



**PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE
PATRIMÔNIO CULTURAL: propostas para a
construção de uma metodologia de ensino**



TESE (DOUTORADO)

Heitor de Andrade Silva

ORIENTADORA

Prof.^a Dra. Maisa Fernandes Dutra Veloso.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARQUITETURA E URBANISMO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO II

Projeto, Morfologia e Conforto no Ambiente Construído

LINHA DE PESQUISA

Projeto de Arquitetura



NATAL/RN, 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO**

HEITOR DE ANDRADE SILVA

**PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL:
propostas para a construção de uma metodologia de ensino**

TESE DE DOUTORAMENTO

Natal (RN)

2012

HEITOR DE ANDRADE SILVA

**PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE VALOR PATRIMONIAL:
propostas para a construção de uma metodologia de ensino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo. Orientadora: Prof^a. Dra. Máisa Fernandes Dutra Veloso.

Natal/RN

2012

HEITOR DE ANDRADE SILVA

**PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL:
propostas para a construção de uma metodologia de ensino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo. Orientadora: Prof^a. Dra. Maísa Fernandes Dutra Veloso.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maísa Fernandes Dutra Veloso – PPGAU-UFRN
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Melo Tinôco – PPGAU-UFRN
(Examinador interno)

Profa. Dra. Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali – PPGAU-UFRN
(Examinador interno)

Prof. Dr. Flávio de Lemos Carsalade – EA UFMG
(Examinador externo)

Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingantz – PROARQ-UFRJ
(Examinador externo)

Natal/RN

2012

Dedico este trabalho aos meus pais
Gercino Pereira da Silva e Elizabete Bezerra de Andrade Silva
que sempre me compreenderam, apoiaram e motivaram
nas minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa de doutorado no Brasil nos dois primeiros anos do curso e pela “Bolsa de Doutorando no Exterior”, que viabilizou parte da coleta de dados.

À Instituição e ao Programa que me acolheram e oportunizaram o desenvolvimento do trabalho com as devidas condições.

Em especial, à Profa. Dra. Maisa Veloso, pela competência, seriedade e, sobretudo, pelo zelo profissional com que orientou esta tese.

Ao co-orientador, durante o estágio no exterior, Prof. Yannis Tsiomis, por responder às nossas demandas.

Aos professores doutores Marcelo Tinôco, Gleice Elali, Flávio Carsalade e Paulo Afonso Rheingantz membros da banca que, desde a qualificação, têm contribuído para o aprimoramento deste trabalho.

À colega Fátima Nascimento (estatística) e à sobrinha Clara Advíncula, pelo apoio nas atividades de formatação, tabulação e análise do material coletado.

À Profa. Magda Neri pela tão cuidadosa e dedicada revisão textual.

À Érica Simony de Melo, bibliotecária da Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) da UFRN, orientadora de normalização bibliográfica.

Aos professores que, gentilmente, concederam os questionários e as entrevistas que enriqueceram consideravelmente esta tese, particularmente ao professor Geraldo Gomes, que me recebeu em seu ateliê de projeto compartilhando os seus conhecimentos com generosidade.

Aos meus pais Gercino e Elizabete. Aos meus irmãos, Eduardo, Saulo e especialmente Sara e Rita (pelas suas contribuições), todos suportes incondicionais, sem os quais não teria chegado até aqui. E, aos meus queridos sobrinhos e cunhadas.

Ao especial amigo e sempre companheiro Nilson Cintra que acompanhou, de perto, cada momento deste trabalho e, em todos os momentos, ajudou-me a ser objetivo.

Aos demais amigos, com destaque para Sandro Cordeiro, pelas contribuições acadêmicas e motivações.

Aos colegas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que, por todo esse tempo, apoiaram esse trabalho; em especial, à Profa. Dra. Iana Rufino, que, na condição de coordenadora, não mediu esforços para que esse objetivo se concretizasse.

A todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a elaboração desta tese.

Aos artistas, especialmente, das formas, das cenas, dos movimentos e dos sons, que aliviam a realidade, engrandeceram o nosso espírito e nos inspiraram nessa trajetória.

A simplicidade é a barbárie do pensamento e a complexidade é a civilização das ideias.

Edgar Morrin.

RESUMO

A questão do patrimônio cultural edificado continua ocupando lugar de destaque no meio técnico e científico. O conceito tem se ampliado e hoje considera diferentes procedimentos projetuais de intervenção. A importância do tema revela-se com a inclusão da disciplina técnicas retrospectivas, bem como dos conteúdos ligados à matéria – conservação, restauro, reestruturação e reconstrução de edifícios e conjuntos urbanos – nas estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) desde a década de 1990, posteriormente incorporados às Diretrizes Curriculares Nacionais. Partimos da discussão teórica e conceitual de área consolidada de patrimônio cultural (ACPC), assim como das principais teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem articuladas ao projeto. Nesse contexto, os objetivos gerais desta tese consistem em sistematizar e analisar os principais procedimentos metodológicos do ensino do projeto aplicados ao patrimônio cultural e adotados nas escolas de arquitetura e urbanismo nacionais, com um contraponto estrangeiro, visando enunciar propostas que contribuam para a construção de métodos de ensino voltados para atividades práticas de ateliê nesse campo. A pesquisa foi sistematizada em dois âmbitos de abordagem. No primeiro, com base em dados secundários, foram identificados nove cursos de arquitetura e urbanismo, entre instituições públicas de ensino superior – sendo oito brasileiras e uma francesa – considerados representativos no que se refere às práticas de ensino de projeto e de patrimônio cultural, bem como foram reconhecidas, inicialmente, trinta disciplinas dedicadas à matéria, reduzidas, posteriormente, a cinco entre aquelas com carga horária prática de projeto. No segundo, a partir de dados primários, foram analisadas as metodologias e estratégias de ensino de projeto, com base em ementas e demais itens dos respectivos planos de ensino, assim como em observações feitas, e entrevistas e questionários aplicados em três ateliês. No que tange aos resultados foi constatado que todas as escolas contemplam conteúdos da matéria, porém poucos são os casos que privilegiam a relação do projeto aplicado ao patrimônio cultural. Ademais foi verificado que as questões de projeto, sendo consideradas complexas, privilegiam levantamentos e análises consistentes do sítio. O ateliê, que integra fundamentos das teorias da preservação, história da arquitetura e urbanismo e técnicas (retrospectivas e contemporâneas), é destacado como um formato coerente com os propósitos da integração de conhecimentos teóricos e práticos do projeto aplicado à matéria. Com base nas análises realizadas foi possível apontar quatro etapas do processo de ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural, sendo elas: 1ª) as fundamentações gerais, envolvendo o embasamento teórico – sobre preservação, história e técnicas retrospectivas, por exemplo –, a apropriação de leis e normas e a sensibilização do aluno para a questão do patrimônio cultural; 2ª) o contato com a realidade, que envolve a apropriação do problema através dos atores, escalas, leitura do sítio e análise do objeto de estudo; 3ª) o desenvolvimento da proposta, que inclui programas (funções existentes e propostas), definição do partido (tipo de intervenção), concepção (hipóteses e discussões) e definição de proposta; e 4ª) a finalização do projeto, que consiste no desenvolvimento da proposta, como a sua representação gráfica e apresentação final. Concluímos que o projeto em ACPC demanda uma atenção especial e deve ser contemplado nos currículos, considerando os princípios gerais necessários à formação do aluno. Ou seja, o binômio projeto/patrimônio implica contemplar na graduação os necessários conteúdos e questões – conhecimentos, variáveis e possibilidades vigentes do projeto aplicado ao patrimônio cultural – de modo que esses conhecimentos sejam incorporados no próprio exercício projetual e não apareçam como meros conteúdos teóricos desarticulados da prática. Naturalmente, estas conclusões não esgotam a reflexão sobre a questão. Esperamos que as constatações feitas contribuam para a definição de metodologias de ensino, que possam ser averiguadas e testadas com a prática em sala de aula, bem como colaborem com novas pesquisas, visando explorar novas teorias pedagógicas do ensino-aprendizagem de projeto em ACPC.

Palavras-chave: Práticas projetuais. Ensino de projeto. Patrimônio cultural. Áreas consolidadas.

RÉSUMÉ

Le thème du patrimoine culturel architectural et urbain continue d'avoir une place importante dans le milieu technique et scientifique. Le concept s'est élargi et aujourd'hui comprend différentes procédures de projets d'intervention. L'importance accordée au thème amène à l'inclusion de la matière de techniques rétrospectives et aux contenus qui en sont liés: conservation, restauration, restructuration et reconstruction d'édifices et ensembles urbains, dans les parcours des cours d'architecture et d'urbanisme au Brésil établies par le Ministère de l'Education Nationale (MEC) dans les années quatre-vingt-dix, postérieurement incorporés dans les directrices disciplinaires nationales. Nous partons des discussions théoriques et conceptuelles du Domaine du Patrimoine Culturel, ainsi que des principales théories pédagogiques d'enseignements et d'apprentissage articulées au projet. Dans ce contexte les objectifs principaux de cette thèse consistent à systématiser et à analyser les principales procédures méthodologiques contribuant pour la construction de méthodes d'enseignement tournée vers des activités pratiques dans ce domaine. Pour cela, la recherche a été systématisée dans une approche à deux niveaux. En ce qui concerne le premier, basé sur des données secondaires, neuf cours d'architecture et urbanisme ont été identifiés entre institutions publiques d'enseignement supérieur dont huit brésiliennes et une française, considérées représentatives en ce qui concerne les pratiques d'enseignement de projet et de patrimoine culturel. Trente disciplines dédiées à la matière ont été également reconnues initialement, et postérieurement, cinq disciplines qui possèdent un emploi du temps dédié à la pratique de projet ont aussi été reconnues. Dans le deuxième cas, basée sur des données primaires, ont été analysées les méthodologies et les stratégies d'enseignement de projet basées sur les définitions des matières et des autres éléments des plans de travail avec des observations, des entrevues et des questionnaires en trois ateliers. Par rapport aux résultats nous avons constaté que toutes les écoles possèdent les contenus de la matière, mais peu d'entre elles privilégient la relation du projet appliqué au patrimoine culturel. Nous avons constaté que les questions des projets dans ce contexte, même s'elles sont considérées complexes, ont privilégié le listage et l'analyse du site. L'atelier qui intègre les fondements des théories de préservation, l'histoire de l'architecture et urbanisme et techniques anciennes et actuelles, est mis en valeur comme un modèle cohérent avec les propositions d'intégration des connaissances théoriques et pratiques du projet appliqué à la discipline.

Basé sur ces constatations il est possible de démontrer quatre étapes du projet appliqué au patrimoine culturel: 1^a) les fondements généraux qui concernent les bases théoriques sur la préservation, histoire et technique rétrospective, par exemple, l'appropriation de lois et normes et la sensibilisation de l'élève sur les questions de patrimoine culturel; 2^a) le contact avec la réalité qui inclut l'appropriation du problème à partir de ces acteurs, de ces échelles, de cette lecture de site et l'analyse de l'objet d'étude; 3^a) le développement de la proposition qui inclut programmes (fonctions existantes et propositions), définitions du parti (types d'intervention), conception (hypothèse et discussion) et définition de proposition; 4^a) la finalisation du projet qui consiste à développer la proposition avec sa représentation graphique et sa présentation finale. Nous concluons que le projet en Domaine du Patrimoine Culturel demande une attention spéciale et doit être présent dans les cursus considérant les principes généraux nécessaires à la formation de l'élève. Le binôme projet / patrimoine signifie avoir dans le cursus universitaire les contenus et questions nécessaires – les connaissances, les variables et possibilités existantes dans le projet appliqué au patrimoine culturel – de façon à ce que ces connaissances soient incorporées dans l'exercice de projet et n'apparaissent pas comme un simple contenu théorique sans articulation avec la pratique. Naturellement ces conclusions n'épuisent pas la réflexion sur la question. Nous espérons que les analyses faites contribuent à définir des méthodologies d'enseignements capables d'être vérifiées et testées dans la pratique en salle de cours, et puisse collaborer avec les nouvelles recherches surtout celles qui ont pour but des nouvelles théories pédagogiques d'enseignement – apprentissage du projet en Domaine du Patrimoine Culturel.

Mots clés: Pratiques de projet. Enseignement de projet. Patrimoine culturel. Domaines consolidés.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Esquema sobre distinções e semelhanças entre áreas de ocupação restrita e de expansão urbana.....	49
Ilustração 2 – Esquema de etapas do processo projetual	55
Ilustração 3 – Esquema das três situações do projeto de arquitetura	57
Ilustração 4 – Esquema relações topológicas da importância dada pelo projetista a cada uma das fases do projeto	62
Ilustração 5 – Esquema dos processos de projeção	63
Ilustração 6 – Esquema da evolução do processo de concepção projetual de Lawson (2011)	64
Ilustração 7 – Esquema dos métodos de geração de formas por analogia.....	65
Ilustração 8 – Quadro das características do ensino e da aprendizagem.....	79
Ilustração 9 – Relação de princípios construtivistas com o ensino de projeto.....	86
Ilustração 10 – Esquema de processo projetual em arquitetura a partir do método Beaux Arts....	90
Ilustração 11 – Esquema de processo projetual em arquitetura na visão contemporânea de composição	91
Ilustração 12 – Esquema: gênese na criação arquitetônica	92
Ilustração 13 – Esquema distinção entre saber fazer e ensinar.....	96
Ilustração 14 – Esquema de projetos em diferentes contextos.....	97
Ilustração 15 – Esquema de instrumentos e escala de atuação por tipo de projeto	102
Ilustração 16 – Esquema: Sucessão lógica de procedimentos do Projeto Urbano proposta por Solà-Morales e por Huet (1987).....	107
Ilustração 17 – Esquema: Sucessão lógica de procedimentos do Projeto Urbano proposta por Mangin e Panerai (1999)	107
Ilustração 18 – Esquema: Distinção dos projetos de acordo com a escala de abrangência.....	108
Ilustração 19 – Lista: Síntese das IES pesquisadas.....	115
Ilustração 20 – Esquema dos estudos de arquitetura no Brasil.....	117
Ilustração 21 – Esquema dos estudos de arquitetura na França	135
Ilustração 22 – Quadro geral: disciplinas de patrimônio.....	152
Ilustração 23 – Gráfico das disciplinas obrigatórias e optativas de patrimônio por IES	153
Ilustração 24 – Gráfico da carga horária dedicada ao patrimônio por IES em número de horas aula	154
Ilustração 25 – Gráfico da frequência de disciplinas obrigatórias de patrimônio por período.	155
Ilustração 26 – Gráfico da frequência de abordagens encontradas.....	157

Ilustração 27 – Gráfico da frequência de assuntos (comuns) nas ementas estudadas.....	159
Ilustração 28 – Gráfico da frequência (quantidade) de disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio cultural por IES	160
Ilustração 29 – Quadro das disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio com carga horária igual ou maior que 90 horas-aula	161
Ilustração 30 – Quadro dos procedimentos metodológicos em comum das cinco disciplinas estudadas	165
Ilustração 31 – Quadro: Avaliação em comum das 5 disciplinas estudadas	166
Ilustração 32 – Gráfico referente às respostas da questão 1 dos Questionários discentes: Existe integração entre os conteúdos teóricos da matéria do patrimônio e os procedimentos projetuais?	192
Ilustração 33 – Gráfico referente às respostas da questão 4 dos questionários discentes: São cobrados assuntos de matérias de outros semestres?	194
Ilustração 34 – Gráfico referente às respostas da questão 4 dos Questionários discentes por IES: São exigidos assuntos de outras matérias de outros semestres?.....	194
Ilustração 35 – Gráfico referente às respostas da questão 2 dos questionários discentes: Os suportes teóricos adotados na disciplina ajudam a projetar em ACPC?.....	195
Ilustração 36 – Gráfico referente às respostas da Questão 3 dos questionários discentes: Os conceitos teóricos trabalhados nas disciplinas são aplicados por você na concepção do projeto?	196
Ilustração 37 – Gráfico referente às respostas da questão 5 dos Questionários Discentes: Que matérias você considera imprescindíveis para o exercício de projeto em contextos históricos? .	197
Ilustração 38 – Gráfico referente às respostas da questão 6 dos Questionários Discentes: Existe diferença entre projetar em áreas recentes/contemporâneas e em áreas históricas?.....	198
Ilustração 39 – Gráfico das respostas Questão 6.1 dos Questionários Discentes: Particularidades do projeto em contexto histórico.	199
Ilustração 40 – Gráfico referente às respostas da questão 7 dos Questionários Discentes: Os suportes e procedimentos necessários mais importantes para o desenvolvimento de um projeto em contexto histórico.....	200
Ilustração 41 – Gráfico referente às respostas da questão 8 dos questionários discentes: As 5 opções que mais facilitam o aprendizado dos alunos para o projeto em contextos históricos....	202
Ilustração 42 – Gráfico referente às respostas da questão 8 dos questionários discentes - quais as cinco opções que mais facilitam o aprendizado dos alunos para o projeto em contextos históricos.	203

Ilustração 43 – Gráfico referente às respostas da questão 9 dos questionários discentes: Quais as principais dificuldades que você encontrou ao desenvolver um projeto num contexto histórico?	205
Ilustração 44 – Gráfico referente às respostas da questão 10 dos questionários discentes: Que motivações você recebe na disciplina para conceber um projeto num contexto antigo?	206
Ilustração 45 – Gráfico referente às respostas da questão 11 dos questionários discentes: Das opções a seguir escolha as 3 que mais o estimula a refletir sobre a questão do projeto em contexto histórico?.....	207
Ilustração 46 – Gráfico referente às respostas da questão 12 dos questionários discentes: Na sua opinião, as recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção no sítio histórico têm influência nos procedimentos metodológicos do projeto?.....	208
Ilustração 47 – Gráfico referente às respostas da questão 13.a dos questionários discentes: Em que momento do curso os conteúdos do projeto aplicado ao patrimônio deveriam estar situados?	209
Ilustração 48 – Gráfico referente às respostas da questão 13.a dos questionários discentes por IES: Em que momento do curso os conteúdos do projeto aplicados ao patrimônio deveriam estar situados?	210
Ilustração 49 – Gráfico referente às respostas da questão 13.b dos questionários discentes: Em quantos semestres deveriam ser trabalhados?.....	211
Ilustração 50 – Gráfico referente às respostas da questão 13.b dos questionários discentes por IES Em quantos semestres deveriam ser trabalhados? A) UFRN, B) UFPE, C) ENSAPLV	211
Ilustração 51 – Gráfico referente às respostas da questão 14 dos questionários discentes: Que atributos, a seu ver, deve ter um professor de projeto em contextos históricos?	213
Ilustração 52 – Gráfico referente às respostas da questão 15 dos questionários discentes: Por fim, e de modo geral, como você avalia os métodos de ensino de projeto utilizados na disciplina?...	214
Ilustração 53 – Gráfico referente às respostas da questão 16.1 dos questionários discentes: Mudaria algo na disciplina?	214
Ilustração 54 – Foto de recursos didáticos: Exposição do Professor com uso da lousa. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos.....	216
Ilustração 55 – Foto de recursos didáticos: Exposição do Professor com uso do quadro (discussão sobre o Projeto). Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).	216
Ilustração 56 – Foto de recursos didáticos: Discussão sobre o projeto com base em projeção dos alunos. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	217
Ilustração 57 – Foto de recursos didáticos: Discussão sobre o projeto com base em projeção dos	

alunos. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	217
Ilustração 58 – FOTO de recursos didáticos: Discussão coletiva sobre o projeto com base em croquis. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	218
Ilustração 59 – Foto de recursos didáticos: Discussão coletiva sobre o projeto com base em croquis. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	218
Ilustração 60 – Foto de recursos didáticos: Discussões sobre o projeto com o uso da maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 04.11.2009.	218
Ilustração 61 – Foto de recursos metodológicos: Discussão sobre a maquete física. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	218
Ilustração 62 – Foto de recursos didáticos: Avaliação como momento de aprendizado - apresentação das propostas (painéis) a uma banca de professores. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	220
Ilustração 63 – Foto de recursos didáticos: Avaliação como momento de aprendizado - apresentação das propostas (painéis) a uma banca de professores. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	220
Ilustração 64 – Foto de recursos didáticos: Avaliação como momento de aprendizado - apresentação das propostas (painéis) a uma banca de professores. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	220
Ilustração 65 – Foto de recursos didáticos: Avaliação como momento de aprendizado - apresentação das propostas (painéis) a uma banca de professores. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	220
Ilustração 66 – Foto de recursos didáticos: Apresentação dos projetos finais dos alunos à comunidade como momento de aprendizado – município de Caicó/RN. Disciplina: PPUR V (integrada com PA V) (UFRN).....	221
Ilustração 67 – Foto de recursos didáticos: Apresentação dos projetos finais dos alunos à comunidade como momento de aprendizado – município de Caicó/RN. Disciplina: PPUR V (integrada com PA V) (UFRN).....	221
Ilustração 68 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).	222
Ilustração 69 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).	222
Ilustração 70 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).	222
Ilustração 71 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios	

Históricos (CAU-UFPE).....	222
Ilustração 72 – Foto de recursos didáticos: Maquete física do conjunto para inserção da proposta arquitetônica. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).....	223
Ilustração 73 – Foto de recursos didáticos: Maquete física do conjunto para inserção da proposta arquitetônica. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).....	223
Ilustração 74 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.	223
Ilustração 75 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.	223
Ilustração 76 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.	223
Ilustração 77 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	224
Ilustração 78 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	224
Ilustração 79 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	224
Ilustração 80 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV).....	224
Ilustração 81 – Imagem de maquete eletrônica da praça no município de São José do Mipibu/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2006.1.	225
Ilustração 82 – Imagem de maquete eletrônica de Corredor Cultural no município de Caicó/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2007.1.....	225
Ilustração 83 – Imagem de maquete eletrônica da praça no município de São José do Mipibu/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2006.1.	225
Ilustração 84 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial com acréscimo de edifício novo em anexo. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	226
Ilustração 85 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	226
Ilustração 86 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	226
Ilustração 87 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	227

Ilustração 88 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	227
Ilustração 89 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso da aluna Laize Fernandes para antigo casarão colonial, CAU/UFRN. Data: 2007.1.....	227
Ilustração 90 – Foto de recursos didáticos: Painéis de estudo e proposta. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.	228
Ilustração 91 – Foto de recursos metodológicos: Painéis de estudo e proposta. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.....	228
Ilustração 92 – Foto de recursos didáticos: Painéis. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	228
Ilustração 93 – Foto de recursos didáticos: Painéis. Disciplina: <i>Concevoir l'espace public</i> (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.....	228
Ilustração 94 – Foto de painéis desenvolvidos para a disciplina de PPUR V em que a turma trabalhou no bairro Ribeira em Natal/RN. Data: 2005.2.	229
Ilustração 95 – Foto de painéis desenvolvidos para a disciplina de PPUR V em que a turma trabalhou no bairro Ribeira em Natal/RN. Data: 2005.2.	229
Ilustração 96 – Foto de visita de campo a Ribeira. Data: 15.09.2009.	229
Ilustração 97 – Foto de visita de campo a Ribeira. Data: 15.09.2009.	229
Ilustração 98 – Foto de visita de campo a Ribeira, Natal/RN. Data: 15.09.2009.....	230
Ilustração 99 – Foto de visita de campo a Ribeira, Natal/RN. Data: 15.09.2009.....	230
Ilustração 100 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: 15.09.2009.....	230
Ilustração 101 – Foto de viagem de estudo a João Pessoa/PB. Data: out.2008.	230
Ilustração 102 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: out.2008.	231
Ilustração 103 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: out.2008.	231
Ilustração 104 – Esquema dos modelos de integração dos conteúdos de projeto e patrimônio nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de quatro IES brasileiras	261
Ilustração 105 – Esquema do Ateliê de projeto em ACPC: teorias e práticas.....	262
Ilustração 106 – Esquema de etapas do processo de projeto em ACPC no ambiente acadêmico	263
Ilustração 107 – Esquema do Ateliê de projeto em ACPC: conteúdos básicos.....	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária total (obrigatórias e optativas) de patrimônio por IES em número de horas aula.....	154
Tabela 2 – Frequência de disciplinas obrigatórias de patrimônio por período.....	156
Tabela 3 – Frequência de assuntos nas ementas estudadas	158
Tabela 4 – Frequência de assuntos em comum encontrados nas ementas das 5 disciplinas de projeto/patrimônio com carga horária igual ou maior do que 90h.....	162
Tabela 5 – Objetivos em comum das disciplinas pesquisadas	163
Tabela 6 – Conteúdos por disciplina em comum	164
Tabela 7 – Referências bibliográficas em comum (aparecem em, pelo menos, dois planos de ensino) encontradas nas cinco disciplinas estudadas	168

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Estruturas Curriculares por IES.....	306
APÊNDICE B – Categorias de Análise das Disciplinas Obrigatórias	326
APÊNDICE C – Categorias de Análise das Disciplinas Optativas	330
APÊNDICE D – Categorias identificadas nos questionários discentes.....	332
APÊNDICE E – Quadro de frequência de assuntos encontrados nas ementas de projeto/patrimônio com carga horária igual ou maior do que 90h.....	337
APÊNDICE F – Tabela dos assuntos encontrados nas ementas de 5 disciplinas representativas	338
APÊNDICE G – Objetivos encontrados nas 5 disciplinas observadas.....	339
APÊNDICE H – Todos os conteúdos que aparecem entre as 5 disciplinas.....	340
APÊNDICE I – Conteúdos por disciplina (que aparecem mais de uma vez)	342
APÊNDICE J – Procedimentos Metodológicos / avaliação de 5 disciplinas representativas.....	343
APÊNDICE K – Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES.....	344
APÊNDICE L – Referências bibliográficas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas	348
APÊNDICE M – Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas	352
APÊNDICE N – Modelo de entrevista/questionário aplicados aos Professores	361
APÊNDICE O – Modelo de questionário aplicados aos alunos	362
APÊNDICE P – Lista de entrevistados e resultados das entrevistas e questionários – Âmbito II de Abordagem	366
APÊNDICE Q – Correspondências planos de ensino: 5 disciplinas representativas.....	Erro!

Indicador não definido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL	27
2.1 Noções de patrimônio edílico, histórico e cultural	27
2.2 O valor do patrimônio edílico.....	36
2.3 O conceito de áreas históricas ampliado.....	43
2.3.1 <i>As definições de área-estudo e bairro de Rossi</i>	<i>44</i>
2.3.2 <i>Noção de áreas históricas no Brasil: estilo, morfologia e legislação</i>	<i>46</i>
2.3.3 <i>Áreas de expansão e de ocupação restrita.....</i>	<i>47</i>
2.3.4 <i>O conceito adotado: áreas consolidadas de patrimônio cultural</i>	<i>50</i>
3 PROJETO E ENSINO	52
3.1 O projeto e suas associações.....	58
3.1.1 <i>Projeto e métodos.....</i>	<i>58</i>
3.1.2 <i>Projeto e pesquisa.....</i>	<i>66</i>
3.1.3 <i>Projeto e pedagogia</i>	<i>72</i>
3.2 Projeto e ensino de Arquitetura e Urbanismo	88
3.2.1 <i>Ensino do projeto: questões gerais</i>	<i>89</i>
3.2.2 <i>Projeto urbano: conceitos e ensino.....</i>	<i>98</i>
4 MÉTODOS E AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	113
4.1 Universo de estudo.....	113
4.1.1 <i>Breves considerações sobre a formação do arquiteto e urbanista no Brasil.....</i>	<i>115</i>
4.1.2 <i>Instituições nacionais.....</i>	<i>117</i>
4.1.3 <i>A formação do arquiteto e urbanista na França: algumas considerações</i>	<i>132</i>
4.1.4 <i>Instituição internacional</i>	<i>135</i>
4.2 Recortes metodológicos: os dois âmbitos de abordagem e análise.....	137
4.2.1 <i>Âmbito de abordagem e análise I</i>	<i>138</i>
4.2.2 <i>Âmbito de abordagem e análise II.....</i>	<i>139</i>

5 UM QUADRO DO ENSINO DE PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL.....	145
5.1 O ensino superior e o projeto aplicado ao patrimônio cultural nos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros	145
5.1.1 <i>Considerações gerais sobre a realidade do Ensino Superior no Brasil</i>	145
5.1.2 <i>O ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural no Brasil.....</i>	147
5.2 As escolas de arquitetura e urbanismo pesquisadas no Brasil: panorama geral	150
5.3 Projeto e patrimônio: quatro IES e cinco ateliês representativos	160
5.3.1 <i>Aspectos gerais.....</i>	160
5.3.2 <i>Particularidades de cada caso.....</i>	169
6 ESTUDOS DE CASO SOBRE O ENSINO DE PATRIMÔNIO CULTURAL.....	190
6.1 Projeto arquitetônico e urbano aplicado ao patrimônio cultural: os casos da UFRN, UFPE e ENSAPLV – duas realidades locais e um contraponto internacional.....	190
6.1.1 <i>Aspectos gerais a partir da percepção dos discentes e docentes</i>	190
6.1.2 <i>Aspectos gerais a partir da percepção do pesquisador.....</i>	215
6.2 O que pensam os professores-arquitetos entrevistados sobre o ensino de patrimônio cultural?	232
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: metodologias de ensino de projeto em ACPC	252
7.1 Três aspectos gerais identificados no ensino de projeto aplicados as ACPC....	253
7.1.1 <i>A situação do projeto aplicado ao patrimônio nas estruturas curriculares</i>	254
7.1.2 <i>Os métodos de ensino encontrados nas IES brasileiras</i>	256
7.1.3 <i>O ateliê como referência para o ensino de projeto em ACPC.....</i>	260
7.2 Características, métodos e estratégias de ensino do projeto em ACPC	262
7.2.1 <i>Fundamentações gerais.....</i>	264
7.2.2 <i>Contato com a realidade.....</i>	269
7.2.3 <i>Desenvolvimento da proposta.....</i>	271
7.2.4 <i>Finalização do projeto.....</i>	272
8 CONCLUSÕES.....	274
REFERÊNCIAS	

APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, denominada “Projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural: propostas para a construção de uma metodologia de ensino”, investiga especificidades do ensino de projeto de arquitetura e urbanismo em “áreas consolidadas de patrimônio cultural” (ACPC), que correspondem a sítios antigos instituídos legalmente ou não, mas com reconhecido valor arquitetônico, urbanístico, socioambiental, cultural e histórico. Desse modo, o trabalho fundamenta-se, basicamente, em duas linhas teórico-conceituais, que podem ser sistematizadas em dois eixos temáticos, assim, denominados: o patrimônio cultural e o ensino do projeto.

Esta tese vincula-se à Área de Concentração II – Projeto, Morfologia e Conforto no Ambiente Construído – do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGAU/UFRN) que incorpora análises de intervenções em ambientes já edificados e, mais especificamente, na linha de pesquisa “Projeto de Arquitetura”, que inclui, entre outros, estudos sobre a especificidade do projetar em sítios e edifícios históricos, bem como sobre o ensino do projeto, notadamente desenvolvido pela orientadora da pesquisa.

Entre as motivações que nos conduziram a esse domínio de estudos, destacamos a nossa experiência docente no ensino do projeto de aproximadamente cinco anos e a nossa produção acadêmica na área de patrimônio cultural de valor histórico. Se, por um lado, percebemos que, no sentido extremo do problema, ainda se reproduzem métodos e estratégias de ensino de projeto relativamente limitados do ponto de vista pedagógico, como, por exemplo, a tradicional prática em que o professor simplesmente apresenta um programa de necessidades ao aluno e espera um produto arquitetônico ou urbanístico preestabelecido, condicionando aquilo que é “certo” e “errado” às suas próprias experiências e ao resultado esperado, aproximando o ensino de projeto à resolução de uma fórmula matemática. Por outro lado, observamos que o ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural demanda preocupações específicas que vão além de procedimentos didático-pedagógicos mais bem aceitos atualmente, em que se ensina a “aprender”, a “como fazer” e a “resolver problemas complexos”, refletindo-se na ação, em que se desenvolve, sobretudo, a capacidade crítica do estudante, bem como as competências e habilidades básicas para solucionar questões espaciais de forma criativa.

Partimos do pressuposto de que o projeto aplicado ao patrimônio cultural é complexo na medida em que precisa considerar aspectos temporais (históricos), socioculturais, técnicos e econômicos, questões referentes à memória coletiva e identidade do lugar, condicionantes e restrições impostos pelo contexto existente, e o papel dos diversos atores envolvidos no processo de construção e apropriação dos espaços, visando a sua conservação e desenvolvimento.

No entanto, frequentemente, as pesquisas em arquitetura e urbanismo direcionadas para as questões do patrimônio cultural se voltam, mais para questões referentes à gestão da conservação de sítios e edifícios históricos ou estudos de políticas e programas implementados em cidades brasileiras, e menos para análises dos impactos das intervenções projetuais efetuadas nesses locais e, menos ainda, para os procedimentos e fatores de concepção arquitetural com vistas à intervenção e à modificação do *locus* preexistente. Esse distanciamento entre os que pesquisam, produzem conhecimentos, e os que concebem e desenvolvem projetos urbanos e arquitetônicos. Constitui ainda, conforme Cheikrouhou (2002) e Boudon (2000), um dos desafios a serem vencidos pela área.

Desse modo, esta investigação doutoral contribui para o debate do ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural, que caracteriza sítios e áreas cada vez mais reconhecidos no processo de planejamento e construção das cidades. Verificar os procedimentos didático-metodológicos praticados nas escolas de arquitetura e urbanismo no Brasil, bem como refletir sobre os suportes teóricos que sirvam de instrumento de reflexão para a prática de ensino de projeto nessas áreas, contribui para o debate e denota o caráter original da pesquisa no país.

A investigação sobre o ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural passa, antes de tudo, pela própria discussão sobre a cientificidade da arquitetura e seu ensino. Nas últimas décadas, a ideia de construir um conhecimento sistemático próprio à arquitetura e urbanismo vem sendo ampliada graças à intensificação de pesquisas desenvolvidas na área, tanto no âmbito da graduação, como da pós, bem mais recentes no caso brasileiro quando comparado a outros países.

Apesar desse evidente movimento, existem aqueles que se opõem a essa ideia, em que podemos destacar duas situações. A primeira, remete a uma discussão sobre o próprio sentido de ciência para a sociedade contemporânea, em que muitos autores, como Boaventura Santos, Bruno Latour, Rubem Alves, ressaltam que a ciência não é o único meio para explicar a realidade, tendo nas explicações “alternativas” da metafísica, da astrologia, da religião e da arte ricas fontes de construção do conhecimento e dos fenômenos humanísticos. Nesse sentido, como observa Paulo Afonso Rheingantz¹ “a arquitetura transcende entendimentos de Ciência, pois reúne diversos outros aspectos não contemplados por ela, tais como beleza, textura, emoções, valores”.

A segunda situação refere-se ao um campo de prática em que a Arquitetura e Urbanismo baseia-se em conteúdos de outras áreas do conhecimento. Sobre o assunto Holanda, (2007, p. 244) diz que ainda existe muita resistência para fazer da arquitetura e urbanismo um campo de reflexão legítimo, visto que

¹ Em banca de defesa de tese (08 de outubro de 2012).

[...] o paradigma que ainda predomina é o de um *campo de prática* que deve *aplicar* o conhecimento produzido pelas ciências consolidadas, exatas ou humanas, mas não o de a própria arquitetura produzir o *seu conhecimento*. Daí, importam-se, sem mais trabalho, esquemas descritivos e explicativos dessas ciências, que pouco ou nada poderiam contribuir para melhor projetar edifícios e cidades, pois não tinham isso como objetivo.

O que é certo é que, independente das batalhas entre correntes teóricas opostas, o pensamento científico muito pode contribuir para o estudo, a análise e a sistematização de processos e métodos de projeção e ensino em arquitetura e urbanismo. A discussão sobre o caráter científico da arquitetura e seu ensino consiste, também, em um esforço para superar o conflito entre a individualidade do objeto e as regras estabelecidas na construção da cidade.

Conforme Boudon (2007), a pesquisa em arquitetura requer uma representação epistemológica das áreas de investigação científica relacionadas ao projeto. As contribuições que oferecem as ciências afins (humanas e exatas), que reúnem pesquisas “externalistas”, devem ser integradas às pesquisas ditas “internalistas”, para serem constituídas a partir do próprio campo disciplinar. Trata-se de construir um conhecimento com a intenção e objetivo de nos ajudar a projetar melhor, bem como ensinar a projetar melhor os espaços, na escala do edifício e da cidade.

Nesse sentido, no âmbito do ensino de projeto – também objeto de estudos científicos –, constatamos um movimento no sentido de reestruturar a prática docente, visando às suas qualidades didático-pedagógicas. O professor que, simplesmente, reproduz o seu conhecimento trazido da prática de mercado para o ateliê de projeto, e o professor pesquisador que utiliza procedimentos metodológicos de outras áreas do conhecimento, sem os devidos esforços para adequar essas práticas e experiências ao contexto de ensino, com base em amplas discussões e pesquisas, dão lugar ao docente que procura implementar os conhecimentos necessários à matéria com o devido embasamento teórico, sobretudo, preocupado com a aprendizagem do estudante.

Nesse contexto, destacamos dois avanços no que se refere ao ensino de projeto: a aplicação na graduação de métodos e estratégias de ensino de projeto voltadas para o desenvolvimento do “pensar” na prática projetual; e a formação de profissionais, através dos programas de pós-graduação, mais bem qualificados para o ensino de projeto.

Outros aspectos merecem destaque nessa discussão. Primeiro, tem-se ampliado a ideia do “ateliê de projeto” enquanto espaço de síntese de conteúdo para prática projetual e desenvolvimento de resolução de problemas. Com base na ideia de que o ateliê de projeto é o *locus* de síntese do ensino/aprendizagem do discente em arquitetura e urbanismo, Del Rio (1998) identifica dois procedimentos possíveis nos quais a prática do ateliê é utilizada como uma base para a constituição de um processo dedutivo racional. Um que passa pela admissão de uma

aproximação ao conhecimento filosófico, pressupondo um sistema de argumentação e justificativas racionais, cujo poder reside na consistência desses argumentos ou na autoridade intelectual de quem as profere. E o outro que admite que a arquitetura esteja mais próxima das ciências aplicadas do que da arte pura, caracterizando-se como um processo mais científico, passível de verificação e disciplinado por uma metodologia em que a criatividade possui relevante papel. O autor acredita na importância da racionalidade metodológica para o ensino e para a prática do projeto, e, sobretudo, defende enfoques que podem ser considerados mais científicos.

Segundo, assistimos a uma considerável ampliação de pesquisas científicas sobre práticas acadêmicas (evidentes em muitas estruturas curriculares de escolas de arquitetura e urbanismo), dedicadas a constatar e sistematizar aplicações do ensino de projeto a casos específicos. Podemos mencionar, como exemplo, os projetos de requalificação, renovação, expansão urbana, conservação etc. Além disso, podemos citar os projetos de arquitetura voltados para populações socialmente desfavorecidas, para contextos socioambientais frágeis e para áreas com valores históricos e culturais intrínsecos². A aplicação do projeto em contextos específicos a exemplo do patrimônio cultural – objeto de nossa análise – procura valorizar o patrimônio urbano e arquitetônico de valor cultural e nele incorporar as necessidades do presente, garantindo a sua conservação para o futuro.

O esforço para a construção de um conhecimento sistemático próprio à arquitetura ligado ao ensino de projeto em contextos específicos, como é o caso do projeto aplicado ao patrimônio cultural, coloca a questão da transformação do espaço por meio de intervenções conscientes e críticas, equacionando a dialética da modificação/permanência, assim como articulando o “novo” com o “preexistente”. Isso significa conceber projetos que dialoguem não apenas com o contexto físico, mas também com os aspectos socioculturais e políticos. Em termos físicos, trata-se de estabelecer analogias e simbioses com o contexto, prolongando-o e revalorizando-o, mediante um esforço de indagação formal permanente. (DE GRACIA, 1992).

Sobre a questão do projeto aplicado ao patrimônio cultural, destacamos a própria definição de espaço físico de análise e intervenção que, nessa investigação, remete à expressão “áreas consolidadas de patrimônio cultural” (ACPC) e incorpora noções e parâmetros vigentes sobre: conceitos de patrimônio material e imaterial, áreas centrais e conjuntos antigos e recentes (mesmo que não instituídos), e valores históricos e arquitetônicos.

Os recortes apresentados nos conduzem ao desafio teórico-metodológico de ensinar a projetar em áreas consolidadas de patrimônio cultural, sobretudo no sentido de garantir sua

² Como, por exemplo, a atual estrutura curricular do CAU-UFRN e a estrutura em implantação do CAU-UFPE, que embora possibilitem a escolha dos objetos de estudo, preveem a abordagem temática a cada semestre ou ano letivo.

conservação no contexto do presente. Como observado em outro contexto por Andrade e Veloso (2007), tratam-se de problemáticas atuais e pertinentes tendo em vista a ampliação crescente desse campo de atuação profissional e a necessidade de melhor capacitar os futuros arquitetos-urbanistas para atuarem na área de patrimônio cultural. Conforme os autores, o projeto altera a realidade e, desse modo, em se tratando do patrimônio histórico edificado, o seu ensino deve considerar os valores materiais e imateriais da conservação, bem como os diversos registros temporais do bem, com vistas à sua permanência no futuro. “É resolver uma equação: onde termina a conservação e começa a ação modificadora, sem ameaçar a unidade histórica, estética e morfológica do objeto trabalhado”.

Com respeito a alguns elementos essenciais da pesquisa, o tema da investigação é o ensino de projeto de arquitetura e de urbanismo e seu “objeto de estudo” consiste na análise dos suportes teóricos e procedimentos metodológicos mais frequentemente adotados nos ateliês de projeto em escolas de arquitetura do Brasil, voltados para a intervenção em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC).

Os objetivos gerais consistem em sistematizar e analisar os principais procedimentos metodológicos do ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural adotados nas escolas de arquitetura e urbanismo nacionais, com um contraponto estrangeiro, visando enunciar propostas que contribuam para a construção de métodos de ensino voltados para atividades práticas de ateliê nesse campo.

Os objetivos específicos consistem em: a) mapear os cursos de arquitetura e urbanismos de universidades brasileiras representativos das práticas de ensino do projeto aplicados ao patrimônio cultural; b) identificar, para fins de análise comparada, Instituição de Ensino Superior (IES) estrangeira com tradição no ensino de projeto urbano em estruturas de valor patrimonial (e ensino de projeto); c) investigar os processos (métodos e procedimentos) de ensino de projetos em ACPC adotados nas disciplinas que integram esses conteúdos em Cursos de Arquitetura e Urbanismo (CAUs) do Brasil e de Instituição estrangeira; d) traçar um panorama do Brasil sobre os conteúdos de projeto e patrimônio nos cursos de arquitetura e urbanismo das principais IES do país; e) analisar os procedimentos e recursos didáticos (extraídos de observações, entrevistas, questionários, planos de ensino etc.) nas IES acompanhadas presencialmente; f) contribuir para as reflexões e discussões na área do ensino de arquitetura e urbanismo, com ênfase nas questões do projeto.

É válido ressaltar, como o título revela, que não apresentamos uma metodologia de ensino, propriamente, visto que precisaríamos testá-la – o que demandaria um considerável espaço de tempo (superior ao disponível para o desenvolvimento desta tese) –, mas apontamos

propostas, ou seja, caminhos, com base nos estudos realizados, que possam servir de parâmetro para futuras reflexões, análises e métodos.

Esta tese investiga as seguintes questões e hipóteses. Inicialmente, uma questão principal é: Em que medida as peculiaridades do ensino de projeto em ACPC demandam metodologias de ensino próprias?

Essa primeira questão de pesquisa parte da hipótese de que, se há esses métodos, eles são pouco sistematizados e difundidos nas publicações existentes sobre ensino de projeto, que, frequentemente, abordam a questão de modo geral, independentemente dos conteúdos ministrados ou tema proposto. No entanto, consideramos que o ensino de projeto, nesse campo, possui algumas particularidades que o distinguem das demais disciplinas. Isso pressupõe que o “projetar no construído” de interesse patrimonial e cultural constitui, senão um campo disciplinar próprio, certamente uma subárea de conhecimento específico no âmbito da Arquitetura e do Urbanismo.

A intervenção nas ACPC tem como foco o próprio sítio, que necessita ser preservado, mas não congelado. A intervenção transformadora precisa responder às novas demandas sociais e, ao mesmo tempo, garantir a salvaguarda do patrimônio. Ademais, vem se construindo, ao longo das últimas quatro décadas, um repertório de recomendações e normas internacionais e nacionais que são imprescindíveis ao processo projetual em contextos de ocupação mais ou menos restrita, como é o caso, em geral, dessas estruturas urbanas. Tais aspectos têm influência não só sobre o objeto de intervenção propriamente dito, mas também nos procedimentos projetuais e de seu ensino, que precisam considerar desde as primeiras ações de concepção e pressupostos consagrados e do lugar, indo do geral para o específico, o que configuraria um processo metodológico próprio. Nesse contexto, outras questões são colocadas.

