas características e peculiaridades, até às questões e contextos que produziram mudanças enquanto campo de conhecimento. Com isso, por um lado podemos compreender parte de sua trajetória e pensamento, e por outro, nuances do ensino de arquitetura no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE** : Ensino de arquitetura; composição; conhecimento.

### ABSTRACT

*Reading the written work of Edgar Graeff leaves explicit theoretical contribution as "scientific proof" capable of penetrating the issues comprising the architectural phenomenon in depth. Acting professionally in a temporal arc of almost half a century, his work somehow serves as a starting point to understand various issues relating to architecture and architectural education in Brazil, since their characteristics and peculiarities, until the issues and contexts that produced changes while field of knowledge. With that, on the one hand we can understand part of its trajectory and thought, and on the other, nuances of teaching architecture in Brazil.*

**KEY-WORDS**: Teaching of architecture; composition; knowledge.

### RESUMEN

*Lectura de la obra escrita de Edgar Graeff deja explícito contribución teórica como "prueba científica" capaces de penetrar en los temas que comprende el fenómeno arquitectónico en profundidad. Actuando*



# PROJETAR - 2015

Originalidade, criatividade e inovação no projeto contemporâneo:  
ensino, pesquisa e prática. Natal, 30 de setembro a 02 de outubro.

*profesionalmente en un arco temporal de casi medio siglo, su trabajo de alguna manera sirve como punto de partida para entender diversos temas relacionados con la arquitectura y la enseñanza de la arquitectura en Brasil, ya que sus características y peculiaridades, hasta los problemas y contextos que produjeron cambios al campo del conocimiento. Con eso, por un lado podemos entender parte de su trayectoria y el pensamiento y en los otros, matices de enseñanza de la arquitectura en Brasil.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Enseñanza de la arquitectura; composición; conocimiento.*

*Já é tempo de acabar-se com a Praga dos professores porventura eruditos mas desconhecedores das exigencias reais da profissão, e que levam o ano a se derramarem em considerações de ordem geral ou desenvolvendo pormenores esdruxulos, para depois se excusarem, por falta de tempo, de abordarem a materia que importa e os alunos anseiam por conhecer. (Lucio Costa).*

## 1 INTRODUÇÃO

No texto que se segue, veremos que a trajetória profissional de Edgar Graeff é marcada pela análise do ensino de arquitetura, desde os embates presentes no surgimento das primeiras escolas, até a proliferação delas, num percurso profissional de aproximadamente cinquenta anos, marcado por publicações dessas análises.

Resulta de pesquisa bibliográfica e análises documentais no âmbito do projeto de pesquisa em curso, intitulado: *Influencias do pensamento de Edgar Graeff na “Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias – maio de 1978”*. Este projeto desdobra especificamente o conhecimento a respeito da atuação e produção de Graeff na área do Ensino de Arquitetura e formulação de um pensamento e conhecimento arquitetônico. Por sua vez, dá continuidade ao projeto de pesquisa *Metodologias do projeto urbano: mudanças contextuais e morfológicas em Goiânia (1933 –1973)* – editado entre março de 2013 e março de 2015 – que identificou a contribuição de Graeff como fundante para a história do urbanismo em Goiás.

Inicialmente, veremos que as primeiras análises de Graeff são fortemente marcadas pelo contexto de lutas e embates no campo da arquitetura. Por isso, serão utilizados um breve suporte teórico que nos auxilie sobre as noções de “campo”, e conformações do conhecimento nas esferas institucionais. Ao mesmo tempo que analítico, o texto busca delinear um suporte narrativo que dê sentido à exposição da estruturação de Graeff, muito fortemente marcados pelas noções de “integração”, e “composição”

## 2 DAS “LUTAS” QUE ANTECEDEM E PERMEIAM A “INTEGRAÇÃO”

O quadro que Lucio Costa pinta com palavras na epígrafe acima, expressa as tensões que haviam sido

estabelecidas entre erudição dos professores que seguiam o modelo burocrático, padronizado e catedrático da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) e os alunos que de modo geral ansiavam por conhecimento arquitetônico. Desta tensão, a partir dos anos de 1940 e no decorrer de todo o século XX e início do presente século, abriu-se um fosso que, cada vez mais profundo constituiu um quadro heurístico, o qual se for visto como “uma moldura a um só tempo analítica e descritiva” – (CAVALCANTI, 2013) – possibilita perceber o mecanismo produtor da dinâmica e da unidade da arquitetura brasileira, ou seja, o “conflito” entre construção do conhecimento arquitetural e formação profissional.

Para Miguel Pereira (1984: 111-112), a arquitetura brasileira se fez famosa em todo o mundo, já o ensino da arquitetura no Brasil, não. Conforme este autor, este conflito fundante que peculiariza a arquitetura brasileira submergiu de um “padrão” de escola, que na verdade produziu meio-arquitetos. Estes, ao tentarem completar-se “através do autodidatismo digerido por vícios eufóricos de glória prematura, levaram para o magistério suas experiências de escritório – empírica e ensimesmada”.

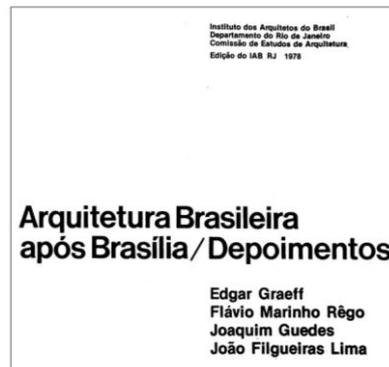
Como diz Cavalcanti (2013: 416), o conceito de “drama social” considera como conflito a tensão latente das relações pela atuação constante de princípios estruturais contraditórios. Esses princípios, que não são apreendidos diretamente pela consciência dos personagens que os vivem, pressionam, contudo, sua conduta em direções divergentes. Para Garry Stevens (2003: 117) o drama como base das relações definem o campo da arquitetura como um todo. Com base na noção de “campo” em Pierre Bourdieu, Stevens vai dizer que “o motor que impulsiona o campo é o conflito entre aqueles que alcançaram o topo, a fração dominante ou a vanguarda estabelecida, e aqueles que não conseguiram, a fração subordinada dos recém-chegados”.

Como se pode depreender do que diz Stevens, o que conforma este “drama social” é na verdade a luta pelo estabelecimento de dominantes e dominados. Ou seja, conforme a abordagem de Stevens, o conflito e os dramas relacionais não apenas delineiam a idiosincrasia da arquitetura brasileira, mas o campo da arquitetura como um todo, de modo global, no mundo. Assim sendo, este texto conterà subsídios para se pensar que o ensino de arquitetura como “drama” é um dos pares opostos de sua identidade – o outro é a “integração”.

Ao participar dos *Depoimentos* organizados pelo IAB Departamento do Rio de Janeiro ocorridos entre 1976 e 1977 no MAM/Rio e publicados em 1978, Edgar Graeff expõe diversas facetas desse “drama” social subsumido pelos conflitos que permearam e caracterizaram a arquitetura brasileira, não no

modo como foi apresentada em *Brazil Buildings* “lá fora”, mas em seus próprios termos internos, de cuja essência, é a essência mesma da história do ensino de arquitetura – melhor dizendo, os seus paradoxos.

Figura 1: Contracapa do volume que contém o depoimento de Edgar Graeff ao IAB, 1978



Fonte: Edição do IAB RJ 1978

Fazendo um retrospecto histórico sobre o ensino de arquitetura, Graeff (1978) vai falar que a “formação do Arquiteto” (Pág. 129) traça um quadro tenso, bem semelhante ao modo em que Lucio Costa na epígrafe supracitada diz. Afirma Graeff em seu *depoimento*: “talvez aqui eu me mostre mais radical, menos racional, mais emotivo, porque se trata do meu campo específico de atividades”. Ou seja, com essas palavras, assim como Costa, o depoente deixava claro a sua disposição para a “luta”, qual seja: um posicionamento para a luta, em um espaço de lutas. Portanto, não pode ser mera coincidência que no referido *Depoimento* ao IAB, “luta” é a primeira palavra escrita por Graeff ao iniciar o retrospecto histórico sobre a formação do arquiteto no Brasil. Diz Graeff:

A luta pela renovação e aperfeiçoamento do ensino de arquitetura no Brasil já se prolonga por quase 50 anos. Vem de uma tomada de posição perfeitamente definida pelo Lucio Costa, em 1931 – tratava-se de harmonizar a escola, a universidade, com a vida. Eu diria mais: não foi meio século de um processo, de um movimento manso, suave. Foi um movimento rico em momentos bastante ásperos, agitados, tumultuados. (Idem, págs.129-130).

Esta “luta” a qual se refere Graeff no decorrer do retrospecto histórico, configurou-se como revolta contra o modelo nacional da FNA. Conforme descreve e narra, na medida em que as faculdades de arquitetura foram se separando da engenharia e de Belas Artes, desde os anos de 1940, um senso de autonomia continha em si mesmo um caráter de reforma do ensino. Com as faculdades sendo criadas no Brasil, em Recife, Porto Alegre, São Paulo, era preciso mudar as estruturas e os métodos de ensino.



## PROJETAR - 2015

Originalidade, criatividade e inovação no projeto contemporâneo:  
ensino, pesquisa e prática. Natal, 30 de setembro a 02 de outubro.

Depois de uma série de encontros nacionais de estudantes, professores e arquitetos chegaram-se à conclusão de que o caminho para alcançar uma reforma profunda nas estruturas e nos métodos de ensino em arquitetura consistia em negar a prática estabelecida, que determinava que todas as escolas do Brasil se submetessem ao padrão da FNA. Quer dizer, o currículo, o programa da FNA vigorava em todo o país como “modelo”, e sobre isso, tanto professores quanto alunos lutavam contra. Conforme mostra Graeff, esses posicionamentos de luta, dos quais ele mesmo compartilhava, teve um coroamento no início dos anos de 1960 como a criação, em 1962, de um “currículo mínimo” que passaria a ser empregado pelas faculdades de arquitetura em todo o Brasil.

Interessante observar, que Edgar Graeff tornou-se um dos principais personagens dentre aqueles que vão compor o cabedal publicado em livros e revistas especializadas, em que podemos vislumbrar as descrições e as narrativas dessas lutas e de outras que compõe não somente a peculiar arquitetura brasileira – cuja idiosincrasia principal reside no paradoxo de suas tensas relações entre ensino e obra –, como também no *campo* mais amplo da arquitetura. É isto que, provavelmente, tornou-se o principal mote não somente do depoimento acima referido, mas de toda a sua obra escrita. Uma obra vislumbrada e permeada por seu par oposto desse “drama”: da atomização *versus* “integração”, melhor mencionada posteriormente neste texto. Ou seja, na medida em que descrevia e narrava as lutas da arquitetura brasileira, especificamente a sua base que é o ensino, Graeff foi se tornando, no fundo, o principal personagem de sua própria obra escrita. Pintando um quadro sob a moldura heurística desta tensão, trazendo à tona o íntimo deste fosso, na medida em que foi vivenciando os vários desdobramentos dessas lutas no ensino que caracterizam a arquitetura brasileira.

Se por um lado no início dos anos de 1960 essa luta contra o modelo da FNA resultou na criação e implantação de currículo mínimo em todas as faculdades do Brasil, por outro, a “luta” ressurgia em outros moldes. Segundo Pereira (1984) o surgimento de faculdades de arquitetura no Brasil, pôs fim a algumas lutas, mas ensejou outras, como por exemplo, a luta para romper o isolamento Escola/profissão mas que foi incapaz de fazer a transição de um modelo de “obra” como foco central, para um ensino arquitetural fundamentado na reflexão, sistematização e metodologia.