Como é estruturado o ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil³? Esses conteúdos, no Brasil, constam nas estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo. O desenvolvimento de pesquisas e extensões, mais comuns em IES públicas, se revela como um importante modo de abordagem dos conteúdos de patrimônio cultural, embora não sempre aplicados ao projeto. Na França, tratando-se de um país com significativa tradição na pesquisa e na prática de intervenções urbanas visando à preservação do patrimônio material, o quadro parece ser mais consolidado no plano acadêmico, sendo aparentemente mais comum, nas escolas, o exercício projetual voltado para esta temática.

Onde se aplicam os conteúdos de projeto aplicado ao patrimônio nas escolas de

³ Essa questão foi analisada, inclusive tendo como base um contraponto estrangeiro, considerando o contexto do ensino da arquitetura e urbanismo no contexto francês.

Arquitetura e Urbanismo no Brasil? De modo geral, esses conteúdos aparecem em disciplinas com maior carga horária, sobretudo de caráter prático, como os ateliês integrados ou mesmo as disciplinas inseridas em currículos integrados, embora, em muitas escolas, os conteúdos são fragmentados em disciplinas teóricas e disciplinas práticas.

De que áreas do conhecimento mais se aproximam essas disciplinas nos cursos de graduação estudados? De certo modo, a integração do projeto aplicado ao patrimônio cultural permeia as três áreas do eixo fundamental dos cursos de arquitetura e urbanismo: teoria do projeto, história e técnicas retrospectivas. Contudo, parece ser na oportunidade de integração de conteúdos (interdisciplinares) que se encontra campo mais fértil.

Com respeito ao universo de estudo e níveis de abordagem, a investigação, realizada entre 2008 e 2010, abrange oito instituições públicas de ensino superior brasileiras e uma instituição francesa. Realiza um panorama geral com base na análise das ementas de trinta disciplinas obrigatórias com carga horária prática, que abordam os conteúdos de projeto e patrimônio cultural, identificadas nas estruturas curriculares investigadas.

A pesquisa aconteceu em dois âmbitos de abordagem que se distinguem, basicamente, pela natureza dos dados trabalhados: secundários e primários. Trabalhamos com dados de naturezas distintas – que, ora nos revelaram informações novas, ora complementaram outros levantamentos e análises –, tais como, sites institucionais, estruturas curriculares, planos de ensino, artigos científicos, entrevistas e questionários a docentes, questionários a discentes e observações *in loco* – aplicados em três estudos de caso presenciais –, resultando em um material de análise muito rico, que, inclusive, poderá subsidiar outras análises e pesquisas.

Esta tese está estruturada, basicamente, em quatro eixos. No primeiro, nos dedicamos ao desenvolvimento dos referenciais teóricos que fundamentaram as nossas análises. Refere-se aos capítulos 2 e 3. No capítulo 2, nos dedicamos ao conceito de Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC) com base nas noções e conceitos de patrimônio edificado, histórico e cultural; de valor; de áreas históricas; entre outros. No capítulo 3, discorremos sobre o ensino de projeto. Nesse caso, abordamos, inicialmente, as associações do projeto com o método, a pesquisa e a pedagogia. E, posteriormente, as relações específicas com o ensino e com o projeto urbano. Cabe esclarecer que buscamos tratar o ensino de projeto em seu sentido mais amplo, ou seja, como a ação de análise e transformação do espaço, abrangendo, desse modo, as escalas arquitetônicas e urbanas. Justamente por essa razão, julgamos pertinente algumas considerações sobre aspectos específicos do projeto urbano, visto que, inevitavelmente, abordamos o projeto de arquitetura, considerando a literatura disponível.

No segundo eixo, correspondente ao capítulo 4, tratamos dos métodos e ações de

investigação, iniciando com o universo de estudo, e demais considerando a formação do arquiteto e urbanista no Brasil, as características das instituições nacionais e internacionais que serviram de base para as nossas análises, incluindo, aspectos específicos da formação do arquiteto e urbanista no Brasil e na França. Concluímos delimitamos os recortes metodológicos adotados, que estão divididos em dois âmbitos de abordagem e análise.

O terceiro eixo – constituído pelos capítulos 5 e 6 – é aquele em que sistematizamos e analisamos os dados empíricos produzidos para desenvolvimento desta tese. No capítulo 5, delineamos um quadro do ensino de projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural no Brasil. Nesse capítulo, fazemos inicialmente considerações gerais sobre a realidade do Ensino Superior no Brasil e traçamos o panorama brasileiro sobre o ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural com base na realidade das escolas de arquitetura e urbanismo pesquisadas. Por fim, discorreremos sobre a experiência do ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural em cinco ateliês ofertados por quatro Instituições de Ensino Superior (IES).

No capítulo 6, denominado “estudos empíricos sobre o ensino de patrimônio cultural”, realizamos análises mais específicas. Dessa vez, com base nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo (CAUs) de duas instituições nacionais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – e uma estrangeira – *École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette* (ENSAPLV) –, ou seja, duas realidades locais e um contraponto internacional, analisamos aspectos gerais, primeiramente, a partir da percepção dos discentes e docentes, e, posteriormente, do pesquisador. Encerramos o capítulo com uma discussão mais ampla sobre o tema, dessa vez, com base nas concepções de doze professores-arquitetos com experiência na área de patrimônio cultural; todos vinculados às instituições pesquisadas.

No quarto e último eixo, correspondente ao capítulo 7, discutimos os resultados da pesquisa à luz da literatura trabalhada, com vistas a identificar os principais aspectos que caracterizam o ensino de projeto aplicados as ACPC – a situação do projeto aplicado ao patrimônio nas estruturas curriculares; os métodos de ensino encontrados nas IES brasileiras; e o ateliê como referência para o ensino projeto aplicado ao patrimônio cultural – e as características, métodos e estratégias de ensino desse tipo de projeto, tendo, como referência os passos construídos com base em ateliês de projeto: fundamentações gerais, contato com a realidade, desenvolvimento da proposta e finalização do projeto.

2 ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Este capítulo apresenta uma reflexão teórico-conceitual sobre o que convencionamos chamar de “Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural” (ACPC), nosso objeto de estudo que se insere no campo disciplinar correspondente ao patrimônio cultural. Constitui, ainda, um relevante elemento delineador do nosso universo de estudo na medida em que contribui para a identificação dos componentes encontrados nas estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo investigados, visto que a maior parte das disciplinas dedicadas ao campo de conhecimento encontra seus objetos em áreas que podem ser definidas sócio-espacialmente. Para tanto, abordamos, a princípio, as noções de patrimônio edificado, histórico e cultural, bem como as de valor do patrimônio construído, com base em documentos e nos mais consagrados teóricos. Em seguida, tratamos propriamente do conceito ampliado de áreas históricas, momento em que apresentamos as definições de áreas-estudo de Rossi (2001); depois, a noção de áreas históricas no Brasil, do ponto de vista estilístico e morfológico, e, ainda, enquanto fragmentos urbanos instituídos legalmente; procedemos, ainda, a uma reflexão sobre as áreas de ocupação restrita, em contraponto com as áreas de expansão, enfatizando o contexto nacional; por fim, delineamos o conceito adotado de áreas consolidadas de patrimônio cultural.

2.1 Noções de patrimônio edificado, histórico e cultural

Ao longo da história, a expressão patrimônio assume diferentes nomenclaturas, noções e significados, expandido-se conceitualmente com base na cronologia, tipologia e situação geográfica. A discussão a que fazemos referência mais adiante remonta ao século XIV. É, contudo, no século XVIII que emerge uma sensibilidade e uma terminologia do patrimônio e é, no início do século XIX, que o debate começa a se consolidar com as concepções e os trabalhos de mestres como Ruskin e Viollet-le-Duc. Desde o final do século XIX até os dias de hoje, a indústria da preservação e da restauração assume um novo papel, como veremos a seguir. Interessa-nos, aqui, destacar o caráter tipológico da noção de patrimônio, que parte do edifício “excepcional”, de valor artístico, e chega ao conjunto edificado de valor arquitetônico, social e cultural, noções que serão retomadas adiante.

Desde o século XIV, constatam-se evidências de proteção dos monumentos e ruínas da Roma Antiga, já considerados um patrimônio comum da Europa Ocidental, contra as destruições voluntárias. A noção de patrimônio relacionado ao saber e à arte pertencentes ao monumento histórico de uma cultura única (acelerada desde a Idade Média por influência de árabes

mediterrâneos), e cuja identidade, até a Reforma e a Contrarreforma, foi baseada na competência teológico-política da Igreja Católica Romana, resultou no primeiro esboço elaborado, na Itália do *Quattrocento*, do conceito de monumento histórico, que foi adotado, desenvolvido e enriquecido coletivamente por todos os países do ocidente europeu, tornando-se, ao longo dos cinco séculos, a base para uma série de práticas (CHOAY, 2009).

É, contudo, no século XVIII que, efetivamente, surgem medidas de consolidação assumidas pelos governos pontificais. Segundo Germann (2009), a ideia de um patrimônio artístico comum a todos os europeus nasce do espírito viajante desse povo, o que justifica já algumas menções sobre a responsabilidade coletiva da conservação antes da Revolução Francesa, em relatos de viagem, como o de Jérôme Lalande à Itália (1765-66).

Os conflitos armados, guerras civis ou internacionais do século XIX dão origem a um número considerável de destruições, que vem motivar a formulação de medidas de proteção do patrimônio. Nas sociedades para a paz, como a *Peace Society* em Londres, depois das guerras napoleônicas (1816), que antecederam consideráveis e numerosas guerras armadas, registram-se reflexões iniciais preocupadas com a proteção do patrimônio. Até o início do século XIX, o corpo de monumentos históricos é formado, cronológica e tipologicamente, pela categoria de edifícios de prestígio, como ruínas da antiguidade, catedrais e mosteiros, castelos, palácios e câmaras municipais. É no decorrer desse século, por iniciativa dos ingleses e dos italianos, que o conceito de patrimônio vai sendo ampliado.

Essas reflexões vão alimentando iniciativas e embasando o corpo normativo, que ganha impulso no fim do século XIX, no sentido de estabelecer propostas para a proteção e conservação do patrimônio. Na ocasião do Primeiro Congresso Internacional para a Paz, realizado em Paris durante a Exposição Universal, de 1889, é organizado o primeiro Congresso Internacional para a proteção das obras de arte e dos monumentos. As autoridades visavam à constituição de um comitê internacional análogo ao Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Salientamos que o congresso contou com uma ampla participação de especialistas das artes e da arquitetura, bem como de segmentos importantes da sociedade organizada, além de representantes de países fora da Europa, como o Egito, Estados Unidos, Brasil, China, Índia, México e Turquia. Segundo Germann (2009), em longo prazo, o Congresso de 1889 não parece ter muitos ecos. Porém é ao movimento pela paz que devemos as primeiras convenções internacionais sobre a proteção dos bens culturais em guerra (Haia, 1899; Haia, 1907; Washington, 1935; Haia, 1954). Importa-nos ressaltar o caráter mais amplo que o conceito assume na medida em que amplia o universo geográfico de definição. Naturalmente, outras variáveis passarão a ser consideradas no debate, como as questões econômicas ligadas ao

patrimônio, que serão mencionadas mais adiante.

Julgamos importante observar que, nesse contexto, as iniciativas com o objetivo de criar mecanismos de proteção, associados à ideia de conservação dos monumentos históricos, são indissociáveis de dois instrumentos específicos. Por um lado, a jurisdição ligada ao projeto sem *status* institucional e, por outro, a restauração, enquanto disciplina construtiva, vinculada aos novos saberes históricos.

Respeitante ao caráter jurisdicional da noção de patrimônio, destacam-se iniciativas inglesas, italianas e francesas. Ruskin foi o primeiro a reconhecer o valor e a promover a conservação de uma habitação modesta e de uma arquitetura nacional e vernácula, que constituem, nomeadamente, o tecido de cidades antigas. O inglês é também quem primeiro lança, no século XX, um estatuto de monumentos históricos da arquitetura industrial. Os italianos, representados por Giovannoni, foram os primeiros, depois da guerra de 1914, a considerar as antigas cidades e monumentos em seu conjunto. Na França, só em 1964 é promulgado o Decreto de aplicação da "*Loi Malraux*", de 4 de agosto de 1962, para as áreas de conservação (CHOAY, 2009). Nesse país, também, destaca-se a figura de Viollet-le-Duc que já associa a restauração com a importância de sua adequabilidade ao contexto atual.

No que se refere ao conhecimento disciplinar do tema – proveniente da história da arte, da história das técnicas e da arqueologia – a restauração surge para substituir as reparações e intervenções práticas e indiscriminadas que, até então, eram feitas nos monumentos e edifícios antigos. No século XIX, emergem duas posturas distintas com respeito à disciplina. Por um lado, encontra-se a postura intervencionista, que tem, na figura de Viollet-le-Duc, seu maior representante. O francês defendia que restaurar um edifício é restabelecê-lo em seu estado completo, que pode jamais ter existido. E por outro, a atitude não intervencionista, representada pelas ideias do inglês Ruskin, que dizia ser a restauração a pior forma de destruição de um edifício histórico. Choay (2009) observa que, apesar da ênfase, recorrentemente, feita a uma relativa polaridade entre essas duas formas de pensar o patrimônio e, portanto, de nele intervir, esses pensamentos se apresentam com a bandeira de uma cultura comum, da Europa ocidental, a qual eles reconhecem, de acordo com as suas experiências diretas, étnicas e nacionais.

Alois Riegl (1984) propõe uma interpretação relativista da restauração, fundamentada nas suas análises de valores contraditórios intrínsecos a todo monumento. Ele demonstrou que, em matéria de restauração, não podem existir regras científicas absolutas; cada caso se inscreve em uma dialética particular dos valores em jogo. A reflexão de Riegl foi desenvolvida e integrada, notadamente na legislação italiana, depois dos trabalhos de Boito e Giovannoni. Para Choay (2009), nesse contexto, independente das diferenças nacionais, a noção de monumento histórico

se apresenta, ainda, fortemente associada aos valores históricos e estéticos originalmente atribuídos às antiguidades. Esses bens e as práticas a eles associadas, desde a sua instauração no século XIX, revelam uma identidade étnica e própria de uma cultura europeia.

Riegl (1984), na publicação original “*Moderne denkmalkultus: sein wesen und seine entstehung*”⁴, em 1903, é quem primeiro distingue as noções de monumento (sem adjetivo) e monumento histórico. Para Riegl, o monumento se caracteriza por sua função identificatória e materialidade simbólica. É um artefato intencional, que, como revela a etimologia da palavra, derivada do latim *monumentum*, remete aos verbos “advertir” e “recordar” a memória. Refere-se aos artefatos (túmulos, tótems, construções) ou conjunto de artefatos deliberadamente conhecido e realizado por uma comunidade humana, bem como à natureza e às dimensões culturais das sociedades – a família (para a nação), o clã (para a tribo) e a comunidade de crentes (para a cidade). Essa última atribuição caracteriza-se por recordar a memória viva, orgânica e afetiva de seus membros, das pessoas, dos crentes, dos ritos ou das regras sociais constitutivas de sua identidade. Já monumento histórico não é um artefato intencional, tampouco criação de uma comunidade para fins memoriais. Ele não se endereça à memória viva e é escolhido entre um *corpus* de edifícios preexistentes, em razão de seu valor para a história (factual, social, econômica, ou política, da história das técnicas ou da arte) e de seu valor estético.

A identidade europeia do patrimônio referida neste texto é confirmada em dois eventos simbólicos no século XX: a Conferência Internacional sobre a Conservação Artística e Histórica dos Monumentos (Atenas, 1931) e a Conferência Internacional dos Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos (Veneza, 1964, por iniciativa da Unesco).

A Conferência em Atenas (1931), que acontece em período entre guerras, surge dentro da Liga das Nações e é organizada na capital grega pelo Instituto de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações, com o apoio do Instituto Internacional de Museus. A Conferência restaura e atualiza os princípios de 1889, confirmando, embora não explicitamente, as recomendações ali estabelecidas. Acrescenta, ainda, as recomendações de especialistas gregos sobre os sítios arqueológicos, além de tratar do contexto dos monumentos. (GERMANN, 2009).

No século XX, sobretudo a partir da 2ª Grande Guerra, tem início um momento de ampliação efetiva da noção de patrimônio, conforme observa Castriota (2007, p.16).

Desde o final da 2ª Guerra, [...] o próprio conceito de patrimônio passa por importantes mudanças, vindo a sofrer uma ampliação que muda a natureza do seu campo. No que se refere especificamente ao patrimônio arquitetônico, a sua concepção inicial, muito presa ainda à idéia tradicional de monumento histórico único, vai sendo ampliada: tanto o conceito de arquitetura, quanto o próprio campo de estilos e espécies de edifícios

⁴ O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese. Tradução do autor desta tese.

considerados dignos de preservação expandem-se paulatinamente. Assim, ao longo do século XX, vão penetrando no campo do patrimônio conjuntos arquitetônicos inteiros, a arquitetura rural, a arquitetura vernacular, bem como passam a se considerar também etapas anteriormente desprezadas (o ecletismo, o *Art Nouveau*), e mesmo a produção contemporânea. Aqui, aos critérios estilísticos e históricos vão se juntando outros, como a preocupação com o entorno, a ambiência e o significado.

Essa ideia é confirmada, no pós-guerra, com a Conferência de Veneza, proclamada pelo “II Congresso Internacional dos Arquitetos e dos Técnicos dos Monumentos Históricos” (depois do primeiro organizado em Paris, 1957). A Carta de Veneza (1964) restabelece os princípios fundamentais expostos, em 1931, e introduz as ideias de sítio urbano e da utilização social dos monumentos. O seu objetivo foi definir os princípios para manter e restaurar os monumentos e locais históricos. Esses propósitos são incorporados pelos membros do Icomos, fundado no ano seguinte. A Carta, elaborada pelo Comitê, tornou-se "o catecismo" de profissionais ativos na preservação do patrimônio edificado e, assim, permaneceu por um considerável tempo.

A noção de monumento histórico adotada na Carta de Veneza compreende “a criação arquitetural isolada, assim como o sítio urbano ou rural que consista em um testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico”. Ela abrange não, apenas, as grandes criações, mas também as obras modestas que adquiriram, com o tempo, um significado cultural. Tal conceito representa uma mudança de paradigma quando desassocia o termo monumento da noção de catedral gótica.

Conforme Choay (2009), desde meados da década de 1960 em contexto ocidental (mais precisamente em continente europeu), com base em uma proteção efetiva das “antiguidades” podemos perceber um novo *status* do patrimônio, marcado por uma criação lexical: “*monument historique*” para a França e “*heritage*” para a Grã-Bretanha, isso para, apenas, exemplificarmos esses dois modelos emblemáticos do debate. No contexto da França e da Inglaterra, os dois termos são conotados; o primeiro, pela noção de passado e devido a um valor axiológico; o segundo, por uma dimensão predominantemente econômica, embora compreendamos o patrimônio como uma expressão física de um sentido imaterial, ligado ao campo teórico. De acordo com a autora, a expressão patrimônio histórico passa a ser correntemente usada na referida década. Quando, empregado no campo semântico, a expressão se reduz ao substantivo “patrimônio”, e tende a eliminar o uso consagrado desde o século XIX das duas formas lexicais de “monumento” e “monumento histórico”.

Nesse contexto, vários documentos são elaborados e são realizados congressos, promovendo-se a sistematização e a ampliação das noções do patrimônio relacionadas, sobretudo, às questões socioculturais e econômicas. Em 1965, surgem as Normas de Quito, que apresentam um plano sistemático de revalorização dos bens patrimoniais em função do

desenvolvimento econômico-social do lugar. Naturalmente, o documento reflete a problemática social ligada à escassez de recursos da realidade latino-americana. Em 1975, no Congresso de Amsterdã, é reforçada a ideia de reabilitação de bairros antigos, com recursos públicos, que preserve a composição social dos habitantes. Em 1979, é elaborada a Carta de Burra, cuja noção de patrimônio se estende a “quaisquer bens do patrimônio local, notadamente os recursos naturais, indígenas ou históricos dos valores culturais”. Com a justificativa de evitar a destruição de exemplares do patrimônio cultural e natural no mundo, o Icomos⁵ lança uma lista do patrimônio mundial, destinada a atribuir algum valor a objetos exemplares, que culmina com a transformação em um rótulo do turismo. O Comitê australiano do Icomos é a fonte de uma definição abrangente e globalmente aceita. No entanto, devido à sua abrangência, a Carta de Burra não responde às demandas necessárias para estabelecer critérios de nominação da lista de patrimônio mundial. (GERMANN, 2009).

Verificamos que a construção de uma lista significa uma seleção, que pretende salvar da destruição e tornar economicamente viável para os países a existência dos bens patrimoniais salvaguardados. Além disso, constitui um meio de distinção e afirmação identitária, que, em muitos casos, adquire forte conotação econômica. Não é à toa que a primeira lista tenha assumido um sentido turístico. Por outro lado, a ideia de ampliação do conceito fortalece a importância do patrimônio no mundo, incutindo o sentido da preservação e valorizando a iniciativa de quem o faz.

Através de diferentes cartas, recomendações e definições complementares, o tema é aprofundado e alargado. Em 1981, é elaborada a Carta de Florença que passa a considerar patrimônio cultural os jardins históricos. Em 1987, a Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas, também conhecida como Carta de Washington, confirma a sucessão de diretrizes já consolidadas e amplia, mais uma vez, o campo patrimonial, que vem englobar a arqueologia, os tesouros subaquáticos, a arquitetura vernacular e as construções em madeira.

O Documento de Nara sobre autenticidade, elaborado na Conferência de Nara, na cidade japonesa de mesmo nome, marca um outro importante passo no sentido de ampliar o conceito de patrimônio, uma vez que parte de uma pesquisa dos princípios vigentes para o reconhecimento e aceitação da “diversidade cultural” e, portanto, da “diversidade do patrimônio”. Segundo o Documento, datado de 1994, a diversidade das culturas e do patrimônio consiste em “uma origem insubstituível de riqueza espiritual e intelectual para toda a humanidade. A proteção e a valorização da diversidade cultural e patrimonial no nosso mundo devem ser

⁵ O Icomos – Comitê Internacional de Monumentos e Sítios – é uma organização não-governamental da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) destinada à conservação do patrimônio.

ativamente promovidas como aspectos essenciais do desenvolvimento humano”. O Documento também acrescenta as noções de patrimônio tangível e intangível, partes constitutivas do patrimônio das culturas e das sociedades⁶.

Em síntese, os grandes contributos dos princípios ditos “mundiais”, que em geral se referem ao contexto ocidental, da conservação do patrimônio edilício construídos com os congressos de 1889, 1931 e 1964, de onde nasce o Icomos, podem ser resumidos em três aspectos: a assistência prestada às nações em casos de guerras e catástrofes; a consideração de conjuntos edificados, inclusive, com características modestas; e o respeito à diversidade cultural e patrimonial, considerando, também, o caráter imaterial do patrimônio. Esse conjunto de novos princípios vai subsidiar ações jurisdicionais, contribuindo, por exemplo, para a seleção do acervo a ser tombado, e disciplinar, incluindo variáveis importantes no restauro de edifícios antigos e outros tipos de intervenção, como revitalização e outros conceitos a serem desenvolvidos.

Castriota (2007), em relação ao contexto brasileiro, sistematiza a ampliação da noção de patrimônio, a partir das últimas décadas do século XX, tendo por base três diferentes contextos, identificados pelas seguintes terminologias tradicionais: a preservação, a conservação e a revitalização. Para tanto, observa cinco eixos de análise, quais sejam: a concepção do patrimônio, o tipo do objeto, o marco legal, as ações (atores), e os profissionais envolvidos. Com respeito ao primeiro eixo, a preservação, conforme o autor, o patrimônio refere-se à coleção de objetos, à noção de excepcionalidade, ao valor histórico e estético, e à cultura erudita dos bens. Consiste em edifícios, estruturas e artefatos individuais, e tem o tombamento como marco legal. O Estado, os arquitetos e os historiadores são os atores e profissionais, assim como a reação a casos excepcionais constituem as ações características.

Com respeito aos contextos de conservação e de revitalização, a concepção de patrimônio é ampliada para a noção de patrimônio ambiental urbano e as noções de patrimônio agregam os valores cultural e ambiental. Passam a considerar os grupos de edificações históricas, a paisagem urbana e os espaços públicos, e não, apenas, o edifício isolado como no contexto da preservação. Para conservação, os marcos legais passam a considerar as “áreas de conservação” (*zoning*). O ator principal é o estado. As ações se voltam, quase integralmente, para o planejamento urbano. Para a revitalização, os marcos legais referem-se aos novos instrumentos urbanísticos (como operações urbanas). A sociedade representada, principalmente, através da iniciativa privada, constitui o principal ator. E as parcerias assumem papel decisivo no processo. Os arquitetos, historiadores e planejadores urbanos são os principais profissionais envolvidos

⁶ Os conceitos de patrimônio tangível (material) e não tangível (imaterial) remetem aos valores imateriais, bem como aos patrimônios culturais e imateriais das sociedades.

nesses dois contextos. (CASTRIOTA, 2007).

Consideramos importante definir o conceito contemporâneo de patrimônio ambiental urbano adotado pelo autor. Conforme Castriota (2007), o patrimônio ambiental urbano tem um sentido histórico e cultural que valoriza a paisagem urbana em seu conjunto, considerando não, apenas, monumentos "excepcionais", mas o próprio processo vital que informa a cidade. Nesse campo, o tipo de objeto a ser protegido muda, passando do monumento isolado a grupos de edificações históricas, à paisagem urbana e aos espaços públicos, conforme dito.

Assim, quando se pensa em termos de patrimônio ambiental urbano, não se pensa apenas na edificação, no monumento isolado, testemunho de um momento singular do passado, mas torna-se necessário, antes de mais nada, perceber as relações que os bens naturais e culturais apresentam entre si, e como o meio ambiente urbano é fruto dessas relações. Aqui a ênfase muda: não interessa mais, pura e simplesmente, o valor arquitetônico, histórico ou estético de uma dada edificação ou conjunto, mas verificar como os "artefatos", os objetos se relacionam na cidade para permitir um bom desempenho do gregarismo próprio ao ambiente urbano. Em outras palavras: é importante perceber como eles se articulam em termos de qualidade ambiental. Abordar o patrimônio ambiental urbano vai ser assim, como se pode perceber, muito mais que simplesmente tomar determinadas edificações ou conjuntos: é antes, conservar o equilíbrio da paisagem, pensando sempre como inter-relacionados a infraestrutura, o lote, edificação, a linguagem urbana, os usos, o perfil histórico e a própria paisagem natural. Não se trata mais, portanto, de uma simples questão estética ou artística controversa, mas antes, da qualidade de vida e das possibilidades de desenvolvimento do homem. Com isso, desloca-se o eixo da discussão, recolocando-se a questão do patrimônio frente a balizamentos capazes de enquadrá-la em sua extensão contemporânea. (CASTRIOTA, 2007, p.17).

Para o autor, dos três modelos tradicionalmente referidos, no Brasil, tem predominado a perspectiva da preservação. Retomando algumas ideias já mencionadas e presentes no contexto predominante no país, Carsalade (2010, p.80) observa, com relação à preservação de bens imóveis, que “a ideia de ‘excepcionalidade’ conduz à individualização e à segregação com relação ao entorno, desprezando-se a vida real existente”. Para o mesmo autor, a amostra da referida “excepcionalidade”, privilegiava momentos históricos em que supostamente havia se chegado a uma excelência estilística – como a manifestação barroca do período colonial – em detrimento de outros períodos – como o início do século XX, marcado pelo ecletismo e pelo moderno. Desse modo, a concepção de patrimônio cultural apresenta-se centrada na história e na arte, considerando muito pouco do aspecto cultural.

Essas atitudes se deviam, também, ao curto entendimento de história e arte e ao próprio conceito de cultura, ligado apenas a essas duas dimensões e restrito ao lazer e à curiosidade. (CARSALADE, 2010). Sobre o assunto, cabe-nos mencionar, conforme observa Choay (2009), o sentido, ainda equivocado, da expressão “bem cultural”, que, mais tarde, resultará em patrimônio cultural, adotada no início da década de 1960, na França, por André Malraux, quando este assume

o ministério do Estado. Para Malraux e seus sucessores, a cultura é reduzida a um privilégio de classe, essencialmente, ligada ao lazer. De certo modo, uma ideia restritiva, portanto, um paradoxo se considerado o sentido, crescentemente, ampliado que o patrimônio cultural vem assumindo ao longo do tempo.

Retomando as questões estilísticas ligadas ao patrimônio, de certa maneira, vinculadas à noção de cultura, Castriota (2007) chama atenção para uma “narrativa ortodoxa” da história, no Brasil, que relaciona a tradição barroco colonial e a arquitetura moderna.

Segundo esse ponto de vista, a arquitetura efetivamente brasileira teria começado no ciclo mineiro, no século XVIII, sendo as obras anteriormente realizadas interpretadas como uma transplantação direta para o país da arquitetura de Portugal - uma espécie de ‘pré-história’ da verdadeira arquitetura brasileira. Corolário de tal tese, teríamos o mito de que somente a arquitetura barroca - além da modernista, naturalmente - tinha dignidade, sendo o século e meio entre os dois períodos considerados totalmente estéreis e dignos de esquecimento (CASTRIOTA, 2007, p.14-15).

Nesse assunto, Castriota e Carsalade se aproximam muito em seus pontos de vista, já que ambos observam que, no Brasil, a arquitetura barroca é a mais protegida e alvo de atenções. O primeiro, embora também admita que os conjuntos e exemplares mais recentes (eccléticos e modernos) do patrimônio cultural edifício, ainda precisem ser assimilados por muitas legislações locais e gestores públicos, identifica uma certa “preferência”, na produção científica nacional, pelo patrimônio modernista. Naturalmente, como já dito, centra-se nos aspectos físicos e materiais do patrimônio cultural, sendo as ações de salvaguarda, ainda, predominantemente, para “os grandes ícones da arquitetura brasileira”, em detrimentos de conjuntos eccléticos.

Nesse sentido, a cidade é abordada segundo critérios puramente estilísticos, ignorando-se completamente “sua característica documental, sua trajetória e seus diversos componentes como expressão cultural de um todo socialmente construído”. Com isso, instaura-se ali, como de resto em todo o Brasil, uma prática orientada para a manutenção dos conjuntos tombados como objetos idealizados, desconsiderando-se, muitas vezes, a sua história real. (CASTRIOTA, 2007, p.14-15).

“A noção de ‘patrimônio cultural’ é, de fato, ampliada pela contribuição da Antropologia, que nele integra as manifestações populares e a moderna cultura de massa, deixando de se relacionar exclusivamente à chamada cultura erudita”. (CASTRIOTA, 2007, p.16-17). Na Conservação para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972), elaborada pela Unesco, atribui-se um valor universal à expressão “patrimônio cultural”. Essa consagração lexical planetária marca, simbolicamente, uma nova revolução cultural: o novo traje do patrimônio histórico e todo guarda-roupa patrimonial escondendo agora um grande vazio, uma dupla ausência, do monumento memorial e do monumento histórico. (CHOAY, 2009).

Diante desse conjunto de aspectos, a noção atual de patrimônio material

é o resultado da superposição das inúmeras gerações que vivem nas cidades e que a apropriação desse patrimônio se faz de várias maneiras, quer do ponto de vista de uso, quer do ponto de vista simbólico, os quais também se influenciam mutuamente, favorecendo certos destinos em detrimento de outros. (CARSALADE, 2010, p.82).

Desse modo, além da preservação física dos edifícios ou meio físico construído, parece consenso que, hoje, os espaços edilícios, que compõem o patrimônio cultural das cidades, abriguem novos usos. Ou seja, os espaços físicos preservados, enquanto partes da cidade habitada, precisam ser compatibilizados com as atuais demandas socioculturais dos habitantes, bem como funcionais e econômicas dos sítios e não tratados como peças de museu.

Portanto, devemos enfatizar – nessas primeiras reflexões acerca da noção de patrimônio edilício, histórico e cultural – a existência de um acervo a ser considerado, preservado e habilitado para permanecer necessário diante das dinâmicas socioculturais vigentes, que, definitivamente, não se resume a uma lista de bens instituídos. Naturalmente, qualquer reconhecimento de existência passa pela própria capacidade societária de enfrentamento do problema, que é extremamente abrangente. No sentido de avançarmos um pouco mais na vertente imaterial que nos ajuda a entender as demarcações físicas dos bens patrimoniais, discorreremos sobre um outro aspecto importante do debate: as noções de valor do patrimônio edilício.

2.2 O valor do patrimônio edilício

Nesta seção, tratamos da noção de valoração com base nos principais parâmetros adotados ao longo do tempo para julgamento, seleção e classificação do patrimônio edilício, com destaque para os aspectos culturais, históricos e artísticos, bem como para os fatores econômicos. Trata-se de fatores, em geral, sempre presentes nas ações contemporâneas de leitura, diagnóstico e intervenção em sítios históricos. Inicialmente, abordamos as contribuições de Riegl sobre valores com base no seu conceito de monumento. Em seguida, tratamos, especificamente, dos sentidos expressos de valor patrimonial.

Alois Riegl (1984) faz importantes considerações sobre o conceito de valor, destacando, basicamente, três sentidos: o primeiro, referente aos valores atribuídos aos monumentos e sua evolução histórica; o segundo, ligado aos valores de rememoração e sua relação com o culto dos monumentos; e, o último aborda os valores de contemporaneidade e sua relação com o culto dos monumentos.

Para entendermos as noções de valor definidas por Riegl, inicialmente, precisamos

compreender o que ele define como monumento. Para o autor, monumento é “uma obra criada pela mão do homem com o intuito preciso de conservar para sempre presente e viva na consciência das gerações futuras a lembrança de uma ação ou destino”. Riegl distingue os monumentos intencionais daqueles não-intencionais. Nesse sentido, os primeiros, referem-se à manutenção da memória coletiva de um povo, sociedade ou grupo.

Fazendo um contraponto com a noção de Riegl, Choay (2001, p.18) ressalta que o monumento tem como propósito essencial a sua natureza afetiva.

[...] A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. Não apenas ele a trabalha e a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma que lembre o passado fazendo-o vibrar como se fosse presente. Mas esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar.

Contudo, segundo Riegl (1984), a sociedade moderna não faz alusão aos monumentos intencionais, quando usa, refere-se a monumentos não-intencionais, como de caráter artístico ou histórico. Os monumentos não-intencionais, por sua vez, não nasceram com a pretensão de ser registro de uma memória. Essa atribuição é dada por nós, sujeitos modernos. Portanto, para o autor, o valor do monumento histórico é uma criação da sociedade moderna, um evento histórico localizado no tempo e no espaço.

A partir do século XV, na Itália, as obras da Antiguidade começam a ser valoradas por suas características artísticas e históricas, não mais apenas por serem símbolos ou memoriais das grandezas de Grécia e Roma. Os valores histórico-artísticos passam a considerar outros aspectos como vemos a seguir.

Um ponto inicial dessa reflexão diz respeito ao valor relativo das características artísticas de um monumento, que varia de acordo com o seu contexto histórico. Nessa linha de pensamento, não se pode atribuir ao monumento um valor artístico absoluto, mas, apenas, um valor relativo. Ou seja, o conceito de “valor de arte” varia segundo o ponto de vista de cada um. Segundo a concepção antiga, uma obra de arte possuía um valor artístico na medida em que ela respondesse às exigências de uma estética supostamente objetiva. Por outro lado, de acordo com a concepção moderna, o valor de arte de um monumento se mede pela maneira como ele satisfaz as exigências da vontade artística moderna.

Nesse mesmo sentido, Riegl apresenta um outro conceito-chave referente ao valor atribuído ao monumento, que é a “vontade artística” de cada época.

Se até o século XVIII as preceptivas dominaram o fazer artístico, os monumentos tinham, necessariamente, que responder a esse cânone para serem admitidos como tal. A partir do século XIX, porém, quando passa-se a negar a validade dessas preceptivas, abre-se caminho para a valoração positiva de toda e qualquer manifestação artística e, dessa forma, amplia-se sobremaneira o alcance do culto patrimonial, resultando, bem assim, em formas distintas de intervenção e tutela desses monumentos. (CUNHA, C., 2006).

Para Riegl, as obras de arte podem ser consideradas documentos históricos, passíveis de ser analisadas de maneira análoga.

Outra definição relevante na obra de Riegl diz respeito ao que ele chama de os valores de rememoração, divididos em valor de antiguidade, valor histórico e valor de rememoração intencional.

A classe dos monumentos intencionais diz respeito às obras destinadas, pela vontade de seus criadores, a comemorar um momento preciso ou um evento complexo do passado. Na classe dos monumentos históricos, o círculo se alarga àqueles que apresentam ainda um momento particular, mas cuja escolha é determinada por nossas preferências subjetivas. Na classe dos monumentos antigos entram enfim todas as criações do homem, independentemente de sua significação ou de sua destinação original [...] As três classes aparecem assim como três estados sucessivos de um processo de generalização crescente do conceito de monumento (RIEGL, 1984, p.62).

Riegl chama atenção para a cultura de massas, em ascendência desde o início do século XX, que passa a distinguir o valor de antiguidade, antes restrito aos olhares mais apurados. Nesse contexto, o valor de anciandade do monumento histórico se apresenta de maneira imediata e fácil às massas, assumindo o *status* de valor preponderante do monumento histórico no século XX. A esse propósito, o autor ressalta que a estética do valor de antiguidade está associada ao seu aspecto vetusto, que desperta no espectador a sensação do tempo transcorrido. Por essa razão, é pressuposto de ação para preservação do valor de antiguidade justamente a não intervenção.

Seguindo o mesmo raciocínio, o gosto moderno pelo monumento antigo é distinguido pelo apreço barroco às ruínas. Para o barroco, a ruína representa a grandeza do passado e a decadência do presente. Ou seja, a ruína reflete, nesse contexto, uma nostalgia correlativa de uma antiguidade que desejariam ser conservadas. A apreciação moderna, ao contrário, vê, nas ruínas, a manifestação do ciclo natural a que se submete, inevitavelmente, toda obra humana.

Riegl adverte que o valor de rememoração – um dos fatores dominantes da cultura atual – recorre ao seu aspecto histórico, não sendo satisfatório ao prazer estético a constatação de seu aspecto antigo, que se completa com o conhecimento do estilo empregado, da época quando foi construído, o que implica um conhecimento de história da arte, ou seja, refere-se ao valor histórico. Importa-nos observar a relação que o autor faz do modo de intervenção ao conceito de valor que o monumento tem para um determinado contexto histórico. Quando o monumento é

identificado como documento histórico, deve ser mantido o mais fiel possível ao estado original. Ao contrário, o postulado pelo valor de antiguidade, defendia a paralisação do processo de degradação sofrido pela obra, ainda que admitam as transformações já impostas pelo tempo como parte da história do próprio monumento.

O último dos valores de rememoração – o valor de rememoração intencional – é, para Riegl, o que mais se aproxima dos valores de contemporaneidade, na medida em que se remete à busca de um eterno presente e exige do monumento “nada menos [...] que a imortalidade, o eterno presente, a perenidade do estado original” (RIEGL, 1984, p.85). O autor diferencia o valor de rememoração (de antiguidade ou intencional) dos valores de contemporaneidade.

No lugar de considerar o monumento enquanto tal, o valor de contemporaneidade tenderá de imediato a nos fazer tê-lo como igual a uma criação moderna recente, e exigir portanto que o monumento (antigo) apresente um aspecto característico de toda obra humana em sua primeira aparição: dito de outro modo, que dê a impressão de uma perfeita integridade, não tocado pela ação destrutiva da natureza (RIEGL, 1984, p.87).

Os valores de contemporaneidade, apresentados por Riegl, dividem-se em dois tipos: valor de uso prático, ou, apenas, valor de uso, e valor de arte, sendo que este está dividido em valor de arte relativo e valor de novidade. No caso do valor de uso, o monumento deve satisfazer as necessidades materiais do homem, enquanto o valor de arte atende às necessidades do espírito. Já o valor de novidade, típico, conforme diz o autor, das “camadas menos cultivadas da população”, refere-se à ocasião em que se espera do monumento a aparência nova e fresca de uma obra recém-criada. Esse valor atende a uma atitude milenar que atribui ao novo uma incontestável superioridade sobre o velho.

Um século após a publicação de *Der moderne Denkmalkultus*, verifica-se que o valor de antiguidade não conseguiu, como acreditava Riegl, se impor sobre o valor de novidade, mesmo entre aqueles mais cultivados e não somente entre as massas. O gosto crescente pelos monumentos do passado, fator incontestável em nossa sociedade – a ponto de se falar em uma “inflação patrimonial” –, não se dá em função de seu aspecto de vetustez, que continua a não corresponder a nossa *kunstvollen* contemporânea. Mesmo aos monumentos antigos impõe-se que se apresentem como novos, com seu aspecto acabado e fresco, tal como uma obra recente. Assim, o patrimônio histórico na sociedade contemporânea, mais do que perpetuar uma memória, presta-se a reafirmar o desejo humano de imortalidade, de perenidade, em sua constante luta contra a dissolução e a morte. (CUNHA, C., 2006).

Cláudia Cunha (2006) observa que a grande contribuição do pensamento riegliano reside na relação estabelecida entre uma determinada postura intervencionista com o valor relativo dos monumentos, ou seja, o significado que o mesmo tem, ou deveria ter, para a sociedade que o acolhe e contempla.

Analisando, agora, os sentidos específicos de valor cultural, artístico e histórico

abordados à luz de outros olhares, iniciamos destacando o entendimento de valor e de valoração de Connor *apud* Vieira (2008, p.31), os quais “constituem uma necessidade inerente à condição humana [...]. Todas as nossas atividades e atos estão ligados a uma estimação ou comparação ou preferência relativa, ou seja, alguma espécie de valoração”. Porém, por volta dos anos 1970, nas ciências humanas observamos um processo de substituição do sistema de valores pelo sistema de interpretação, ou seja, o julgamento vai sendo substituído pelo significado. Contudo, segundo Vieira (2008), os princípios de valor estão sempre presentes quando tratamos de revitalização de áreas históricas. São os valores sociais, culturais, estéticos, históricos, arquitetônicos, urbanos e o “valor de sentido de lugar”. Nesse sentido, conforme observa a autora, um dos mais fortes argumentos para preservação do patrimônio é o fato de um edifício ou área possuir múltiplas camadas de valores. Nos parece claro que o julgamento e atribuição de valor aos bens patrimoniais são inevitáveis e, ainda, seguirão existindo por muito tempo, sobretudo, em ações práticas de gestão e, mesmo, em contextos acadêmico-pedagógicos.

Antes de abordarmos o conceito de valor cultural, cabe-nos algumas considerações sobre o conceito de cultura, já que é nele que está a base da própria definição de valor cultural do patrimônio. Do termo germânico *Kultur* (final séc. XVIII), do francês *Civilization* e do inglês *culture*, a cultura, reúne, segundo Edward Tylor (1832-1917), o seguinte significado: “em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Franz Boas (Alemanha, 1858-1949) desenvolveu a teoria do particularismo histórico (Escola Cultural Americana), segundo a qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou. Alfred Kroeber (EUA, 1876-1960) preocupado, ainda, em evitar a confusão, entre o orgânico e o cultural, afirma que para o homem se manter vivo, precisa satisfazer funções orgânicas vitais – comer, dormir, respirar –, mas a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. O autor acrescenta que o desenvolvimento da civilização é acumulativo (conserva-se o antigo apesar da aquisição do novo) e histórico (é transmitido entre gerações), influenciando na ação individual.

Em síntese, conforme Laraia (2005, p.16), na ótica da antropologia, “as diferenças de comportamento entre homens não podem ser explicados através das diversidades somáticas ou mesológicas”. Nesse sentido, o comportamento dos indivíduos depende de um processo conhecido como endoculturação. Em outras palavras o aprendizado individual ao longo da vida depende do aprendizado de padrões culturais, bem como da socialização do indivíduo no meio. Ressaltamos que, de acordo com a moderna antropologia, a “cultura age seletivamente”, e não casualmente, em seu meio ambiente. Desse modo, as forças decisivas estão na própria cultura e

na história da cultura. Para o autor, todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Essa lógica própria de cada cultura nos permite afirmar que todas as sociedades humanas dispõem de sistemas de classificação, mas esses divergem entre si. Portanto, entender a lógica de um sistema cultural implica a compreensão das categorias constituídas pelo mesmo.

Nesse mesmo sentido, conforme Cuche *apud* Vieira (2008, p.34), “o homem é essencialmente um ser de cultura, pois a evolução do homem é exatamente a passagem de uma adaptação genética ao meio natural a uma adaptação cultural”. Assim, a cultura viabiliza a transformação da natureza, através da adaptação do homem ao meio, bem como da adaptação do meio ao homem. São, exatamente, as “escolhas culturais” que diferenciam as populações que, colocadas diante dos mesmos problemas, respondem de maneira particular. Podemos dizer, então, que o valor cultural está ligado a escolhas e valores determinados, ou, pelo menos, diretamente influenciados pela cultura vigente.

Com base na própria noção de cultura parece uma contradição nos referirmos a um patrimônio cultural mundial. Em contexto nacional, parece que essa noção tem, tradicionalmente, priorizado a preservação de um “patrimônio cultural edificado” correspondente a, como já vimos, uma herança da arquitetura barroca ou, mesmo modernista, expressões de uma arquitetura europeia no Brasil, em detrimento de uma série de possíveis outras expressões do espaço construído nacional. Um dos grandes paradoxos, no sentido filosófico da palavra, que podemos destacar ao tratarmos de patrimônio cultural, refere-se, por um lado, às tendências conservadoras comumente adotadas; e por outro, às tendências inovadoras, correspondente a esse aspecto dinâmico da cultura, que admite mudanças e rearranjos. As primeiras tendem a manter hábitos inalterados, muitas vezes, atribuindo-lhes legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos. Isso se torna claro, no processo permanente de seleção daquilo que se deve manter e o que se pode substituir sem prejuízos para a sociedade.

Segundo Vieira (2008, p.36), com base no conceito de cultura e noção de valor cultural, o valor patrimonial é o aspecto material considerado representativo de determinado valor cultural, pois representa evidências visíveis do passado; enquanto o valor cultural tem um significado muito mais amplo e difuso, visto que se refere às identidades culturais, presentes no patrimônio edificado dos sítios históricos. Fonseca *apud* Vieira (2008, p.36) considera valor patrimonial o resultado da institucionalização de determinado valor cultural. Nesse contexto, podemos recorrer às legislações de salvaguarda que pretendem garantir a cultura para todos por meio dos bens materiais. Tiesdell, Oc, Heath *apud* Vieira (2008) ressaltam que é, em tempos de

mudança, quando o patrimônio tem uma atenção visível, porque passa a representar segurança, estabilidade e refúgio contra o desconhecido. Naturalmente, até aqui, tratamos daquilo que poderíamos chamar de valor cultural do patrimônio, que se filia a uma conotação específica da questão. Conforme já anunciado, outros valores entram em pauta quando aludimos a valor patrimonial.

O valor artístico do patrimônio constitui uma outra vertente bastante explorada, ao longo do tempo no que concerne ao próprio conceito de patrimônio. Sobre o assunto, Dvořák (2008) dedica parte de seus escritos ao que ele chama de “valor dos antigos patrimônios artísticos”. Apesar de se constituírem pensamentos ambientados na virada do século XIX e, como se tem constatado, do caráter panfletário de uma de suas principais obras – “Catecismo da preservação de monumentos” (1916) – Dvořák em defesa do patrimônio reforça o foco do valor artístico do patrimônio, que, muitas vezes, para não dizer a maioria, se destina ou torna-se parte de um movimento de viabilização econômica de sua existência. Nesse sentido, traz contribuições, em seu contexto, bastante originais, tornando-se importantes até hoje.

Toda defesa de Dvořák (2008) baseia-se na valorização do patrimônio enquanto arte. Desse modo, sua argumentação enfatiza a relevância dos monumentos das artes antigas, enquanto fonte de trabalho da história da arte e situa o antigo patrimônio artístico entre um dos mais importantes dos “novos bens ideais”, que, assim como as belezas naturais, provoca no espectador um sentimento que vai além das preocupações e esforços materialistas do cotidiano. Por outro lado, chamamos atenção para o argumento que destaca a importância do patrimônio para a sociedade, abrangendo desde os eruditos e conhecedores da arte até o mais simples cidadão. Para tanto, relativiza o patrimônio artístico com os bens materiais provenientes da industrialização do século XIX e observa que, uma vez que o homem não é uma máquina, seu bem-estar não deriva, apenas, das facilidades materiais da vida moderna, mas se vincula a significações que não podem ser medidas segundo parâmetros funcionais e técnicos, como “a beleza da natureza, a profundidade de uma concepção de vida nova” etc.

Nesse sentido, o autor revela diversas impressões que o patrimônio pode provocar: a sua presença na paisagem, a sua relação com um aspecto local, os resquícios de antiguidade, além de outras. Apesar de Dvořák (2008) exaltar o valor artístico do patrimônio, referindo-se, muitas vezes, aos bens patrimoniais enquanto arte antiga, defende o caráter social do patrimônio, não atribuindo a satisfação de sua contemplação a determinados grupos de monumentos e ou a privilegiados grupos sociais. Para o autor, a destruição do patrimônio consiste em privar a sociedade da arte, constituído-se, assim, em um fator impedor de seu desenvolvimento natural.

Outro ponto importante, nessa análise, diz respeito ao aspecto econômico da valoração

de bens de interesse patrimonial. Trata-se, na verdade, de uma questão bastante conflituosa, pois, muitas vezes, resulta numa forma de exploração econômica da cultura. Vieira (2008) observa que as intervenções em sítios históricos passam, invariavelmente, pelo viés econômico em sua formatação estrutural, em contexto atual. Nesse sentido, chama atenção para o fato de que, hoje, além de historiadores e arquitetos, os planejadores ligados ao desenvolvimento econômico passam a integrar as equipes de intervenção nessas áreas.

Ainda com relação a esse assunto, um aspecto que merece menção são as fontes financeiras para a salvaguarda do patrimônio que não se restringem aos cofres públicos, muitas vezes, sendo provenientes de iniciativas privadas. Esse contexto demanda um controle social maior, sob pena de comprometer outros significados importantes do patrimônio, como os já citados culturais e artísticos. Nesse contexto, podemos lembrar do “restauro crítico” – que tem, nas figuras de Roberto Pane, Renato Bonelli e Agnoldomenico Pica, seus protagonistas, e, paralelamente, a marca da contribuição teórica de Cesare Brandi –, visto que uma de suas características essenciais é a de separar os valores simbólico e econômico do bem cultural, permitindo um planejamento e uma gestão mais claros da preservação do patrimônio de acordo com os objetivos de cada ação.

Pelo exposto, podemos constatar que as noções de valor do patrimônio edificado baseiam-se nas conotações mais essenciais a ele atribuídas, que estão presentes, por exemplo, no seu caráter simbólico e memorístico. São, desse modo, em geral, fundamentados nos sentidos artísticos e históricos os grandes argumentos para as atribuições de valor econômico do patrimônio. Essas noções constituem aspectos fundamentais rumo a uma definição de área consolidada de patrimônio cultural, objetivo principal deste capítulo. Julgamos importante lembrar que o percurso, aqui, delineado demanda uma constante aproximação das reflexões teóricas com as realidades práticas, a que aludimos nesta tese – o universo acadêmico em âmbito nacional. Com base nas noções até aqui tratadas, nos reportamos, em breve, ao que chamamos de conceito de áreas históricas ampliado.

2.3 O conceito de áreas históricas ampliado

Nesta seção, buscamos uma definição para áreas consolidadas de patrimônio cultural, com base em três vertentes: as definições de área-estudo e bairro de Aldo Rossi; as noções de áreas históricas no Brasil, considerando as suas características estilísticas, morfologia e legislação; e, por fim, as ideias de áreas de expansão e áreas de ocupação restrita, comumente encontradas nas legislações urbanísticas e ambientais da maioria das cidades brasileiras.

2.3.1 As definições de área-estudo e bairro de Rossi

As noções teóricas e sobre a história da arquitetura de Aldo Rossi em sua mais importante obra, “A arquitetura da cidade” – publicada pela primeira vez, no Brasil, em 1975, e originalmente, em italiano (*L’architettura della città*), em 1966 –, são muito pertinentes para uma definição de área consolidada de patrimônio cultural, já que o autor propõe uma forma de leitura física do espaço, sem deixar de considerar aspectos socioculturais da questão. Rossi entende a cidade como um artefato, considerado uma arquitetura em escala urbana, dotada de atributos físicos e sociais. Ou seja, um registro material da história social de povos. Além disso, sustenta três proposições: 1) o desenvolvimento urbano e seus correlatos no sentido temporal; 2) a continuidade espacial da cidade que homogeniza todos aqueles elementos que se encontram em determinado território; e 3) os elementos de natureza particular do interior da estrutura urbana que tem poder de retardar ou acelerar o processo urbano.

Nesse contexto, dedica-se a inúmeras conceituações de “área”, onde ocorrem os fatos urbanos. Reporta-se à noção adotada pelos geógrafos, como sítio, projeção horizontal da cidade, superfície de ocupação. Para o autor, as áreas são entendidas como unidades do conjunto urbano, que emergiram através de diferentes processos de crescimento. São partes que adquiriram características próprias. A unidade dessas partes é dada pela história e pela memória. Essas unidades são definidas pela sua localização (a projeção no terreno dos fatos urbanísticos).

Nesse sentido, introduz o conceito de área-estudo, considerando as inter-relações entre elementos e fatos urbanos, a fim de tornar mais claro o recorte geográfico identificado. A área-estudo é uma abstração para se estudar um determinado fenômeno, que remete ao elemento urbano – sistema viário – e fato urbano – características históricas. Com base nessas abstrações, é possível estudar, por exemplo, as características de um determinado lote e sua influência sobre um tipo de habitação. Com base nessa noção, Rossi introduz o conceito de área-estudo (espacial). Para o autor, a área-estudo pode ser considerada uma abstração do espaço da cidade, servindo para definir um determinado fenômeno; de um lado, é um método de trabalho; de outro, um elemento qualitativo da cidade. Pode ser compreendido, de certa maneira, do ponto de vista de intervenção, em que se deve operar sobre um pedaço de cidade, bem como a partir do entendimento de que a cidade não é uma criação que possa ser reduzida a uma ideia básica; a cidade é a soma de muitas partes, bairros e distritos diferentes em suas características sociais e formais.

A cidade, na sua vastidão e na sua beleza, é uma criação nascida de numerosos e diversos momentos de formação; a unidade desses momentos é a unidade urbana em seu conjunto, a possibilidade de ler a cidade com continuidade reside em seu preeminente caráter formal e espacial. (ROSSI, 2001, p.66).

Do ponto de vista da morfologia urbana, as áreas-estudo consistem nas regiões urbanas com características de homogeneidade física e social, do ponto de vista sociológico, são onde as atividades de grupos sociais se manifestam duradouramente através de determinadas características territoriais homogêneas. Para o autor a definição de homogeneidade tipológica consistem em “todas aquelas áreas que apresentam uma constância dos modos e dos tipos de vida que se concretiza em edifícios semelhantes”. (ROSSI, 2001, p.67). A concretização do caráter social e imaterial dos valores impregnados nas áreas-estudo para a arquitetura se dá nos edifícios. E seu conjunto ganha *status* de unidade quando propiciam uma leitura do conjunto que preserva uma certa homogeneidade entre si a ponto de se distinguir do resto da cidade.

O estudo da área é o momento particular do estudo da cidade, e o conjunto dessas observações propicia o estudo da cidade. Os dois traços que se vêem configurar são densidade e massa, manifestadas através da continuidade da ocupação do espaço nos planos horizontal e vertical. Nesse sentido, Rossi alerta para o fato de que a leitura da história da cidade (ou história social de um povo) não se restringe, naturalmente, à leitura de partes isoladas, mas de um conjunto de partes que registram fatos urbanos específicos articulados entre si. Introduce, nesse contexto, o conceito de bairro, o qual, “[...] torna-se, pois, um momento, um setor da forma da cidade, intimamente ligado à sua evolução e à sua natureza, constituído por partes e à sua imagem. Temos dessas partes uma experiência concreta”. (ROSSI, 2001, p.70).

Para morfologia social, o bairro é uma unidade morfológica e estrutural; é caracterizado por uma certa paisagem urbana, por um certo conteúdo social e por uma função; portanto, uma mudança num desses elementos é suficiente para fixar o limite do bairro. Também aqui é necessário ter presente que a análise do bairro como fato social baseado na segregação de classe ou de raça, nas funções econômicas ou, em todo caso, na camada social corresponde indubitavelmente ao mesmo processo de formação da metrópole moderna [...]. (ROSSI, 2001, p.70).

O bairro, desse modo, tem certa autonomia com relação à cidade. É como uma cidade dentro da cidade. Esta tese questiona um aspecto da teoria funcionalista do zoneamento, que pensa as partes da cidade com funções específicas, dependentes umas das outras, defendida por vários autores como Baumeister (1870) e Park e Burgess (1923). Em síntese, Rossi (2001, p.73) defende a teoria que vê “a cidade dividida em partes diferentes e, do ponto de vista formal e histórico, constitutivas dos fatos urbanos complexos”.

Em síntese, podemos pensar que as áreas-estudo ou bairros definem unidades autônomas e homogênicas do ponto de vista social e morfológico, possibilitando uma demarcação físico-espacial. Trata-se de noções perfeitamente aplicáveis a ideia que perseguimos neste capítulo: a de encontrar uma delimitação física, na cidade, de uma área que possa ser identificada como de valor de patrimônio cultural. A seguir, tratamos das noções de áreas históricas no Brasil, com base nas suas características estilísticas, morfológicas e legais, o que, confirma e complementa as noções trabalhadas nesta subseção.

2.3.2 Noção de áreas históricas no Brasil: estilo, morfologia e legislação

As noções de áreas históricas no Brasil podem ser identificadas através dos programas e planos nacionais de reabilitação urbana. A princípio, cabe-nos registrar que o conceito dessas áreas está fortemente ligado à ideia de centralidade urbana.

Numa definição preliminar as áreas urbanas centrais compreendem um bairro ou um conjunto de bairros consolidados, articulados ou não em torno do núcleo original da cidade, com forte poder de concentração de atividades e pessoas, dotados de infraestrutura urbana, acervo edificado, serviços e equipamentos públicos, serviços de vizinhança e oportunidades de trabalho. Essas áreas são reconhecidas como “o centro” por seus habitantes e mantêm um forte apelo simbólico. São também áreas onde se concentram os edifícios e sítios considerados como patrimônio histórico. (BRASIL, M. DAS CIDADES... 2008, p.23).

No caso das áreas históricas centrais, como podemos ver, são áreas densamente urbanizadas e consolidadas, que contam com infraestrutura urbana e concentração de serviços, equipamentos culturais e urbanos e uma abundante oferta de transporte coletivo, polarizando, ainda, o emprego da cidade. Concernente ao uso e ocupação do solo, predomina, em geral, o uso misto e diversidade de serviços, comércio e oportunidades. É possível, também, identificar essas áreas pela identificação de sua população, pelas suas características arquitetônicas e históricas, bem como pelos equipamentos culturais e urbanos existentes. Na concepção adotada pelos programas e planos nacionais, o centro corresponde ao “centro mais antigo” ou ao ponto de concentração de atividades administrativas, comerciais e empresariais.

Essa definição integra-se à lógica da política urbana nacional, do final do século XX – desde os anos 80 com a Reforma Urbana, fortalecida pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Cidade (2001) – que, apoiada na noção da função social da propriedade, oferece uma série de instrumentos urbanísticos que podem ser incorporados em planos e programas de revitalização⁷,

⁷ Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), Concessão do Direito Real de Uso (CDRU), Usucapião Especial de Imóvel Urbano, Direito de Superfície, Direito de Preempção, Transferência do Direito de Construir, Operações

sobretudo no sentido de implementar um processo de ocupação de áreas subutilizadas.

No Estatuto da Cidade, está implícito o interesse de orientar a definição de áreas especiais, destacando as áreas históricas de preservação históricas nos planos diretores das cidades com o propósito de concentrar projetos, ações e recursos em determinadas partes da cidade que demandem operações transformadoras visando a otimizar as suas divisas. A seguir, procedemos a uma reflexão mais aprofundada, contextualizando esse tipo de área especial na legislação urbanística brasileira.

2.3.3 Áreas de expansão e de ocupação restrita

Entre outras orientações, os princípios do Estatuto da Cidade apontam para o estabelecimento de um zoneamento que realça dois propósitos distintos no modo de ocupação urbana: a expansão e a restrição. Essas noções têm sido incorporadas em muitas legislações urbanísticas municipais, com destaque para os planos diretores de cidades grandes e médias. O Estatuto sugere o princípio de dividir os perímetros urbanos de acordo com os destinos que se pretende dar a cada área, considerando as suas características físico-sociais e potencialidades, que vêm sendo reconhecidas e disseminadas pela maioria dos planos diretores dos municípios brasileiros. Nesse sentido, podemos identificar, basicamente, dois tipos de áreas distintas: as de expansão urbana e as de ocupação restrita. Como podemos verificar, trata-se de uma classificação eminentemente vinculada à legislação urbanista das cidades, que incorpora princípios do planejamento urbano nacional.

As áreas de expansão urbana pretendem promover a ocupação e transformação da cidade. Em geral, são distribuídas por todo o território municipal, podendo ser identificadas pelas características de uso e ocupação do solo e morfologia: perímetros verticalizados (com máxima ocupação e aproveitamento do solo, além de altos gabaritos) e perímetros horizontalizados (loteamentos, conjuntos habitacionais e condomínios fechados). Aos primeiros podem ser incluídas as grandes glebas não ocupadas, mas inseridas no perímetro urbano das cidades, em “processo de” ou “provável” ocupação do tipo: loteamentos ou edifícios verticais. Os condomínios fechados residenciais verticais e horizontais, geralmente construídos pelos setores da construção civil e promovidos pelos setores imobiliários, são exemplos ilustrativos e recorrentes nas áreas de expansão urbana.

As áreas de ocupação restrita estão, geralmente, associadas às fragilidades ambientais ou

culturais, que precisam ser preservadas, como são os conjuntos edilícios de valor arquitetônico, urbanístico, culturais, artísticos e históricos, bem como as áreas com remanescentes de importância ecológica e/ou valorizadas pelos seus atributos paisagísticos naturais, como florestas urbanas, dunas, mangues etc. Ou seja, nessas áreas, se desestimulam as transformações morfológicas, devendo o sítio ser monitorado e controlado. As áreas de ocupação restrita estão associadas às fragilidades culturais e ambientais do lugar, que merecem proteção e tratamento especial. Compreendem, desse modo, as zonas especiais (históricas, turísticas, de valor paisagístico, ambiental e de interesse social), identificadas por planos diretores pelas suas particularidades e cujas prescrições restringem as condições para edificar, especialmente o potencial construtivo e a ocupação do solo urbano.

Em síntese, podemos apontar algumas diferenças entre as duas áreas. Nas áreas de expansão urbana, são estimulados a ocupação e o adensamento em tipologias verticais e horizontais; apresentam os propósitos de ocupação e de otimização (aproveitamento máximo) da infraestrutura disponível; têm intervenções físicas, geralmente, caracterizadas como transformadoras do sítio; e, apresentam os desafios de desenvolvimento sustentável. As áreas de ocupação restrita são, em geral, áreas especiais e se caracterizam pela sua tipologia horizontalizada e seus valores históricos e ambientais; têm os propósitos de preservação, de proteção e de conservação do sítio; colocam o sítio como protagonista e condiciona a ocupação a este; e apresentam os principais desafios de promover a preservação de forma harmoniosa com a dinâmica urbana. Em ambas as áreas, o projeto e o planejamento são instrumentos decisivos para superar desafios. A Ilustração 1 apresenta as diferenças, aqui, mencionadas.

Ilustração 1 – Esquema sobre distinções e semelhanças entre áreas de ocupação restrita e de expansão urbana



Fonte: NOBRE, P. J. L.; SILVA, H. de A.; ATAÍDE, R. M. C. ; BENTES SOBRINHA, M. D. P.; ALVES, E. M.. MAMERI, S. F. (NO PRELO), 2011.

No nosso campo de interesse, situam-se os perímetros edificados de caráter histórico e valor de patrimônio cultural das áreas de ocupação restrita. Podemos distinguir diversas tipologias espaciais nessas áreas, dentre elas destacamos: o embrião da cidade, que pode preservar características coloniais e ecléticas; os centros tradicionais, com características predominantemente comerciais; as zonas industriais; e as áreas portuárias, em atividade ou sofrendo com a obsolescência de suas estruturas.

No contexto brasileiro, observamos que o recorte das zonas de ocupação restrita mencionado é abrangente, considerando a realidade do país, mas, muitas vezes, não contempla todas as tipologias que se enquadram nas noções mais recentes e ampliadas de patrimônio aqui abordadas como é o caso dos bairros modernistas, que, embora seja alvo de inúmeros debates e tenham sido cada vez mais incorporados ao acervo patrimonial protegido das cidades, não têm sido tratados como áreas merecedoras de olhares especiais.

Mais do que um aporte legal, o tratamento da cidade que guarda reconhecidos valores históricos, artísticos, socioculturais e arquitetônico-urbanísticos precisam ser ampliados e tratados de acordo com as suas especificidades. Entendemos que, para os propósitos desta tese, que pretende averiguar as peculiaridades do ensino de projeto em áreas com valor patrimonial, não podemos nos limitar aos perímetros históricos assegurados pelas legislações locais, ou mesmo, aquelas reconhecidas por instituições estaduais e federais, quando identificamos tipologias ainda

não contempladas nesses mecanismos de proteção. A seguir, buscamos uma definição mais precisa para o que chamamos de áreas consolidadas de patrimônio cultural.

2.3.4 O conceito adotado: áreas consolidadas de patrimônio cultural

Cabem, aqui, algumas observações iniciais sobre a importância da preservação do patrimônio cultural, bem como sobre aquilo que deveríamos preservar. Conforme Panerai (2006), existe, hoje, um desejo de preservação e intervenção de bairros inteiros em uma perspectiva de reconstrução da história das cidades, como uma reação ao urbanismo funcionalista da “tábula rasa” ou ao mimetismo simplório das tendências contemporâneas, que demanda um olhar mais amplo sobre a cidade. Essa noção sugere, também, a necessidade de um conceito mais abrangente de áreas urbanas a serem preservadas. Contudo, temos clareza de que qualquer ação que vise à conservação passa por um processo de definição que implica escolhas e recortes.

Podemos observar que a noção de áreas históricas no sentido mais recorrente da palavra já remete a um conjunto de fatores reconhecidos em definições menos especializadas. Nesse aspecto, observemos as definições encontradas em dicionários não específicos da área de arquitetura e urbanismo, como Aurélio (FERREIRA, 1999). Ao fazer referências aos ambientes históricos, o autor adota algumas expressões específicas que muito se aproximam em seus significados, as expressões “cidade histórica”, “centro histórico” e “conjunto histórico” (por sua vez também chamados “conjunto arquitetônico”, ou “conjunto urbanístico, de valor histórico”. Nesse sentido, a cidade histórica é a “cidade” que mantém, predominantemente, características urbanas e arquitetônicas de um determinado período histórico. Ferreira considera centro histórico um “ ‘núcleo’ antigo, geralmente, fundacional, de uma cidade, que pode ser definido pela presença de edificações pontuais remanescentes, um conjunto histórico, ou de uma área mais expressiva, caso em que é também chamado cidade histórica”. Já o conjunto histórico é definido como o “ ‘agrupamento de edificações’, rurais ou urbanas, de interesse histórico, que permanecem bem preservadas”.

Como podemos observar nessas definições menos especializadas, bem como nas referidas demarcações adotadas pelas legislações urbanísticas, a noção de áreas históricas, no Brasil, está recorrentemente associada ao centro antigo, na maioria dos casos, também embrião da cidade. Entretanto, existem outros conjuntos arquitetônico-urbanísticos que se incluem nas noções ampliadas de patrimônio cultural já apresentadas, como, por exemplo, os conjuntos históricos mais recentes, correspondentes aos bairros tradicionais ecléticos ou modernistas do final do século XIX até a década de 1960, que estão, em geral, fora dos perímetros tradicionais

dos sítios históricos (embrião) das cidades. Embora a arquitetura modernista e os conjuntos ecléticos, identificados fora de perímetros legalmente instituídos como de interesse histórico, ainda não sejam geralmente alvo de projetos de programas e projetos de intervenção urbana, na mesma proporção que as áreas centrais mais antigas, já são reconhecidos o suficiente para ser considerados em nosso universo.

Nesse sentido, para uma definição de área consolidada de patrimônio cultural, partimos de uma definição ampliada referente à noção de patrimônio edificado, que inclui desde o monumento histórico único (catedral gótica, por exemplo) até os conjuntos arquitetônicos ecléticos (como o *Art Decó* e o *Art Nouveau*) e a produção contemporânea (como a arquitetura moderna), e que considera o caráter sociocultural do acervo patrimonial, assim como os contextos e as suas ambiências.

Levamos em consideração, igualmente, a noção que reconhece no patrimônio cultural edifício um artefato intencional, que não é criado para fins memoriais, mas escolhido, em razão de seu valor para a história e para as artes e que inclui as obras modestas e as manifestações populares, assim como a moderna cultura de massa. Também reconhecemos as questões socioculturais e econômicas, que se vinculam às noções de autenticidade e admitem a “diversidade cultural”, portanto, a “diversidade do patrimônio”.

Seguindo o mesmo raciocínio, consideramos uma noção de patrimônio contemporânea, que contempla o sentido de patrimônio ambiental urbano e agrega os valores culturais e ambientais ao bem, reconhecendo os conjuntos históricos, a paisagem urbana e os espaços públicos, e não apenas o edifício isolado. Também, consideramos as áreas especiais instituídas nas legislações urbanísticas das cidades – as quais incluem os novos instrumentos urbanísticos e reconhecem a participação da iniciativa privada como parceiras. Nesse sentido, interessa-nos, uma espécie de área-estudo (definida por Rossi) ampliada, onde se passa a reconhecer uma série de novos elementos constitutivos daquilo que poderíamos chamar de “área urbana de valor patrimonial, cultural, histórico, artístico e social”.

A referida expressão ou, simplesmente, “áreas consolidadas de patrimônio cultural” (ACPC), além do sentido mais atual de patrimônio material, que se relaciona com aspectos culturais e socioeconômicos, contempla a noção de “área-estudo”, definida por Rossi, incorpora o sentido de área urbana central adotado nos planos e programas nacionais, abrange as áreas especiais indetificadas nas legislações urbanísticas e conjuntos históricos recentes (mesmo que não instituídos), e inclui os valores históricos e arquitetônicos enquanto significados propícios.

Depois de discorrermos sobre as questões do patrimônio cultural, entraremos em um outro campo teórico, agora, voltado para o ensino de projeto de arquitetura.

3 PROJETO E ENSINO

Neste capítulo o foco da análise é o projeto e as questões que envolvem seu ensino. Inicialmente, fazemos algumas associações entre projeto e método, relacionando-o com a pesquisa e com a Pedagogia, a fim de nos aproximarmos da reflexão sobre o ensino dessa prática. Trata-se de uma abordagem que lança um olhar sobre o projeto enquanto processo e meio, de modo que configura um espaço de reflexão sobre as transformações socioespaciais possíveis.

Em seguida, tratamos do ensino do projeto, que encontra, na literatura disponível, abordagens sobretudo voltadas para a Arquitetura. Daí, a discussão, no item seguinte, do conceito de projeto urbano, abordando particularidades do ensino de projeto nessa escala. Isso se justifica devido ao nosso campo de análise contemplar tanto o projeto de arquitetura como o projeto urbano. Assim, consideramos as peculiaridades de cada disciplina, sobretudo no que tange às escalas de atuação e aos objetos de estudo.

Antes de iniciarmos as associações dos referidos campos disciplinares com o tema central do projeto, é importante fazermos algumas considerações sobre o entendimento do projeto que fazemos neste trabalho. Transitamos entre a sua noção mais abrangente, que se aproxima da reflexão acerca do próprio conceito de arquitetura, e outra mais específica e pragmática, referente ao trabalho de transformação do espaço. Dos aspectos abordados, destacamos a questão das escalas de intervenção do projeto urbano e de arquitetura, as quais, no enfoque desta tese, referem-se principalmente ao bairro e chegam ao edifício.

O termo projeto tem ampla conotação, podendo abranger diversos campos da ação humana. Conforme Boutinet (2002), que aborda o tema em uma perspectiva antropológica, o projeto tem, a princípio, um sentido de uma conduta psicológica para a sociedade ocidental e contemporânea, já que se trata de um particularismo comportamental. Contudo, desde o início dos anos 1970, o projeto adquire *status* de paradigma cultural, passando a abranger diversos setores e perspectivas sociais. Em outras palavras, surge como estratégia de enfrentamento de problemas atuais.

Hoje, o projeto, enquanto necessidade social, orienta diversas situações da vida cotidiana em suas várias fases, como por exemplo: o projeto de orientação ao adolescente para a inserção na vida adulta; o projeto vocacional do adulto; e, ainda, o projeto de aposentadoria. Nas atividades do projeto, faz-se presente o projeto de formação, “o projeto de ordenamento espacial” e o projeto de pesquisa. Nos objetos de projeto, identificamos o projeto de lei e “o projeto de construção”; nas organizações de projeto, existem os projetos experimentais e participativos e os projetos políticos; nas sociedades como projeto, observamos o projeto

revolucionário e o projeto autogestionário, dentre outros exemplos (BOUTINET, 2002).

Dentre tantas possibilidades e acepções para o emprego da palavra “projeto”, encontramos um ponto que as une: a previsibilidade das ações, com vistas a traçar um plano de metas e estratégias para atingir objetivos traçados. O projeto auxilia, nesse sentido, na obtenção dos anseios de seu idealizador, antecipando as ações do registro (escrita/desenho) por meio da sistematização de, por exemplo, um plano de trabalho ou desenhos livres e técnicos. Trata-se de atividade que requer algumas habilidades, tais como o raciocínio lógico, a criatividade, a noção espacial, dentre outras.

No caso específico da Arquitetura e do Urbanismo, trabalhamos com o projeto de ordenamento espacial, entendido como atividade própria do arquiteto e urbanista. Contudo, isso não significa que o projeto deixa de ser um domínio dos arquitetos. Conforme Chupin (2003, p.16), “a abordagem antropológica de Jean-Pierre Boutinet concede uma certa paternidade histórica à arquitetura, mas nunca reduz a noção de projeto a uma particularidade disciplinar”. Ou seja, a atividade de projetar é realizada em outros setores da atividade humana, salvaguardando as especificidades de cada campo.

Na ótica da arquitetura, existem dois elementos inerentes a todo projeto arquitetural: um criador personalizado denominado “arquiteto” e um procedimento antecipatório consignado em materiais identificáveis (croquis, esquemas, maquetes). O projeto é, por assim dizer, a “intenção”, um esboço de criação que se instala com Brunelleschi e Alberti e constitui, segundo Zevi (2002), um modelo que integra o máximo de conhecimentos teóricos e práticos sobre a obra a ser realizada (BOUTINET, 2002).

Como podemos observar, a abordagem de Boutinet situa o projeto de arquitetura em um universo que extrapola o sentido do projeto, sendo, para o arquiteto, um instrumento para transformação do espaço. Ou seja, uma espécie de linguagem capaz de proporcionar diálogos, inclusive com o seu próprio criador, e registrar ideias, conforme podemos verificar no capítulo 6.

Sobre a singularidade do projeto arquitetural, essa atividade é vista “como esboço da criação visada e das ideias que a inspiram” (BOUTINET, 2002, p.162). Nesse contexto, o autor aponta para uma metodologia do projeto com base nas seguintes concepções. Primeiro, parte do pressuposto de que o projeto arquitetural é uma ação criadora, que, ao mesmo tempo, responde a uma demanda social e a um programa. Segundo, que esse projeto é desenvolvido por um arquiteto, que se defronta com um problema, analisado em termos de complexidade e de pluralidade de respostas possíveis. Terceiro, que as variáveis elencadas são tratadas, separadamente do canteiro de obras, por modelização e maquete – com o auxílio das leis de perspectiva. E quarto, que, para além da solução técnica, o arquiteto-mestre-de-obras busca

devolver o sentido ao espaço, através de uma visão “ideal”.

Enquanto antecipação operacional, o projeto arquitetural pode ser comparado a um paradigma especificado por quatro traços constitutivos:

O projeto arquitetural é tido como projeto de um objeto cuja realização implica a apropriação de um espaço possível; o projeto, em sua singularidade, marca a passagem do abstrato ao concreto, do impreciso ao preciso, através da distinção concepção-realização; o projeto é da ordem do processo pelo qual a ideia diretriz avança e deixa-se alterar, lutando contra numerosas vicissitudes – ele somente deixa de ser projeto quando sua realização faz surgir o objeto em sua configuração definitiva; o projeto se apóia simultaneamente em uma iniciativa individual e em um ambiente coletivo, devendo-se insistir aqui no caráter relacional do projeto arquitetural (BOUTINET, 2002, p.164).

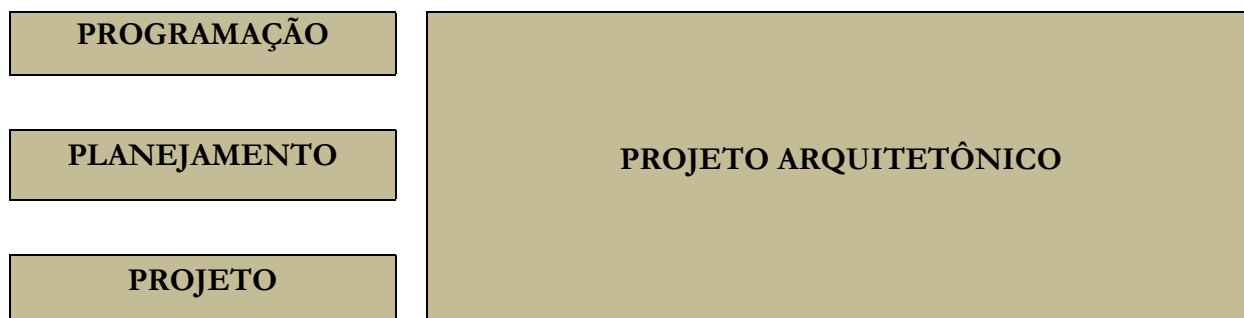
Boutinet ainda elenca uma série de relações vinculadas à noção do projeto no âmbito da arquitetura buscando um enquadramento deste com o contexto sociocultural vigente.

Além das abordagens já apresentadas, a noção de projeto vinculada ao campo disciplinar da Arquitetura e Urbanismo está ligada, entre muitos aspectos, à escala e ao objeto, alvo de reflexão. Porém, nesse campo disciplinar, uma questão de natureza diferente vem ganhando relevância: o projeto enquanto produto, processo ou os dois, aspecto que merece ser abordado para situar a nossa discussão sobre o tema.

Naveiro (2001) refere-se ao projeto tanto como o “resultado” do trabalho, ou seja, a fase final do processo, como o “processo” para alcançar um resultado. O autor diz que o processo de projeto consiste numa progressão incremental partindo do estado inicial para o estado final (projeto completo), quando várias decisões são tomadas. Apesar de o autor considerar o projeto um “processo”, ele usa a expressão “processo de realização do projeto” para fazer alusão ao processo completo. Para Naveiro (2001), projetar é uma atividade complexa e consiste em resolver problemas mal definidos. Posicionamento controverso, visto que para muitos um aspecto crucial do ato de projetar é, justamente, o adequado equacionamento de problemas de projeto. Interessa, nesse momento, dizer que o projeto, em outro sentido, é o resultado desse processo de resolução de problemas, não chegando, necessariamente, ao objeto, enquanto produto projetado (o prédio ou o automóvel, por exemplo).

Nesse mesmo sentido, Wade (1984) faz uma descrição conceitual do projeto, apontando três fases: a) a programação – consiste na coleta e organização de informações necessárias ao projeto; b) o planejamento – divide o problema geral (apresentado pelo demandante) em problemas “padrão”; c) o projeto – usa as informações das duas primeiras fases para desenvolver a ideia global e uma proposta sobre a forma e a construção do objeto (edifício ou, podemos acrescentar, área livre), conforme a Ilustração 2 a seguir.

Ilustração 2 – Esquema de etapas do processo projetual



Fonte: Elaboração do autor com base em Wade, J. W. In: Snyder, J.; Catanese, A., 1984, p.195.

Apesar da separação de cada fase do processo, e da última ser chamada de projeto, o autor considera homônimo os três referidos momentos. Snyder e Catanese (1984, p.196), também, apresentam uma descrição técnica para o projeto de arquitetura, desenvolvido nos seguintes processos: a) o projeto esquemático, trabalhado com base em um programa fornecido pelo cliente – consiste numa pesquisa e proposta simplificada em que parte dessa fase corresponde à programação do processo conceitual; b) o desenvolvimento do projeto – que abrange as etapas do trabalho para resolver problemas, do desenvolvimento de um esquema detalhado, da documentação da obra e da construção.

Como processo, a noção do projeto é adotada por muitos outros autores. Para Tim McGinty (1984, p.160), o projeto é uma atividade de criação de propostas que transforma alguma coisa existente em algo melhor. A definição é abrangente, mas deixa claro um sentido de ação contínua. No mesmo sentido, dirige-se Piñón (2010), quando se refere ao projeto como o próprio ato de projetar. A noção de projeto, para o autor, parece se confundir com o que ele considera arquitetura: a representação da construção.

Para Piñón (2010), a Arquitetura supõe uma ação mediadora que oferece uma lógica visual por prescrição técnica ao que já tem lógica material, dotando o construído de atributos de uma construção formal. Conforme observa, é comum nos apoiarmos na arquitetura que nos interessa e, com base nesse referencial, se implanta a tensão entre o genérico e o específico. O autor parte do pressuposto de que, quando não é possível aperfeiçoar o conhecido, o melhor é respeitá-lo. Contudo, para se avaliar o existente, é preciso um conhecimento crítico da história. Desse modo, ao afirmar que a arquitetura supõe uma ação mediadora, Piñón reconhece, no projeto, uma expressão de seu sentido de “processo”. Merece destaque a relação feita entre o projeto e o patrimônio cultural. Nesse contexto, o projeto se debruça sobre uma realidade concreta e existente, requisitando do projetista um conhecimento prévio.

Para Boudon *et al* (2000), o projeto é um “trabalho de elaboração que precede a

execução de um edifício, associado ao conjunto de desenhos (representações gráficas) que constituem o aspecto material/concreto do projeto”. Contudo, ele não é só composição gráfica. Está na intersecção de processos intelectuais e de atividades práticas de concepção condicionadas por fatores sociais e econômicos, dentre outros, resultando na obra acabada (o edifício). Boudon *et al* (2000), diferentemente de Naveiro, adotam uma noção mais ampliada do processo projetual, quando reconhecem que a obra construída é o produto final do projeto, e não o próprio projeto, elegendo aquela como a maior ambição do projetista. Esclarecem, contudo, que o projeto não é só obra/realização, é também um trabalho social e de negociação entre diferentes agentes.

Para Boudon *et al* (2000, p.64-66), o projeto pode ser entendido em três sentidos: o projeto propriamente dito, o projeto como negociação e o projeto de agência (escritório/empresa). O primeiro designa o trabalho de elaboração que precede a construção de um edifício. Frequentemente é associado ao conjunto de desenhos produzidos pelo arquiteto e constitui, de fato, o aspecto material e concreto do projeto. Mas ele não se resume à formalização gráfica; consiste na intersecção entre o processo intelectual de concepção e sua atividade prática, dentro de um contexto em que sobressaem as condições econômicas e sociais de produção. O projeto como negociação é, também, um trabalho social, buscando o consenso entre o cliente e as empresas. Esse duplo diálogo intervém, de fato, durante o trabalho de concepção e não *a posteriori*. A participação do cliente não se limita à demanda inicial, ela pode reagir/interferir durante a elaboração. Alguns arquitetos fazem desse diálogo a base de sua concepção. As relações com empreendedores/incorporadores são também essenciais. Por fim, o projeto de agência (empresa/escritório) é descrito por certos arquitetos como um trabalho coletivo, que articula competências bastante especializadas (programação, planejamento, saber-fazer técnico e construtivo, direito, urbanismo, gestão) e acompanha a concepção intelectual.

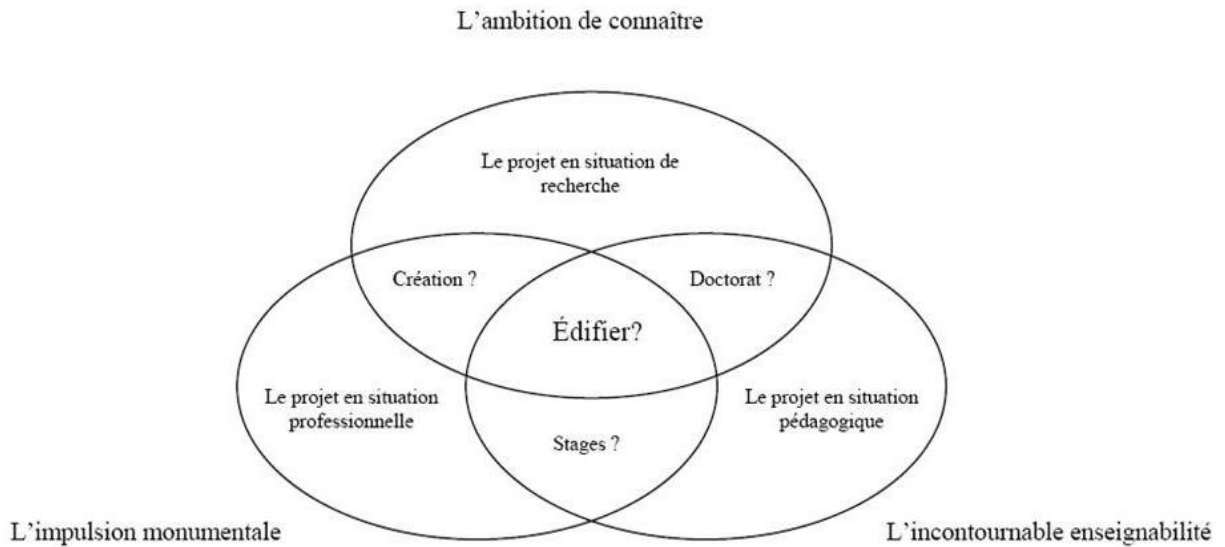
Sobre o assunto, Chupin (2003) faz alusão ao conceito de projeto, em ambiente acadêmico, como um processo de reflexão, embora reconheça que, na prática, nem sempre isso ocorre. O autor chama atenção para as contradições em torno do sentido do projeto em escolas europeias – *projet* – e norte-americanas – *design* – e diz que,

[...] dependendo dos ateliês e dos professores, o estudante é levado a considerar seu projeto ora como um resultado (como um objeto), ora como a representação de um resultado (um desenho), mais raramente, como um processo de pensamento conduzido por uma intenção (um desígnio) [...]. (CHUPIN, 2003, p.11).

O seu entendimento do projeto enquanto processo de pensamento motivado por uma intenção, compartilhando do significado atribuído por Piñón, distingue, pelo menos, três tipos de projeto, com objetivos distintos: a) o projeto de arquitetura do ponto de vista do impulso

monumental – a ambição do fazer (contexto profissional); b) o projeto de arquitetura do ponto de vista do ensino (contexto pedagógico); e c) o projeto de arquitetura do ponto de vista do conhecimento (contexto de pesquisa). A Ilustração 3 a seguir mostra essa realidade.

Ilustração 3 – Esquema das três situações do projeto de arquitetura



Fonte: Chupin, 2003.

Alertamos para o que Chupin chama de “intenção do projeto”. Em outras palavras, o objetivo do projeto define o seu produto e, invariavelmente, o seu processo. Desse modo, sendo os caminhos e os resultados esperados distintos em cada caso, o sentido do projeto apresenta conotação também diferente.

Por exemplo, no campo do ensino, o processo se sobressai e o objetivo maior passa a ser o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, apesar de existirem, como no contexto profissional, produtos muito definidos, devem ser sobretudo exploradas as formas para alcançar determinados fins. No campo da pesquisa, o produto acabado é pouco relevante, exceto quando é alvo de estudo, já que, nesse contexto, o que interessa são os conhecimentos capazes de ser transformados em teorias, que podem ser extraídos de processos ou mesmo de produtos. Ou seja, informações que podem se converter em princípios, propostas e teorias projetuais. No campo profissional, o projetista é, em geral, mais preocupado com o produto final do que com o processo. O produto, que pode ser representado pelo desenho (as plantas, os cortes, as perspectivas e os detalhes do projeto de um edifício) e protótipos (maquetes físicas e virtuais), e que passa por uma aprovação legal (órgão fiscalizador) e depois se concretiza na obra, contempla uma série de decisões que ali se encerram, embora, durante sua execução, algumas mudanças sejam empreendidas.

Sobre esse último campo, devemos registrar, contudo, que recentemente, alguns profissionais, sobretudo os mais experimentados, têm cada vez mais atribuído ênfase aos seus processos de projeto, como afirmam Moneo (2008) – em sua publicação “Inquietações Teóricas e Estratégias projetuais na obra de oito arquitetos”, que trata, especialmente, da relação entre teoria e prática na arquitetura contemporânea – e Lawson (2011) – em seu título “Como arquitetos e designers pensam”, em que, com base na análise do trabalho de arquitetos e designers, discute alguns problemas enfrentados no processo de concepção e na busca de soluções, com ênfase no processo criativo.

Desse breve percurso acerca do sentido do projeto, podemos concluir que o projeto é tanto “produto” como “processo”, sendo este último distinguido por muitos autores como a “ação projetual”, o “projetar ou a projeção”. No contexto acadêmico, em que focamos a nossa tese, prevalece o sentido de processo, do qual resulta uma série de aspectos e desdobramentos que podem ser mais bem observadas no decorrer deste capítulo, com as associações que fazemos a seguir. Com base na discussão voltada para o sentido do projeto enquanto um processo, desenvolvemos uma reflexão, fundamentada em três associações: método, pesquisa e pedagogia. Este último abrange, sobretudo, questões ligadas ao ensino e à aprendizagem do projeto, assim como estabelece relações com as escalas da arquitetura e do urbanismo.