Com isso, manteve-se enrustida nas novas escolas de arquitetura a experiência de escritório, empírica e ensimesmada, ensejando “apenas a transmissão do conhecimento, isto é, do saber autodidático do mestre, em função de sua obra” (Pág. 111), o que fez com que sobre a “obra” fosse centralizado o foco ou carro chefe da autonomia das escolas brasileiras de arquitetura, porém, paradoxalmente, sem reflexão, sistematização e metodologia que pudesse regenerar seus paradoxos antecedentes. Talvez

em decorrência mesmo dessa dicotomia paradoxal entre obra e ensino, é que no início dos anos de 1970 surgem duas instituições separadas, a Associação Brasileira dos Escritórios de Arquitetura (ASBEA) e a Associação Brasileira das Escolas de Arquitetura (ABEA), cristalizando, portanto, em moldes institucionais as tensões relacionais fundantes das características da arquitetura brasileira, para além de suas obras – conforme mostra Mary Douglas (2007), “quando tudo está institucionalizado, nenhuma história ou nenhum outro dispositivo de acumulação são necessários: ‘a instituição diz tudo’” (pág. 58).

Acarretou ao sentido de autonomia que foi dado às escolas de arquitetura recém-fundadas traços do anterior vício pelo modelar, perfazendo um “*Modelo Fechado* de escola, de profissional e de obra arquitetônica, incapazes, por isso, de criar sua própria reciclagem, seu próprio enriquecimento, sua atualização” (idem). Em certo sentido, as escolas de arquitetura, autonomizadas em relação à engenharia e às artes, já nasceram velhas.

Esse debate sobre o ensino de arquitetura enquanto foco das preocupações publicadas nos *Depoimentos* do IAB, bem como essas “lutas” inerentes à identidade da arquitetura brasileira e ao *campo* como um todo, também perpassaram a escola de arquitetura criada na Universidade Católica de Goiás em 1968, a qual viria, muitos anos depois, ser nomeada como *Escola Edgar Albuquerque Graeff*, reconhecendo o trabalho de Graeff tanto como professor contratado, quanto como coordenador da *Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias*, da qual trataremos mais adiante.

### **3 “PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE CONTEÚDOS E METODOLOGIAS”**

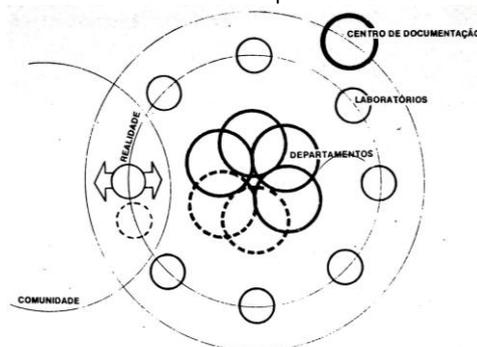
A escola de arquitetura da Universidade Católica de Goiás surgiu em 1968, no bojo do contexto histórico que Pereira (1984) chama de “a proliferação das escolas de arquitetura”, como estratégia do governo federal em ampliar a profissionalização no Brasil, através do ensino superior. O problema é que, como mostram os diversos debatedores dos *Depoimentos* feitos pelo IAB/RJ, o aumento quantitativo de faculdades de arquitetura, significou exponenciar os paradoxos arraigados na essência mesma da arquitetura brasileira, conforme visto acima, multiplicando pelo Brasil afora o “*Modelo Fechado*” de escola, de profissional e de obra arquitetônica. Por outro lado, conforme Pereira, falar em “modelo fechado” significa inserir o debate Universidade/Profissão – Profissão/Universidade, como parte de um contexto em que todas as conquistas oriundas da autonomização no ensino da arquitetura, como por exemplo, o “currículo mínimo” que flexibilizou a adequação do ensino nas diversas regiões brasileiras, teriam que reposicionar o conhecimento arquitetural frente à missão da

Universidade então proposta, qual seja, a produção do conhecimento científico e tecnológico, por meio das atividades de produção de conhecimento alicerçado em atividades de laboratório, e não mais exclusiva e especificamente restrita à sala de aula, esta última, lugar por excelência do mestre catedrático e sua oral e repetitiva transmissão do que seja obra e profissão.