3.1 O projeto e suas associações

3.1.1 Projeto e métodos

Tratar do projeto enquanto método ou discorrer sobre método de projeto requer uma análise ampla, considerando toda a literatura disponível sobre o tema, relacionado com distintas áreas do conhecimento, como as ciências cognitivas e sociais. Interessa-nos perceber as implicações desse campo de estudo no ensino, embora essa relação mais direta esteja reservada para os itens subsequentes. Como um dos principais propósitos do ensino é proporcionar meios de aprendizado para o projetar, chamamos atenção para alguns tratamentos que orientam as reflexões acerca dessa abordagem no âmbito profissional.

Um primeiro ponto que podemos abordar alude a alguns aspectos teóricos do processo projetual em projeto. Snyder e Catanese (1984, p.162-164) distinguem três vertentes: a) a forma do projeto – dedica-se aos princípios gerais das obras de grandes nomes (como F. L. Wright, Le Corbusier, Mies Van der Rohe) e pretende cultivar qualquer semente de genialidade no projetista; b) a arquitetura funcional – parte do princípio de que existe uma eficiente configuração para todo

programa, sendo considerado um projeto de sucesso aquele que arruma os elementos listados num arranjo eficiente; e c) o domínio da arquitetura – defende que os aspectos funcionais são fáceis de resolver e devem subordinar-se às questões mais difíceis – como “edifício enquanto símbolo” e a “satisfação do usuário”.

Essa discussão, de certo modo, vinculada aos condicionantes do processo projetual, tem suscitado muitas reflexões. Lawson (2011), ao se referir aos condicionantes da forma na arquitetura, por exemplo, estabelece, antes, uma relação com o problema de projeto, sendo este de vários tipos; segundo ele, três merecem destaque: a) quando o problema varia de acordo com o seu agente gerador (o arquiteto, o cliente, o usuário, o legislador); b) quando o problema é interno ou externo ao objeto; c) quando o problema é mais ou menos decisivo na determinação da forma (radicais, práticos, formais ou simbólicos). O projeto, para o autor, é uma atividade que procura apresentar o que é considerado mais correto, visando transformar o ambiente, com base em demandas objetivas.

Quanto às fases do projeto, podemos identificar diversas definições e classificações, que, naturalmente, variam em função da natureza e contexto do projeto. Boutinet (2002), referindo-se ao projeto enquanto resposta singular, reconhece uma série de procedimentos operacionais na prática-metodológica do projetista.

Recorrendo às fontes das possibilidades ideológicas que a sociedade estabeleceu para si, esse projeto busca singularizar uma situação que leva em conta as diferentes conveniências de lugares, tempo, custos e condições de execução. Esse projeto constitui todo um processo de elaboração e de resolução de problema, sendo o arquiteto instado a singularizar uma encomenda para produzir uma solução inédita, destinada a um usuário ou a um cliente. Tal processo passará pelo inventário dos dados da situação, um primeiro esboço de solução, concretizado em seguida em um anteprojecto que consigna os primeiros elementos de exequibilidade. O projeto apresentará, por fim, com o auxílio de uma maquete ou de um desenho perspectivo de planos, cortes e elevações, o conjunto da solução selecionada que incluirá a descrição dos trabalhos a serem realizados, seus custos e um cronograma. (BOUTINET, 2002, p.164).

A definição apresentada por Boutinet remete a fases do processo de projeção, cada uma com um conteúdo próprio e um objetivo específico. Snyder e Catanese (1984, p.165-168) identificam cinco fases no processo projetual: a) a iniciação – que envolve o reconhecimento e a definição do problema a ser resolvido, incluindo o papel da imaginação e aspirações da sociedade referentes à qualidade do espaço; b) a preparação – também chamada programa de construção (EUA) ou *brief* (Europa), atividade que inclui a coleta e análise de informações sobre o problema, reunindo mapas, informações legais e econômicas, dentre outras; c) a confecção da proposta – também chamada de “síntese”, que consiste no processo de apresentação das propostas do projeto, considerando vários aspectos, como, o contexto, o programa, o lugar, o cliente, a

tecnologia e a estética; d) a avaliação – que se refere à comparação das soluções com as metas e os critérios do programa, incluindo aspectos subjetivos e trabalhando com diversas escalas e participantes⁸; e) a ação – que inclui atividades vinculadas à preparação e à implementação do projeto, tais como documentos de construção e gerenciamento da obra. Conforme os autores, as ideias válidas (intuitivas) para um projeto podem vir em qualquer momento dos cinco passos, porém quanto mais complexos os edifícios mais o processo demanda maturação, sob o risco do projetista cometer equívocos e forçar as atividades normais a se enquadrarem naquela imagem inicial.

Nesse contexto, os autores apresentam dois formatos para o processo da confecção das propostas num projeto: a intuição e a maturação das ideias. No formato da intuição, a qualidade do projeto é proporcional ao tempo em que uma decisão intuitiva é protelada. Dedicar mais tempo à “criação de ideias” por ser mais difícil e pela preparação demandar tal dedicação. No formato da maturação das ideias, o desenvolvimento paralelo de programas e esquemas garante a interação apropriada de exigências e soluções de projeto. O âmago do projeto é achar o problema certo (SNYDER; CATANESE, 1984).

Para Veloso (2001), o processo de elaboração do projeto está ligado aos seus aspectos essenciais – o tema, o sítio (contexto físico) e o meio social, do qual participam não só os usuários como todos os agentes envolvidos no processo. Numa perspectiva mais ampla acerca das fases do processo de projeto, em que a atividade *per se* se encerra no edifício construído, a autora identifica seis momentos distintos: a) o conhecimento e a análise do problema; b) a concepção intelectual; c) a formulação de propostas e soluções; d) a fase de execução; e) o uso; f) a fase da avaliação, por meio de abordagens como a Avaliação Pós-Ocupação (APO) – na qual diversas análises são realizadas, em geral, por terceiros.

O instante do conhecimento e das análises do problema ocorre quando o arquiteto e a equipe técnica (terceiros) procuram: a) referências conceituais e históricas, bem como empíricas, com base em estudos de casos precedentes; b) entendimento dos condicionantes físico-ambientais, legais (normas/legislação), técnico-construtivos, socioculturais, econômico-orçamentários e funcionais; c) análises técnicas e diagnósticos – uma fase inicial do processo que interage com a última etapa da avaliação. A fase da concepção intelectual se caracteriza pela interpretação de problemas, tomadas de decisões a partir do cruzamento de várias informações e formulação de um conceito (ou ideia geral).

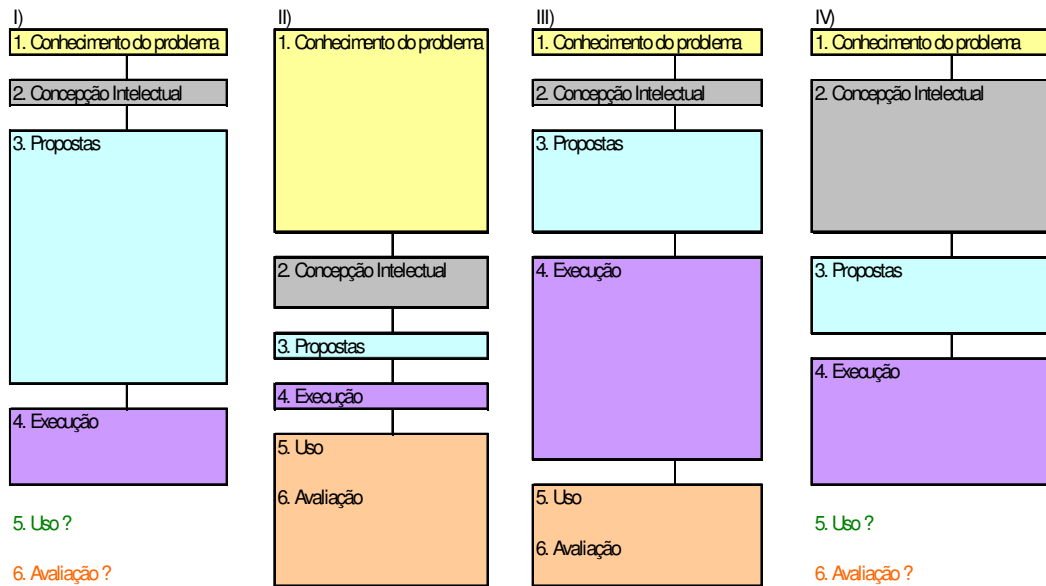
A formulação de propostas e soluções concretiza-se nos estudos preliminares (croquis,

⁸ A avaliação abrange autoavaliação, clientes, outros profissionais, construtoras, instituições financeiras, usuários, periódicos, licenciadores legais etc.

esboços, maquetes, simulações computacionais e textos explicativos), anteprojeto e projeto executivo. Diversos recursos são utilizados nessa fase de projeção propriamente dita, agrupados por Veloso (2001) em quatro categorias: a) organizacionais – que abrangem os programas de necessidades, pré-dimensionamentos, organogramas, fluxogramas e matrizes relacionais; b) espaciais – que incluem o partido arquitetônico (volumétrico, estrutural e funcional), o zoneamento e a implantação do objeto no sítio; c) o desenvolvimento do partido – que consiste na solução em escala, dimensionamento e disposição dos componentes sem detalhes (importam, nessa fase, a representação gráfica, o memorial justificativo e os recursos de comunicação e marketing); d) os procedimentos finais – resultado de novas avaliações e tomadas de decisões, incluindo modificações necessárias no partido originalmente proposto; até que se chega à solução “definitiva” ou a melhor dentre as soluções possíveis, com o detalhamento de todos os elementos indispensáveis à execução com respectivas representações gráficas e especificações técnicas. Por fim, estão as fases da execução, uso e avaliação; a primeira consiste na transformação da ideia em realidade concreta, o que requer o acompanhamento e a avaliação do arquiteto sobre os pormenores da execução de sua própria obra; a segunda implica o momento em que o edifício adquire existência autônoma e abriga diversas formas de apropriação pelos usuários (algumas delas não previstas); e, por último, a avaliação pós-uso, momento de autocrítica do arquiteto e/ou da crítica de terceiros, sejam eles leigos ou especialistas (VELOSO, 2001).

Cada fase do processo de elaboração do projeto pode variar dependendo do tipo do projeto a ser desenvolvido. Essas variações modificam-se em função de interesses, conhecimentos e objetivos, alterando, também, o tempo dedicado a cada fase do processo, conforme mostra a Ilustração 4 a seguir.

Ilustração 4 – Esquema relações topológicas da importância dada pelo projetista a cada uma das fases do projeto

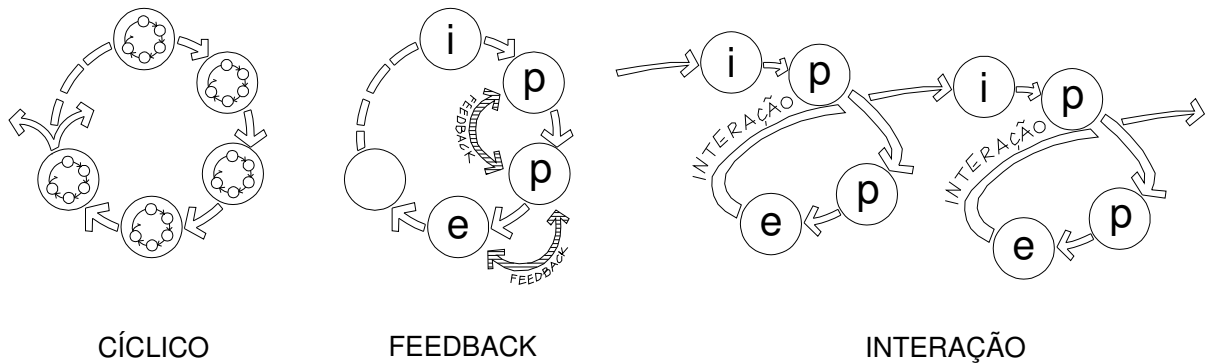


Fonte: Veloso, 2001. Anotações de aula. Disciplina: MTPA/PPGAU/UFRN.

Os distintos espaços de tempo dedicados a cada uma das fases revelam diferentes situações e graus de complexidade dos projetos, bem como o papel que o arquiteto e/ou equipe assume na divisão social e técnico-profissional da produção do edifício ou ambiente edificado.

Das diferenças de fases, podemos, ainda, considerar distintos modos de concepção do projeto. Snyder e Catanese (1984), no que se refere aos cinco passos identificados – iniciação, preparação, confecção da proposta, avaliação, ação –, observam três processos típicos: cíclico, *feedback* e interação (Ilustração 5). Os dois primeiros processos são cíclicos, sendo que, no primeiro, com mesmo nome, cada passo é um processo independente em que as informações interagem ciclicamente, assim como acontece com os passos entre si. No processo chamado *feedback*, os passos se comunicam entre si, alimentando-se mutuamente e durante todo o processo. Por fim, no processo da interação, os passos não seguem, necessariamente, uma ordem lógica como aquela apresentada, mas cada passo, desde o início, interage mutuamente com outros passos. Apesar do esforço de descrição teórica do processo de projeto, os autores reconhecem que cada projetista desenvolve o seu próprio estilo de trabalho, podendo fugir completamente aos passos e processos identificados.

Ilustração 5 – Esquema dos processos de projeção



Fonte: Snyder e Catanese (1984, p. 170).

Conforme já vimos, o processo de projeto pode variar de acordo com o contexto e os objetivos.

Apesar de reconhecer potenciais fases de um processo de concepção projetual, Lawson (2011) enfatiza, antes de tudo, uma indeterminação fundamental do processo criativo de concepção do projeto, embora reconheça que se trata de um processo mental sofisticado que manipula diversos tipos de informação. Nesse sentido, mais que racionalizar o processo de projeto e construir métodos ou procedimentos para executá-lo, o autor aposta na atividade de projeto como instrumento crítico para o seu próprio aprimoramento. Ou seja, reconhecem-se os limites da utilidade do método para os arquitetos e apostam-se na prática projetual com caráter investigativo como meio de desenvolvimento da atividade.

Os arquitetos sempre definem novas metas, redefinem condicionantes e estabelecem hierarquias de importantes questões a serem resolvidas no processo de concepção. Desse modo, geram soluções intermediárias que funcionam como dados para o desenvolvimento ulterior do projeto. Assim, Lawson (2011) admite a existência de fases, mas não acredita que o processo aconteça de forma linear – análise, síntese e avaliação. Reconhece que projetar é resolver problemas, mas acrescenta que não se tem como antecipar os dados que o definem. Nesse sentido, o autor, descostrói a ideia de um processo sequenciado entre a análise e a solução e constrói uma ideia de procedimentos múltiplos e simultâneos, caracterizando, assim, a forma de pensamento caótico da ação projetual. Não tendo o projeto uma sequência temporal, o autor conclui que os processos não têm fim, sendo este deliberado pelo projetista. A Ilustração 6, a seguir, mostra essa discussão acerca do processo projetual conforme Lawson (2011).

Ilustração 6 – Esquema da evolução do processo de concepção projetual de Lawson (2011)



Fonte: Esquema de Lawson (2011) reelaborado e traduzido pelo autor.

Desse modo, Lawson (2011) descreve a evolução da compreensão dos processos de projeto a partir da seguinte sequência: a) indica uma sequência linear de assimilação, estudo geral, desenvolvimento e comunicação proposta; b) insere alguns *feedbacks* nessa sequência; e c) segue um movimento em espiral, segundo o qual o projeto evolui com base em questões genéricas em direção a questões específicas. A concepção de Lawson (2011) sobre a ação projetual se aproxima da apresentada por Snyder e Catanese (1984), sobretudo, no que tange ao modo de comunicação contínua entre as “fases” do processo. Ponto, esse que parece consensual entre estes e os demais autores já citados.

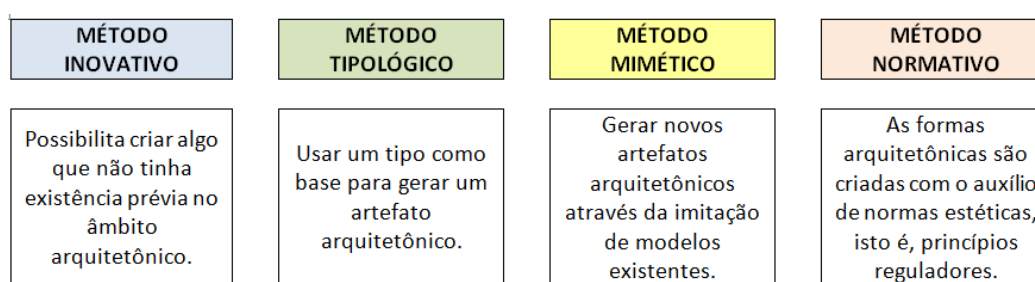
Quanto aos métodos de projeto, outro aspecto relevante diz respeito às explorações gráficas possíveis, visto que configuram o modo mais direto de registro de hipóteses, ou o que Lawson (2011) denomina “proto-soluções” (*primary generator*). Através das explorações gráficas, pode-se simplificar ou generalizar condicionantes referente, por exemplo, ao edifício ou espaço público a ser projetado, como: o seu tamanho, o local onde será inserido, a sua situação no contexto (entorno) e o seu grau de integração com o meio. O grau de abstração em que esses condicionantes (questões) podem ser representados graficamente é variável, podendo ir de diagramas, croquis e esquemas a representações tridimensionais físicas e virtuais.

O projetista, também, pode explorar, de forma gráfica o relacionamento entre os componentes do programa, normalmente com diagramas. A síntese de todos esses ensaios (estudos/registros prévios) implica fazer escolhas, definir o que é mais e menos importante e

apontar uma proposta a ser testada e desenvolvida.

Para Mahfuz (1995), um dos principais objetivos de quem projeta artefatos arquitetônicos é a produção da forma. Sobre o assunto, o autor defende que a atividade de criação exercida por arquitetos e *designers* não parte do nada⁹, mas de uma atividade que se baseia, principalmente, na interpretação e adaptação de precedentes. São destacados então quatro métodos de geração formal os quais têm, em comum, o emprego de analogias como instrumento principal de criação. São eles: o método inovativo, o método tipológico, o método mimético e o método normativo (Ilustração 7).

Ilustração 7 – Esquema dos métodos de geração de formas por analogia



Fonte: Elaboração do autor com base em Mahfuz (1995).

Mais do que necessariamente adotar um dos métodos de trabalho propostos por Mahfuz (1995), entendemos que, dependendo da situação, a utilização de conceitos como esses podem ajudar o projetista a encontrar caminhos que facilitem o seu processo criativo. Retomamos esse assunto adiante quando tratarmos do papel dos métodos projetuais no ensino da matéria. A propósito, Snyder e Catanese (1984) identificam alguns conceitos que auxiliam o processo do projeto, como alternativas que exploram múltiplas maneiras de projetar. São eles: hierarquia, que consiste em integrar as partes com o todo e o todo com as partes; e o que os autores chamam de “mínimo esforço”, que significa a melhor maneira para se chegar a um estado desejado.

Além de aspectos teóricos e conceituais, alguns autores, também, consideram que o processo de projeto envolve uma grande quantidade de habilidades práticas. Sobre o assunto, Naveiro (2001) observa que são necessários três tipos para projetar: geração de ideias, avaliação e interpretação de conceitos e estruturação de processos. Nesse sentido, as técnicas de abordagem podem ajudar muito no processo. O autor menciona algumas dessas técnicas: a) técnica gráfica – que consiste em desenhos, maquetes físicas e virtuais, impressões, fotografias e artes gráficas, dentre outros, sendo importante saber utilizar as diversas técnicas em cada momento do

⁹ Ideia defendida no romantismo e que embasou a formação de muitos modernistas.

processo; b) técnica intelectual – que considera a arquitetura racional, de modo que o projeto é produto da aplicação correta de conhecimentos que podem atuar a partir do conhecimento dedutivo (geral para específico) e do conhecimento intuitivo (específico para geral); c) autocrítica – que consiste na capacidade de o projetista reescrever uma ideia de diferentes maneiras, para que as ideias originais possam ser comparadas com as ideias alternativas. Convém chamar atenção que essas técnicas são meios e não fins, observação que só confirma o que diz Chupin (2003), que distingue as várias naturezas de um projeto com base na intenção de cada um. Naturalmente, a abordagem do método do projeto remete, geralmente, a um contexto de atuação profissional, em que o produto acabado é o principal objetivo a ser alcançado. Em situação acadêmica, retomada adiante, deve-se sobretudo valorizar o processo de aprendizado do aluno, pois, segundo Boudon (2000), o que está em jogo, nesse caso, não é a construção de uma obra, mas a formação do aluno, futuro profissional.

As várias descrições aqui apresentadas, tanto das “fases” do projeto, como dos métodos e conceitos que podem auxiliar o processo de desenvolvimento do projeto de arquitetura e urbanismo, não encerram a complexidade que lhe é inerente. Por isso, o exercício de criação de meios próprios de projeção por cada arquiteto (ou estudante) é tranquilamente admitido por nós. Isso depende de diversos fatores como: o grau de dificuldade encontrado em cada projeto; o nível de detalhe exigido; a familiaridade do projetista com o problema; o tamanho e caráter da estrutura do profissional, entre outras variáveis. Isso significa dizer que as diversas complexidades dos projetos estão além da definição de procedimentos preestabelecidos. É válido destacar que a complexidade, qualidade do que é complexo – “abrange ou encerra muitos elementos ou partes. Grupo ou conjunto de coisas, fatos ou circunstâncias que têm qualquer ligação ou nexos entre si”¹⁰ – reconhece, justamente, o tratamento individualizado de cada processo, entre projetistas e entre projetos. Essa é uma evidente constatação que, será retomada, quando abordarmos, especificamente, as implicações do projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural.

3.1.2 Projeto e pesquisa

Antes de tudo, é importante dizer que a pesquisa em projeto de arquitetura e urbanismo é recente. A literatura disponível sobre a questão surgiu, de forma mais evidente há três décadas. Isso denota certo esforço para afirmação da atividade. Hoje, a abrangência das próprias possibilidades de atuação da arquitetura e urbanismo enquadra a pesquisa entre as diversas atividades possíveis da área – além da prática profissional e da docência. Por outro lado, é

¹⁰ Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI, 1999.

preciso, ainda, situar a pesquisa relacionada com o projeto a partir do seu tipo (experimental, aplicado e fundamental), de suas características doutrinárias e teóricas e de seus critérios de cientificidade, a fim de situá-la no meio científico.

Consideramos, ainda, pertinente esclarecer dois pontos. Primeiro, que a pesquisa em projeto é um particular da pesquisa em arquitetura e urbanismo, embora esse objeto de estudo tenha se destacado e constituído um dos principais elementos definidores da pesquisa na área. Por isso, além de abordarmos as características da relação projeto/pesquisa, inevitavelmente, discutimos a pesquisa na arquitetura e urbanismo de forma mais ampla. Segundo, que a literatura pertinente, em muitos casos, tem tratado a pesquisa na área de forma separada por escala de atuação, por isso, ora nos referimos à arquitetura e urbanismo, ora a só a um ou só a outro.

Hanrot (2009) investiga um papel particular do contexto disciplinar da pesquisa arquitetural e apresenta um “quadro epistemológico da pesquisa arquitetural”, que se baseia em um conjunto de critérios, traduzidos nos seguintes aspectos com respeito à pesquisa na área: critérios de cientificidade; transversalidade e especificidade; objetos de estudo; diferenças entre teoria e doutrina; tipos de pesquisa; posições dos atores da disciplina entre a prática e a pesquisa; e o contexto em que a pesquisa está se desenvolvendo. Essa estrutura de pensamento servirá de parâmetro para as nossas reflexões sobre a relação projeto/pesquisa.

Desse modo, iniciamos a nossa reflexão tratando da própria cientificidade na arquitetura. Sobre o assunto, em contexto nacional, Veloso e Elali (2002) reconhecem, basicamente, duas dificuldades da pesquisa na área. A primeira refere-se à delimitação de um campo disciplinar de pesquisa inerente à área de projeto de arquitetura, através da definição satisfatória de instrumentos de análise próprios ao objeto arquitetônico. Essa dificuldade mantém relação com a formação pós-graduação de parte do corpo docente¹¹ em outras áreas de conhecimento, que não o da arquitetura e urbanismo. As autoras reconhecem a discussão em torno da interdisciplinaridade, mas observam que o fato de a arquitetura tomar, constantemente, emprestado de outros campos a maior parte desses recursos põe em questão a existência de uma ciência arquitetônica¹². A segunda dificuldade refere-se à formação desse mesmo corpo docente sob a égide de preceitos modernistas, que segue reproduzindo modelos e métodos de décadas atrás, os quais se revelam pouco adequados para apreender muitos dos fenômenos atuais e fundamentar temáticas emergentes.

Hanrot (2009) apresenta nove critérios para conferirmos cientificidade à pesquisa na

¹¹ Muitos dos professores-arquitetos e doutores que formam o corpo docente da maior parte dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, no Brasil, têm pós-graduação em outras áreas, como História, Geografia, Psicologia, Sociologia, Engenharias etc.

¹² Sobre o assunto, Cordiviola (2001) observa que “o saber das diversas técnicas e o conhecimento dos diversos processos sociais são condição necessária à arquitetura e ao urbanismo mas não são condições suficientes”.

arquitetura: abordagem de um problema, identificação de um objeto de estudo, fixação de um tipo de pesquisa, postulação da metalinguagem, declaração de uma abordagem de pesquisa, reconhecimento das hipóteses, formalização e/ou modelização do *corpus* teórico, avaliação dos resultados e apresentação e comunicação da pesquisa. Se todos os critérios forem respondidos, a pesquisa será “absolutamente científica”. Do contrário, poderá ser classificada como quase científica ou enquadrar-se em outro tipo de pesquisa – erudita ou específica. O autor alerta que esses critérios não pretendem reduzir esse campo de investigação a um positivismo absoluto, mas desprender a parte que pode ser colocada no domínio da ciência. A ciência da arquitetura tende para a elaboração de um conhecimento objetivo da arquitetura visando ao estudo dos objetos arquiteturais e da prática arquitetural conforme os protocolos científicos.

A pesquisa na arquitetura e urbanismo também pode ser caracterizada pelo seu grau de transversalidade e especificidade. Hanrot (2009) observa que a distinção não pretende estabelecer uma hierarquia entre aquilo que seria uma pesquisa “pura” nos seus métodos e objetos de estudo, e aquilo que seria “poluída” através do seu cruzamento com outras disciplinas. Conforme o autor, o nomadismo de conceitos é inerente ao desenvolvimento da pesquisa. A arquitetura é acessível aos olhares externos sobre as práticas e os objetos arquiteturais, enquanto o saber arquitetural é enriquecido pela visão subjetiva. Assim, ela poderá se utilizar, como toda disciplina viva, de instrumentos teóricos e metodológicos de outras ciências para enriquecer o seu próprio pensamento. As ciências das engenharias serão solicitadas para as funções técnicas do objeto arquitetural, assim como as ciências sociais e humanas são fundamentais para esclarecer as questões de uso, sociais e simbólicas, e a filosofia e a ciência das artes são importantes para aclarar valores culturais e estéticos. Uma condição da pesquisa arquitetural, numa perspectiva transversal, é que o pesquisador se preocupe em relacionar os conhecimentos “externos” com os conhecimentos desenvolvidos no campo arquitetônico. Por outro lado, as pesquisas específicas são necessárias para formar teorias coerentes e receber os conhecimentos transversais. A dialética entre especificidade e transversalidade disciplinar é dinâmica e produtiva na compreensão da arquitetura.

Nesse sentido, podemos ressaltar algumas especificidades da pesquisa em arquitetura e urbanismo. Conforme Hanrot (2009), a pesquisa é uma atividade de descoberta e de constituição de conhecimentos em resposta a uma determinada questão. Ela se caracteriza pelas particularidades dos métodos próprios de cada disciplina. Em uma disciplina complexa como é a arquitetura, vários tipos de pesquisa concorrem para a formação de conhecimentos na área e, talvez, distingui-las seja o primeiro passo para a constituição dessa especificidade procurada.

Cordiviola (2001) observa que, diferentemente de outros campos disciplinares, a

arquitetura e o urbanismo baseiam suas teorias na reflexão sobre a prática. Essa constatação revela a dificuldade de pesquisa na arquitetura e urbanismo que constrói o seu conhecimento a partir do objeto concluído, entendendo esse objeto como a obra, já que o projeto é por definição hipótese. Esse aspecto nos remete a outra questão da pesquisa na arquitetura e urbanismo. Conforme abordamos, existem controvérsias sobre o que seria o objeto, ou o produto, da arquitetura e urbanismo: o processo, o projeto, a obra. Segundo Chupin (2003), vale esclarecer que, na pesquisa em arquitetura e urbanismo ou em projeto, a intenção é diferente da prática profissional ou da docência, visto que na pesquisa o processo ganha destaque.

Sobre a questão do que seria o objeto de estudo na arquitetura e urbanismo, Veloso e Elali (2002) chamam atenção para o saber arquitetônico inerente à prática do projeto, sendo esse já um campo de investigação na arquitetura e urbanismo. Hanrot (2009) concorda com as autoras e acrescenta os objetos arquiteturais. A prática e os objetos arquiteturais, segundo o autor, podem ser abordados separadamente ou simultaneamente. O tratado de Alberti ou o dicionário de Viollet le Duc, bem como trabalhos referentes ao estudo da evolução e da gestão do patrimônio desenvolvidos por muitas instituições de pesquisa, por exemplo, consistem num esforço para se aproximar a prática do objeto arquitetural.

Hanrot (2009) afirma que a pesquisa arquitetônica tem se desenvolvido, nas últimas duas décadas, tanto em sua especificidade, ou seja, através do desenvolvimento de conhecimento arquitetônico fundamentado em seus objetos de estudo, quanto a partir de sua relação com outras disciplinas, reutilizando e compartilhando conhecimentos. Nesse contexto, os métodos desenvolvidos para pesquisas com outros objetos têm servido de inspiração para a prática da pesquisa em arquitetura, sem perder de vista as particularidades da área.

Boudon (2002) faz parte da corrente teórica que vê, na própria arquitetura a sua fonte principal de conhecimento e investigação, com destaque para o projeto, além da obra e do conhecimento dos arquitetos. Acredita, por exemplo, que muito se tem a aprender com os grandes arquitetos, realizadores de obras consagradas. Acrescenta que um papel crucial da pesquisa na arquitetura é esclarecer a distinção entre a teoria e a doutrina no trabalho desses profissionais.

Sobre o assunto, Hanrot (2009) faz as seguintes observações. A teoria é formada por conceitos e por leis, que formam um conjunto de conhecimentos objetivos sobre um fenômeno. A teoria não julga, mas informa as coisas como são. Ela explica as causas e serve de parâmetro para avaliação da coerência de uma arquitetura. Segundo os métodos adotados, uma teoria pode ser especializada, erudita ou científica. A doutrina é formada de um conjunto de precedentes não justificáveis, definidos?, apenas, pela convicção e intuição. Esses precedentes formam um sistema

de pensamentos e de valores (humanos, técnicos, sensíveis) a partir do qual se pode julgar uma arquitetura. As doutrinas arquiteturais podem ser classificadas em utópicas, profissionais e críticas. Convém dizer que a teoria e a doutrina na pesquisa arquitetural não são concorrentes, mas complementares. O que é por uma parte baseada no conhecimento doutrinal e por outra no conhecimento teórico.

Como podemos observar, existe um esforço para se definir especificidades científicas na pesquisa de arquitetura e urbanismo, com destaque para o projeto na área. Contudo, ainda, não podemos deixar de reconhecer que essa relação tem surgido com base em uma cultura interdisciplinar de fazer pesquisa. Naturalmente, tem se consolidado ancorada nas bases conceituais (teóricas) e práticas (metodológicas) de outras matérias – vinculadas, sobretudo, às ciências humanas e às ciências exatas. Nesse sentido, e visando estabelecer as próprias fontes de conhecimento, bem como os meios de tratá-las, o objeto de pesquisa na arquitetura, o projeto, mais uma vez, se impõe como uma espécie de distintivo da pesquisa na área.

Nessa mesma linha de raciocínio, constatamos que a posição dos atores na pesquisa arquitetural, com destaque para os profissionais liberais e os pesquisadores, em geral é determinante para a abordagem estabelecida, devido a uma razão muito simples: ser orientada pelos interesses e habilidades de cada um. É comum os profissionais liberais se ocuparem dos problemas de arquitetura, e os pesquisadores dos objetos arquiteturais e das práticas. Naturalmente, uma mesma pessoa poderá se ocupar das duas questões simultaneamente, ou seja, assumir as duas posições. Trata-se de um caminho difícil, sobretudo, devido ao tempo demandado por cada papel desempenhado. O importante é que os profissionais possam transitar, quando necessário, entre as duas posições a fim de alimentar sempre as suas práticas e produções.

A variedade dos contextos em que as pesquisas na arquitetura são desenvolvidas é outro ponto relevante na sua caracterização e desenvolvimento. Hoje, podemos perceber os contextos institucionais, profissionais, pedagógicos e individuais. Conforme observa Hanrot (2009), os referidos espaços de desenvolvimento da pesquisa na arquitetura são amplamente explorados na França. Fato observado através do significativo número de publicações realizadas por grandes escritórios de arquitetura e pela *Cité d'Architecture et du Patrimoine*, para apenas se referir a duas situações.

Naturalmente, no ambiente acadêmico, a pesquisa, nessa área, é evidente; ela é desenvolvida por professores, bases de pesquisa e trabalhos acadêmicos (dissertações e teses). Supomos que essa realidade se estenda a outros países desenvolvidos economicamente e onde a arquitetura encontra um *status* mais relevante no contexto social.

No Brasil, percebemos que os universos institucionais e pedagógicos são os locais onde

mais se verifica esse avanço, e as universidades ocupam papel preponderante nesse contexto. Nos demais meios, essa produção é pontual.

Bernardo Secchi (*apud* Viganò, 2008) sugere quatro caminhos para a pesquisa na arquitetura e o urbanismo: o primeiro, concerne ao trabalho de tese como exploração da fronteira de pesquisa; o segundo se refere à necessidade do rigor lógico; o terceiro trata do projeto como instrumento de conhecimento; e o quarto diz respeito à associação a um grupo de pesquisa. Os aspectos observados por Secchi podem parecer reducionistas num primeiro momento, mas pretende, de certo modo, preencher lacunas em um contexto de distanciamento da pesquisa de uma das suas maiores fontes de informação da arquitetura e urbanismo: o projeto.

Importa-nos destacar a distinção feita, que, também, está presente no trabalho de outros autores, como Boudon, Piñon e Chupin, entre o trabalho de pesquisa realizado por profissionais, necessários para o desenvolvimento de uma coerente arquitetura, da pesquisa desenvolvida por pesquisadores, que se debruçam sobre os objetos arquiteturais e as práticas, bem como conceitos de outras ciências, para formularem suas teorias e, assim, construir um *corpus* teórico arquitetural concreto.

Esses diferentes contextos, de certo modo, também, relacionam-se com o que poderíamos chamar de uma classificação dos diferentes tipos de pesquisa; na arquitetura, Hanrot (2009) identifica as experimentais, as aplicadas e as fundamentais. As pesquisas experimentais estruturam-se com base em métodos científicos fundados na formulação de problemas, invenção de leis, de hipóteses e teorias explicáveis. As pesquisas aplicadas se fundamentam em um *corpus* teórico constituído para criar uma instrumentalização técnica ou metodológica destinada ao arquiteto. As pesquisas fundamentais baseiam-se nas ciências humanas e têm uma problemática muito mais abstrata do que os tipos anteriores. Ocupam-se de questões como o *modus operandi* do arquiteto.

Viganò (2008) chama atenção para o caráter inovador do projeto no campo da pesquisa e enquanto fonte de conhecimento. Desse modo, aponta três aspectos que podem ser explorados nessa relação: a) as operações de conceitualização do espaço e do tempo – de modo que seja possível reformular o nosso pensamento sobre os territórios contemporâneos, nossos olhares e nossa imaginação; b) as operações de descrição do lugar, das práticas, das pessoas – que não devem ser guardados ou ignorados, mas explorados e estudados; c) a construção de hipóteses para o futuro. Esse último aspecto constitui uma vertente muito pertinente, considerando que o projeto, no sentido etimológico da palavra, concerne sempre ao futuro, oferecendo um campo de pesquisa a ser explorado. Os três aspectos sobre o projeto como produtor de conhecimento reforçam o seu caráter social.

3.1.3 Projeto e pedagogia

Neste item, abordamos as principais correntes pedagógicas que se refletem no ensino com ênfase na corrente construtivista e a relação entre esta e o ensino de projeto no âmbito do ensino superior. Partimos do entendimento que o ensino de projeto demanda conhecimentos específicos e planejamento das ações a serem implementadas em ambiente acadêmico. O professor de projeto não é, simplesmente, o profissional com vasta experiência prática na aplicação do seu conhecimento arquitetônico e urbanístico em sala de aula, mas aquele que refletirá sobre essa prática e pensará a melhor maneira de “ensiná-la”, ou, melhor dizendo, de conduzir o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, consideramos relevante a discussão sobre aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem do projeto de arquitetura e urbanismo na área de educação.

As discussões acerca de metodologias de ensino de projeto são muito recentes, ganhando relevo, apenas, nas duas últimas décadas e, mesmo assim, de forma mais evidente no âmbito da arquitetura, sendo a literatura referente ao ensino de projeto urbano muito escassa. Diante desse quadro, torna-se inevitável alimentar as nossas reflexões com estudos mais consolidados sobre práticas educativas desenvolvidas por outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia e, sobretudo, a Pedagogia, a fim de fundamentarmos as nossas reflexões sobre esses conhecimentos relacionados com o ensino-aprendizagem do projeto em ACPC.

Convém abordar a estreita aproximação entre o ensino de projeto e a Pedagogia, considerando as contribuições da Didática, enquanto disciplina preocupada com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, em consonância com os processos do ensinar e do aprender, vistos como categorias entrecruzadas. Salientamos que essa discussão será empreendida no âmbito do ensino superior, salvaguardando suas especificidades enquanto modalidade educativa.

Entre as principais concepções existentes, podemos mencionar, inicialmente, o Behaviorismo, que, apesar de bastante questionado atualmente, servirá para identificarmos alguns problemas ainda praticados no ensino de projeto. Na sequência, abordamos algumas correntes mais antigas como o Cognitivismo, o Humanismo, além de outras mais recentes, o Socioculturalismo e o Construtivismo.

No que tange ao Behaviorismo¹³, encontramos, nas figuras de Pavlov (1849-1936) e

¹³ A palavra Behaviorismo vem do termo em inglês “behaviour” ou “behavior”, que significa conduta, comportamento.

Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) e Skinner (1904-1990)¹⁴, seus principais representantes¹⁵. Essa corrente nasce com o propósito de estudar o comportamento humano e tem, no modelo estímulo-resposta, o motor do desenvolvimento do indivíduo. Na educação, essa abordagem influenciou no modo de compreensão dos processos de ensinar e aprender. Para o behaviorismo, a aprendizagem é vista como motor para a mudança de comportamento. Baseado em um planejamento sistemático, o aluno é levado a emitir comportamentos próximos aos objetivos estabelecidos para ele. Havia a crença na previsibilidade das reações aos estímulos e reforços, porque os resultados deveriam ser definidos, em princípio, pelo professor com o intuito de projetar a “modelagem” do adulto. No ambiente acadêmico, o behaviorismo se personifica num ensino repetitivo, no qual o aluno é tido como “tabula rasa”. Em outras palavras, implica considerar o ambiente de ensino como repetidor de práticas, encarando os discentes como folhas em branco a serem preenchidas, não tendo representatividade em seu próprio processo de aprendizagem. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Embora venha se assistindo a grandes avanços no ensino de projeto no Brasil, não é difícil perceber características behavioristas nos ambientes mais tradicionais das escolas de arquitetura e urbanismo, em que o conhecimento prévio do aluno é desconsiderado, exercícios de projeto com resultados previsíveis desconectados da realidade são aplicados e o professor acredita que a simples repetição de procedimentos projetuais conhecidos resultará no aprendizado do estudante.

Com o passar do tempo, outras concepções surgem, propondo novos encaminhamentos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ostermann e Cavalcanti (2010), podem ser destacadas, inicialmente, as correntes humanistas, que emergem no contexto das questões do ensino-aprendizagem e nela se destacam os nomes de Rogers (1902-1987) e G. Kelly (1905-1967), como os seus maiores representantes¹⁶. Dessa corrente, interessa o crescimento pessoal do indivíduo, levando em consideração aspectos globais de sua relação com o mundo. O enfoque humanista é mais libertário. O crescimento pessoal do indivíduo é valorizado. Reconhece-se que o sujeito tem o direito e a liberdade para aprender. Nos anos 1980, há uma ênfase nas correntes cognitivistas, que têm, nos nomes de Bruner (1915-_), Piaget (1896-1980) e Ausubel (1918-2008), os seus maiores representantes¹⁷. O cognitivismo dedica-se à compreensão de como o indivíduo adquire conhecimento. Enfoca o processo de cognição em que a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Interessa o

¹⁴ Corrente antiga da psicologia responsável pela ideia do estímulo-resposta.

¹⁵ SKINNER, B. F.; PAVLOV, I P. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

¹⁶ ROGERS, C. Liberdade para aprender. 2 ed. Belo Horizonte: [s.n.], 1972.

¹⁷ PIAGET, J. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética. São Paulo: 1978.

processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação. Conforme La Taille (2006), os estudos desenvolvidos por Piaget – principal idealizador do construtivismo que retomamos adiante – não tiveram a intenção de ser aplicados ao campo da educação. Entretanto, tais teorias serviram como alicerce para outros pesquisadores ligados à Pedagogia, como Constance Kamii, Yves de La Taille e Emilia Ferreiro. Mais recentemente, reconhece-se o crescimento de perspectivas socioculturais, materializadas nas ideias de autores como Vygotsky (1896-1934)¹⁸ e Paulo Freire (1921-1997)¹⁹. A perspectiva sociocultural concebe ciência, educação em ciências e pesquisa como atividades sociais humanas inseridas num sistema cultural e institucional, o que implica atribuir um peso teórico significativo ao papel da interação social, vendo-a não como algo meramente auxiliar, mas como algo necessário ao processo de aprendizagem.

Vygotsky trouxe contribuições importantes para percebermos a relação entre o meio sociocultural e a aprendizagem. Algumas ideias vygotskianas foram aplicadas no âmbito educacional, permitindo aos alunos avançar em suas descobertas. Tirar proveito das diferenças entre os discentes, compreender que eles possuem ritmos diferenciados de aprendizagens e aproveitar a troca de experiências, perceber a existência de níveis de desenvolvimento (real e potencial) e a zona de desenvolvimento proximal (a distância entre o que já sabe e o que ele pode saber), são alguns exemplos das proposições desse estudioso (REGO, 1995).

Mas, sem dúvida, uma das grandes constatações de Vygotsky foi a elaboração do conceito de mediação, ou aprendizagem mediada, essencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Seguindo a perspectiva vygotskyana, Berni aponta que a mediação pode ser definida como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros (BERNI, 2012). É nessa relação que são desencadeadas as interações que podem gerar a produção de conhecimento. O mediador, na verdade, se personifica na figura que auxiliará o outro menos experiente na compreensão dos fatos e fenômenos da realidade. Dependendo do contexto, esse outro pode ser tanto um aluno, quanto um professor, concebendo a aprendizagem como atividade conjunta. O autor destaca, ainda, a existência de dois elementos mediadores: os instrumentos (objetos) e os signos (representações mentais de palavras). Fica claro, nos postulados de Vygotsky, a compreensão do homem nas dimensões biológica, histórica e social, abarcando o ser em sua totalidade.

Em se tratando de Freire, nota-se o seu compromisso político com os desfavorecidos, buscando teorizar sobre como os sujeitos podem aprender dentro de contextos adversos. Ao

¹⁸ Vygotsky trata da formação social da mente, que é uma corrente ligada à ideia da interação social. Trata do conceito de mediação.

¹⁹ FREIRE, P. *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

idealizar o seu método de alfabetização, direcionado, inicialmente, para a Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire propôs a vinculação do conhecimento de mundo dos alunos aos saberes científicos e sistematizados, propondo um estudo contextualizado, que considera as peculiaridades desses discentes. No contexto desta tese, algumas das principais relações que podemos fazer entre as contribuições de Freire e o ensino de projeto referem-se à relação do ensino com os conhecimentos prévios dos estudantes e o caráter social do conhecimento produzido em ambiente acadêmico. Ou seja, o papel político e transformador da ação projetual no espaço sociocultural.

As correntes humanistas, cognitivistas e socioculturais, que não, necessariamente, se desenvolvem de forma cronológica, surgem com novas concepções para o ensino e aprendizagem na educação que, do mesmo modo, podem ser percebidas na literatura sobre o ensino de projeto de arquitetura e urbanismo, bem como em algumas práticas mais recentes. Podemos destacar a noção da importância de relacionar o conhecimento gerado nos ateliês de projeto (ou disciplinas práticas) com a realidade dos alunos, a significação desse conhecimento através de sua aplicabilidade prática na elaboração de projetos, a atribuição de um peso social e político ao projeto que é ensinado e a posição do projeto, não mais como fontes únicas de informação para o aluno, mas como um mediador do conhecimento produzido no ateliê.

No contexto dessas últimas correntes teóricas, podemos acrescentar o construtivismo, que considera o aluno em sua singularidade. O construtivismo está associado às ideias de Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980). Em linhas gerais, essa vertente apregoa que nascemos com potencialidades para o desenvolvimento de diversas habilidades e, com o oferecimento de um meio social rico em possibilidades, temos as condições plenas para a aquisição de saberes. Parte-se da ideia de que todos nós detemos uma bagagem de conhecimentos, a qual deve ser aproveitada no ambiente do ensino e aprendizagem. É na junção dos conhecimentos prévios, com os saberes escolarizados que o aluno avança em suas aquisições.

O construtivismo procura explicar como a inteligência humana evolui partindo do princípio de que o seu desenvolvimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Busca entender como o homem constrói seu próprio conhecimento a partir da sua interação com o meio social e nas relações interpessoais. Além disso, no construtivismo, a exploração e a descoberta, estimuladas por atividades como a experimentação, a pesquisa em grupo, a provocação à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio são características importantes. Igualmente, nessa corrente, os conteúdos são meio, e o aprendiz tem um papel ativo nos processos de aprendizagem.

Os saberes processam-se a partir da inter-relação entre o sujeito e o seu contexto

cultural. O erro é considerado uma oportunidade de aprendizado e não motivo de frustração e penalidades. (MACEDO, 1994).

Outros estudiosos, embora não tenham vinculação direta com o construtivismo, forneceram importantes contribuições no campo do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, cabem algumas considerações sobre as teorias de Ausubel (1918-2008) e de Rogers (1902-1987), que enfocam o processo cognitivo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação, num caráter, não só cognitivista, mas, sobretudo humanista e sociocultural.

Uma acentuada contribuição de Ausubel foi definir o que ficou conhecido como “aprendizagem significativa”²⁰. Para ele, trata-se de um processo em que uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos²¹ já existentes e importantes na estrutura cognitiva do indivíduo e com eles interage, adquirindo, assim, significado. No entendimento de Ausubel, a bagagem de conhecimentos trazidos pelo aluno é fundamental entre o conjunto de fatores do processo de aprendizagem – como o professor, o conteúdo abordado e outros. A aprendizagem significativa se opõe à aprendizagem mecânica, em que a nova informação é “armazenada” de maneira arbitrária e literal, não interagindo com os conteúdos trazidos por cada indivíduo e, desse modo, não colaborando para a reelaboração de sua estrutura mental. Nesse caso, a informação não ganha significado para o aprendiz, sendo facilmente esquecida. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Segundo Masetto (1998), o ensino visto a partir da noção ausubeliana poderia envolver o professor em quatro fundamentos: a) determinar a estrutura conceitual e proposicional do objeto do ensino, bem como organizar os seus princípios hierarquicamente; b) identificar quais os conceitos e proposições significativos à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter na sua estrutura cognitiva para aprender significativamente; c) determinar, entre os subsunçores existentes, quais estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno; e d) ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a assimilação da estrutura da matéria em foco pelo aluno e a organização de sua própria estrutura cognitiva nessa área de conhecimento, através do estabelecimento de significados claros, estáveis e transferíveis.

Uma abordagem peculiar de Rogers é a do desenvolvimento cognitivo ou do comportamento do indivíduo considerando o seu crescimento pessoal, bem como as questões

²⁰ AUSUBEL, D. P. Psicologia educacional. Rio de Janeiro. Ed. Internacional, 1980.
MOREIRA, Mauro Antônio. Aprendizagem significativa. Brasília. Ed. UNB, 1999.

²¹ Esses conceitos, assim como ideias e proposições já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, são o que Ausubel chama “subsunçor”.

emocionais e afetivas. Conforme Garcia (2001), o ponto final do sistema educacional deve ser o desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes”. Para tanto, a aprendizagem deve ser facilitada e o que deve ser ensinado é como aprender. Os conteúdos são trabalhados de uma forma completamente diferente dos modelos tradicionais. O importante, nesse contexto, é o processo de buscar o conhecimento, sendo o indivíduo autônomo e capacitado para fazê-lo. O professor assume, desse modo, um papel de facilitador, uma pessoa real com seus alunos, despojando-se da tradicional fachada de professor.

Outra atitude fundamental nessa relação, defendida por Rogers, refere-se à confiança e à aceitação do outro como uma pessoa digna, por direito, e merecedora de ter a oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que a fará crescer. Nesse sentido, é preciso haver comunicação entre as pessoas envolvidas, e comunicação só é possível por compreensão empática. Empatia alcançada através da compreensão, e não da avaliação, julgamento ou ensinamento, procedidas com o intuito de trocar, punir ou moldar o indivíduo. Em síntese, para Rogers, é preciso formar indivíduos capazes de gerir o seu próprio aprendizado, pessoas independentes, autoconfiantes e autocríticas, a ponto de entenderem que a avaliação dos outros, em um estágio satisfatório de maturidade da vida, passa a ser secundária. (GARCIA, 2001).

Salientamos que, na aprendizagem significativa, o aluno estabelece relações entre os conhecimentos prévios e os novos, atribuindo-lhes significado. Para tanto, é preciso que os conteúdos sejam relevantes (significativos), para que possam ser assimilados pelos estudantes, os quais, por sua vez, precisam ter disposição para aprender. São variáveis valorosas, nesse processo, as inter-relações entre o aluno, o conteúdo e o professor e o capital cultural que cada um traz. O objetivo principal é estabelecer novas relações, e a motivação essencial deve ser a funcionalidade do conhecimento.

Essa breve abordagem das principais teorias da educação, que registrou as teorias behavioristas, as cognitivistas, as humanistas e as socioculturais, até se deter mais alongadamente no modo de pensamento construtivista e no conceito de aprendizado significativo (resultante das ideias de Ausubel e Rogers), fundamentará as nossas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de projeto. De agora em diante, buscamos relacionar as ideias apresentadas com o ensino de projeto no ensino superior brasileiro.

De certo modo, com exceção das teorias behavioristas as práticas educacionais, estabelecidas com base em todas as teorias mencionadas são estabelecidas com base nos conceitos das estruturas de significação. Curiosa e historicamente as práticas educacionais do ensino do projeto de arquitetura e urbanismo seguem o princípio da relação entre teoria e prática. (LIMA NETO, 2007).

É preciso diferenciar o ensino e a aprendizagem que, embora interligados, diferem em alguns aspectos. O ato de ensinar enseja a construção de conhecimentos, habilidades e mediações. Essa ação ocorre em contexto coletivo, no qual é preciso haver interação entre docentes e discentes para a constituição de uma rede de relações em que os envolvidos constroem uma teia de associações. Essa dinâmica leva os participantes a edificarem saberes, auxiliando-os em experiências nas quais os conhecimentos adquiridos serão requeridos. O professor, enquanto mediador desse processo, auxilia na elaboração de conceitos e no despertar das potencialidades dos discentes. As atividades organizacionais do ensino, em geral, são direcionadas ao professor. No processo de planejamento das ações educativas, são necessários alguns questionamentos: O que é preciso ensinar? Como ensinar? Como é mais fácil ensinar? Essas indagações nos auxiliam a refletir sobre o papel do professor e da metodologia a ser empregada nas aulas. (MASETTO, 1998).

O processo de aprender é entendido como uma reelaboração das informações adquiridas, transformando-as em conhecimento. Atribuem-se significados às ideias postas na teia de saberes, permitindo modificações de atitudes. Ou seja, é, por intermédio da aquisição de novos conhecimentos, do desenvolvimento de competências e habilidades e da mudança de comportamento, que ocorre a aprendizagem. Nesse espaço, cabe ao professor o levantamento de novas indagações: O que o aluno precisa para aprender? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem? Como usar a avaliação como mecanismo de aprendizagem? (MASETTO, 1998).

Conforme percebemos, o ensinar se relaciona intimamente com o aprender, embora cada ação guarde as suas particularidades, na medida em que, no processo de ensino, ocorre aprendizagem. É válido alertar que a aprendizagem não é uma via de mão única. O professor também se encontra imerso no processo de aprender, seja no momento do planejamento e dos estudos necessários para a mediação, seja no contato com os alunos. Na Ilustração 8, elaborada com base nas ideias de Masetto (1998), fica expressa uma síntese esquemática do entendimento sobre ensinar e aprender e as implicações dessas atividades para a educação.

Ilustração 8 – Quadro das características do ensino e da aprendizagem

ENSINO		APRENDIZAGEM	
A atividade se concentra no professor		A atividade se concentra no aluno	
Questões	Ideias Associativas	Ideias Associativas	Questões
O que é importante ensinar? Como ensinar? Como se prefere ensinar? Como é mais fácil ensinar?	Instruir	Buscar informações	O que o aluno precisa aprender? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem? Como usar a avaliação como mecanismo de aprendizagem?
	Comunicar conhecimentos ou habilidades	Rever a própria experiência	
	Fazer saber	Adquirir habilidades	
	Mostrar	Adaptar-se as mudanças	
	Guiar	Descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos	
	Orientar	Modificar atitudes	
	Dirigir	Modificar comportamentos	

Fonte: Elaboração do autor com base em Masetto (1998).

Essa distinção entre ensino e aprendizagem já interfere no nosso olhar sobre o ensino de projeto, levando-se em conta os processos potenciais de aprendizagem neles imbricado. Contudo, o reflexo dessa discussão no ensino superior brasileiro, de certo modo, acontece de forma lenta, já que muitas das ideias aqui colocadas esbarram em obstáculos de diferentes naturezas, a começar pelas próprias estruturas acadêmicas existentes. Por exemplo, de modo geral, segundo Masetto (1998), os parâmetros construtivistas e da aprendizagem significativa são, muitas vezes, difíceis de ser implantados nas estruturas acadêmicas existentes na maioria das IES brasileiras, que ainda possuem, de maneira geral, uma organização curricular técnica e fechada em metodologias que objetivam a transmissão de conhecimentos através da comunicação oral ou leitura de textos, assim como pela repetição dos conteúdos abordados em sala.

Nesse sentido, a exigência direcionada aos professores do ensino superior é o “domínio do conteúdo”. A aula expositiva é frequentemente utilizada, como alternativa de abordagem desse conteúdo. O professor expõe o conteúdo, sem muitas vezes abrir espaço para ouvir os alunos. Para avaliar, são utilizadas provas e, em alguns casos, seminários temáticos. Os alunos são orientados a registrar a fala dos professores, ler os textos escolhidos para cada unidade de conteúdo e, por fim, escrever sobre esses em formatos de resumos, fichamentos e provas. No que se refere ao ensino de projeto, essa realidade não é muito diferente, haja vista a velha postura de um profissional prático simulando ou reproduzindo na escola a realidade de seu escritório, sendo dele a última palavra das decisões tomadas “pelo aluno” nos momentos de orientação; seja, já num outro momento, quando um professor, pós-graduado e com “capacidade crítica” de teorizar a partir do trabalho de grandes nomes da arquitetura, estabelece uma relação antiga com o aluno, sendo ele o detentor do conhecimento a ser transmitido e a ser absorvido pelos

estudantes. Ambas as realidades parecem se aproximar das superadas práticas embasadas nas teorias behavioristas de ensino-aprendizagem.

Especificamente no ensino de projeto, vemos, nos capítulos seguintes, que as disciplinas de projeto com maior carga horária prática e com uma relação professor/aluno consideravelmente menor que a de outros cursos²², “esforçam-se” para se enquadrar nas estruturas curriculares convencionais (seriadas), ainda, adotados pela maioria das IES, que tem outra lógica: de salas com muitos alunos²³ completamente diferente dessa relação mais próxima do docente e discentes e da ideia do “aprender fazendo”, própria dos ateliês de projeto. Essas relações se aproximam das teorias construtivistas e de outros conceitos mais recentes na educação.

Nesse esforço para situarmos as ideias mais recentes, tratadas nesse item, sobre o ensino e a aprendizagem do projeto no contexto universitário, não podemos deixar de lembrar que sistema universitário se trata de um processo de conhecimento e desenvolvimento de um indivíduo em sua totalidade. Esse processo contempla três aspectos: o conhecimento – em que o indivíduo não deverá assimilar informações e conhecimentos e simplesmente reproduzi-los; as habilidades – as quais abrangem tudo o que se faz com os conhecimentos adquiridos; e as atitudes e valores – que compreendem o desenvolvimento de posturas e de valores pessoais.

De certo modo, o ensino de projeto, já tem atentado para essas questões com as recomendações das Diretrizes Curriculares nacionais, no Brasil, considerando a atenção para o caráter pragmático e social da matéria, evidentes nos exercícios de intervenção projetuais a partir de problemas concretos e atuais na cidade, que demandam atividades de campo e contatos com realidade, bastante comuns nos cursos de arquitetura e urbanismo. Esse enfoque mais social é, sobretudo, explorado de forma mais evidente nas disciplinas ligadas às ciências humanas e nas disciplinas de urbanismo, que atuam diretamente com a sociedade, aproximando-se bastante da ideia de escola como lugar de desenvolvimento de valores sociais e de promoção de um pensamento mais reflexivo e crítico.

Nessa lógica de formarmos seres sociais, críticos e capazes de interferir positivamente na transformação da sociedade, espera-se que os estudantes tenham maturidade e capacidade para entender que a aprendizagem é resultado da corresponsabilidade das partes. Essa perspectiva poderá se concretizar através de alguns comportamentos bem práticos, como por exemplo:

²² Conforme documento "Perfis da Área e Padrões de Qualidade", disponível no portal do MEC, que estabelece padrões para os CAUs além do mínimo exigido nas Diretrizes Curriculares nacionais, recomenda uma relação de um professor para 15 alunos.

²³ É comum em cursos de outras áreas as salas de aula comportarem de 60 a 80 alunos para as disciplinas com carga horária teórica. Essa realidade tem sido realçada com a política de expansão universitária promovida pelo MEC nos últimos 10 anos (materializado nos Reuni), em que encontramos, nas novas estruturas físicas das Universidades, salas para 150 alunos.

Promover e incentivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem; valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; desenvolver uma aprendizagem significativa; definir juntamente com os alunos, objetivos e metas; estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; criar um sistema de *feed-back* contínuo; desenvolver uma reflexão crítica; estabelecer um contrato psicológico em negociação contínua; adaptar os comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio dos adultos. (MASETTO, 1998, p.129).

Esse processo de aprendizagem, que se aproximaria das lógicas mais recentes da educação e poderia ser perseguido pelas Instituições de Ensino Superior (IES), apresenta consequências concretas, já que se reflete numa organização curricular diferenciada, em que os currículos estejam mais voltados para o “aprender a aprender” do que para a transmissão da totalidade dos conhecimentos. Nesse sentido, torna-se pertinente a complementaridade dos processos de ensino e aprendizagem, mas com ênfase nesta última.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às especificidades de cada área que, naturalmente, demandam meios próprios de abordagem, como os já brevemente apontados concernentes ao ensino de projeto de arquitetura e urbanismo. Masetto (1998) apresenta cinco aspectos a serem considerados na caracterização de um ambiente de ensino-aprendizagem superior adequado, tendo em conta os princípios do aprender a aprender: a) a relação entre os participantes do processo (professor e aluno); b) o espaço físico da aula; c) a redefinição dos objetivos da própria aula; d) a implantação de técnicas participativas; e) o processo de avaliação. A seguir, fazemos algumas relações desses aspectos com o ensino de projeto, que vem, ao longo dos anos, se aproximando dessas noções mais atuais na Educação.

Com respeito ao primeiro aspecto, a relação entre os participantes do processo (professor e aluno), que implica a corresponsabilidade pelo aprendizado, a parceria, o diálogo e o respeito entre adultos, podemos traduzir naquilo que seria a relação horizontal entre professor e os alunos. Nesse sentido, parece oportuno chamar a atenção para os métodos, já citados, da “reconstrução” do projeto (Piñòn), ou o “projeto à maneira de” (Boudon), que colocam o projeto como principal fonte de conhecimento e informação.

O espaço físico da aula, que abrange não somente o modelo tradicional de salas de aula com cadeiras enfileiradas, mas considera outros espaços propícios à aprendizagem – como arranjos em círculo e aulas em outros espaços – encontra no ambiente de ateliê de projeto o principal exemplo no contexto da arquitetura e urbanismo. O espaço físico do ateliê, em geral, basicamente, configurado por pranchetas individuais permite a discussão entre os participantes do projeto e o professor. Além disso, podemos pensar nas visitas de campo a edifícios, obras e espaços públicos como espaços de aprendizado.

A redefinição dos objetivos da aula é outro aspecto que merece destaque. Nessa lógica a

aula deixa de ser um momento em que o professor, simplesmente, transmite informações e experiências, para constituir tempo de debate e análise de material trazido pelo grupo, integrando-se aos objetivos da aprendizagem o conhecimento, as habilidades e as atitudes de cada um. A redefinição dos objetivos da aula, bem como a implantação de técnicas participativas variadas, também são recomendações coerentes à aprendizagem do projeto. Esses aspectos remetem a dois pontos, respectivamente. O primeiro é que o ateliê de projeto passa a ser lugar de debate e análise de materiais trazidos por todo grupo, que podem suscitar diferentes questões, desde as mais amplas – de natureza conceitual, cultural, social e ambiental – até as mais específicas – referentes aos condicionantes do lugar de inserção do projeto. Nesse sentido, não cabe ao professor se deter ou se responsabilizar por todo o conteúdo do debate, mas provocar e orientar os membros do grupo para que eles tragam e trabalhem determinados conteúdos significativos para os objetivos do aprendizado naquele momento. O segundo ponto é relacionado aos diferentes recursos possíveis para o aprendizado do aluno que podem acontecer tanto nos limites do atelier e da matéria, através de seminários, discussão de projetos, palestras e workshops com arquitetos e urbanistas, como no âmbito do currículo do curso, através de estágios em obras e escritórios, atividades com profissionais, participação em projetos de pesquisa, viagens de estudo, etc.

A implantação de técnicas participativas em que o aluno assume um papel ativo na aprendizagem e o professor deixa de ser o centro do processo é outro aspecto que sobressai. Nesse contexto, é pertinente o uso de métodos e estratégias que favoreçam a participação – como painéis integrados, grupos de oposição e debates, seminários, projetos de pesquisa, visitas com roteiros de observação e relatórios para discussão, estágios, atividades com profissionais, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, estudos do meio, tempestades cerebrais etc.

Por fim, o processo de avaliação, que precisa está integrado ao processo de aprendizagem. É pertinente o uso de técnicas avaliativas que considerem o acompanhamento da trajetória do estudante, reconhecendo tanto os momentos de sucesso quanto aqueles em que o aluno não conseguiu aprender, assumindo o erro como oportunidade de aprender e de crescer (e não como um castigo). Trata-se de uma retroinformação, que provém do professor, do aprendiz, dos colegas etc. cumprindo o papel de ajudar o aluno a aprender e a motivá-lo para aprender cada vez mais. É a avaliação como oportunidade de aprendizado e crescimento. Esse aspecto caracteriza um elemento-chave do processo de aprendizagem do projeto porque representa, por mais que se proclame o contrário, o momento mais considerado pelo aluno como a hora do *feedback* do trabalho que é desenvolvido. Não podemos deixar de considerar que o nosso sistema educacional, no Brasil, concernente ao processo avaliativo, se baseia no sistema de pontuação (nota) a partir de uma determinada resposta esperada pelo avaliador (o professor). Trata-se,

contudo, pela própria natureza, em grande parte subjetiva do projeto de arquitetura e urbanismo, de uma tarefa extremamente difícil e, quando não devidamente fundamentada, deixa muitas dúvidas no aluno. Considerando esse aspecto, valorizar o processo (nos momentos de orientação dos projetos) e adotar técnicas de avaliação continuada, bem como buscar artifícios avaliativos em que não só o professor, mas, sobretudo os próprios alunos, participem desse momento, transformando-os em oportunidades para re-análises dos projetos em desenvolvimento, parecem caminhos possíveis.

A propósito, Zabala (1998) observa que, assim como os alunos devem ser partícipes do próprio processo de aprendizagem, precisam entender o papel do processo de avaliação no seu aprendizado. O autor recusa fórmulas que atribuam ao professor o controle e a única palavra sobre a avaliação, apresentando a autoavaliação como alternativa, visto que é um instrumento que permite ao discente o desenvolvimento da sua autocrítica. Sugere, também, atividades de avaliação conjunta, em que se promova a autonomia do indivíduo. Propõe que se deixe claro, desde o início, os critérios de avaliação (o que se espera do aluno), bem como que se exponha o sentido dos conteúdos e processos propostos. Defende que o professor promova a autoestima e a motivação necessárias para o aluno continuar progredindo a partir das suas condições. E que sejam consideradas as capacidades do estudante e o seu esforço no processo de avaliação. Ou seja, propõe que se leve em conta a situação pessoal de partida, os obstáculos e as ajudas recebidas por cada um para se alcançar determinados resultados.

De modo geral, o professor deve avaliar o contexto da turma e condições de trabalho, e identificar quais os mecanismos que podem ser mais bem aplicados em cada contexto. Isso quer dizer que os métodos adotados em cada situação não podem ser reproduzidos, indiscriminadamente, mas devem ser resultado de uma avaliação da turma e condições disponíveis, que dizem respeito às instalações, ao número de alunos (que não pode comprometer as condições do professor olhar o aluno individualmente), aos materiais didáticos disponíveis (próprios e não padronizados), dentre outros. Ou seja, respeitar o fato diferencial (a trajetória de cada um) é medida-chave para promover a atitude favorável para o aluno continuar aprendendo, o que demanda atribuir êxitos controláveis e fracassos modificáveis.

O professor-orientador de projeto personifica a figura hipotética do cliente, esperando do aluno-projetista determinados procedimentos e atitudes vinculados à qualidade do projeto. Na avaliação do projeto quando o próprio orientador do processo transformar-se-á no avaliador do mesmo, deverá considerar a evolução dos alunos nos diferentes momentos do projeto, valendo-se de observações e registros obtidos no decorrer desse processo. O processo avaliativo adquire, nessa acepção, um caráter processual, contínuo, subjetivo, já que considera as diferenças entre os

alunos, seja de ordem cultural, econômica, social e política, ou mesmo acadêmica, nas quais entram em jogo o ritmo de aprendizagem dos discentes. Dessa forma, a avaliação permite que o professor possa, primeiramente, diagnosticar o grupo e, a partir dessa caracterização, localizar as estratégias mais adequadas para atender às demandas específicas do alunado. Diante desse olhar sensível, são visualizadas as dificuldades a serem sanadas ao longo do desenvolvimento do projeto. Naturalmente, a avaliação tradicional (classificatória e seletiva) não reflete a qualidade dessas diferenças. Além disso, a avaliação do projeto deve contribuir com o processo de aprendizado. (THUMÉ; UREN, 2003).

Dando continuidade a essa reflexão sobre o ensino-aprendizagem do projeto associado a parâmetros coerentes com ideias, métodos e teorias consagradas no contexto atual, apresentamos três contextos distintos para a educação projetual, segundo Lebahar (1999). O autor identifica três possibilidades: a) ausência do projeto didático real; b) projetos didáticos reflexivos; e c) projetos didáticos instrumentalizados.

Com relação ao primeiro recurso didático – ausência do projeto didático real – o professor coloca o aprendiz frente a um programa reduzido e controlado por ele. A evolução do projeto depende, em grande parte, da experiência pessoal de projeto e da vivência de ensino do docente. Os seus critérios de julgamento não são sempre explicitados; necessita de uma adaptação para a incerteza relativa que ele alimenta, quanto ao seu nível real de competência. Neste contexto, a confiança pessoal no ensino é uma condição primordial para a conservação do lugar didático. Essa aproximação didática, identificada por Labahar (1999), e, ainda, facilmente reconhecida em práticas do ensino de projeto de muitas escolas de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, distancia-se dos princípios e teorias cognitivistas, humanistas e socioculturais além de recomendações, de certo modo, legitimadas nos meios científicos ligadas às questões didático-pedagógicas para o bom aprendizado, como as explicitadas por Masetto (1999) e Zabala (1998).

Por outro lado, os projetos didáticos reflexivos baseiam-se numa proposta em situação de projeto. Exigem, por parte do estudante, um trabalho de pesquisa e de exploração motivada por um desejo de arquitetura personalizada, em um universo de possibilidades “não reduzidas a *priori*”. O aprendiz aborda o ambiente do projeto – sítio e população. Essa situação requer um trabalho de continuidade individual – adaptado aos níveis de competência de cada aprendiz –, o que, naturalmente, demanda um número reduzido de alunos.

Essa aproximação é sistematicamente instrumentalizada por uma bibliografia e um *corpus* arquitetural de projetos de referência. O estudante precisa fornecer um número considerável de ensaios/modificações, expressos em maquetes e desenhos. Contudo, essa abordagem funciona com uma incerteza relativa, no que se refere à evolução do aprendizado do aluno, dadas as

imprevisibilidades encontradas nesse contato com a realidade.

No mesmo sentido, os projetos didáticos instrumentalizados se baseiam em uma progressão de exercícios muito precisos. Essa aproximação didática exige do estudante um esforço de exploração pelo desenho, de repetidas soluções para problemas de diversas ordens, em resposta a problemas específicos, mas abstratos em contextos operacionais – objetos teóricos para variáveis múltiplas (como densidades) antes de projetos variados (habitações coletivas, agrupamentos urbanos, etc.). Além disso, o aluno deve apresentar um número considerável de desenhos e maquetes, bem como justificar todas as escolhas feitas. Ao professor cabe desenvolver técnicas de trabalho em equipe.

Ao contrário da aproximação didática da ausência do projeto didático real, os projetos didáticos reflexivos e os projetos didáticos instrumentalizados aproximam-se das recomendações apresentadas – redefinição dos objetivos da aula e implantação de técnicas participativas variadas –, bem como das teorias pedagógicas discutidas, com destaque para as correntes construtivistas, sobretudo porque compartilha a responsabilidade pelo aprendizado entre discentes e docentes, bem como valoriza a construção coletiva do conhecimento, considerando as experiências do indivíduo.

Nesse mesmo sentido, podemos acrescentar o processo de reflexão-na-ação apresentado por Schön (2000), que consiste em pensarmos enquanto executamos, sem interromper a ação. A ideia de aprender fazendo não é nova, podemos identificá-la, por exemplo, nas teorias de John Dewey (1859-1952) e da Escola Nova, defendida por Anísio Teixeira (1900-1971). Nesse contexto, a teoria e a prática são trabalhadas conjuntamente. Nesse sentido, o nosso pensamento é remodelado, conforme as vivências processadas, o que permite interferirmos na situação em andamento e melhorá-la. O autor considera a necessidade de integrar teoria e prática, aliada a um ensino que prime pela reflexão, propondo teorizações a partir de algo concreto. Ou seja, deve-se promover um ensino no qual o estudante aprenda projetando e cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação professor-aluno em diferentes situações práticas. Nesse contexto, os ateliês de Arquitetura são considerados locais propícios para o ensino de projetos, pois o grupo (professor e alunos) discute e constrói uma solução para determinado problema, mediante a proposição de situações práticas.

Schön (2000) defende uma “educação para a prática”, na qual seja possível aprender vivendo, praticando, experienciando o contato com o conhecimento escolarizado. E é pela adoção da concepção “reflexão na ação”, que o professor tem condições de redimensionar sua prática pedagógica, mediante o exercício do pensar sobre a ação. Experimentar implica vivenciar algo e, posteriormente, verificar o fruto dessa ação.

Ainda sobre o pensamento de Schön (2000), convém retomar a sua compreensão sobre a valorização e a reflexão da experiência no campo da Arquitetura. Apesar do “ateliê/simulacro de um escritório” ou da noção do atendimento individualizado em que a relação professor-aluno mantém-se vertical, podemos perceber outros valores, mesmo nas práticas mais recorrentes do ensino de projeto. Valores esses já reconhecidos por Schön (2000), e que podem, inclusive, se aproximar de princípios do construtivismo, conforme observam Thumé e Uren (2003):

As disciplinas de projeto, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, possuem uma sistemática bastante semelhante ao preconizado pelas teorias construtivistas. O projeto arquitetônico, elaborado durante o transcorrer da disciplina, é gradualmente construído segundo um determinado processo em que previamente se definem as etapas que o compõem. O aprendiz, elaborador do projeto, torna-se portanto um sujeito ativo no processo de aprendizado, construindo e reconstruindo seu trabalho, sob orientação/mediação de um professor que conduz o processo por conta de sua competência.

Thumé e Uren (2003) identificam três aspectos da teoria construtivista no ensino de projeto, conforme a Ilustração 9 a seguir.

Ilustração 9 – Relação de princípios construtivistas com o ensino de projeto

a.) Os conhecimentos são construídos	O projeto de arquitetura é paulatinamente construído, entremeando o que já sabem a respeito do trabalho, com os novos conhecimentos adquiridos mediante a ação.
b.) O aprendiz é o centro do processo	Enfoque na aprendizagem significativa, decorrente do processo de elaboração e desenvolvimento de um projeto, seja individual e/ou coletivo.
c.) A prioridade é o ambiente de aprendizagem	São oferecidas as condições materiais necessárias para o desenvolvimento dos projetos. O ambiente não se restringe, ao espaço da sala de aula; se expande para outros lugares propícios à aprendizagem.

Fonte: Elaboração do autor com base em Thumé e Uren (2003).

Os projetos devem expressar as aprendizagens dos alunos em seus diferentes momentos, objetivando um produto final, fruto do seu envolvimento com as atividades propostas. Com base nessas proposições, Thumé e Uren (2003) identificam algumas características mais específicas do que seria um ensino de projeto de arquitetura construtivista: pressupõe um acompanhamento permanente do desempenho do aluno; tem, como meta, a aprendizagem; o orientando é considerado um sujeito ativo; a estruturação didática acontece de acordo com as necessidades de cada grupo; é realizado, previamente, pelo professor, um diagnóstico da situação (estado em que o orientando se encontra); o aluno é provocado a se confrontar com os seus problemas de projeto (bem como dificuldades pessoais); a avaliação deve

ser frequente; o material (conteúdo) trabalhado em sala deve ser pertinente e, preferencialmente, produzido pelo grupo de acordo com cada situação abordada, de modo que favoreça o aprendizado; o processo (formativo) deve possibilitar sempre o resgate de conhecimentos, habilidades e atitudes ainda não adquiridas, oportunizando uma recuperação em caso de insucesso, não marginalizando e sim integrando; a relação professor-aluno deve ser horizontal e o professor deve interagir e aprender com o processo de forma explícita²⁴; o acesso ao material bibliográfico complementar deve ser facilitado; e as práticas de aprendizagem devem ser diversificadas (visitas guiadas, viagens de estudo, estágios, atividades complementares não curriculares, dentre outras).

Carsalade (1997) mostra algumas convergências que podem ser estabelecidas entre o construtivismo e o projeto. Inicialmente o autor observa que, diferente do método científico que se amolda a algumas profissões mais próximas das ciências exatas, na prática arquitetural cada projeto é um universo em si. Ou seja, no ensino de projeto construtivista a especificidade prepondera sobre a generalidade, contrapondo-se ao método-receituário (que estabelece uma sequência de passos que possam oferecer soluções projetuais universais). Trata-se de um modo muito peculiar de realização, visto que não se comporta com a precisão das ciências exatas, tampouco com a imprevisibilidade das ciências humanas na medida em que precisa apresentar soluções concretas. Nesse sentido, o ensino de projeto deve desenvolver o potencial criativo e propositivo do aluno, reforçando sua autonomia e seu caráter individual. Não deve ser paradigmático, mas temático. Enfatiza o “significado” e responde a demandas e plurais frequentemente novos. Questiona os paradigmas e preconiza a busca e as estruturas significativas como método de ensino/aprendizagem. A projeção é um processo de estruturação da realidade, extremamente similar ao processo de aquisição do conhecimento – através das estruturas significativas como intermédio relacional entre o ser com o mundo. O projeto só tem sentido quando estruturado significativamente, quando os espaços têm substância e expressam conceitos.

Carsalade (1997), com base nos referidos parâmetros, aponta três pontos fundamentais para uma pedagogia aplicada ao ensino de projeto: a) a importância da transmissão de conhecimentos, que consiste na abertura e a explicitação da técnica e da cultura que, no caso das

²⁴ Conforme observa Rogers, o professor deve assumir o seu papel de aprendiz do processo e deve ser capaz de provocar nos seus interlocutores (alunos) a aprendizagem pela autodescoberta. A aprendizagem por meio da autodescoberta – conforme aponta Bruner – consiste na proposição de situações problema, relações e lacunas que devem ser preenchidas, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Nesse contexto, o papel do professor é mostrar o caminho para a descoberta e, para tanto, é preciso percorrer junto com o aluno esse caminho, que pode apresentar surpresas e imprevistos. Desse modo, o professor deve assumir, basicamente, duas posturas: abandonar, temporariamente, a sua própria defensividade e tentar entender de que forma essa experiência aparece e é sentida por outra pessoa; e declarar as suas próprias incertezas e tentar clarear as suas confusões, aproximando-se, assim, do significado dessa experiência.

arquitetura, tem um corpo teórico e tecnológico disponível e sólido a ser oferecido e assimilado de forma criativa e pessoal pelo estudante; b) a inserção dos conteúdos em uma realidade cultural e social, pois facilita a aprendizagem, na medida em que a contextualização forneceria importante mediação entre o ser e o mundo; e o conhecimento do mundo e a sua transformação; c) a importância da sistematização dos conteúdos. Consiste na busca de uma visão clara e integradora dessa complexidade e multiplicidade de coisas que concorrem para o produto da arquitetura. Assim, a avaliação não se fará mais pela aferição da quantidade de conhecimento que o aluno foi capaz de reter, mas pela sua capacidade de sistematizar pessoalmente esses conhecimentos e usá-los de forma criativa.

Em síntese, considerar a experiência prévia dos alunos, que pode ser vinculada ao processo de aprendizagem de projetos, assim como as relações entre conhecimento e vida. Tratar o projeto, com base em uma dada realidade, em que o aluno possa construir uma problemática, participando das decisões desde as fases preliminares do processo de definição dos projetos a serem desenvolvidos significa são procedimentos coerentes com os preceitos construtivistas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho conjunto, partindo-se de algo concreto, em que o professor não tem o domínio do que será a resposta (projeto), visto que é construído em parceria com os discentes são outras posturas condizentes. A ideia é ensinar o projeto de maneira completa, não fragmentando o processo de aprendizagem. O professor, nesse processo, assume um papel de mediador da aprendizagem, diferente do arquiteto competente na prática da profissão, sem a devida formação acadêmica e competência pedagógica. O ateliê de projeto – espaço de síntese para resolução de problemas de forma reflexiva – torna-se também um local de interação entre professores e alunos. O esforço empreendido até aqui, no sentido de estabelecer aproximações entre práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do projeto, está longe de esgotar o debate. Ao contrário, revela o longo caminho a ser percorrido para atingir tais enunciados. Desse modo, essa reflexão busca estabelecer relações entre o projeto e o ensino no campo da Arquitetura.

3.2 Projeto e ensino de Arquitetura e Urbanismo

A relação do projeto com o ensino pode ser considerada com base em dois enfoques: o ensino do projeto (questões gerais) e o projeto urbano (conceitos e ensino). Inicialmente, tratamos das questões do ensino a partir da literatura específica da área de Arquitetura, e encontramos um debate sobre o tema mais consolidado, desde a década de 1990, embora, possamos entender a arquitetura e o urbanismo como termos com significados indissociáveis, na

medida em que ambos dedicam-se às questões da intervenção no espaço.

Cabe acrescentar que a decisão por esse caminho considerou as proximidades, conforme já foi dito, do ensino de projeto com o campo disciplinar da Pedagogia, que estabelece uma relação aproximada do ensino com a aprendizagem. Um outro enfoque abordado considera as especificidades do projeto urbano e do seu ensino no ambiente acadêmico. Nunca é demais dizer que a nossa pretensão é tratar do tema do ensino de projeto em estruturas urbanas de valor patrimonial, ou áreas consolidadas de patrimônio cultural, em sua dimensão mais ampla, considerando questões de interesse da Arquitetura e do Urbanismo.

Contudo, por mais que tratemos as diferentes escalas e objetos de interesse dos referidos campos disciplinares, como uma única forma de abordagem projetual, não podemos deixar de considerar as particularidades de cada um. Ademais, a maior parte da bibliografia dedicada ao ensino de projeto refere-se a questões da Arquitetura, deixando, muitas vezes, de considerar as especificidades das questões do Urbanismo. Por isso, dedicamos parte desse item a situar o projeto urbano nesse debate, tanto do ponto de vista conceitual como de questões ligadas ao seu ensino.

3.2.1 Ensino do projeto: questões gerais

Conforme já expomos, a relação entre projeto e ensino emerge, algumas vezes, na literatura associada ao ensino de Arquitetura, quando com ela não se confunde. Embora existam diferenças substanciais se nos voltarmos para etimologia das palavras, visto que poderíamos entender que o ensino da arquitetura refere-se ao curso como um todo e o ensino do projeto ao momento da prática projetual aplicada, trata-se de questões indissociáveis e, bastante, pertinentes para os objetivos desta tese. Por essa razão, a nossa reflexão partirá de breves considerações históricas sobre o ensino da arquitetura em diferentes contextos.

McGinty (1984) destaca três momentos na história do ensino da Arquitetura. Os dois primeiros referem-se às escolas francesa “*Beaux Arts*” e alemã “*Bauhaus*”; o terceiro, às alterações e tendências do ensino da Arquitetura iniciado na década de 1970, as quais explicamos a seguir.

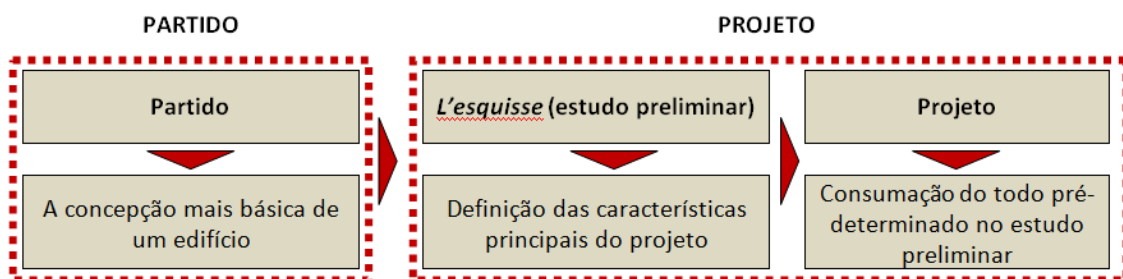
A escola “*Beaux Arts*”, do século XIX até meados do século XX (1955), promovia o estudo dos estilos clássicos e preservava as formas historicamente comprovadas. A “*Bauhaus*”, antes da II Guerra Mundial, promovia uma pesquisa para formas e soluções únicas que refletissem o tipo e os materiais do edifício, bem como os métodos empregados. O terceiro momento, iniciado na década de 1970, é marcado por alterações e tendências no ensino de Arquitetura, que podem se resumir a quatro situações distintas encontradas em escolas de

Arquitetura da América do Norte e Europa: a) a “redução da engenharia” por causa da ênfase nas artes e ciências, assim como a prática extensa da arquitetura²⁵; b) o estudo do “comportamento humano” como base para o início do projeto; c) a “imersão total” num problema de projeto para um contato inicial do estudante com a Arquitetura, em contraste com os currículos tradicionais, a qual pretende que cada princípio seja compreendido antes de integrá-los ao projeto; e d) o “projeto pelo processo”, que aborda o ensino de arquitetura como nos cursos de lógica e de Engenharia, que consideram o maior propósito do projeto a solução de problemas (MCGINTY, 1984).

Mahfuz (1995), que aborda o ensino de arquitetura com base em questões ligadas ao processo de projeto, considera uma classificação resumida em dois momentos históricos importantes: o primeiro, que consiste no método adotado pela *Ecole Beaux-Arts* e o segundo que se refere a uma visão contemporânea (diga-se moderna) da composição. O método “*Beaux Arts*”, conforme o autor, consiste numa das ideias mais amplamente aceitas em Arquitetura, e que é parte fundamental da interpretação tradicional das teorias arquitetônicas do Renascimento, segundo a qual o processo de composição evolui do todo para as partes.

Ainda conforme Mahfuz (1995), na atualidade, o método ensinado pela *Ecole Beaux-Arts* não é mais tido como o único método de projetar, mas a ideia central ainda persiste e pode ser identificada em muitos ateliês de projeto de Arquitetura e de projeto urbano. O primeiro passo do método *Beaux-Arts* é a definição do partido, considerado como a concepção mais básica de um edifício. Depois, parte-se para o seu desenvolvimento, *l'esquisse* (estudo preliminar), no qual são definidas suas principais características. Para a *Ecole*, o estudo preliminar já é o “todo” e o projeto é a consumação desse todo predeterminado. (Ilustração 10).

Ilustração 10 – Esquema de processo projetial em arquitetura a partir do método Beaux Arts



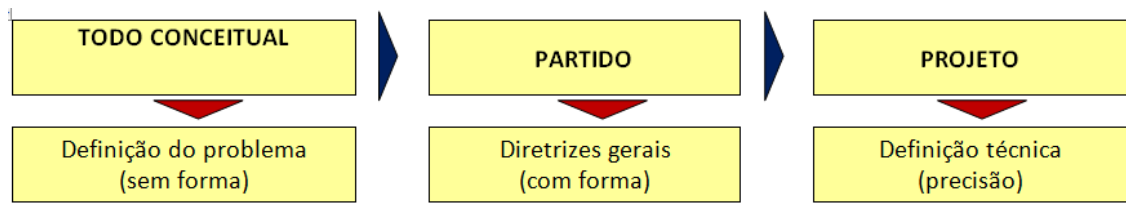
Fonte: Elaboração do autor com base em Mahfuz (1995).

Numa visão contemporânea de composição (baseada na escola modernista), antes de se

²⁵ Nas últimas quatro décadas, a profissão tem ampliado o seu campo de atuação, desenvolvendo competências ligadas à produção do espaço que extrapolam o campo disciplinar do projeto, tais como o planejamento, gestão de obras, informática, etc.

começar o projeto, é definido o problema. Depois, a informação é interpretada e organizada de acordo com uma escala de prioridades definida pelo arquiteto. Ou seja, é estabelecido o “todo conceitual”, em que o problema é identificado. Até essa etapa, nenhuma forma é explicitada. Em seguida, estabelece-se o partido, que consiste num conjunto de diretrizes que podem ser expressas num croqui, onde as formas gerais já são esboçadas. E, por fim, parte-se para o projeto propriamente, em que estarão contidas as definições técnicas precisas. (Ilustração 11).

Ilustração 11 – Esquema de processo projetual em arquitetura na visão contemporânea de composição



Fonte: Elaboração do autor com base em Mahfuz (1995).

É válido esclarecer o entendimento de Mahfuz sobre o termo “todo conceitual”. Para o autor, a expressão consiste em uma aproximação do problema, em que se deixam de fora muitos aspectos da pergunta arquitetônica, em benefício da clareza da ideia. O projeto, então, parte do “todo conceitual”, mas não pode ser confundido com o “todo” de partida entendido pelo método *Beaux Arts*, que é o partido (a concepção mais básica de um edifício). Mahfuz acrescenta que a arquitetura, atende ao seu propósito funcional, e também deve considerar as dimensões cultural, social, histórica e individual do processo de projeção.

Pelo exposto, McGinty também reconhece dois momentos cruciais no ensino da Arquitetura e do projeto, se considerarmos o agrupamento dos métodos *Beaux Arts* e *Bauhaus*. Com enfoque nas visões mais contemporâneas de ensino de arquitetura e de projeto, é essencial o enfoque no processo e nas fontes de desenvolvimento da criatividade projetual.

É pertinente acrescentar algumas críticas contemporâneas sobre o ensino de arquitetura consensuadas entre especialistas da área e sintetizadas por Carsalade (1997). "O professor-modelo" seria a primeira delas, sintetizada no estilo "mestre-pupilo". Segundo, "o excesso de abstração". Leach (1995 *apud* Carsalade, 1997) "alerta que o ensino atual tem focalizado demais o projeto arquitetônico puramente abstrato e intelectual", distanciando-se das práticas construtivas. A terceira crítica consiste no "excesso de racionalização", que gera um desequilíbrio na concepção arquitetônica, na medida em que se concentra nas análises técnicas em detrimento de aspectos emocionais, intuitivos e criativos. As "críticas ao método", referindo-se aos tradicionais métodos de ensaio/erro, como não mais suficientes, bemo como a ideia do ateliê como simulação do escritório. A quinta crítica refere-se à "especialização versus universalização", que remete a uma

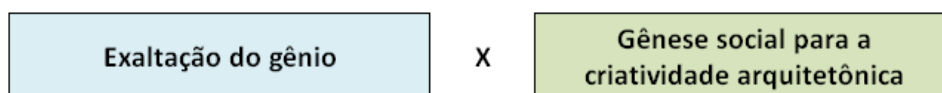
capacidade de lidar com problemas complexos e abrangentes.