Ou seja, na prática, as tensões e as lutas que marcaram e de certo modo ainda caracterizaram a arquitetura brasileira vista a partir de seu ensino passaram a ser reconfiguradas, tendo inserido durante os anos de 1960 uma nova questão: como integrar e participar pesquisa como método de ensino da Arquitetura? Pensando sobre essa questão, Pereira vai dizer: “torna-se evidente que o modelo, não podendo existir em si mesmo, deve situar-se na estrutura de uma Universidade integrada, interdisciplinar e participante” (1984: 118).

Esse gráfico ilustra muito bem quais as preocupações de Graeff ao coordenar a Comissão que elaborou a *Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias*, publicada em maio de 1978 pela Universidade Católica de Goiás / Curso de Arquitetura e Urbanismo. Como se pode ver nos círculos que representam na Figura 2 interdisciplinaridade, integração e pesquisa, o conhecimento não está restrito à sala de aula ou *atelier*, mas se constrói pela interrelação de espaços e atividades contidas nestes espaços, os quais se intercomunicam inclusive com a “realidade” e a “comunidade. Essa concepção mais complexa de conhecimento arquitetural, implicou em um amadurecimento e ampliação do conceito de composição, que, como se verá exposto no livro *Edifício*, será melhor compreendido em suas interfaces com a cultura e com as escalas urbanas, municipais e regionais<sup>i</sup>.

Figura 2: ilustração por meio de figuras sobre a inserção dos cursos de arquitetura no contexto mais complexo da Universidade

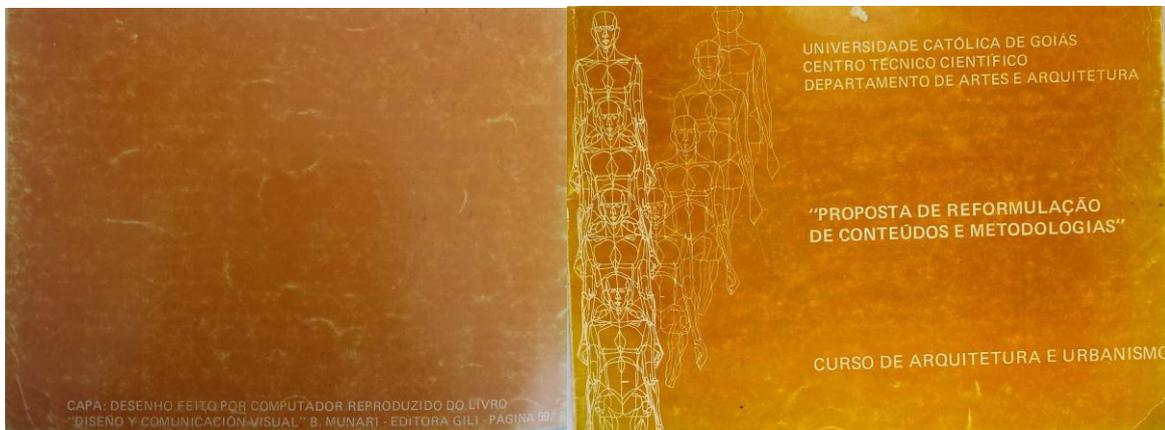


Fonte: PEREIRA, 1984: 118

Na dedicatória deste opúsculo (ver Figura 3 abaixo), está escrito: “A Universidade Católica de Goiás e o departamento de artes e arquitetura dedicam esta experiência a Lucio Costa”. Muito simbólica e

representativa esta dedicatória, haja vista que foi precisamente Costa quem primeiro se insurgiu contra o regime catedrático no ensino de arquitetura brasileiro. Simbólico e representativo também, e não menos preciso, porque é sem dúvida um dos inúmeros arquitetos mais conhecidos e tidos como bem sucedido pela produção de sua “obra” e não por atividade docente. Se não é mera coincidência, repete com perfeita circularidade os paradoxos e as tensões de que tratamos na introdução do presente texto, paradoxos e tensões partilhados por Graeff. Pinceladas de um quadro que perfaz um regime de visibilidade do docente de arquitetura, muito provavelmente, ainda hoje.