Carsalade (1997), também, sintetiza algumas das práticas e métodos de ensino mais recentes: conhecimento prévio dos estudantes; individualidade (se refere ao trabalho e à interação com valores e referências pessoais); aprender-fazendo (a relação entre o fazer e o aprender); o precedente formal (a importância do repertório significa um ato consciente e consistente de assimilação desses elementos); multidisciplinaridade (a questão é recolocada de modo que o arquiteto faça uso das diversas ciências para entender melhor o seu ofício); a importância do desenho (método de expressão pessoal e registro de impressões arquitetônicas, como se fossem um treino para a conscientização do fato arquitetônico); e o uso de maquetes e modelos (como importante auxiliar do processo criativo, cunhando a expressão “maquete processual”).

A partir da consideração de Mahfuz, que atenta para os aspectos culturais, sociais, históricos e individuais do projeto, podemos acrescentar um outro enfoque relevante, difundido no novo cenário delineado para o ensino de projeto. Trata-se do viés social da arquitetura, que vem influenciando na formulação dos currículos das escolas e as propostas de ensino.

Sobre essa consideração, Garry (2003) observa que existe uma base social para o desenvolvimento intelectual. Aspecto que, podemos acrescentar, muito se aproxima da teoria sociocultural, baseada nas ideias de Vygotsky e Freire, já observadas. Nesse sentido, o autor se opõe à ideia de exaltação do gênio criador, também difundida entre as escolas tradicionais, e que o autor chama de “gênese social para a criatividade arquitetônica”. (Ilustração 12).

Ilustração 12 – Esquema: gênese na criação arquitetônica



Fonte: Elaboração do autor com base em Garry (2003).

Garry (2003) não nega a existência do talento ou da genialidade, mas argumenta que algumas das principais funções do ensino de Arquitetura são produzir indivíduos cultos, produzir instrumentos de gosto e promover a criatividade arquitetônica. O autor observa que tais funções podem ser mais facilmente alcançadas através do coerente encadeamento entre professores e alunos. Em outras palavras, implica desconsiderar uma possível concepção inatista para a “genialidade”. É preciso perceber a importância das estimulações e mediações que possivelmente ocorram ao longo de todo o processo de ensinar e aprender. E, para que a “genialidade” possa aflorar, faz-se necessária a existência de diversos fatores, recursos e estratégias que permitam a obtenção dessa competência. Talvez, pudéssemos substituir essa palavra por condição, dando a ideia de algo construído mediante as oportunidades de interação/mediação.

Rheingantz (2003) propõe a adoção de uma perspectiva sócio-interacionista para o ensino de projeto de arquitetura. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é reconhecido como tradução individual e coletiva, tendo como base a interação social. Nesse contexto é valorizado o diálogo entre o professor e o aluno concretizado no conteúdo nas práticas pedagógicas empregadas nas disciplinas; e é enfatizado o processo de construção, sendo a qualidade do produto uma consequência direta do processo de apropriação do conhecimento pelos discentes. Conforme o mesmo autor, a proposta sócio-interacionista no ateliê de projeto de arquitetura possibilita superar as limitações de uma estrutura curricular fragmentada e acrítica, criando as condições para a consolidação de um novo compromisso pedagógico, pautado nos saberes do estudante, na reflexão crítica sobre a prática, no bom senso, na estética e na ética.

As abordagens relacionadas ao caráter social da profissão e, portanto, da formação do arquiteto aproximam-se de teorias pedagógicas bastante atuais e consagradas – como as defendidas por Paulo Freire e Vygotsky – que defendem uma formação ampla, que reconhece os estudantes como sujeitos de um processo de transformação social que se inicia na escola. Ou seja, articulam-se com uma educação pautada em compromissos sociais.

As abordagens mais contemporâneas do ensino da arquitetura enfatizam o conhecimento como base para o seu desenvolvimento e priorizam as atividades práticas de projeto nos currículos das escolas. Tendo em vista, sobretudo, a noção daqueles que defendem ser o projeto aquilo a que realmente deve se dedicar o arquiteto e urbanista, percebemos o retorno do ateliê nas escolas como espaço de síntese e reflexão sobre a transformação do espaço – como defendem Mahfuz (2009), Piñón (2010) e outros.

Mahfuz (2009) não apenas defende que é na disciplina de prática de projeto onde se realiza a síntese dos conhecimentos para o projeto de edificações, como distingue claramente o ambiente profissional do pedagógico. Defende a formação da personalidade criadora do aluno com base em uma base cognitiva ampla. Acredita que as respostas para os problemas arquitetônicos são particulares e devem surgir da reflexão do grupo. Critica a crença do talento nato, bem como, mais recentemente, da habilidade de manuseio de programas de modelagem em 3D, como fontes determinantes para a criação de vultosas obras. E, censura os métodos de ensino de projeto desvinculados do contexto arquitetônico²⁶.

Existem grandes equívocos praticados no ensino de projeto, segundo Mahfuz (2009), em que muitos exercícios baseiam a busca pela forma arquitetônica na geometria pura ou mesmo

²⁶ A crítica feita por Mahfuz a liberdade para projetar é quando o professor ‘libertador’ tenta ensinar projeto recorrendo a métodos desvinculados do contexto arquitetônico, como: a) os exercícios de transformar objetos em um edifício; e b) os exercícios de manipulação formal de sólidos elementares sem que haja qualquer relação com programa, lugar ou técnica.

conceitos provenientes de outras áreas do conhecimento²⁷, deixando, em segundo plano o programa, o lugar, a técnica e a cultura disciplinar. Esses, por sua vez, assumem uma condição assistemática, em que as suas lições terminam em si mesmas, não criando uma base sólida para o futuro profissional do estudante, que sempre dependerá da “sacada” genial em vez de basear sua prática em um ofício sedimentado ao longo do tempo. Daí a importância de assegurar a construção de alguns conhecimentos, considerados de base, para o futuro arquiteto. A “genialidade” não ocorre por acaso, depende dos saberes advindos da fundamentação teórica, do repertório organizado pelo aluno ao longo do curso, bem como nas suas vivências extra-acadêmicas.

Com base na premissa de que o projeto não se ensina, mas se aprende, Mahfuz (2009) faz outra série de considerações sobre como deve ser o ensino de projeto, ou talvez, seja mais adequado chamar, a aprendizagem de projeto. Na edificação desse entendimento, o autor destaca algumas afirmações: a) o aprendizado de projeto pela repetição; b) o conhecimento como base sólida, em que a escola proporciona ao estudante um repertório projetual fundamentado, construído passo a passo, com a finalidade de aplicação prática por meio de exercícios especificamente elaborados para esse fim; c) o ateliê de projeto como local de aprendizado; d) a distinção clara de abordagens projetuais nos ateliês, onde são definidos os tipos de arquitetos que se pretende formar – o “arquiteto artista”, criador de formas insólitas e impactantes, que produz uma arquitetura com ênfase na aparência e na expressão da individualidade do profissional ou o “arquiteto prestador de serviços à sociedade”, produzindo arquiteturas corretas e adequadas ao lugar e tempo em que vivemos; e) a clara definição do tipo de arquitetura a ser ensinada – se a arquitetura de formas elementares (Loos e Tessenow) ou a arquitetura de formas complexas (Gehry e Hadid); f) o método de ensino de arquitetura baseado na própria arquitetura, ou seja, transmitir conhecimentos arquitetônicos que se encontram materializados nos projetos e obras, ou que se possam conhecer por meio de mídias; g) a progressão no grau de complexidade dos problemas.

Com respeito à primeira afirmação – o aprendizado de projeto pela repetição – é válido esclarecer que, inclusive com base nas teorias pedagógicas mais aceitas atualmente, já abordadas, entendemos que o autor refere-se à noção do aprendizado pela prática reflexiva, considerando que a mera repetição não, necessariamente, resulta no aprendizado.

No que se refere à progressão do grau de complexidade dos problemas de arquitetura, esse é um princípio claramente adotado pela maioria das escolas brasileiras, em seus métodos e

²⁷ A utilização de termos e de conceitos de outras áreas de conhecimento, bem como basear o projeto numa abordagem conceitual em que a origem da forma é algo estranho aos aspectos específicos da situação para a qual se busca uma solução arquitetônica, são importantes equívocos identificados pelo autor. (Mahfuz, 2009).

projetos pedagógicos. Ou seja, o aluno vai acumulando conhecimentos ao longo do curso e exercitando a prática projetual em diferentes níveis de complexidade. Outra característica importante do formato das estruturas de ensino de projeto dos cursos brasileiros é a de que os exercícios de intervenções projetuais estão vinculados a uma realidade espacial. “Exercita-se, assim, a prática da hipótese projetual e a avaliação correspondente, condicionando-a a circunstâncias diversas, mas mantendo a essência transformadora do projeto [...]”. Naturalmente, as crescentes exigências incluem os saberes e conhecimentos específicos, provenientes das disciplinas práticas anteriores, assim como as teóricas. E essa incorporação se dá tanto na análise prévia dos condicionantes da hipótese projetual quanto no processo de avaliação da hipótese. Nesse sentido, os recursos de representação, que consistem em meios de simulação de hipóteses, exercem um papel cada vez mais importante nesse processo. “A sucessão de projetos que o aluno elabora culmina com o Trabalho Final de Graduação, onde ele evidencia a sua capacidade plena do ‘saber-fazer’ num trabalho individual, complexo e relativamente completo” (CORDIVIOLA, 2001).

Sobre o tema, Piñón (2005), que fundamenta muitas das ideias de Mahfuz, sugere o aprendizado de projeto com base na (re)constituição de obras arquitetônicas reconhecidas, reestabelecendo materiais, técnicas e soluções formais e funcionais. Conforme o autor, é um erro, da maioria das escolas, iniciar o projeto por edifícios simples, sem mais critérios que algumas opiniões do professor. Nesse sentido a reconstrução de edifícios exemplares surge como uma alternativa de aprendizado do projeto. (Re)construir é montar de novo um edifício, desmembrado com programas de modelamento virtual e outros recursos de representação gráfica. A investigação de supostas alterações do programa original amplia as vantagens do exercício, pois permite ir além do reconhecimento do sistema, e passa à exploração capacidades operativas do estudante. Assim, se adquire consciência dos critérios para construí-lo, tanto do ponto de vista dos materiais empregados, como formalmente, em sua origem. Nesse contexto, conforme o autor, seria possível trabalhar, inclusive, com edifícios complexos no início do curso.

Piñón (2010) refere-se a valores a serem recuperados na tradição moderna. Para ele, a arquitetura moderna não é uma simples mudança de linguagem para expressar a idade da máquina. É uma mudança na ideia de forma, o que significa uma modificação substancial na concepção do projeto pelo arquiteto. Além disso, recuperar a visualidade é um objetivo para projetar com critérios de consciência formal. Sem a capacidade de reconhecer os valores de uma obra de arquitetura não se pode projetar.

Nesse sentido, o autor apresenta algumas metas para se aprender a projetar com a própria arquitetura: a) alcançar a noção de projeto como (re)construção, que significa “a

construção de uma nova ordem a partir da matéria-prima verificada empiricamente”; b) estabelecer um envolvimento direto com os precedentes, seja pelo redesenho ou pela atuação direta sobre um projeto; c) atingir o reconhecimento da formalidade e do sentido histórico da obra; d) promover uma inversão do processo convencional (do programa ao objeto) e descobrir a lógica do programa a partir da identificação da ordem do edifício.

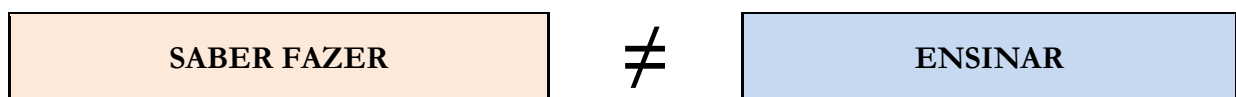
Tanto Mahfuz como Piñon defendem que, na própria arquitetura, se deve buscar o conhecimento necessário para se aprender a projetar. Os referidos autores propõem o seguinte:

A adoção de um edifício de reconhecida qualidade como objeto de reflexão ativa, entendendo-se que este fornece materiais de projeto e proporciona critérios para elaboração posterior dos mesmos materiais. Ao fixar o olhar sobre um universo ordenado, o estudante é levado a reconhecer os critérios de construção formal e material que determinam sua aparência. Além disso, “abordar a arquitetura a partir dos edifícios – e não desde os programas – tem a vantagem de mostrar a relevância da dimensão visual da concepção em comparação com o hábito de fazer referência a conceitos legitimadores. (MAHFUZ, 2009, p. _).

Podemos destacar duas contribuições dos autores referentes ao ensino de projeto; primeiro, o reconhecimento da própria arquitetura como valiosa fonte de informação para o aluno e, segundo, a sugestão do contato do estudante com a realidade de forma orientada pelo professor.

Um outro assunto relevante nessa discussão sobre o ensino de projeto que julgamos pertinente retomar, nesse momento, refere-se à diferença entre o saber fazer e o ensinar. (Ilustração 13).

Ilustração 13 – Esquema distinção entre saber fazer e ensinar



Fonte: Esquema do autor com base em Naveiro (2001).

Além das dificuldades, já mencionadas, com respeito à formação do corpo docente da maioria das escolas de Arquitetura e Urbanismo brasileiras – que seguem fundamentando as suas pesquisas em outras áreas do conhecimento, sem a suficiente adequação as preocupações próprias da arquitetura e urbanismo, sobretudo, no que tange as questões de projeto – existe outro problema: o caso da tríade professor-arquiteto-urbanista – que reproduz no ateliê as suas metodologias e práticas de escritório (dando ao estudante um terreno e um programa, esperando dele a reprodução do projeto). Naturalmente, no escritório, os projetistas já concluíram sua formação básica, estando legalmente habilitados para praticar a profissão, diferente do contexto acadêmico, no qual os estudantes precisam construir uma base sólida para responder a

determinadas perguntas.

Nesse contexto, encontram-se, de um lado, professores que refletem sobre a arquitetura e urbanismo “contaminados” por outras técnicas e instrumentos de análise e avaliação; e por outro, professores com grande competência para “fazer” (projetar), mas, muitas vezes, com pouca fundamentação teórica e sem preocupações com o ensino do conhecimento gerado pela prática.

Dentro desse assunto, Boudon (2002) defende duas posturas de ensino de arquitetura: a arquiteturaologia – consiste no trabalho teórico, visando a um conhecimento da arquitetura, perseguindo teorias do projeto, da concepção e das doutrinas –, e “o projeto a maneira de”. Sobre esse último, o autor chama atenção para a possibilidade de aprendizado com reconhecidos arquitetos, tendo nesses e em suas obras valiosas fontes de conhecimento. O “projeto a maneira de”, distingue-se de outros projetos, sobretudo, pela sua finalidade. Em ambiente profissional, o contexto é a realidade, objetivando a construção do edifício. O número de variáveis é acentuado e existe um programa a ser seguido, a partir das necessidades do cliente. No ambiente acadêmico, o propósito é o ensino-aprendizagem, o objetivo é a construção do estudante. Nesse caso, o número de variáveis é selecionado pelo professor em função de objetivos específicos a serem alcançados e o programa é fundamentado em princípios pedagógicos. (Ilustração 14).

Ilustração 14 – Esquema de projetos em diferentes contextos

Projeto PROFISSIONAL	Projeto COMO EXERCÍCIO ACADÊMICO
CONTEXTO	
Realidade	Ensino/Aprendizado
OBJETIVOS	
Construção de um EDIFÍCIO	Construção de um ESTUDANTE
VARIÁVEIS	
O projeto inclui um grande número de dados.	No projeto (<i>exercício</i>), selecionam-se as variáveis a serem trabalhadas em função de um objetivo.
PROGRAMA	
Existe um programa elaborado para o cliente.	Existe um programa (<i>sujeito</i>) pedagógico.

Fonte: Elaboração do autor com base em Boudon, 2002.

Ou seja, é oportuno acrescentar que Boudon (2002) propõe uma espécie de programa elaborado com base nos objetivos do professor, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas pelo aluno.

Apesar de essa prática ser comum em muitas escolas, onde o ensino de projeto está estruturado com base em uma prática corrente do exercício projetual, conforme aqui comentado,

não podemos perder de vista – como distingue Boudon – a finalidade da prática. Além disso, não se pode desconsiderar o que observa Chupin, quando se refere à intenção do projeto. O propósito do ambiente acadêmico, no qual se espera que o aluno aprenda a projetar é diferente de outros contextos (como os profissionais ou mesmo da pós-graduação acadêmica) e deve-se, desse modo, assumir o caráter pedagógico de sua natureza. Precisa, portanto, salvaguardar suas especificidades.

3.2.2 Projeto urbano: conceitos e ensino

Conforme já dissemos, nas discussões em torno do ensino de projeto, encontramos um acervo considerável na área de Arquitetura. Já com relação ao ensino de projeto urbano, isso não ocorre no acervo bibliográfico. Para compreender melhor tais elementos, faz-se necessário conceituar projeto urbano, a fim de compreender as suas principais características e a natureza do seu campo de atuação.

Concernente ao conceito de projeto urbano, reunimos um conjunto de entendimentos e esforços para delimitar o seu campo de atuação com base, principalmente, em referências francesas e brasileiras. Encontramos várias conceituações para a expressão “projeto urbano”. Cabem, inicialmente, algumas considerações sobre o sentido que a expressão assume no Brasil. Para explicar o uso da terminologia e o seu significado no contexto nacional, primeiro, o distinguimos do Urbanismo, do Planejamento Urbano e do Desenho Urbano, este último como foi, desde a década de 1990, definido²⁸, aproxima-se mais com o que aqui chamamos de projeto urbano.

Del Rio (1990) faz uma contextualização histórica acerca do Urbanismo, situando o seu surgimento no final do século XIX para atender às exigências da Revolução Industrial e considera o fato urbano um fenômeno exclusivamente físico em que só atuam engenheiros e arquitetos, entendendo a cidade como um grande edifício.

Após a II Guerra Mundial, o planejamento urbano torna-se um instrumento “racional” do Estado para que processos urbanos atinjam resultados políticos e econômicos definidos previamente. No Brasil, pós-1964, o Estado institucionalizou o planejamento como agente legitimador, incentivando o planejamento local integrado, através de planos diretores, cadastros técnicos e outras atividades-meio. Nesse momento, recorre-se às ciências humanas – com os seus aportes sociológicos e político-econômicos – para o enfrentamento dos problemas urbanos vigentes (DEL RIO, 1990).

²⁸ Del Rio (1990); Seminários de Desenho Urbano, realizados nas décadas de 1980 e 1990, na UnB; etc.

Em meados da década de 1960, surge o “Desenho Urbano” (em inglês *Urban Design*), entendido, segundo coloca o mesmo autor, em sua forma mais ampla, de planejamento e projeto. Nesse período, aparecem as primeiras críticas aos processos devastadores das operações de renovação urbana do segundo pós-guerra. Segundo Goodey *apud* Del Rio (1990), podem ser identificadas seis características básicas de atuação do *design* urbano. São elas: a) escala espacial (espaços públicos, bairro); b) escala temporal (meio-ambiente como processo); c) interações homem/meio ambiente; d) cliente múltiplo; e) multiprofissional (compreensão dos limites e potencialidades das profissões, bem como a coordenação de grupos pluriprofissionais); f) orientação. O conceito denota um esforço de afirmar o projeto como linguagem do arquiteto-urbanista.

A questão semântica em torno dos termos ligados ao projeto urbano ou utilizados para definirmos, enquanto atividade de intervenção física, não é específica do Brasil, muito menos do momento em que vivemos. Sobre o *projet urbain, urbain design*, desenho urbano, Tsiomis faz a seguinte observação:

[...] Pelo menos desde o final do século XIX há um problema de natureza lingüística e semântica bastante importante no âmbito desta definição. [...] penso que o projeto urbano não é um procedimento do tipo zoneamento de uso e não é um plano de ordenamento, como é proposto, por exemplo, por alguns planos diretores no Brasil. Esboço então uma primeira definição: o projeto urbano é uma qualificação espacial cuja transcrição se faz a partir de instrumentos próprios ao arquiteto-urbanista-paisagista, através de uma série de parâmetros aparentemente heteróclitos. (TSIOMIS, 1996 *apud* ROVATI, 2006, p.81-82).

Rovati (2006) observa que, no Brasil, quando nos referimos ao desenho ou ao projeto urbano, o fazemos, entre outras coisas, para diferenciar determinada abordagem de procedimentos, característicos do projeto de arquitetura e do planejamento urbano. Este último distingue-se do projeto urbano porque formula um programa para a cidade, estando fundado em uma estratégia política. Aos projetos urbanos cabem a qualificação concreta do espaço através de procedimentos de desenho e da gestão. Nesse sentido, a expressão projeto urbano é adotada por muitos autores (como Tsiomis, Mangin e Panerai), como uma categoria que define uma competência, bem como determinado conjunto de procedimentos. Ou seja, um campo específico de práticas e de conhecimentos próprios do arquiteto-urbanista.

Segundo Tsiomis (2006), as implicações para a concepção do projeto urbano não são apenas disciplinares, mas também políticas e metodológicas. Nesse raciocínio, observa a instauração de novos procedimentos de concepção tendo a participação e a questão da “escala” para a qual projetamos como aspectos fundamentais. Sobre esse ponto, o autor questiona a eficácia dos instrumentos, sobretudo de representação adotados para se projetar no urbano.

Mangin e Panerai (1999) acrescentam, no que se refere ao projeto no espaço público, que novas técnicas de desenho e a atualização dos conhecimentos elementares de topografia precisam ser exploradas entre arquitetos e urbanistas.

Outra questão ligada ao projeto urbano, refere-se à qualidade do espaço da cidade contemporânea, à formação do seu significado e, aí, os processos democráticos na concepção ganham ênfase. Ou seja, durante todo o processo projetual no urbano os “métodos participativos de interação arquiteto-urbanista/usuário”, ou, no caso da prática do ensino projetista/suposto usuário tornam-se imprescindíveis (TSIOMIS, 2006).

Ressaltamos a “relação entre o espaço da cidade e o edifício”, considerando o processo histórico de sua formação para o desenvolvimento de projetos de desenhos e recuo urbanístico e arquitetônico, bem como para a importância de reabilitação do espaço público. Sobre esses aspectos, reconhecemos o espaço que vem sendo conquistado pelos arquitetos-paisagistas, que definem os espaços livres²⁹ e paisagens da cidade, como objetos de estudo e trabalho.

Laffage (2009) observa que os professores da matéria concordam em enfatizar o interesse de aproximação do paisagismo ao conjunto de todo o processo decisional na maneira de conduzir os projetos urbanos. Aproveitar o interesse de aproximação do paisagismo induz a aceitação de ampliação do novo domínio para todas as escalas do meio ambiente do território.

Isso significa que o campo não se restringe à intervenção no espaço aberto em pequenas escalas (jardim), mas também à paisagem da rua, do bairro e território, como ocorre com o projeto urbano. Além disso, o importante crescimento das questões ambientais se junta a essa necessidade de ampliar as problemáticas. Deve-se destacar o interesse da área do paisagismo de reunir todas essas vertentes nas suas interlocuções³⁰.

Nesse sentido, o projeto urbano, para Tsiomis (2006), resulta da concepção inovadora que tenha raízes em três pilares: os atores, as escalas e as temporalidades. O primeiro pilar trata da capacidade de o projetista traduzir as diversas culturas de cada projeto, encontradas nos seus atores. Esse aspecto, conforme o autor, contrapõe-se à ideia de se adquirir uma cultura única de

²⁹ Robba e Macedo (2003) definem espaços livres como aqueles que se caracterizam pela ausência de estruturas edificadas (recintos ou ambientes cobertos e fechados), que não estão contidos dentro de um invólucro, incluindo tanto os domínios públicos como os privados. No mesmo sentido Sá Carneiro e Mesquita (2000, p.24), definem os espaços livres no contexto da estrutura urbana como “áreas parcialmente edificadas com nula ou mínima proporção de elementos construídos e/ou de vegetação [...], ou com presença efetiva de vegetação [...], com funções primordiais de circulação, recreação, composição paisagística e de equilíbrio ambiental, além de tornarem viável a distribuição e execução dos serviços públicos em geral. São ainda denominados espaços livres, áreas incluídas na malha urbana ocupadas por maciços arbóreos cultivados, representados pelos quintais residenciais, como também pelas atuais áreas de condomínio fechado, áreas remanescentes de ecossistemas primitivos [...] além de praias fluviais e marítimas”.

³⁰ No Brasil, o grupo de pesquisa Quadro do Paisagismo no Brasil (FAU-USP) que realiza atividades de pesquisa e alimenta atividades de ensino no âmbito da arquitetura da paisagem (1994-atual), bem como o Laboratório da Paisagem (núcleo do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFPE) que desenvolve atividades de pesquisa, de ensino e de projeto no âmbito da arquitetura da paisagem (1998-atual), para apenas citar alguns exemplos, têm se dedicado, em seu corpus de interesse, ao estudo do projeto dos espaços livres em diversas escalas.

projeto. Essa ideia aproxima-se, no Brasil, do que é facilmente conhecido como planejamento participativo, ou, no âmbito projetual, projeto participativo, incluindo técnicos, poderes públicos e iniciativa privada, além da sociedade civil organizada. Desse modo, naturalmente, cada país, região, cidade, comunidade terá uma cultura própria a ser considerada.

O segundo pilar corresponde às escalas do projeto urbano, podendo se referir a menor porção do território – a rua, a praça, etc. – e ultrapassar os seus limites administrativos. Sobre esse ponto, Tsiomis (2006, p. 78-79) questiona se os arquitetos estão preparados para jogar com essas escalas e sugere que “devemos reconhecer que há uma inadequação dos instrumentos, dos nossos instrumentos, e um problema real de trabalho transversal entre as disciplinas envolvidas”.

Primeiro, o autor chama atenção para uma demanda crescente de espaço de atuação, a qual o arquiteto-urbanista precisa ocupar, que se refere a escalas mais amplas (que vão além do território) e, segundo, para o problema de instrumentais mais adequados para a atuação nestas escalas. A colocação de Tsiomis (2006) pretende projetar o campo de reflexão e ação do profissional naquilo que se refere ao projeto urbano. Naturalmente, essa noção, enquanto projeção, revela o reconhecimento dos limites de atuação do arquiteto-urbanista, que tem raízes muito mais complexas do que a simples inadequação de instrumentos – de natureza política, social, econômica – as quais o autor não desenvolveu em seu argumento.

Lamas (2004) distingue três situações no que se refere à escala de atuação urbana: a dimensão territorial (escala da cidade)³¹, a dimensão urbana (escala do bairro), e a dimensão setorial (escala da rua)³². Com destaque para esta última, o autor diz que a dimensão setorial será a menor unidade ou porção do espaço urbano com forma própria.

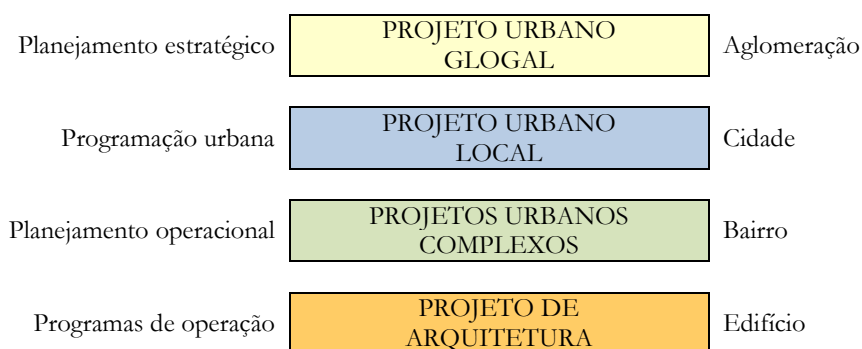
É bem ilustrada por uma rua ou uma praça. Para a sua apreensão quase nem será necessário o movimento ou basta o movimento em circuito fechado. Num ponto, o observador consegue abarcar a unidade espacial no seu conjunto. Os estudos de Gordon Cullen em *Townscape*, ou de Ivor de Wolff, em *Italian Townscape*, permitem-nos uma idéia sistemática dos elementos morfológicos e das características desta dimensão: fachadas e os seus pormenores construtivos, mobiliário urbano, pavimento, cores, texturas, letreiros, árvores, monumentos isolados – uma infinidade de elementos que, organizados entre si, definem a forma urbana. Entre estes, sem dúvida que os edifícios e a relação que estabelecem com o espaço por eles definido ocupam um lugar proeminente, e por também do tratamento do solo e de sua superfície. (LAMAS, 2004, p.73-74).

³¹ Importante dizer que o conceito de território é amplamente trabalhado pelos geógrafos. A maioria das definições caracteriza o território pelo domínio e manifestação de relações de poder. Haesbaert (1995) caracteriza o território incorporando a dimensão simbólica e identitária dos grupos que o constitui. Assim, identifica três formas de apropriação do espaço, que podem ser observadas de maneira separada ou conjuntamente: 1) jurídico-política – definido por delimitações e controle de poder, especialmente o de caráter estatal; 2) cultural(ista) – visto como produto da apropriação resultante do imaginário e/ou “identidade social sobre o espaço”; e 3) econômica – destacado pela desterritorialização como produto do confronto entre classes sociais e da “relação capital-trabalho”. A definição de Lamas, no campo da morfologia urbana, busca estabelecer referências físicas de reflexão e intervenção.

³² Equivalente à escala do lócus (De Gracia, 1992).

Ingallina (2008, p. 38) apresenta uma outra articulação das escalas do projeto de arquitetura e urbanismo, que tem um alcance global, que poderíamos pensar metropolitano (aglomerações), passa pelas escalas da cidade e do bairro e chega a escala do edifício, como mostra a Ilustração 15 a seguir.

Ilustração 15 – Esquema de instrumentos e escala de atuação por tipo de projeto



Fonte: Ingallina (2008, p.38) reproduzida pelo autor.

Com o propósito de estabelecer os campos de atuação do projeto de arquitetura e urbanismo, faz-se necessário definir escala. Mas o conceito de escala apresenta também um vasto campo de reflexão. Souza (1995) destaca três abordagens: as duas primeiras, podemos dizer, são noções mais pragmáticas do termo, que se referem à escala cartográfica (adotada pela geografia) e à perspectiva espacial (adotada pela arquitetura e urbanismo).

A terceira, multidisciplinar e abrangente, discute a escala como uma estratégia de apreensão da realidade, que define o campo empírico da pesquisa. É uma abordagem epistemológica do problema e observa que, se por um lado o termo é, frequentemente, utilizado para designar uma relação de proporção entre objetos (ou superfícies) e sua representação em mapas, maquetes e desenhos, e indicar o vasto campo de possibilidades do real, complexo, multifacetado e multidimensional; por outro, apresenta uma grande complexidade conceitual que ultrapassa a noção de tamanho e de representação gráfica, e que inclui a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno. A escala é, portanto, uma ferramenta de análise que imprime visibilidade ao real.

Cabe-nos esclarecer que a classificação apresentada por Souza (1995) aponta uma realidade de aplicação pragmática da escala. Essa realidade não abrange o conceito, sob o risco de resultar em reducionismos equivocados. A escala é, portanto, um recurso didático capaz de servir aos propósitos práticos que cada campo de atuação exige e ir além, apresentando uma abrangente ferramenta de reflexão e análise da realidade representada, estudada e potencialmente transformada.

O terceiro pilar destacado por Tsiomis (2006) consiste nas temporalidades. O tempo sincrônico – estágio da história da cidade tomado para estudo – e o tempo diacrônico – caráter dos fenômenos culturais e sociais observados quanto à sua evolução no tempo – atravessam, conforme o autor, diferentes questões e significados ligados à cidade. É o tempo do território, o tempo da cidade, o tempo das paisagens, o tempo da história. Todos os tempos somam as diferentes temporalidades dos atores, que consistem em dispositivos práticos vinculados aos projetos – são os acordos políticos, acordos privado-públicos, fontes e, em consequência, tempos de financiamentos.

Além disso, as temporalidades estão relacionadas à cultura de cada ator, da recepção do projeto que tem cada um deles, bem como ao cotidiano, ao vivido. A isto se deve, evidentemente, acrescentar as novas técnicas de produção do projeto, assim como os novos recortes administrativos e territoriais. Conforme Huet (1987), o projeto urbano nos permite retomar a ideia de projeto permanente cuja forma inicial é sugerida mais que desenhada. Além disso, se realiza num longo espaço de tempo, considerando um significativo número de evidências culturais, outros projetos urbanos, a gestão do tempo, o cotidiano e do vivenciado. Vale acrescentar que as temporalidades da cidade não são as únicas variáveis a ser consideradas, mas as temporalidades dos campos e lugarejos rurais. Desse modo, Tsiomis (2007) observa que a cidade é uma metrópole do tempo, e é exatamente isso que a diferencia da arquitetura. Segundo o autor, o projeto urbano passa a não ser mais somente o projeto do lugar, mas também o projeto das temporalidades.

Os três pilares – os atores, as escalas e as temporalidades – para uma concepção inovadora do projeto urbano, demarcam um diferencial com relação a outros tipos de projeto, e sinaliza a demanda por metodologias, linguagens e ferramentas próprias. (TSIOMIS, 2007). Trata-se de uma característica importante para o ensino de projeto, sobretudo, em áreas consolidadas de patrimônio cultural, visto que representa a dimensão e amplitude que o tema requer, dada a sua complexidade, aspecto que retomamos adiante.

Essa dificuldade de definição do projeto urbano pode deduzir que as competências demandadas no processo (metodologias de análise e intervenção) diferem a tal ponto que é arriscado falar da competência do projeto urbano no singular. Nesse sentido, o esforço de caracterizar o projeto urbano como a reivindicação de um urbanismo de projeto contrário à lógica da reprodução de programas rígidos é completamente incoerente com qualquer definição rigorosa, que remeta a uma prática e competência exclusivas. (TSIOMIS, 2006).

O conceito de projeto urbano, como percebemos, é amplo e outros posicionamentos revelam distintos desdobramentos que extrapolam aqueles até aqui apresentados. Conforme

Ingallina (2008), o conceito de projeto urbano vem substituir a noção de plano, antes largamente utilizada pelos que decidiam sobre o meio ambiente e o urbanismo. A expressão já foi moda nos anos 1970, principalmente empregada, pelos arquitetos, como sinônimo de “composição urbana”. Era também associada à ideia de um projeto de arquitetura “para grande escala”. De outro modo, a noção clássica de “projeto” – processo técnico da competência do arquiteto – associa-se à noção de “urbano”, que se refere à cidade, e é alvo de estudos e trabalhos de várias competências, agrega um outro sentido à expressão, não sendo mais unicamente relacionada à resolução de problemas de organização espacial. Essa dupla denominação de “projeto” e “urbano” favoreceu certa ambiguidade da noção.

Para Mangin e Panerai (1999), a redefinição das competências necessárias para se atuar nos edifícios e na cidade, contaminados, na arquitetura, pelas obsessões formalistas, e no urbanismo, pelos incômodos tecnocratas, se exprimiu, na França, através de uma reivindicação formulada em termo de projeto urbano. Os autores observam, conforme já vimos, que, num projeto urbano, existem inúmeros problemas técnicos, uma vez que mobiliza várias competências de meio ambiente, de construção, de ecologia. Essa multiplicidade de técnicas não visa a uma legitimação global de natureza política. Desse modo, Merlin e Choay (2000) acrescentam que o projeto urbano comporta uma série de operações embutidas que remontam ao nível decisório (planejamento estratégico), encarregado de articular atores interessados, técnicas mobilizadas e competências solicitadas.

Ingallina (2008) enumera alguns aspectos que caracterizam o projeto urbano, quais sejam: a) não se faz em um dia, nem responde à lógica da urgência, ele acompanha o processo de transformação urbana no seu tempo; b) deve reunir múltiplas competências (não limitadas as dos arquitetos e engenheiros), porque se aplica à cidade que é uma realidade complexa; c) deve permear o debate, as mudanças na vida da população; na sua concepção, ele demanda um pensamento de relação, um saber específico sobre a cidade, seus processos de transformação, as leis que regem suas formas, as análises necessárias dos instrumentos conceituais, a fim de estabelecer uma mediação entre as suas diferentes escalas e propiciar o seu agenciamento; d) ele é desenvolvido sobre o tecido constituído, que deve ser valorizado, em particular através do espaço público (ou do espaço aberto), que constitui o lugar de conexão com a história dos espaços da cidade; e) constitui a globalidade da cidade para a reconstrução de discursos cujo espaço público representa o fio condutor, portanto, o projeto global se opõe ao pensamento setorial do meio ambiente.

Ademais, o projeto urbano revela as vantagens de relacionamento entre as diferentes instituições públicas – nos serviços prestados por um mesmo município e por distintas cidades. E

por levar em conta diferentes fatores, econômicos, sociais, espaciais, e de interesse geral, é considerado uma atividade complexa. Também consiste em uma ação concreta, uma abordagem metodológica, que visa a uma proposta articulada a saberes comuns, o saber-fazer, as competências, os anseios da população.

Mangin e Panerai (1999) observam que, no sentido político, o termo supõe uma nova formulação do caminho e das competências técnicas na sua relação com os interesses coletivos. No sentido teórico, considera novos instrumentos conceituais e novas técnicas de projeto, os quais remetem aos parcelamentos do solo em função das tipologias edilícias, a situação dos espaços de circulação em suas relações dialéticas com os terrenos servidos, as abordagens das maiores escalas para a constituição dos tecidos, a reflexão sobre as atividades e sua localização, e as observações sobre a duração e a gestão do espaço urbano.

Mangin e Panerai (1999) apontam alguns condicionantes importantes na atuação do projeto urbano. O primeiro aspecto remete à questão dos traçados, que englobam a sua capacidade para se modificar, a distinção público/privado³³, a substituição, fragmentação, parcelamento, divisão, loteamentos, etc. Para os autores, a divisão do solo (o parcelamento) é peça-chave para definir um estatuto e uma dimensão aos terrenos antes de visualizar a forma das construções. O projeto urbano, em efeito, manipula as dimensões que não se reduzem a quantidades. Considera a relação de diversos parâmetros que integram as divisões do solo e as tipologias edilícias, as técnicas construtivas, os regulamentos do urbanismo que permitem o controle da obra, que, mesmo quando ela não é única, procede por operações distintas. Além de prever situações de substituição que podem ser necessárias, inclusive, no decorrer da execução do projeto.

Além disso, o projeto urbano demanda a capacidade de passar de uma escala para outra, de lidar com programas diferentes, de misturar as tipologias, articular diferentes setores e traçados, identificar as demandas por substituições, variar as densidades, precisar os programas, mensurar seus efeitos sobre os espaços públicos etc. Permite, igualmente, determinar as fases de realização e de repartir as intervenções dos diversos arquitetos e urbanistas, articular as diversas arquiteturas ao mesmo instante dos espaços públicos.

Outro aspecto do projeto urbano diz respeito à edificação e às tipologias. Mangin e Panerai (1999) observam que o projeto urbano não é um projeto de edificação; portanto, não é um organizador de edifícios. Seu objetivo é criar as condições da edificação e da gestão do tecido. Ao mesmo tempo, ele não pode adquirir o controle dos edifícios e se vincular a uma definição

³³ Conforme Mangin e Panerai (idem), a questão das relações público/privadas, ainda estudadas através das técnicas dos planos de massas não desapareceram e as formas urbanas são ainda pensadas diretamente a partir da produção de edifícios.

paisagística dos espaços públicos ligada a algumas prescrições sobre as silhuetas e as cores. O trabalho sobre a divisão supõe que se leve em conta os tipos dos edifícios. Ele vai além dos problemas das casas individuais, limitadas às questões do loteamento, para integrar os imóveis de habitação, os equipamentos e os lugares de trabalho. Deve, ainda, considerar a produção atual com o propósito de fazer a cidade com os tipos de edifícios realmente existentes. O trabalho do projeto urbano consiste em reproduzir, às vezes precisamente, as características tipológicas dos edifícios para construir. Os autores deixam claro que o trabalho sobre a arquitetura dos edifícios – a escolha dos arquitetos encarregados de realizar – não é indiferente ao que Huet (1987) chama de hierarquias monumentais³⁴.

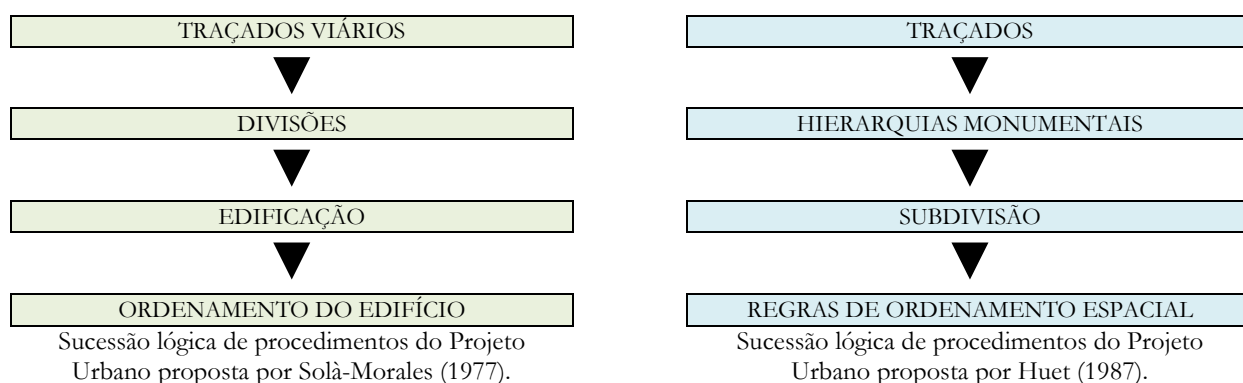
O espaço do projeto urbano, nessa linha de pensamento, não é homogêneo, mas pontuado pelo ritmo gerado pela alternância de zonas ativas e de setores residenciais, de lugares simbólicos e de tecidos comuns, de instituições, de equipamentos, de parques ou de usinas, de terrenos baldios e vazios destinados à função de estoques de terra para o poder público. A constituição de alguns lugares monumentais, que a coletividade possa identificar e nos quais ela possa se reconhecer, engaja não somente a localização das instituições e sua relação com os espaços públicos, mas também o tratamento arquitetural dos edifícios singulares e o ordenamento dos edifícios comuns que os acompanha.

A partir das sucessões lógicas propostas por Solà-Morales (1977) – que incluem os traçados viários, divisões, edificação e ordenamento do edifício –; e por Huet (1987)³⁵ – traçados, hierarquias monumentais, subdivisão, regras de ordenamento espacial –, que são próximas em sua estrutura e conteúdo, conforme mostra a Ilustração 16 a seguir, Mangin e Panerai (1999) apontam uma outra sucessão lógica, representada, basicamente, pelos referidos aspectos – parcelamentos em função dos edifícios, os espaços de circulação em relação aos terrenos, os estudos dos grandes traçados, as atividades e suas localizações e a gestão (Ilustração 17).

³⁴ Conforme B. Huet (1987, p.86), “um traçado é sempre hierarquizado: hierarquia técnica, funcional, simbólica e monumental. Isto, portanto, deverá ser determinado por uma hierarquia institucional na mesma medida em que, por sua vez, determina o espaço monumental da cidade”. Hierarquia institucional consiste na distribuição das instituições e dos serviços sobre o território.

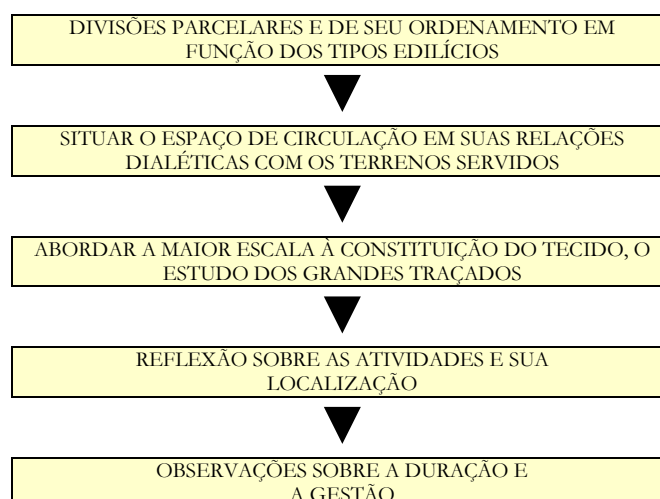
³⁵ Conforme Huet (1987, p.86) observa, a expressão “projeto urbano” ao mesmo tempo que é amplamente usada na década de 1980, nem sempre o é no verdadeiro sentido, pois acaba designando procedimentos superados como esquemas estruturais ou planimetrias gerais. O autor inicialmente determina o que o projeto urbano não é. Diferente “dos esquemas estruturais, este não é uma construção abstrata baseada essencialmente na determinação das infraestruturas e sobre a subdivisão do solo em zonas de ocupação, sem nenhum cuidado com o espaço”. Também não é “uma planimetria arquitetônica, nem fragmento de arquitetura, que se reduziria a uma nova megaestrutura formal. O projeto urbano não define a embalagem dos edifícios a serem construídos de uma forma mais ou menos imperativa, mas consiste na individualização de quatro elementos que constituem o tecido urbano: o traçado, as hierarquias monumentais, a subdivisão, enfim, as regras de organização espacial”.

Ilustração 16 – Esquema: Sucessão lógica de procedimentos do Projeto Urbano proposta por Solà-Morales e por Huet (1987)



Fonte: Elaboração do autor com base em Mangin e Panerai (1999).

Ilustração 17 – Esquema: Sucessão lógica de procedimentos do Projeto Urbano proposta por Mangin e Panerai (1999)



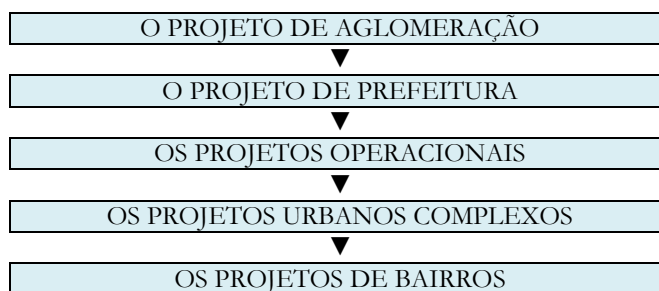
Fonte: Elaboração do autor com base em Mangin e Panerai (1999).

Conforme Merlin e Choay (2000, p.677-679), o projeto urbano – que surgiu num contexto de competição entre os países, as regiões, as cidades e os sítios – adquiriu, nos anos 1980, um novo *status* na intervenção da cidade. O urbanismo tornou-se indispensável para atrair atividades e investimentos, pré-requisitos da expansão econômica. Os instrumentos tradicionais do urbanismo foram substituídos pelos métodos do planejamento estratégico por muitas cidades; as empresas assumiram papel central na evolução liberal da economia; e o modelo de gestão que é absorvido pelas gestões públicas é o da “prefeitura-dirigente” que gere sua cidade como uma empresa. Além disso, a evolução geral de ordem jurídica e a descentralização das decisões do urbanismo constituem uma razão importante para esse movimento.

O projeto estratégico não pode ter sentido de escala municipal em razão do desmembramento das cidades, da formação das grandes aglomerações e da metropolização.

Desse modo, distinguem-se os projetos de acordo com a escala de abrangência: o projeto de aglomeração, o projeto de prefeitura, os projetos operacionais, os projetos urbanos complexos e os projetos de bairros. (Ilustração 18).

Ilustração 18 – Esquema: Distinção dos projetos de acordo com a escala de abrangência



Fonte: Elaboração do autor com base em Merlin e Choay (2000).

Se, por um lado, o valor do projeto urbano está ligado à ideia de cidade como produto para comercializar e se inscreve na lógica da concorrência de cidades rivais; por outro, a identificação da gestão de cidade para a gestão de empresa apresenta um problema de compatibilidade conceitual: conciliar os elementos de regulação e de duração com os elementos de vida das empresas. Com base nessa aproximação do projeto urbano com o caráter econômico da expressão observada por Merlin e Choay (2000), caminhamos para algumas conclusões.

Num contexto recente (1980) de retorno da cidade para os arquitetos, bem como num contexto de competitividade entre as cidades no qual estas ganham um sentido de mercadorias pelas regras do neoliberalismo e da globalização, o projeto urbano assume um papel de aglutinador dessas ideias.

Julgamos importante dizer que a noção de projeto urbano não é imprecisa, mas extensível segundo as aproximações que adotamos para analisar e praticar. O esforço aqui despendido para entender o projeto urbano não tem lugar para uma definição rigorosa e estática, aplicável a qualquer situação, mas assume o lugar de várias abordagens, de várias competências. O projeto urbano pode ser entendido como “ação” no sentido de fabricar o espaço da cidade. Uma ação que ao mesmo tempo remete aos aspectos mais completos do planejamento urbano, correspondente à atividade de se projetar no futuro e de elaborar os objetivos destinados a orientar nossas atividades e as transformações do espaço urbano. Além disso, remete ao sentido da representação gráfica de um estado projetado, ou da projeção pelo desenho, sobre uma determinada superfície de um meio ambiente desejado. Em síntese, podemos concluir que o projeto urbano significa uma ruptura cultural, de um urbanismo de seguir regras para um exercício abrangente e pluridisciplinar.

Nas páginas finais deste capítulo, consta uma breve reflexão sobre o projeto urbano no

contexto do ensino, com base em algumas referências específicas para que possamos perceber as especificidades dessa escala de atuação abordadas ao longo de todo o texto.

Na França, apesar dos entendimentos consagrados e aqui apresentados, desde 1998, no quadro do “*Programme de projet urbain, projet citoyen*”³⁶, da *Cité de l’Architecture et du Patrimoine*, várias ações foram empreendidas para promover o projeto urbano como uma prática específica do arquiteto. Isso revela certo descompasso entre o que se pode identificar em contexto mais amplo (na literatura vigente) e o que se pretendia. O reflexo desses movimentos no ensino foi inevitável e evidencia a busca por considerar os saberes específicos, inclusive de áreas afins (como sociologia, geografia, engenharias, paisagismo, história urbana), e os saberes híbridos, feitos das interações entre as teorias, as doutrinas e as práticas. Tais mudanças vislumbravam um ajustamento aos ciclos de ensino – introdução do saber progressivo e o reforço das linhas entre pesquisa, ação e desenvolvimento urbano, além de experimentação, aproximação crítica e de pedagogias específicas. A ideia de explorar as especificidades do ensino do projeto urbano revela que a cidade – seu objeto de estudo e intervenção – encontra-se em plena mudança e os esquemas e pedagogias em curso não atendem mais a essas demandas.

Em 2002, dois debates ocorreram em Paris em torno do tema. O primeiro, mais genérico, denominado “*Apprendre à concevoir la ville, le territoire, le paysage*”³⁷. O segundo, chamado “*L’aménagement urbain et développement durable*”³⁸, tratou da sustentabilidade ambiental e gerou várias questões, dentre elas, destacamos: O desenvolvimento sustentável é um problema técnico ou político? A noção de centro-periferia está ultrapassada? Agora, se deve defender a cidade compacta e densa? O que seria fazer arquitetura sustentável? Todas essas questões repercutem no ensino do projeto urbano e não se referem, unicamente, aos conteúdos a serem abordados, mas também, a abordagens metodológicas.

Conforme Tsiomis (2008), ensinar o projeto urbano remete a várias questões, que, como em toda matéria, podem ser destacados os saberes necessários aos professores-arquitetos, como o saber sobre o objeto que se ensina e o saber transmitir. Ou seja, trata-se de uma questão de conteúdo e de uma questão de pedagogia. O autor observa que no urbanismo, cada vez mais, as abordagens são locais ou genéricas (independentemente do local), esta profusão de situações marca o conflito sobre o futuro da cidade consolidada, da cidade “difusa”, da cidade “arquipélago” de áreas peri-urbanas, metropolitanas, dispersas ou concentradas.

Nesse contexto, o ensino do projeto urbano tem explorado, junto aos estudantes, dois fascínios. Por um lado, as abordagens abstratas – representações de difícil leitura para o leigo.

³⁶ Programa projeto urbano, projeto cidadão. (Tradução do autor).

³⁷ Aprender a conceber a cidade, o território, a paisagem. (Tradução do autor).

³⁸ Projeto urbano e desenvolvimento sustentável. (Tradução do autor).

Pintam um mundo de ficção, que transforma o ambiente urbano em espaço para objetos solitários. Geralmente, são projetos em grande escala. Por outro lado, outra tendência, são as representações "realistas", que enfatizam o "local", pertencente à escala média ou pequena. Estas podem esconder a esperança de que o projeto pode "corrigir" os males sociais e culturais as injustiças dos subúrbios, etc. ou revitalizar o patrimônio do centro da cidade. Esse quadro sinaliza um descompasso da realidade e do ensino, que aspira a um novo equilíbrio para evitar desastres. (TSIOMIS, 2008).

Uma outra abordagem do ensino do projeto refere-se às extensas leituras realizadas sobre o espaço, apoiadas em várias metodologias de análise urbana, como Análise Visual, Morfologia Urbana, Percepção Ambiental, Análise Comportamental, Sintaxe Espacial, entre outras. No contexto das estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo, metodologias como estas têm sido exploradas, muitas vezes em detrimento dos processos de concepção do projeto propriamente. Importante saber que, conforme observa Tsiomis (2008), “saber ‘ler’ a arquitetura não é a mesma coisa que poder a ‘escrever’”. Dizendo de outra forma, a leitura do espaço alvo da intervenção (do exercício, em contexto acadêmico) é fundamental, mas não substitui o conhecimento necessário a ser desenvolvido no projeto urbano pelo aluno.

Muitos autores reconhecem as diversas competências de atuação relacionadas ao projeto urbano. Existe o arquiteto-urbanista, o engenheiro-urbanista, o economista-urbanista, o sociólogo-urbanista, o geógrafo-urbanista, o jurista-urbanista para só citarmos alguns. Considerando essa multiplicidade de competências no ensino de projeto urbano, os arquitetos-urbanistas-professores, precisam do apoio dessas outras disciplinas para realizar o seu trabalho. Nesse contexto, impõe-se a questão de como articular estes saberes no ensino para não simplesmente se configurarem adições ou justaposições. Conforme Ziegler (2008), existem, além dessas diversas competências, muitos temas que podem ser trabalhados pelo projeto urbano. Contudo, o autor esclarece que o ensino não pretende contemplar todas as temáticas do projeto urbano; ao contrário, deve procurar abordar as temáticas indispensáveis à competência de arquiteto que se deseja formar.

Nesse quadro pedagógico, o projeto urbano coloca um conjunto de questões reagrupadas em torno dos pontos seguintes: a) a transmissão de um processo, de uma abordagem e de seus diferentes tempos; por este enunciado, entende-se o projeto como um modo de aquisição de um conhecimento sobre a cidade, o ensino como um lugar e um momento onde o estudante experimenta, constrói uma abordagem pessoal e compartilha um trabalho coletivo; b) a interação entre teoria e prática e a conexão com a pesquisa, a questão dos saberes híbridos constituídos de teorias e práticas, a importância dos conhecimentos paralelos (como a literatura e

o cinema); c) a integração das competências e dos saberes próximos (paisagistas, engenheiros, etc.) e a complementaridade com outras disciplinas se apoiam no reconhecimento de uma especificidade arquitetural do projeto urbano. Eles deverão se fundar sobre os ensinamentos aprofundados, assim como sobre as conexões com os profissionais e o intercâmbio com os atores do projeto urbano e as coletividades. Essas experiências podem ocorrer num momento de imersão no seio de um estágio, num momento de prolongamento de um seminário, ou de um ateliê.

Nesse sentido, o ensino do projeto urbano há de se ocupar com as seguintes competências: a leitura, a descrição e a transformação do espaço em suas diferentes escalas e temporalidades. Com a leitura, espera-se: a) explorar as escalas e formas urbanas em evolução, a morfologia, os estudos de decomposição da cidade, aproximação de grandes sistemas urbanos ou naturais; b) identificar os processos de transformação, bem como os temas e figuras dominantes, compreendendo abordagens coerentes entre análise e projeto (de transformação ou de pesquisa); c) a importância da postura intelectual e do papel do ator (no quadro pedagógico ou profissional) de abordagem do espaço urbano. A descrição é a passagem entre a leitura e a escrita. Não é possível descrever o território sem conhecê-lo. No trabalho de projeto, o desenho, a concepção, a descrição está entre as representações da cidade e a sua história, de um lado, e a projeção da cidade do futuro de outro. Aos arquitetos-urbanistas, interessa a forma dada aos lugares nos territórios da cidade. (ZIEGLER, 2008).

A expressão gráfica confere autonomia ao trabalho do arquiteto. Dois aspectos surgem no contexto da descrição: a) a autonomia de concepção se confronta com a heteronomia da situação urbana; b) a descrição não é jamais finita, já que as problemáticas urbanas são dinâmicas. Os tempos da descrição do projeto urbano onde se constroem os seus objetivos, as suas hipóteses de trabalho e onde se operam escolhas. As descrições devem tornar claros os instrumentos e os métodos que fundamentam sua abordagem. A descrição deve ter, portanto, uma abordagem compatível com o projeto, já que ele verifica a descrição. A terceira competência a ser trabalhada no contexto do ensino do projeto urbano refere-se à transformação da cidade. Pela própria natureza da formação do arquiteto-urbanista, essa faculdade ocupa lugar de destaque nesse quadro. Não é tarefa fácil ensinar um processo ou uma abordagem para fabricar o espaço. No ateliê de projeto, há de se explorar uma dupla experiência. Ele deve assegurar ao estudante a possibilidade de formular e de formar um projeto, além de conduzir um debate estruturado para colocar em evidência os jogos urbanos, arquiteturais, sociais, etc. visando se aproximar de respostas para o problema em questão. Elaborar um projeto urbano é explorar e desenhar um “futuro possível”. Não existe modelo para uma engenharia de transformação da cidade. Para

reduzir as incertezas, envolvem-se os atores nessas transformações. Assim, “fazer o projeto”, uma ficção, contribui para criar as condições de sua realização. (ZIEGLER, 2008).

Este capítulo que trata do ensino de projeto, abordou as questões específicas sobre o método, pesquisa e pedagogia, e posteriormente, as questões relativas ao ensino nas escalas de arquitetura e urbanismo. Assim, pudemos fazer algumas constatações. Primeiro, as distintas naturezas de cada campo de estudo trabalhado, que tem se afirmado, cada um, com literaturas e aportes teóricos próprios. Segundo, as inúmeras e profícuas relações possíveis entre as correntes pedagógicas e teorias na educação e o ensino de projeto. Apesar das especificidades de cada escala de atuação, arquitetura e urbanismo, a intervenção no espaço continua podendo, a nosso ver, ser tratada como um problema de projeto em toda a sua abrangência, que significa considerar sempre o contexto e entorno da ação, objeto projetual. Essa constitui uma constatação extremamente pertinente para as nossas reflexões, nesta tese, com respeito às metodologias de projeto para áreas consolidadas de patrimônio cultural, na medida em que buscam reforçar o caráter peculiar do espaço. No capítulo seguinte, tratamos dos métodos e das ações de investigação da tese.

4 MÉTODOS E AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o universo de estudo da pesquisa, bem como os recursos e instrumentos metodológicos adotados, os quais, por sua vez, são divididos em dois âmbitos de abordagem. O primeiro, mais abrangente, apresenta um panorama da realidade do ensino de projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural no Brasil e as experiências de cinco ateliês em quatro instituições brasileiras. Neste âmbito nos baseamos, principalmente, em dados secundários. O segundo, analisamos os casos de duas escolas de arquitetura brasileiras e em uma escola francesa e o que pensam professores-arquitetos que trabalham com o patrimônio. Neste âmbito trabalhamos, essencialmente, com dados primários.

4.1 Universo de estudo

De acordo com o nosso objetivo geral, ou seja, o de analisar procedimentos metodológicos para o ensino do projeto em áreas consolidadas de valor patrimonial, adotados em escolas de arquitetura e urbanismo nacionais³⁹, o nosso universo de estudo abrange disciplinas de graduação que atendem aos seguintes requisitos: 1) abordam os conteúdos relativos ao patrimônio histórico, urbanístico e arquitetônico e ao projeto urbano e/ou de arquitetura; 2) fazem parte dos componentes obrigatórios⁴⁰ das estruturas curriculares dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo (CAU) estudados⁴¹; e 3) contemplam carga horária teórica e prática⁴². Além dos requisitos anunciados, nos restringimos às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e nacionais, que atendem a outros aspectos, explicitados adiante. Foi, também, efetivado um trabalho de observação e análise de disciplina em uma instituição de ensino superior francesa; desse modo, este estudo constitui-se em um contraponto internacional. Para a pesquisa aplicada, nosso recorte temporal abrangeu os anos de 2008 a 2010.

Embora constituindo parte integrante de uma mesma formação profissional, os campos disciplinares da arquitetura e do urbanismo remetem a algumas especificidades teóricas e práticas, já vistas nos capítulos anteriores e retomadas mais adiante nos nossos estudos e análises de caso. Porém, com o intuito de definirmos o nosso universo de estudo, é importante nos referirmos a

³⁹ Com um contraponto internacional.

⁴⁰ Entenda-se por componentes obrigatórios as disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do curso, constante em seu Projeto Pedagógico.

⁴¹ Embora, para a leitura do quadro brasileiro (Nível I de abordagem e análise), possam ser identificadas as disciplinas eletivas e atividades de pesquisa como veremos a seguir.

⁴² Da mesma forma do requisito anterior, para a leitura do quadro brasileiro (Nível I de abordagem e análise), foram identificadas, também, disciplinas com carga horária só teórica, considerando que, em algumas estruturas curriculares, esses conteúdos se integram aos conteúdos práticos por outros meios, apresentados posteriormente.

um desses aspectos fundamentais: a escala. Nesse sentido, o enfoque da pesquisa reconhece as dimensões arquitetônicas e urbanas das intervenções projetuais em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC). No âmbito da arquitetura, consideramos, além de muitas outras, as questões edilícias e as relações formais e visuais, com o entorno imediato (escala de vizinhança) do objeto de estudo. No âmbito do urbano, levamos a efeito, principalmente, a escala do bairro – segundo a noção de cidade como estrutura hierarquizada e linear – princípios recorrentemente encontrados no urbanismo ocidental⁴³.

Importa-nos lembrar mais uma vez que adotamos a noção de escala numa perspectiva espacial, no âmbito da arquitetura e pelo urbanismo, com um propósito muito claro de definir campos de atuação para a intervenção física no espaço, diferente de outras noções como as consideradas pela geografia, ou as que têm caráter multidisciplinar, por exemplo⁴⁴. Com o mesmo propósito de definição da escala morfológica, julgamos importante incluir o que De Gracia (1992) chama de “escala do *locus*”, quando a ação modificadora em determinado objeto reconhece nos elementos do entorno os principais parâmetros norteadores do projeto em suas mais diversas maneiras de diálogo formal.

Retomando o nosso universo de estudo, no que se refere às IES estudadas, a pesquisa contemplou nove Instituições, sendo oito nacionais e uma internacional. Essa última, sediada na França, oportunizou a realização de um contraponto sobre o tema de investigação. Destacamos que as escolhas feitas não desconsideram a relevância e os potenciais avanços de outras IES, apenas julga suficientes as Instituições eleitas, por serem representativas no universo abordado os limites de uma pesquisa de tese. Desse modo, do ponto de vista operacional, a escolha das IES para esta tese considerou, basicamente, a tradição da Instituição no ensino e na pesquisa de graduação e pós-graduação nas áreas de patrimônio arquitetônico/urbano/histórico, bem como de projeto e o seu domínio, ou seja, nos concentramos nas IES públicas. Além disso, para o levantamento presencial, foi levado em conta o acesso do pesquisador às disciplinas investigadas tanto nas IES nacionais, onde trabalhamos no Nordeste do país, como na IES estrangeira, viabilizada pela realização de “Estágio de Doutorado no Exterior”⁴⁵, em Paris. Conforme já dissemos, o estudo, no âmbito internacional, consistiu em um relevante contraponto para as nossas análises. As IES escolhidas constam na Ilustração 19.

⁴³ Lamas (2004), a partir do ponto de vista da morfologia urbana, resume em três as escalas de análise: a dimensão territorial (escala da cidade), a dimensão urbana (escala do bairro), e a dimensão setorial (escala da rua).

⁴⁴ Conforme Souza (1995), destacam-se três abordagens de escala: a escala cartográfica (adotada pela Geografia), a perspectiva espacial (adotada pela arquitetura e urbanismo) e a discussão que aborda a escala como estratégia de apreensão da realidade (de caráter multidisciplinar).

⁴⁵ Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ilustração 19 – Lista: Síntese das IES pesquisadas

Âmbito Nacional

Universidade de Brasília (**UnB**)
 Universidade de São Paulo (**USP**)
 Universidade Federal da Bahia (**UFBA**)
 Universidade Federal de Minas Gerais (**UFMG**)
 Universidade Federal de Pernambuco (**UFPE**)*
 Universidade Federal do Rio de Janeiro (**UFRJ**)
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (**UFRN**)*
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (**UFRGS**)

Âmbito Internacional

École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette (**ENSAPLV**)*

Fonte: Elaborado pelo autor.

NOTA: * Cursos estudados no segundo âmbito de abordagem e análise, ou seja, em que foi feita uma coleta de dados de forma presencial.

A seguir, os subitens abordarão, de forma breve, a questão que trata da formação do arquiteto e urbanista no Brasil e apresentarão uma sucinta descrição dos cursos designados para esta pesquisa em âmbito nacional, bem como das estruturas acadêmicas nas quais estão inseridos. Antes de tratar da IES estrangeira, será, igualmente, abordada a formação do arquiteto e urbanista na França. Nesse sentido, para todos os cursos estudados em um primeiro âmbito de abordagem e análise⁴⁶, será, inicialmente, identificada a natureza institucional – se Faculdade, ou Escola, ou Departamento etc. –, para, em seguida, apresentar a sua forma de organização – quais os cursos oferecidos no âmbito da graduação e da pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Além disso, também será identificada a organização dos grupos de pesquisa existentes, com enfoque para aqueles ligados ao patrimônio e ao ensino de projeto, a fim de ser estabelecida uma aproximação da pesquisa com o ensino. Cabe-nos observar que, em muitos casos, essas estruturas acadêmicas – grupos, laboratórios de pesquisa, etc. – transitam entre a graduação e a pós.

4.1.1 Breves considerações sobre a formação do arquiteto e urbanista no Brasil

Os cursos de arquitetura e urbanismo, em nível de graduação, em geral são formulados e funcionam com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente instituídas pela Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e outras Resoluções⁴⁷. Em geral, os novos Projetos Pedagógicos aprovados com base

⁴⁶ Abordagem realizada com o propósito de conhecer a realidade brasileira e feita de forma não-presencial.

⁴⁷ Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, outras legislações têm servido de base para o delineamento do sistema e estruturas curriculares dos CAU do país, destacando-se as seguintes: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, que

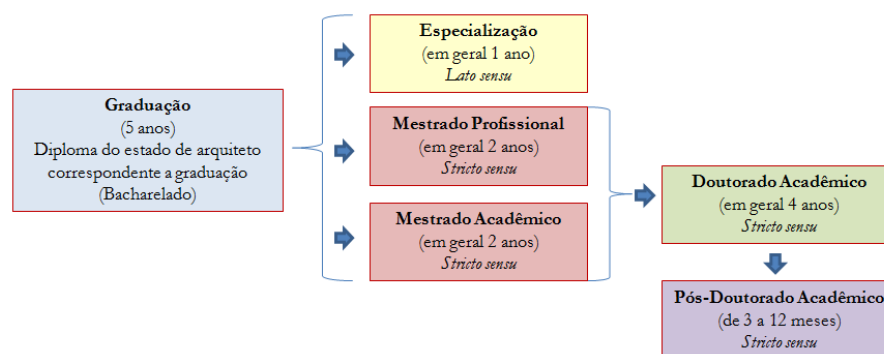
nas recomendações do Ministério da Educação vigentes, que funcionam em regime seriado por sistema de crédito, enquadram-se no grupo daqueles com carga horária mínima de 3.600 (ou aproximadamente até 4.000 horas/aula) com limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos⁴⁸. Sobretudo nos novos projetos pedagógicos, é obrigatório fazer parte do curso o estágio supervisionado, com tempo mínimo de um semestre. Em geral, esses estágios são cumpridos no último ano de formação. A graduação habilita o profissional a atuar em todas as suas prerrogativas, exceto poucas restrições no campo acadêmico. Ressalvamos que, atualmente, o arquiteto e urbanista, no Brasil, além de, naturalmente, habilitar para os campo de atuação correspondentes aos nomes, também, habilitam para a atuação de paisagista. Ou seja, em geral, os três campos de atuação fazem parte de uma formação superior.

Existem, também, os cursos de pós-graduação, basicamente, organizados em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. Trata-se de designações atribuídas pelo MEC e pela Capes. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, têm duração mínima de 360 horas e possui caráter profissionalizante. Os cursos *stricto sensu* titulam o estudante como mestre (em média, dois anos de duração) e doutor (em média, quatro anos de duração), possuindo perfil acadêmico. Tem se difundido, nos últimos anos, o Mestrado Profissional (*stricto sensu*), equivalente ao Mestrado Acadêmico porém com caráter mais pragmático e aplicado à prática profissional. Além do doutorado, existe o pós-doutoramento (*stricto sensu*), cuja função principal é a atualização doutoral. (Ilustração 20).

institui as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; e a Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo, cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAU, e dá outras providências. Importante mencionar que existe, disponível no portal do MEC, o documento "Perfil da Área e Padrões de Qualidade", que tem servido de base para coordenadores de CAU de várias Instituições brasileiras, a fim de que mantenham um padrão além do mínimo exigido nas Diretrizes Curriculares nacionais. O documento foi elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, da Secretaria de Educação Superior do referido Ministério, e também tem servido de parâmetro para a expansão, reconhecimento e verificação periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo.

⁴⁸ Conforme estabelece a Resolução CNE/CES nº 02, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos para a integralização e duração de cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Ilustração 20 – Esquema dos estudos de arquitetura no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir do site do Ministério da Educação⁴⁹.

Concernente à atuação e à formação para a intervenção em áreas consolidadas de patrimônio cultural, a formação de arquiteto e urbanista, no Brasil, em princípio, habilita para tal, contudo, existem as formações específicas, que podem ser técnicas (em nível de ensino médio, ou seja, não superior) ou superior, que podem ter caráter superior em geral, em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

4.1.2 Instituições nacionais

Assim, elegemos oito IES nacionais; dentre elas, encontram-se aquelas que são trabalhadas com dados secundários e aquelas que também podem ser trabalhadas de forma presencial e produzir dados primários, conforme apresentamos a seguir. É pertinente dizermos que a maior parte dos conteúdos, aqui, apresentados foram extraídos, principalmente, dos sites oficiais das instituições, programas, laboratórios, grupos de pesquisa etc.

4.1.2.1 Universidade de Brasília (UnB)

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU UnB) é constituída por três departamentos: Departamento de Projeto, Expressão e Representação (PRO); Departamento de Tecnologia (TEC); e Departamento de Teoria e História (THA)⁵⁰, além

⁴⁹ Ministério da Educação. Disponível em : <http://portalme.gov.br/index.php?option=com_. Acesso em: 15 jan. 2012.

⁵⁰ Os três departamentos existentes na FAU-UnB podem desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, e possuem os seguintes propósitos e atribuições específicas: 1) O PRO abrange as atividades relativas ao Projeto, Expressão e Representação do objeto arquitetônico em todas as suas escalas. 2) O TEC abrange o conhecimento tecnológico necessário à materialização das ideias de projeto para os espaços arquitetônicos e urbanos, compreendendo os aspectos da Tecnologia da Construção, dos Sistemas Estruturais, e do Controle Ambiental e Infraestrutura Urbana. 3) Compete ao THA corroborar com a formação dos alunos na prática teórica e historiográfica da Arquitetura em todas as suas escalas. Disponível em:

do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e o Programa de Pós-Graduação homônimo. Atualmente, estão registrados os seguintes grupos de pesquisa e laboratórios: Análise do Desempenho Topoceptivo na Percepção; A Sustentabilidade em Arquitetura e Urbanismo; Canteiro Oficina de Arquitetura (CANTOAR); Dimensões Morfológicas do Processo de Urbanização (DIMPU); Laboratório de Controle Ambiental e Eficiência Energética (LACAM); Laboratório de Fabricação Digital e Customização em Massa (LFDC); Laboratório de Sustentabilidade Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo (LaSUS); e o grupo Qualidade Ambiental no Espaço Construído.

O PPG-FAU UnB oferece o Curso de Especialização em Projeto de Arquitetura e Fabricação Digital e os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos em Arquitetura e Urbanismo. O Programa consta de uma única Área de Concentração – Arquitetura e Urbanismo, integrada pelas seguintes linhas de pesquisa: Planejamento urbano e projeto urbanístico; Tecnologia⁵¹; Teoria, história e crítica; e Paisagem, ambiente e sustentabilidade. Em quase todas as linhas, consta a abordagem do ensino – com destaque para o ensino do projeto urbanístico – o que revela uma característica relevante da Instituição. Outro aspecto que justifica a inclusão da Instituição nesta tese refere-se ao fato de ser o único Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* na Área de Arquitetura e Urbanismo da região Centro-Oeste do país.

4.1.2.2 Universidade de São Paulo (USP)

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU-USP) foi fundada em 1948, e originada do antigo curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica da mesma Universidade. Hoje, oferece dois cursos de graduação – o Curso de Arquitetura e Urbanismo e o Curso de *Design* – mestrado e doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação, viabilizados através de três departamentos: Departamento de Projeto (AUP), Departamento de História da Arquitetura e Estética do Projeto (AUH), e Departamento de Tecnologia da Arquitetura (AUT). Salientamos que o primeiro, o AUP, possui cinco áreas de conhecimento: projeto de edificações, planejamento, paisagismo, desenho industrial e programação visual.

O Curso de Arquitetura e Urbanismo

tem por missão formar profissionais arquitetos e urbanistas aptos a responder pelas demandas mais complexas da sociedade em relação as matérias de interesse público e

<<http://vsites.unb.br/fau/index.php?pag=2>>. Acesso em: 09 dez. 2011.

⁵¹ Cabe trazer algumas descrições sobre a linha de pesquisa Tecnologia, que considera, além de abordagens mais técnicas, as teorias do projeto, a revitalização do ambiente construído e o ensino de tecnologia em arquitetura e urbanismo. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fau/pos_graduacao/>. Acesso em: 09 dez. 2011.

ambiental que requeiram habilidades específicas na formulação de planos e projetos de desenvolvimento, conservação, restauro dos espaços construídos e dos sistemas urbanos e ambientais. Atualmente, especial ênfase tem sido dada ao instrumental metodológico necessário para a formulação de alternativas físicas e organizacionais para habitação de interesse social, edifícios públicos, espaços coletivos e sistemas urbanos, conservação e restauro do patrimônio construído e sua harmonização com o meio físico natural urbano. [Grifo nosso].⁵²

Entre os objetivos mais gerais da formação do arquiteto e urbanista da FAU-USP, a presença de questões inerentes à intervenção em áreas e edifícios consolidados de patrimônio cultural revela a importância dos conteúdos ligados à temática abordada nesta tese, sobretudo, por se apresentar de forma explícita na proposta pedagógica, conforme se pode constatar.

A FAU conta com Biblioteca bem estruturada e os seguintes serviços especializados: Laboratório de Dados-Seção de Produção de Bases Digitais para a Arquitetura e Urbanismo (CESAD); Laboratório de Modelos e Ensaios (LAME); Laboratório de Computação Gráfica (LCG); Laboratório de Programação Gráfica (LPG); Laboratório de Recursos Audiovisuais: Fotografia (FOTOFAU); e Laboratório de Recursos Audiovisuais: Vídeo (VIDEOFAU)⁵³.

O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU-USP, criado no início da década de 1970⁵⁴, propõe a formação multidisciplinar do arquiteto e urbanista, que transita entre as grandes áreas das ciências sociais aplicadas, das artes e da tecnologia. A partir da junção dos três departamentos da faculdade, o referido Programa conta, atualmente, com oito áreas de concentração: “Tecnologia da Arquitetura”, “História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo”, “Design e Arquitetura”, “Paisagem e Ambiente”, “Projeto, Espaço e Cultura”⁵⁵, “Habitat”, “Projeto da Arquitetura”⁵⁶ e “Planejamento Urbano e Regional”. As áreas de pesquisa e ensino da pós, assim como da graduação, estão vinculadas aos laboratórios que, por sua vez, são órgãos dos departamentos. As pesquisas em arquitetura na FAU-USP estão distribuídas entre dois tipos de grupos constituídos: os núcleos de apoio à pesquisa⁵⁷ e os laboratórios⁵⁸.

⁵² Disponível em: < <http://www.usp.br/fau/fau/index.html>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

⁵³ “Voltado à produção de documentários e material de apoio didático de interesse da arquitetura e urbanismo, inclusive documentação de patrimônio arquitetônico de elevado valor cultural e canteiros de obras inovadores”. Disponível em: <<http://www.usp.br/fau/fau/index.html>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

⁵⁴ O curso de mestrado foi criado em 1972 e o curso de doutorado em 1980.

⁵⁵ A área de concentração Projeto, Espaço e Cultura promove “estudos e pesquisas interdisciplinares, enfocando as culturas urbanas contemporâneas através das suas formas materiais de manifestação”. Possui uma linha de pesquisa: Projeto, espaço e cultura. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/cursos/pos/areas/area_espaco/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2011.

⁵⁶ A área de concentração Projeto de Arquitetura “tem como objeto estudar o projeto de arquitetura como instrumento de reflexão teórico-prática, com ênfase na escala intermediária de edificações e seu reatamento nas escalas do urbano e dos objetos”. As pesquisas desenvolvidas na área estão organizadas a partir das seguintes linhas: Produção da arquitetura; Arquitetura e cidade; e Projeto de arquitetura: teoria e método. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/cursos/pos/areas/area_projeto/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2011.

⁵⁷ NAP-PLAC – Núcleo de Apoio à Pesquisa Produção e Linguagem do Ambiente Construído; NUTAU – Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanização; e INFURB – Núcleo de Pesquisa em Informações Urbanas.

4.1.2.3 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia (FAU UFBA) tem tradição de pesquisa na área de interesse desta tese. A FAU UFBA apresenta uma ampla estrutura administrativa, composta por cinco departamentos: Geometria da Representação, Criação e Representação Gráfica, Teoria e Prática do Planejamento, Tecnologia Aplicada à Arquitetura, e História da Arquitetura. A referida Instituição oferece condições para o devido funcionamento dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo⁵⁹ e dos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) – mencionados a seguir –, além dos núcleos de pesquisa e dos laboratórios existentes⁶⁰.

Ligados aos departamentos da FAU UFBA, atualmente, existem os seguintes Laboratórios e Núcleos vinculados diretamente à graduação: Centro de Estudos da Arquitetura na Bahia (CEAB)⁶¹; Núcleo de História Urbana (NHU); Laboratório de Computação Aplicada à Arquitetura e ao Desenho (LCAD)⁶²; Laboratório de Conforto Ambiental (LACAM); Laboratório de Habitação (LabHABITAR); e Laboratório de Mídias na Expressão Gráfica (MULTGRAF). Encontram-se em fase de implantação, conforme informação constante no site da Faculdade: o Laboratório de Tecnologia das Construções e o Laboratório de Sistemas Estruturais, ambos vinculados ao Departamento da Tecnologia Aplicada à Arquitetura⁶³. Além desses, podemos mencionar o Núcleo de Tecnologia da Preservação e da Restauração (NTPR)⁶⁴, CHRONOS – Arquiteturas em Patrimônio⁶⁵, o Laboratório Urbano⁶⁶, o Observatório da Copa

⁵⁸ Os laboratórios referidos estão vinculados aos departamentos da FAU USP, conforme pode ser visto no site da Instituição. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/pesquisa/grupos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

⁵⁹ A Ufba oferece dois cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Um diurno e outro noturno.

⁶⁰ A estrutura curricular do curso de graduação Ufba tem no Atelier de Projeto, sua linha mestra, em que, a cada ano e com uma expressiva carga horária de 360h, o aluno tem a oportunidade de vivenciar um lugar de interação e integração das diversas áreas de conhecimento. É no Atelier IV, que as questões relativas a requalificação e à reabilitação de espaços construídos, a partir de edifícios históricos - desde o século XVII até o XX na cidade de Salvador/BA - são abordadas. Disponível em: <<http://www.arquitetura.Ufba.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

⁶¹ Criado em 1963, articulado aos Departamentos da Tecnologia Aplicada à Arquitetura e da Evolução da Arquitetura, o Centro dedica-se ao estudo da arquitetura tradicional e da prática profissional do arquiteto e à preservação do patrimônio cultural urbano e arquitetônico. Disponível em: <<http://www.arquitetura.Ufba.br/index.htm>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶² Laboratório de Computação Gráfica Aplicada à Arquitetura e ao Desenho (LCAD). Disponível em: <<http://www.lcad.Ufba.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶³ Disponível em: <<http://www.arquitetura.Ufba.br/index.htm>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶⁴ O NTPR é, atualmente, o único laboratório que se dedica à pesquisa de tecnologias voltada para a durabilidade dos materiais e dos edifícios e, particularmente, à conservação e restauração de monumentos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ntpr.Ufba.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶⁵ Grupo de Pesquisa vinculado ao PPGAU da FA Ufba. Disponível em: <http://www.arqchronos.com/>. Acesso em: 21/11/11.

⁶⁶ É um Grupo de Pesquisa (2002-atual), vinculado à linha de pesquisa: “Processos Urbanos Contemporâneos” do PPG-AU/FAUfba. Disponível em: <<http://www.laboratoriourbano.Ufba.br/?menu=7&conteudo=58&submenu=>>>. Acesso em: 21/11/11.

Salvador 2014⁶⁷ e Visões urbanas⁶⁸.

O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da FAU UFBA, que existe, aproximadamente há, três décadas, oferece, atualmente, mestrado, criado em 1983, e doutorado, criado em 2000, acadêmicos em Arquitetura e Urbanismo, o Curso de Especialização em Restauração de Monumentos e Conjuntos Históricos (CECRE), que, desde 2009, passou a ser Mestrado Profissional (MP-CECRE)⁶⁹, e mais três cursos de especialização (*lato sensu*) – Arquitetura em Sistemas de Saúde, Geoprocessamento, e Gráfica Computacional. Observamos que o atual CECRE, juntamente com o Curso de Especialização em Planejamento Urbano e Regional (CEPUR), constituíram a base da estrutura atual do PPGAU-FAU UFBA, o que, naturalmente, foi fundamental para o caráter do programa, que organiza as suas atividades em duas áreas de concentração e seis linhas de pesquisas: Conservação e Restau⁷⁰ (Linhas de pesquisa vinculadas: Ciência e Tecnologia da Conservação e do Restau⁷¹; e Teoria e Crítica da Conservação e do Restau⁷²); e Urbanismo⁷³ (Linhas de Pesquisa: Teoria e Crítica da Arquitetura e do Urbanismo; História da Cidade e do Urbanismo (HCU); Processos Urbanos Contemporâneos; e Linguagem, Informação e Representação do Espaço). Fator determinante, também, no caráter da graduação, visto que essa estrutura acadêmica abrange atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas, simultaneamente, de forma integral e a ela vinculadas.

⁶⁷ O observatório (criado em 2010) ligado ao PPG-AU FAUfba é vinculado ao projeto de pesquisa sobre os megaeventos e os processos contemporâneos de reestruturação urbana e articulado a diversos setores da sociedade (academia, L. profissionais, organizações). Disponível em: <<http://www.observatoriosalvador2014.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶⁸ Corresponde ao Grupo Atlas Histórico de Cidades Brasileiras (criado em 2003). Disponível em: <<http://www.atlas.ufba.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

⁶⁹ É pertinente observar que o MP-CECRE é fruto da experiência das 15 edições do CECRE (desde 1981) como curso de especialização (curso reconhecido pela Unesco e pelo Iphan). O curso é dirigido, exclusivamente, para arquitetos urbanistas e engenheiros civis. Tem a duração de um ano com aulas presenciais em período integral. É realizado em duas etapas presenciais, conforme explicitado a seguir: 1a etapa (1º semestre) - levantamento e diagnóstico do objeto de estudos e disciplinas correlatas. 2a etapa (2º semestre) - elaboração do projeto de restauração, conservação ou requalificação do objeto de estudos e disciplinas correlatas. Disponível em: <<http://www.cecre.ufba.br/index.htm>>. Acesso em: 21/11/11.

⁷⁰ Essa Área de Concentração contempla os estudos teóricos, críticos, científicos e tecnológicos sobre a restauração, conservação e gestão dos bens patrimoniais edificados abrangendo, inclusive, o denominado patrimônio imaterial. Disponível em: <<http://www.ppgau.ufba.br/node/218>>. Acesso em: 21/11/11.

⁷¹ Essa Linha de Pesquisa dedica-se ao estudo da ciência e tecnologia relacionada aos materiais e estruturas dos monumentos. Dá apoio às disciplinas vinculadas, assim como aos laboratórios NTPR (Núcleo de Tecnologia da Preservação e da Restauração) e Lacam (Laboratório de Controle Ambiental).

⁷² Contempla os estudos teóricos e críticos sobre a restauração, conservação e gestão dos bens patrimoniais edificados, as arquiteturas e conjuntos arquitetônicos e suas representações, suas apropriações, seu capital simbólico e valores, nas suas correlações com as dinâmicas urbanas abrangendo inclusive o denominado patrimônio imaterial [...] relacionados à arquitetura e à cidade. Disponível em: <<http://www.ppgau.ufba.br/node/32>>. Acesso em: 21/11/11.

⁷³ Essa Área de Concentração atende àqueles eixos temáticos que tratam de política e cidade, habitar a cidade, espaço público, projeto urbano, mobilidade urbana, apreensão da cidade, subjetividade, estética urbana, paisagem urbana e cultura/território. Disponível em: <<http://www.ppgau.ufba.br/node/140>>. Acesso em: 21/11/11.

4.1.2.4 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EA UFMG) conta, atualmente, com quatro departamentos: Departamento de Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e do Urbanismo (ACR); Departamento de Projetos (PRJ)⁷⁴; Departamento de Tecnologia da Arquitetura e do Urbanismo (TAU)⁷⁵; e Departamento de Urbanismo (URB). Oferece três cursos de graduação – dois de “Arquitetura e Urbanismo”⁷⁶ e um de “Design”. Oferece, também, dois cursos de especialização (*lato sensu*) – Especialização em Revitalização Urbana e Arquitetônica e Especialização em Sistemas Tecnológicos e Sustentabilidade Aplicados ao Ambiente Construído –, dois mestrados – Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável e Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – e um doutorado – Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Tem reconhecida inserção na prática da preservação do patrimônio histórico articulada com o ensino de projeto. A Escola de Arquitetura da UFMG conta com um Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) e um Curso de Especialização em Revitalização Urbana e Arquitetônica⁷⁷.

O curso diurno, apesar de privilegiar uma formação generalista e polinucleada, assim como uma formação técnica e humana que visa capacitar profissionais para intervir no espaço construído em várias escalas, está vinculado à estrutura de pesquisa da Escola, bastante pertinente à nossa investigação⁷⁸. Oferece disciplinas nas áreas de: “representação gráfica e expressão arquitetônica”; “teoria, história, patrimônio cultural, engenharia estrutural e tecnologia da Arquitetura e do Urbanismo”; e “planejamento arquitetônico, urbano e regional”. Entre os objetivos do curso, destacamos o de preparar profissionais para o desenvolvimento de projetos, o acompanhamento de obras e a manutenção de edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos.

⁷⁴ O PRJ conta com cinco laboratórios: Laboratório de Acessibilidade em Design e Arquitetura para a Pesquisa e Treinamento em Serviços de Extensão(Adaptse); Laboratório Estúdio Virtual de Arquitetura (EVA); Laboratório Gráfico para Ensino de Arquitetura (Lagear); Laboratório de Metais(LAM); e Laboratório morar de outras Maneiras (MOM).

⁷⁵ Existem 3 laboratórios vinculados ao TAU: Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em construção civil (LPT), Laboratório de Conforto Térmico e Iluminação Natural (LABCON) e Laboratório de Estudos Integrados em Arquitetura e Design (L-AD).

⁷⁶ A UFMG oferece dois cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo: 90 vagas anuais no curso diurno e 60 no curso noturno.

⁷⁷ EA UFMG. Disponível em: <<http://www.arquitetura.ufmg.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

⁷⁸ O Curso noturno, implantado, em 2009, dentro do Programa REUNI, apresenta ênfase em habitação de interesse social e planejamento urbano. Disponível em: <<http://colgrad.ufmg.br/arquitetura/arquitetura/Colegiado-Home/Curso-Noturno>>. Acesso em: 08 dez. 2011. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

O Curso de Especialização em Revitalização Urbana e Arquitetônica prioriza o problema da restauração, e é direcionado para a formação de técnicos especializados na questão mais ampla da revitalização urbana e arquitetônica, e, atendendo à demanda crescente, se tornam aptos para atuar na gestão do patrimônio municipal⁷⁹. O Curso de Especialização em Sistemas Tecnológicos e Sustentabilidade Aplicados ao Ambiente Construído está vinculado ao TAU e tem como objetivo geral formar especialistas capazes de encontrar soluções sustentáveis para edifícios e ambientes construídos. Entre os propósitos mais específicos, observamos a ênfase na intervenção no ambiente construído⁸⁰.

O Curso de Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável é formado por uma única área de concentração, denominada “Bens Culturais, Tecnologia e Território”.