Figura 3: Capa do opúsculo de 27 páginas, publicado em 1978 e elaborado pela Comissão de Programação e Avaliação (CPA) do Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás, criada em 1975.



Fonte: Acervo do autor

Conforme dito anteriormente do período em que surgiu diante o Curso de Arquitetura da UCG em diante, o ensino de arquitetura teve que atender não só às demandas do “mercado de trabalho” – portanto de dar continuidade ao perfil profissionalizante que sempre teve –, mas também atender às demandas e dinâmicas próprias da Universidade nos anos de 1970, especialmente no que se refere à produção, e não somente transmissão de conhecimento. Em vista disso, para além de diversas outras proposições que perfazem as tensões e circularidades peculiares ao ensino de arquitetura no Brasil, o eixo central da *Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias* consubstanciou-se na proposição do “Currículo à base de tópicos: integração” (Pág. 13).

Entende a CPA que, nas condições objetivas do ARQ, o processo capaz de neutralizar a tendência ao isolamento e à atomização de estudo/aprendizagem e de conduzir o curso e se transformar efetivamente num conjunto orgânico de atividades consiste em assentar suas bases não mais sobre disciplinas, mas em unidades tópicos de estudo, às quais as disciplinas servirão; unidades programadas, montadas e desenvolvidas em caráter subsidiário com relação às atividades de Projeto.

Portanto, como se vê, as atividades de projeto passariam a ser uma das principais formas de desfazer a atomização das disciplinas e conduzir o curso à “integração”. Na referida proposta, à Página 24 consta uma segunda maneira de conduzir o curso à “integração”. Qual seja, a produção de conhecimento científico, por meio do que é denominado de “Unidade Interdisciplinar de Estudo” (UIE), com a qual pretendeu-se substituir a atividade de ensino pela atividade de estudo, bem como as práticas do professor pelas práticas de um docente-orientador de estudos: Conforme consta à Página 27, “tais estruturas e métodos, correspondem melhor à realidade da aquisição de conhecimento em nível superior, onde a ideia de ‘ensinar’ não passa de eufemismo: aqui, ou o aluno constrói, ele mesmo, seu conhecimento ou não há conhecimento efetivo adquirido”.

Esse foco em “integrar” duplamente o curso de arquitetura, seja por meio das atividades de projeto, seja por meio das atividades de pesquisa, desdobra a questão do deslocamento do ensino catedrático e da reificação da obra em uma nova dimensão e concepção sobre Universidade: “o problema da abertura da universidade para mais amplas camadas sociais da população, o problema da multiplicação da oferta de matrículas, do chamado ‘ensino de massas’ (Idem).

Contudo, embora tenha trabalhado ativamente para reposicionar a circularidade das relações que envolvem o ensino de arquitetura como um “drama” entre lutas, e tenha inclusive reposicionado tais questões em função de novas escalas de demandas, e essa ideia de “integração” estivesse fortemente presente no imaginário e no ideário que delineou o *zeitgeist* da interiorização do Brasil – o qual ganhou contornos ainda mais fortes durante o governo federal dos militares – a noção de “integração” bem como o entendimento da arquitetura como conhecimento permeia toda a obra escrita de Edgar Graeff, conforme comentado a seguir.

#### **4 COMPOSIÇÃO COMO CONHECIMENTO EM EDGAR GRAEFF**

No período em que trabalhou na escola de arquitetura da Universidade Católica de Goiás, Edgar Graeff produziu boa parte de sua obra escrita. Porém, reunidas em um conjunto documental, essa obra antecede em muitos anos a esse período, e continua também posteriormente. É um conjunto de textos publicados em diversas revistas especializadas, coletâneas, além dos livros publicados por Edgar Graeff durante toda a carreira profissional e acadêmica, o que perfaz uma trajetória de pensamento arquitetural. Não seria possível compreender essa trajetória intelectual, e, por consequência, a compreensão do seu pensamento arquitetônico, se lançássemos sobre o mesmo apenas as visadas de um olhar temporal retilíneo.

Isso ocorre porque, embora o seu pensamento tenha sido construído tendo por base toda a cultura arquitetônica clássica ocidental, e por isso aparentemente programado, a maneira como o expôs em publicações é de aparente aleatoriedade, a qual pode ser interpretada como concomitante modo retrospectivo e prospectivo – e é preciso apreender essa obra em seu conjunto, para que se perceba que é precisamente a ideia de conjunto que perpassa e dirige as suas escritas. Tal como em uma trama de escritas, essa dupla perspectiva se faz necessária para se depreender essa espécie de “fio condutor”, pelo qual é possível ressaltar a noção de “integração” e composição como conhecimento.

Em seus textos iniciais, publicados nas décadas de quarenta e cinquenta, a “integração” aparece em todas as partes da sua sistemática para a formulação de uma teoria da arquitetura, nas quais trata de delinear porque a composição prevalece em maior nível de importância na arquitetura. Diz Graeff que os valores utilitários dos edifícios são extremamente transitórios, já para que a obra subsista, é necessário que transmita ao conjunto: ritmo, unidade, expressão e clareza, o que confere permanência. Neste sentido, a noção de “integração” está subsumida no princípio clássico de “unidade”: “cumpre, porém, não confundir a unidade com uniformidade. A unidade, de certo modo, repele a ideia de uniformidade, pressupondo variedade de espaços, elementos e formas, em cuja integração se manifesta” (GRAEFF, 2006: 41).

No texto *Área da arquitetura no universo do conhecimento*<sup>ii</sup> Graeff vai defender a composição como a base a partir da qual todo o conhecimento científico é produzido em arquitetura:

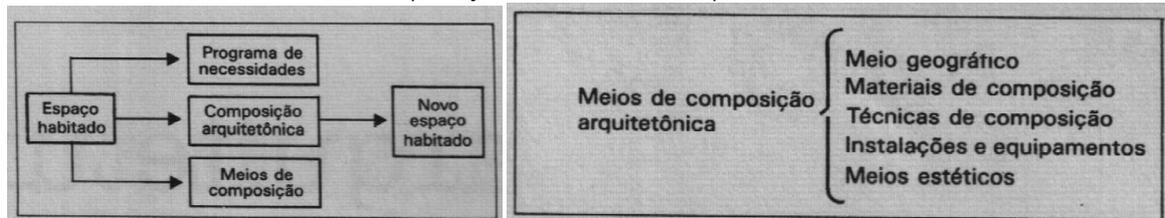
Nas circunstâncias atuais e considerando a reforma universitária que se discute, convém colocar a problemática da formação do arquiteto em bases realmente científicas, recusando as deformações decorrentes de preconceitos anacrônicos e de eventuais interesses corporativos. Um dos mais precisos e eficientes critérios de análise científica do fenômeno arquitetônico – com vistas à definição do seu campo e ao seu enquadramento – consiste no reconhecimento do processo de produção arquitetônica, que no âmbito do ofício adquire a forma de processo de *composição arquitetônica* (GRAEFF, 1986) – grifo meu.

Como se pode observar neste texto publicado em 1986, para Edgar Graeff, a composição arquitetônica passa a ser o substrato na questão da produção de conhecimento. Interessante perceber com isso, a permanência do conceito de composição presente nas primeiras publicações de Graeff nos anos de 1940, tornando-se com o passar do tempo mais complexo e de intrincadas relações de escalas e de concepções sobre a cultura.

Se aplicarmos este conceito de composição arquitetônica como conhecimento à proposta de ensino de arquitetura com base na pesquisa e na complexidade do ambiente universitário comentado

anteriormente, veremos que dez anos depois Graeff continua debruçado sobre a problemática das tensões que permeiam o ensino de arquitetura.

Figura 4: esquema mostrando a centralidade da “composição arquitetônica” na produção do conhecimento arquitetural



Fonte: Revista Projeto nº 88, ano 1986, pág. 76

Conforme Graeff, essa centralidade da composição arquitetônica ocorre porque metade do tempo de duração do curso é tomada por treinamentos de composição, além de constituir a síntese da aplicação dos conhecimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Com isso, é possível interpretar que, nas questões expostas, Graeff não está apenas repetindo um conhecimento formal do que seja arquitetura e ensino de arquitetura. Está, sobretudo continua, propondo um diálogo. E, vem à tona neste diálogo, uma crítica a superficialidade do modo como operam as novas gerações nos processos de criação contemporâneos, bem como às concepções contemporâneas de criatividade, muita marcadas pela fragmentação e pela replicação das imagens em *bits* – muito além da perda aura, como poderia ser aferido em Walter Benjamin, sem se ater à importância da arquitetura como conhecimento que se consubstancia nas noções de composição e integração.

Essa questão da “arquitetura como conhecimento”, emergiu em um contexto histórico em que a Teoria da Arquitetura fora frequentemente empregada por alguns teóricos como forma de diferenciar o objeto arquitetônico do objeto das vanguardas criativas, buscando com isso a sua especificidade teórica no processo composicional como forma específica de conhecimento. Isso ocorria, e em parte ainda ocorre atualmente, tendo em vista a clássica compreensão sobre a arquitetura como uma forma de arte. Porém contemporâneo às demandas do campo profissional brasileiro e às suas peculiaridades, Graeff vai aprofundar esse debate, constituindo-o como o cerne ou a questão da central do ensino e da produção arquitetural.



# PROJETAR - 2015

Originalidade, criatividade e inovação no projeto contemporâneo:  
ensino, pesquisa e prática. Natal, 30 de setembro a 02 de outubro.

Portanto, Graeff deixa explícita a sua contribuição teórica como “demonstração científica” capaz de “penetrar no amago das questões, de compreender o fenômeno arquitetônico em sua máxima profundidade”. Porém, como diz, essa demonstração está endereçada às novas gerações surgidas no final do século passado.

## 6 REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama, ritual e performance em Victor Turner. In Revista Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v.03.06: 411–440, novembro, 2013. Disponível em [http://revistappgsa.ifcs.ufri.br/pdfs/ano03n06\\_maria-laura-viveiros-de-castro-cavalcantii.pdf](http://revistappgsa.ifcs.ufri.br/pdfs/ano03n06_maria-laura-viveiros-de-castro-cavalcantii.pdf)

CPA – Comissão de Programação e Avaliação. *Proposta de reformulação de conteúdos e metodologias*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás / Curso de Arquitetura e Urbanismo, 1978.

DOUGLAS, Mary. Como as instituições pensam. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

GRAEFF, Edgar. In Arquitetura brasileira após Brasília/Depoimentos. Rio de Janeiro: Edição do IAB/RJ, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os novos caminhos do ensino de arquitetura na Católica de Goiás*. In Revista Projeto nº 54, ano 1983, Págs. 40 a 47.

\_\_\_\_\_. Área da arquitetura no universo do conhecimento. In Revista Projeto nº 88, ano 1986, págs 75 a 76.

\_\_\_\_\_. *Arte e técnica na formação do arquiteto*. São Paulo: Studio Nobel: Fundação

\_\_\_\_\_. Uma sistemática para o estudo da teoria da arquitetura. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

PEREIRA, Miguel. Arquitetura e os caminhos de sua explicação. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1984.

STEVENS, Gary. O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

---

## NOTAS

<sup>i</sup> *Cadernos brasileiros de arquitetura*. São Paulo: Projeto, 1976.

<sup>ii</sup> In Revista Projeto nº 88, ano 1986, págs 75 a 76.