A proposta de uma única área de concentração no Curso objetiva propiciar a exploração da integração metodológica entre as escalas diversas de abordagem do ambiente construído enquanto patrimônio. A área de concentração objetiva, portanto, promover uma aproximação, de fato, entre os temas ambiente construído e patrimônio cultural, considerando as peculiaridades que atingem e ameaçam a permanência da manifestação cultural expressa pelo ambiente construído em suas diversas escalas – dos objetos artísticos, às edificações, conjuntos urbanos e territórios suportes de complexos paisagísticos – no âmbito das iniciativas de preservação.⁸¹

O Curso aposta em uma abordagem interdisciplinar que envolve a tecnologia, as ciências humanas e a arte, a fim de criar práticas efetivas para a gestão, para o planejamento e para as intervenções no espaço construído de valor patrimonial. A referida área de concentração possui três linhas de pesquisa: “Conservação de Bens Culturais”, “Gestão do Patrimônio no Ambiente Construído” e “Tecnologia do Ambiente Construído”⁸². E, abrange as várias escalas de atuação do arquiteto e urbanista, desde os objetos e acervos culturais até o edifício e as áreas urbanizadas.

O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFMG (NPGAU) existe, desde 1994, oferecendo, atualmente, Mestrado e Doutorado na área. Tem por objetivo qualificar professores, pesquisadores e profissionais interessados em temas relacionados aos cursos e à área de concentração oferecidos. O mestrado e doutorado acadêmicos em Arquitetura e Urbanismo tem por objetivo desenvolver estudos avançados, visando à qualificação de professores, pesquisadores e profissionais interessados em temas correlatos à área de concentração Teoria, Produção e Experiência do Espaço em uma de suas linhas de pesquisa –

⁷⁹ Disponível em: <http://arquitetura.ufmg.br/?page_id=139>. Acesso em: 08 dez. 2011.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.arq.ufmg.br/sustentabilidade/?pag=texto&tipo=4&cat=curso>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.ufmg.br/pos/ambienteconstruido/index.php/mestrado>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

⁸² Mais detalhes no site do Programa. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/pos/ambienteconstruido/index.php/mestrado/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

Planejamento e dinâmicas sócio-territoriais; Produção, projeto e experiência do espaço e suas relações com as tecnologias digitais; e Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo e suas relações com outras artes e ciências⁸³. Entre as abordagens oferecidas pelos Cursos, destacamos: Cultura Arquitetônica na formação da Arquitetura do Brasil e Patrimônio Cultural; História e teoria da arquitetura, da arte e da cidade e seus desdobramentos contemporâneos⁸⁴; Projeto arquitetônico e urbanístico em relação à preexistência física e sociocultural; Ensino de projeto de Arquitetura; e o processo de projeto de arquitetura e urbanismo: tradição e atualidades; entre outras⁸⁵.

4.1.2.5 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco (CAU-UFPE), que será tratado em dois âmbitos de abordagem nesta pesquisa⁸⁶, compõe o Departamento de Arquitetura e Urbanismo da mesma Instituição (DAU). Também tem tradição de ensino e pesquisa nas áreas de interesse desta tese. Atualmente, o DAU oferece, na graduação, o Curso de Arquitetura e Urbanismo, e, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano (MDU), criado em 1974, cursos de especialização (*lato sensu*) – através do Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada (CECI) –, mestrado e doutorado (*stricto sensu*) acadêmicos.

Sobre o curso de graduação, observamos que, no período do levantamento presencial na Instituição, estava vigente a Estrutura curricular tradicional. Atualmente, o CAU-UFPE conta com um novo Projeto Pedagógico. Embora esse seja resultado do histórico de sua produção acadêmica, a relação do projeto e do patrimônio será otimizada na nova Estrutura. O capítulo subsequente trata melhor esse assunto⁸⁷.

Os estudos e pesquisas desenvolvidos no DAU-UFPE e MDU, que caracterizam o Curso, estão vinculados aos seguintes laboratórios: Laboratório de Estudos Avançados em

⁸³ Disponível em: <<http://arquitetura.ufmg.br/pos/>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

⁸⁴ Mais detalhes acessíveis no site do Programa. Disponível em: <<http://arquitetura.ufmg.br/pos/>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

⁸⁵ Além desses, são desenvolvidas outras pesquisas, como: Arquitetura, Humanismo e República; Práticas sociais na produção e uso do espaço; Evolução urbana no Brasil; Tecnologia da Informação para uma Arquitetura Contemporânea; Dinâmicas socioterritoriais e planejamento urbano e metropolitano da atualidade; Design universal; Sistemas de tecnologia de informação aplicados aos espaços urbanos; Organização do espaço e alternativas sócio-ambientais, Produção social do espaço cotidiano; Manifestações espaciais no campo da arquitetura e das artes plásticas; e Percepção, representação e produção na arquitetura contemporânea.

⁸⁶ De forma não presencial (dados secundários) e presencial (dados primários).

⁸⁷ Disponível em: <<http://arquitetura-ufpe.blogspot.com/>>. Acesso em: 24/11/11.

Arquitetura (LA²)⁸⁸, Núcleo de estudos da subjetividade na arquitetura (NUSARQ)⁸⁹, Laboratório de Conforto Ambiental (Lacam), Laboratório da paisagem⁹⁰, Laboratório da Imagem, Laboratório de Estudos Periurbanos (LEPUR), Laboratório de Desenho Urbano (LADU), Laboratório de Investigação do Espaço na Arquitetura (LIA)⁹¹, e Laboratório de Tecnologias de Investigação da Cidade (LATTICE)⁹². Merece destaque a relação do DAU com o Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada (CECI).

O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano (MDU) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com aproximadamente 35 anos de funcionamento, utiliza uma abordagem interdisciplinar das questões urbanas e periurbanas, incentivando a discussão e a reflexão teórica, bem como as práticas analíticas e de intervenção, por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas da conservação integrada, da paisagem cultural, do desenho urbano e da gestão urbana⁹³. A área de concentração é composta por três linhas de pesquisa: a) Projeto do edifício e da cidade; b) Dinâmica e gestão da cidade; c) Conservação integrada⁹⁴. Tem um enfoque na área de Planejamento Urbano, com especial destaque para as subáreas de gestão do patrimônio cultural urbano, dos estudos do desenvolvimento urbano sustentável e das áreas periurbanas, da avaliação da paisagem e dos espaços públicos, de história das práticas urbanísticas nas cidades, dos estudos avançados da habitação, do empreendedorismo, dos instrumentos legais do planejamento urbano, da participação popular e da morfologia da arquitetura modernista.

⁸⁸ O Laboratório (LA²) desenvolve pesquisas na área de arquitetura e urbanismo, com concentração nos aspectos teóricos e metodológicos do projeto. Está estruturado em torno de dois grupos – Morfologia da Arquitetura e do Urbanismo e Núcleo de Estudos da Subjetividade na Arquitetura –, bem como dos aspectos relativos à conservação e requalificação de edifícios de passado recente (moderno e contemporâneo), abordando temas relacionados à moradia, às edificações complexas e aos conjuntos urbanos. Disponível em: <http://www.ufpe.br/la2/home/Laboratorio/laboratorio_apresentacao.php>. Acesso em: 24/11/11.

⁸⁹ Vinculado ao DAU-UFPE, esse grupo de pesquisa (2004-atual) tem como principal objetivo criar um espaço acadêmico destinado ao estudo sistemático da dimensão subjetiva da arquitetura. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0021604O0AHQLU>>. Acesso em: 24/11/11.

⁹⁰ O Laboratório da Paisagem é um núcleo do DAU-UFPE que desenvolve atividades de pesquisa, de ensino e de projeto no âmbito da arquitetura da paisagem. Trabalha em parceria com o Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada (CECI). Na graduação, atua nas disciplinas de paisagismo e na pós com a disciplina “Conservação dos Espaços Públicos e da Paisagem”. Atualmente, dedica-se a estudos na área conservação da paisagem cultural e jardins de Burle Marx. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/paisagem/quemSomos.php>>. Acesso em: 24/11/11.

⁹¹ O LIA, formalmente, é reconhecido como um grupo de pesquisa que investiga o espaço da arquitetura (edifício, cidade) e se compõe de três linhas de pesquisa que investigam o espaço, tendo como fundamentos teóricos: 1) a neurociência e a neuroestética; 2) a fenomenologia; 3) a teoria da arquitetura; e 4) a história. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0021604EQ07GS2>>. Acesso em: 24/11/11.

⁹² Mais informações sobre o LATTICE no site do laboratório. Disponível em: <<http://www.latticeufpe.com.br>>. Acesso em: 24/11/11.

⁹³ Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano da UFPE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/mdu/>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

⁹⁴ Com destaque para essa última, mais detalhes sobre a linha de pesquisa “Conservação integrada” ver no site do Programa. Disponível em: <http://www.ufpe.br/mdu/index.php?option=com_content&view=article&id=302&Itemid=233>. Acesso em: 24/11/11.

4.1.2.6 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

O Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) está inserido na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Instituição. A Faculdade oferece o CAU e dois Programas de Pós-Graduação: o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq), e o Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb).

O Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU UFRJ é constituído por seis departamentos: a) Tecnologia da construção; b) Análise e representação da forma; c) Estruturas; d) História e teoria; e) Projeto de arquitetura e urbanismo; f) Meio ambiente. É organizado em quatro eixos de conhecimento e três ciclos de estudos. Os referidos eixos – denominados Discussão, Concepção, Representação e Construção⁹⁵ – e os três ciclos de estudos – Fundamentação (1º ao 4º períodos), Aprofundamento (5º ao 8º períodos) e Síntese (9º e 10º períodos) – são sucessivos, com progressiva complexidade.

Quanto à pós-graduação, o Proarq, criado em 1987, oferece o mestrado e o doutorado acadêmicos, com as seguintes áreas de concentração e, respectivas linhas de pesquisa: 1) História e Crítica (linhas de pesquisa: Ensino de Arquitetura⁹⁶ e Teoria, História e Crítica⁹⁷); 2) Qualidade, Ambiente e Paisagem (linhas de pesquisa: Ambientes de Saúde, Cultura, Paisagem e Ambiente Construído⁹⁸, Habitação e Assentamentos Humanos e Sustentabilidade, Conforto Ambiental e Eficiência Energética); e 3) Restauração e Gestão do Patrimônio (linhas de pesquisa: Restauração e Gestão do Patrimônio). Merece destaque essa última linha de pesquisa – articulada aos grupos Estudos de Arquitetura de Museus – Arquimuseus⁹⁹, Preservação e Restauração do Patrimônio Edificado – RestauArq¹⁰⁰ e Técnicas Construtivas Históricas¹⁰¹ –, pois esses buscam articular as

⁹⁵ Esses eixos permitem uma integração cruzada e congregam aspectos específicos dos diferentes estágios da prática profissional do arquiteto-urbanista. O eixo Discussão aborda os aspectos históricos, teóricos, estéticos e socioeconômicos da arquitetura e da cidade. O eixo Concepção congrega as atividades sintetizadoras de projeto nas diferentes escalas: da cidade, do bairro, da rua, do lote, incluindo arquitetura de interiores e detalhamento. O eixo Representação compreende tanto o estudo da representação geométrica dos espaços quanto os meios de sua expressão criativa. E no eixo Construção dialogam os diferentes aspectos técnicos, científicos e as tecnologias da execução dos objetos arquitetônicos e da cidade, compreendidas as conceituações físicas da estabilidade das edificações e do conforto ambiental, a fundamentação tecnológica do edifício e a gestão do canteiro de obras. Disponível em: <<http://nova.fau.ufrj.br/index.asp?n1=2&n2=ocurso>>. Acesso em: 21/11/11.

⁹⁶ Grupos de pesquisa: Ensino de Arquitetura. Disponível em: <<http://www.proarq.fau.ufrj.br/novo/pesquisa/grupos-de-pesquisa/7>>. Acesso em: 21/11/11. E, META (Metodologia e Ensino e Teoria da Arquitetura). Disponível em: <<http://www.proarq.fau.ufrj.br/novo/pesquisa/grupos-de-pesquisa/23>>. Acesso em: 21/11/11.

⁹⁷ Grupos de pesquisa: Estudo de Espaços Públicos e Pensamento, História e Crítica.

⁹⁸ Grupos de Pesquisa: Ambiente-Educação- GAE; Arquitetura, Subjetividade e Cultura - ASC; Gestão de Projetos em Arquitetura - GEPARQ; Núcleo Pró-Acesso; Qualidade do Lugar e Paisagem - ProLUGAR; Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro - SEL-RJ.

⁹⁹ Laboratório: Grupo de Estudos de Arquitetura de Museus. Disponível em: <<http://www.proarq.fau.ufrj.br/novo/pesquisa/grupos-de-pesquisa/16>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰⁰ Destacamos os objetivos, do grupo, de pesquisar sobre preservação, revitalização e restauração do patrimônio

questões do patrimônio com as do projeto.

O Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb), criado desde 1994, oferece, além do mestrado e doutorado acadêmicos, o mestrado profissional em Arquitetura Paisagística. Os cursos acadêmicos possuem duas Áreas de Concentração: História e Teoria do Urbanismo (relacionados com as seguintes linhas de pesquisa: Gráfica Digital, Representação e Urbanismo¹⁰² e História da Cidade e do Urbanismo¹⁰³) e Projeto Urbano (vinculado às linhas de pesquisa Morfologia, Estruturação e Projeto do Espaço Urbano¹⁰⁴; Assentamentos Populares, Invasões e Habitação; Ambiente Urbano e Paisagismo¹⁰⁵).

4.1.2.7 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRN – que também será tratado em dois âmbitos de abordagem desta pesquisa – faz parte do Departamento de Arquitetura (DARQ), inserido no Centro de Tecnologia, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU). O PPGAU oferece, atualmente, o Mestrado Profissional em Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente, o Mestrado Acadêmico e o Doutorado, ambos em Arquitetura e Urbanismo. Ali, existem os seguintes Grupos de pesquisa: Grupo de Estudos da História da Cidade e do Urbanismo (HCurb), Grupo de Pesquisa Morfologia e Usos da Arquitetura (MUa), Estudos do Habitat, Grupo de Estudos Processos Urbanos Contemporâneos (GEPUC), Grupo de Estudos Reforma Agrária e Habitat (GERAH), Grupo de Estudos Habitação, Arquitetura e Urbanismo (GEHAU), Conforto Ambiental e Eficiência Energética e Grupo Projetar (Projeto e Percepção do Ambiente)¹⁰⁶.

cultural edificado; permitir uma maior conscientização dos problemas e necessidades ligados à conservação e restauração do patrimônio cultural do país. Laboratório: RestauArq. Disponível em: <<http://www.proarq.fau.ufrj.br/novo/pesquisa/grupos-de-pesquisa/14>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰¹ O grupo tem como objetivo o estudo das técnicas construtivas e materiais empregados em edificações pertencentes ao patrimônio cultural construídas do século XVI ao XIX. Laboratório: RestauArq. Líder: Profa. Rosina Trevisan M. Ribeiro. Disponível em: <<http://www.proarq.fau.ufrj.br/novo/pesquisa/grupos-de-pesquisa/15>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰² Investiga as novas possibilidades de representação e seu papel transformador na concepção do projeto e nas metodologias da pesquisa urbana. Disponível em: <<http://www.prourb.fau.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰³ Trata de questões relativas à formação e desenvolvimento das cidades bem como a evolução do pensamento urbanístico ao longo da história. Disponível em: <<http://www.prourb.fau.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰⁴ Investiga a dimensão físico-territorial da problemática urbana, especialmente questões relativas à estruturação e morfologia do espaço urbano e temas ligados ao projeto urbano. Dos projetos em andamento, destacamos: Projetos Urbanos e cidade: conceitos, discursos e práticas; e Projetos urbanos para áreas centrais: sustentabilidade e apropriação dos espaços históricos revitalizados. Disponível em: <<http://www.prourb.fau.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰⁵ Investiga questões relacionadas ao ambiente urbano e ao paisagismo, especialmente aquelas relativas ao planejamento e projeto dos espaços livres públicos, ao conforto ambiental, ao saneamento ambiental e à degradação ambiental urbana. Disponível em: <<http://www.prourb.fau.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/11/11.

¹⁰⁶ Com destaque para o grupo PROJETAR, o mesmo, “visa contribuir para o avanço da pesquisa e da produção de

As pesquisas desenvolvidas no DARQ e no PPGAU-UFRN são também vinculadas aos laboratórios existentes; são eles: Laboratório de Conforto (LabCon), Laboratório de Habitação (LabHabitat), Laboratório de Informática (LabInfo), Laboratório de Maquetes (LabMaq), Laboratório de Sistemas Estruturais e Construtivos (LabSec) e Laboratório e Atelier de Projetos Integrados (LAPIs). No Curso de graduação, merece ressalva o princípio da integração horizontal e vertical como eixo central da metodologia proposta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁰⁷.

O mestrado e doutorado acadêmicos do PPGAU-UFRN organizam as pesquisas desenvolvidas em duas áreas de concentração e suas respectivas linhas de pesquisa: a Área de Concentração I e a Área de Concentração II. A Área de Concentração I, denominada “Urbanização, Projetos e Políticas Físico-Territoriais”, concentra-se no espaço urbano e territorial, assim como os seus processos históricos e contemporâneos de construção, as formas espaciais daí resultantes, políticas, projetos e intervenções referentes aos assentamentos humanos. Apresenta três linhas de pesquisa: Formação e gestão do território, Política e projeto da habitação social e História da cidade e do urbanismo.

A Área de Concentração II, chamada “Projeto, Morfologia e Conforto no Ambiente Construído”, reúne pesquisas que abordam ambientes construídos com foco na concepção e nos processos projetuais de sua gênese, bem como nas relações pessoa-ambiente, nas relações formas-usos e nas questões de conforto ambiental e eficiência energética. As linhas de pesquisa relacionadas são: Projeto de arquitetura¹⁰⁸, Morfologia, usos e percepção do ambiente¹⁰⁹ e Conforto ambiental e eficiência energética.¹¹⁰

conhecimentos nas áreas de Projeto de Arquitetura e Percepção do Ambiente”. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo estão organizadas em duas linhas de pesquisa: Percepção do Ambiente e Projeto de Arquitetura. Entre as ações do grupo, merece ressalva a promoção, em 2003, com o apoio do DARQ/PPGAU/UFRN, do I Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - o PROJETAR 2003. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0337604ICLT2EN>>. Acesso em: 02 jan 2012.

¹⁰⁷ A experiência didática da integração curricular, desde 1990 – em que as disciplinas do sétimo período do curso são voltadas ao tema das “Intervenções no Patrimônio Edificado” – articula-se, consideravelmente, aos interesses desta pesquisa.

¹⁰⁸ “Cujo escopo de investigação contribui para estreitar a ponte entre Teoria da Arquitetura e do Projeto através do estudo de métodos e técnicas de projeção; da análise e avaliação de projetos; do ensino e da pesquisa em projeto de arquitetura; etc. com enfoque especial para a concepção de projetos para sítios e edifícios históricos. Disponível em: http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=102&extra=22283890. Acesso em: 03 jan. 2012.

¹⁰⁹ Em que são investigadas relações entre Forma e Usos do ambiente construído, e entre Percepção e Comportamento Ambientais, mediante a aplicação de técnicas de representação, simulação, observação e análise dos espaços e dos atributos físicos que os definem em termos funcionais e simbólicos. Gera conhecimento que contribui para orientar a produção arquitetônica com especial enfoque para o entendimento de novos modos de apropriação espacial e de possibilidades de re-usos de ambientes tradicionais e históricos. Disponível em: http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=102&extra=22283890. Acesso em: 03 jan. 2012.

¹¹⁰ Disponível em: http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=102&extra=22283890. Acesso em:

Esta tese está vinculada à Área de Concentração II, que incorpora análises e propostas de intervenções em ambientes edificados e vem desenvolvendo estudos e pesquisas bastante pertinentes para a relação projeto/patrimônio, com destaque para as pesquisas que abordam a ação projetual em sítios e edifícios históricos, bem como para o ensino do projeto, notadamente desenvolvidos pelo “Grupo Projetar” de pesquisa¹¹¹.

O Mestrado Profissional em Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente do PPGAU/UFRN, enfoca, principalmente, o projeto arquitetônico, seus suportes tecnológicos e sua relação com o meio ambiente. Volta-se para os profissionais com perfil não-acadêmico, vinculados a escritórios, indústrias, empresas e órgãos públicos ou privados, e cujos interesses estão voltados para questões relativas à sustentabilidade ambiental, através de pesquisas aplicadas ligadas à sustentabilidade, ao conforto ambiental, à eficiência energética, à acessibilidade e à segurança das edificações. O curso se insere na área de concentração em Projeto, Morfologia e Conforto do Ambiente Construído, e oferece as seguintes linhas de pesquisa: 1) Projeto de Arquitetura¹¹²; 2) Morfologia e Percepção do Ambiente; e 3) Conforto Ambiental e Eficiência Energética. “Os suportes teórico-metodológicos atrelados a essas três linhas podem ser aplicados a temáticas projetuais específicas, tais como: arquitetura escolar, hospitalar, comercial, conservação e requalificação de patrimônios edificados e outras”¹¹³.

4.1.2.8 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faufrgs) é composta por três departamentos – Departamento de Arquitetura (Darq); Departamento de Urbanismo (Durb); e Departamento de Design e Expressão Gráfica (DEG) –, cursos de

03 jan. 2012.

¹¹¹ Ademais, se trata de um espaço acadêmico onde o pesquisador teve largo acesso às informações levantadas e analisadas. Primeiro, pelo fato de se já ter sido professor substituto na Instituição (2005.2-2007.1), o que gerou um importante conhecimento sobre a realidade estudada, e, segundo, pela oportunidade de haver realizado o Estágio Docência (2009.2) na disciplina de Projeto de Arquitetura 05, ministrada pela Profa. Maisa Veloso (orientadora desta pesquisa), desenvolvida de forma integrada às demais disciplinas do período, o que possibilitou a oportunidade de não, apenas, acompanhar, como também interagir com o processo de ensino de projeto aliado às discussões do patrimônio.

¹¹² A linha de pesquisa em Projeto de Arquitetura visa contribuir para o aprofundamento da reflexão crítica acerca de processos e estratégias projetuais e de sua representação, com aplicabilidade na concepção e design de edificações, ou de pequenos conjuntos edificados, formal, funcional e tecnologicamente consistentes e ambientalmente adequados, atividades mais especificamente embasadas nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo Projetar da UFRN.

Disponível em:
<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=102&extra=26761621>. Acesso em: 08 dez. 2011.

¹¹³ Disponível em:
<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=102&extra=26761621>. Acesso em: 08 dez. 2011.

graduação – graduação em Design¹¹⁴ e Arquitetura e Urbanismo – e três Programas de Pós-Graduação – Propar, Propur e Pgdesign¹¹⁵. A Faufrgs conta com cinco laboratórios: Laboratório de Computação Gráfica I (LCG I), Laboratório de Computação Gráfica II (LCG II), Laboratório de Conforto Ambiental (Labcon), Estúdio Fotográfico e Maqueteria e Laboratório de Modelos e Protótipos.

O Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura (Propar) oferece mestrado e doutorado acadêmicos e tem as seguintes áreas de concentração e linhas de pesquisa: a) “Teoria história e crítica da arquitetura” (linhas de pesquisa: Arquitetura brasileira e cultura disciplinar e Fundamentos teóricos e metodológicos da arquitetura¹¹⁶); b) Projeto de arquitetura e urbanismo (linhas de pesquisa: Habitabilidade da edificação e da urbanização, Tipologias arquitetônicas e morfologia urbana¹¹⁷, Modelagem da forma urbana e da edificação, e Princípios e paradigmas de projeto em arquitetura e urbanismo)¹¹⁸. Entre as pesquisas desenvolvidas no Programa¹¹⁹, observamos uma vocação para os estudos voltados para o processo projetual na arquitetura e patrimônio modernista.

O Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (Propur), do mesmo modo, oferece mestrado e doutorado acadêmicos e organiza as suas pesquisas em duas áreas de concentração: a) “Planejamento urbano e regional e os processos sociais” (linhas de pesquisa, “Cidade, cultura e política” e “Planejamento e Espaço Urbano e Regional”)

¹¹⁴ O Curso de Design da FA UFRGS permite que os graduandos optem por duas habilitações Design de Produto, Design Visual.

¹¹⁵ O Programa de Pós-graduação em Design com ênfase em Design & Tecnologia surgiu da Escola de Engenharia e da Faculdade de Arquitetura. As disciplinas oferecidas pelas duas unidades-raiz procuram integrar a experiência da Escola de Engenharia em projeto, na área laboratorial e de investigação em processos de fabricação, prototipagem, gestão do projeto, seleção de materiais, sistemas estruturais e dinâmicos, biônica, acústica, entre outras, com a experiência da Faculdade de Arquitetura na área projetual e de investigação em gramática de formas, estruturas, sistemas gráficos de expressão e representação, de sistemas de informação e comunicação e história da arquitetura e do design. Oferece o Mestrado acadêmico em Design & Tecnologia, tendo como eixo central o Projeto, visando formar recursos humanos e desenvolver a pesquisa científica, o avanço tecnológico e a inovação no Design. Disponível em: <<http://www.pgdesign.Ufrgs.br/?pg=paginas|apresentacao-html>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

¹¹⁶ Onde se percebe uma ênfase no estudo da arquitetura moderna.

¹¹⁷ Destacamos a linha de pesquisa “Tipologias arquitetônicas e morfologia urbana”, que consiste no “levantamento e análise de tipologias arquitetônicas e suas interações com a morfologia urbana, com ênfase nas formulações associadas a um contexto contemporâneo”. Disponível em: <<http://www.Ufrgs.br/propar/>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

¹¹⁸ Existem ainda os seguintes grupos de pesquisa: Estudos de arquitetura moderna Latino-Americana; Arquitetura moderna brasileira; A construção formal na arquitetura; Teoria e prática do projeto - programas: contextos: composições: arquiteturas; Re-arquiteturas; Economia da edificação e infra-estrutura urbana - paisagismo ambiental; Habitabilidade da edificação e da urbanização; Núcleo de tecnologia urbana; Arquitetura expressionista em Porto Alegre, 1920-50; História, análise e crítica do espaço arquitetônico e urbano; Classicismo e arquitetura. Disponível em: <http://www.Ufrgs.br/propar/>. Acesso em: 11/12/2011.

¹¹⁹ Das pesquisas registradas no momento da coleta de dados destacamos: Preservação do Patrimônio e Qualificação Urbana; A construção formal na arquitetura; Epistemologia do Projeto: os modos de construção e organização do conhecimento no aprendizado da composição arquitetônica;; Simulação Computacional de Ambientes Históricos: Estudo de caso na Praça Dante Alighieri e entorno imediato; Materiais da arquitetura moderna. Repertório formal e procedimentos projetuais. Disponível em: <http://www.Ufrgs.br/propar/>. Acesso em: 11/12/2011.

b) “Sistemas de suporte à decisão em planejamento e desenho urbano”. Com respeito à segunda área de concentração, que aborda diferentes questões voltadas para a morfologia, representação e intervenção no espaço¹²⁰ mais três linhas se vinculam “Sistemas configuracionais urbanos”¹²¹, “Percepção e análise do espaço urbano”¹²² e “Infraestrutura e Planejamento Urbano e Ambiental”¹²³. O Propur assume o caráter analítico do planejamento e projeto urbano e revela uma atenção ao caráter propositivo da intervenção no espaço, não sendo o foco do programa, haja vista os textos de apresentação, o processo conceitual do projeto.

Pelo exposto, o conjunto das oito instituições nacionais apresentadas nos servirá de parâmetro para traçarmos um panorama da realidade nacional no que se refere ao ensino de projeto e patrimônio. Consideramos esse conjunto representativo do quadro nacional de ensino e pesquisa na área de patrimônio, no que diz respeito a instituições públicas. Ele também permitirá uma aproximação mais direta com as questões teóricas e metodológicas específicas dessa relação, através da coleta de informações e dados primários em duas destas Instituições – UFPE e UFRN. A seguir, apresentamos a *École Nationale Supérieure d’Architecture de Paris La Villette* (ENSAPLV), onde são desenvolvidas pesquisas e experiências de ensino relevantes e pertinentes a esta tese, com destaque para métodos de ensino de projeto urbano, projeto de intervenção em estruturas urbanas de valor patrimonial e concepção do projeto¹²⁴. Trata-se da Instituição de Ensino Superior (IES) em âmbito internacional, com reconhecimento na Europa e em seu país (França), e que elegemos para servir como contraponto/referência externa para as análises realizadas nas Instituições brasileiras.

4.1.3 A formação do arquiteto e urbanista na França: algumas considerações

Antes de adentrarmos na apresentação da ENSAPLV, cabem algumas considerações sobre a formação de arquiteto, urbanista e paisagista na França. Nesse país, os estudos de arquitetura podem ser desenvolvidos em uma das 20 *Écoles Nationales Supérieures d’Architecture*

¹²⁰ “Estudo das formas de representação da forma, estrutura espacial e imagem da cidade, sintetização e transmissão de informação urbanística, processos de decisão, e sistemas de verificação de impactos e desempenho, e de controle de projeto”. Disponível em: <http://www6.Ufrgs.br/propur/index.php?pagina=pesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2011.

¹²¹ Essa linha de pesquisa centra-se no estudo da morfologia urbana, buscando descrever estados e processos configuracionais e suas relações com a dinâmica social correspondente. Disponível em: <http://www6.Ufrgs.br/propur/index.php?pagina=pesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2011.

¹²² Investiga as relações entre usuários e o ambiente construído, envolvendo os processos de percepção e cognição ambiental como instrumentos no planejamento e construção do espaço urbano. Disponível em: <http://www6.Ufrgs.br/propur/index.php?pagina=pesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2011.

¹²³ Essa linha de pesquisa desenvolve análises da infraestrutura urbana relacionando-a com os demais aspectos das questões urbanas, em especial à questão ambiental, visando subsidiar a formulação de propostas de intervenção. Disponível em: <http://www6.Ufrgs.br/propur/index.php?pagina=pesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2011.

¹²⁴ Mais informações sobre a *École Nationale Supérieure d’Architecture de Paris La Villette* disponível em: <<http://www.paris-lavillette.archi.fr/>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

(ENSA), vinculadas ao Ministério da Cultura e Comunicação (MCC) ou ao *Institut National des Sciences Appliquées (INSA)* em *Strasbourg*, de domínio público, vinculado ao Ministério de Ensino Superior e a *École Spéciale d'Architecture (ESA)* em Paris, de domínio privado. A formação de paisagista é oferecida pelas *Écoles Nationales Supérieures d'Architecture et de Paysage – Ensap (Bordeaux e Lille)*, que oferecem uma formação preparatória específica para o diploma de paisagista (DPLG).

A formação em urbanismo e meio ambiente é dispensada aos institutos de urbanismo e através de formações superiores em meio ambiente originadas do urbanismo. Entre os mais antigos, está o *Institut d'Urbanisme de Paris*, herdeiro da *École des Hautes Études Urbains* (1919) e o *Institut d'Urbanisme de l'Université de Paris* (1924). Outros institutos de urbanismo aparecem na França no fim dos anos 1960 e o início dos anos 1970, principalmente, em Paris e nas grandes cidades do país. Além dos já citados, podem ser destacados o *Institut Français d'Urbanisme*, o *Institut d'urbanisme de Paris*, o *cycle supérieur d'urbanisme de Sciences-Po-Paris*, a *Université de la Sorbonne (Paris-IV)*, a *Université de Paris Ouest Nanterre - La Défense (Paris-X)*, e o *master* e o magistério em meio ambiente e urbanismo da *Université Paris-I Panthéon-Sorbonne*. Ainda podem ser citados o *Centre d'Etudes Supérieures d'Aménagement*, criado em 1969 (hoje, integrado a *Polytech'Tours*), o *Institut de Géoarchitecture* em *Brest*, o *Institut d'Urbanisme de Grenoble*, o *Institut d'aménagement régional d'Aix-en-Provence*, o *Iateur (Institut d'aménagement du territoire et d'environnement de l'Université de Reims)*, o *Iatu* em *Bordeaux* e o *Iaul* em *Lille*.

Apesar das formações distintas de arquiteto, paisagista e urbanista, é, na estrutura curricular dos cursos de arquitetura, que estão contempladas as disciplinas de projeto de arquitetura e de urbanismo, objeto de nosso interesse¹²⁵. Daí, uma atenção especial na apresentação bem detalhada da formação nas Ensa, que tem caráter interdisciplinar articulado e enriquecido com os saberes dos conhecimentos próprios para a disciplina arquitetural (projeto de arquitetura e urbanismo, história e teoria da arquitetura e da cidade, representação do espaço), e com os saberes de outras disciplinas (artes, sociologia, história, ciências e técnicas, urbanismo, paisagismo, informática, línguas). Os estudos de arquitetura nas Ensa correspondem ao sistema europeu de ensino, organizados em três ciclos, tratados logo adiante.

O 1º Ciclo de estudos tem uma duração de três anos e resulta no diploma de estudos em arquitetura conferido à estrutura curricular de licença (Deea). Nesses três anos, o aluno deve consolidar as bases de uma cultura arquitetural, dos processos de concepção, da compreensão e

¹²⁵ Em regra geral, as competências dos urbanistas formados nos institutos franceses, por exemplo, estão definidas pelo Office professionnel de qualification des urbanistes (OPQU), em referência aos seguintes saberes: análise e prospectiva territorial, concepção urbana, produção de operações, gestão urbana, coordenação e condução de projetos territoriais e urbanos e produção de saberes.

da prática do projeto. O 2º Ciclo de estudos tem uma duração de dois anos, resultando no diploma de arquiteto referente à estrutura curricular de *máster* (DEA)¹²⁶, tempo em que o estudante pode adquirir o domínio das problemáticas próprias da arquitetura e de se preparar para os diferentes modos de exercícios e domínios profissionais da arquitetura. Consiste numa introdução à investigação, assim como o desenvolvimento de um percurso específico, entre as diversas opções oferecidas pelas *Ensas*, conforme descrevemos a seguir, para o aprofundamento da pesquisa.

Além das licenças, os estudantes devem cumprir dois estágios obrigatórios no 1º Ciclo: um chamado de “operário de canteiro de obras”¹²⁷ e outro denominado “primeira prática”¹²⁸. Ambos são requisitos para a obtenção do diploma de estudos em arquitetura referente à estrutura curricular de Licença. Há, também, um estágio obrigatório no 2º Ciclo, chamado de “formação prática”¹²⁹, requisito para a obtenção do diploma de arquiteto, correspondente à estrutura curricular de *Master*. Os estágios constituem parte integrante do curso do estudante.

Concluídos os dois referidos ciclos de estudo, o estudante precisa, ainda, submeter-se a um treinamento de um ano visando à obtenção do diploma de arquiteto (Hmonp), que o habilitará para o exercício de domínio da obra em seu próprio nome. Essa fase da formação compreende uma parte teórica (mínimo de 150 horas) e uma parte prática-profissional (de, no mínimo seis meses), que, após cumprida, permite o exercício das responsabilidades de gestão de projetos pelo arquiteto¹³⁰ bem como o registro na Ordem dos Arquitetos. As licenças profissionais e *Masters* preparam para a vida profissional ou para a pesquisa.

As formações de pós-graduação correspondem aos diplomas de especialização e aprofundamento em arquitetura (DAS)¹³¹ e ao diploma de doutorado em arquitetura¹³². As escolas de graduação ou pós-graduação, organizadas pelas Instituições, conjuntamente com universidades, conduzem aos diplomas nacionais de ensino superior. Existem, igualmente, os diplomas próprios das escolas de arquitetura (DPEA), cuja duração de formação varia entre um e dois anos. Esses diplomas sancionam a formação em áreas específicas: design, cenografia, construções sísmicas e arquitetura naval. O esquema a seguir sintetiza a estrutura de ensino superior em arquitetura na França (Ilustração 21).

¹²⁶ Esse percurso permite a emissão da DEA com uma notação de “pesquisa”.

¹²⁷ Tradução do autor a partir da expressão: “ouvrier et/ou chantier”.

¹²⁸ Tradução do autor a partir da expressão: “première pratique”.

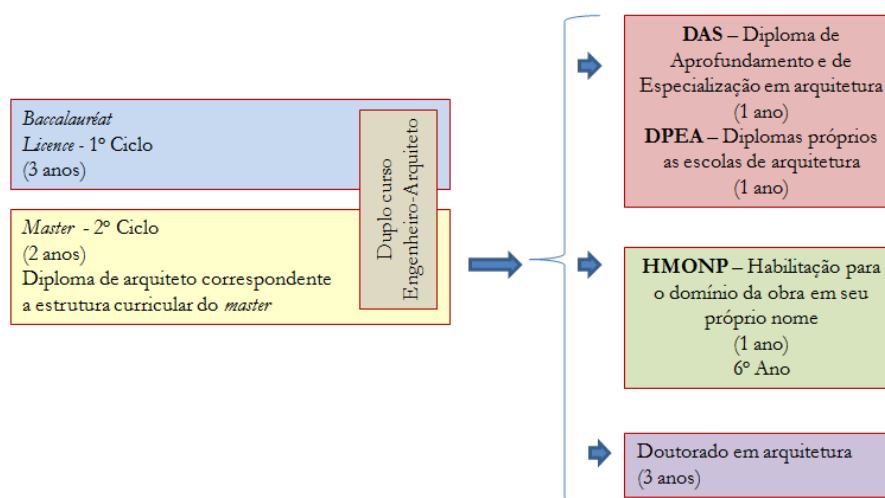
¹²⁹ Tradução do autor a partir da expressão: “formation pratique”.

¹³⁰ No âmbito da profissão regulamentada pela Lei de 1977.

¹³¹ O DSA corresponde a diplomas nacionais de ensino superior com uma duração de um a dois anos de acordo com os domínios. Existem, atualmente, quatro entradas: projeto urbano, gestão de projetos, riscos de acidentes graves e patrimônio. (Grifo nosso).

¹³² O doutorado em arquitetura demanda três anos nas unidades de pesquisa da ENSA, parceira das escolas doutorais universitárias, que podem inscrever na tese os doutorandos e emitir, em parceria com as universidades, o título.

Ilustração 21 – Esquema dos estudos de arquitetura na França



Fonte: Elaboração própria a partir do site da Ensapl¹³³.

Constatamos que, em algumas escolas de formação superior em arquitetura (Ensa) ou engenharia (Insa), é possível se obter o duplo diploma de arquiteto-engenheiro ou engenheiro arquiteto em convênios de cooperação interinstitucional¹³⁴. Na França, também, existem os *Instituts nationales du patrimoine (INP)*, que são estabelecimentos de ensino superior do Ministério da Cultura e Comunicação formados por dois departamentos: um dedicado ao recrutamento e formação dos conservadores do patrimônio; o outro é destinado à seleção e formação de restauradores de arte. São formações técnicas acessíveis, em princípio, a candidatos com licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

4.1.4 Instituição internacional

O Curso de Arquitetura e Urbanismo da Ensapl^v refere-se à Instituição internacional incluída em nossas análises e será tratado em dois âmbitos de abordagem desta pesquisa: com base em dados secundários e dados primários coletados *in loco*. Na Ensapl^v, o 1º Ciclo (*Licence*) é organizado em seis semestres independentes e tem 4.200 horas, das quais 2.200 são distribuídas em 19 unidades de estudos e as demais em outras atividades, como estágios obrigatórios e viagens de estudo. O 2º Ciclo é organizado em quatro semestres independentes com 2.600 horas, sendo 1.200 distribuídas em 11 unidades de estudo. A partir do 8º semestre, o ensino é

¹³³ ENSAPLV. Disponível em: <http://www.paris-lavillette.archi.fr/cms1.9.3/index.php?page=schema-des-etudes>. Acesso em: 26 dez. 2011.

¹³⁴ No caso, por exemplo, da ENSAPLV mais detalhes podem ser verificados através do site da Instituição: <<http://www.paris-lavillette.archi.fr/cms1.9.3/index.php?page=double-cursus-architecte-ingenieur>>.

direcionado em polos temáticos e compreende, igualmente, um estágio obrigatório¹³⁵. Na última unidade, o estudante deve se dedicar ao Projeto de Fim de Estudos (PFE) que equivale a 200 horas de trabalho pessoal. Em nível de pós-graduação, a EnsaplV oferece doutorado em "Cidade, transporte e territórios" e "Práticas e teorias do significado".

Na EnsaplV, identificamos vários laboratórios e equipes de pesquisa habilitados pelo Ministério da Cultura da França. Entre os laboratórios, destacamos dois: Arquitetura, meio e paisagem (AMP)¹³⁶; e Ateliê de pesquisa e informática, arquitetura e modelização (ARIAM)/Laboratório de arquitetura e de pesquisa epistemológica sobre a arquitetura (LAREA)¹³⁷. Além dos laboratórios mencionados¹³⁸, existem as seguintes redes de pesquisa: Rede de Atividades e Competências de Arquitetura e Urbanismo (RAMAU); Redes Lógicas, Identidades, Espaços e Urbanidades (LIEU); e Redes Científicas Temáticas da Filosofia, Arquitetura e Urbanismo (PHILAU).

O quadro geral de cada IES estudada, ao mesmo tempo que justifica as escolhas feitas, já sinaliza um panorama, em estado bruto, dos conteúdos do patrimônio aplicados ao exercício projetual no Brasil. Essa construção serviu de base para as nossas análises que serão adiante expostas. Salientamos que as constatações desses conteúdos, algumas vezes, não se refletem de maneira evidente nas estruturas curriculares dos cursos estudados; embora apareçam de forma clara nas bases de pesquisa identificadas, são extremamente importantes para as reflexões que

¹³⁵ No 8º semestre do curso (2º Ciclo) o aluno deve escolher o polo de formação que irá seguir. Na ENSAPLV, são oferecidos os seguintes: 1) Polo: Art, Scénographie et Architecture (ASA); 2) Polo: Architecture, Société et Métropolisation (ASM); 3) Polo: Métropoles de L'arc Pacifique (MAP); 4) Polo: Ville, Architecture et Habitat (VAH); 5) Polo: Paysage – Axe A; 6) Polo: Paysage – Axe B – Prospectives: Art, Histoires, Méthodes et Projet; 7) Polo: Projet, Histoire et Critique (PHC); 8) Polo: Architecture, Environnement et Développement Durable (AEDD); 9) Polo: Architecture, Modélisation et Construction (AMC); 10) Polo: Architecture, Arts et Philosophie (AAP).

¹³⁶ A equipe de pesquisa dedica-se ao estudo do conjunto de práticas da arquitetura, meios e da paisagem em diversos lugares do mundo, urbanizados ou não. Essa preocupação passa pela atenção e aprofundamento de três eixos: o caráter epistemológico das noções e das problemáticas filosóficas; a compreensão renovada e enriquecida das práticas antigas e atuais de diversas formas de intervenções sobre um território, notadamente artístico; e as pesquisas-ações exploram de outros modos possíveis de intervenção sobre o território e ensino do projeto onde as noções de paisagem, de arquitetura, de meio concorrem. Disponível em: <<http://www.paris-lavillette.archi.fr/asialink/web%20amp/page/2recherches/1o-s-equipe.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

¹³⁷ Esse laboratório merece destaque. Formado por equipe multidisciplinar, o seu objetivo é a assistência à concepção arquitetural e urbana através da informática. O ARIAM-LAREA foi criado, em 2005, e procede ao reagrupamento do Laboratório de Arquiteturologia e de Pesquisas Epistemológicas sobre a Arquitetura (LAREA) – criado por Ph. Boudon em 1975 – e o Ateliê de Pesquisa em Informática, Arquitetura e Modelização (ARIAM) – criado por F. Guéna e L. P. Untersteller em 1998. O programa de pesquisa do laboratório visa a dois tipos de produção: a produção de conhecimento sobre a assistência informática da concepção arquitetural abordados os pontos de vista da cognição (a partir da arquitetura) e das ciências informáticas, que visam à construção de novos instrumentos informáticos para a concepção arquitetural em sua fase inicial. Atualmente, o programa se constitui de vários projetos reagrupados segundo três eixos de pesquisa transversais: 1) a atividade cognitiva da concepção arquitetural assistida; 2) a modelização precoce do projeto arquitetural em concepção; e 3) a adaptação dos instrumentos do engenheiro para o arquiteto. Disponível em: <<http://www.ariam-larea.archi.fr/index.php?page=presentation>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

¹³⁸ Encontramos mais três laboratórios na ENSAPLV: Filosofia, Arquitetura e Urbano (GERPHAU); Laboratório de Arquitetura e Antropologia (LA/A); e Laboratório do Espaço de Trabalho (LET).

serão consideradas mais adiante. Seguem, portanto, os aspectos metodológicos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

4.2 Recortes metodológicos: os dois âmbitos de abordagem e análise

Conforme destacamos, o foco central dessa investigação está voltado para os processos de ensino das disciplinas acadêmicas relacionadas aos conteúdos vinculados ao projeto e ao patrimônio, e, em particular, aos instrumentos teóricos, metodológicos e técnicos empregados no ensino de projetos em áreas consolidadas de patrimônio cultural.

A abordagem, aqui, adotada tem evidente caráter interdisciplinar, pois reúne universos teóricos nos campos do ensino do projeto, práticas metodológicas projetuais e estudo do patrimônio histórico arquitetônico e urbanístico. Tudo isso constitui áreas do conhecimento que, por sua vez, remetem a outras disciplinas, como a Pedagogia, a Filosofia e os próprios domínios (de escala) da arquitetura e do urbanismo. Contudo, não pretendemos abarcar todo o conjunto de atividades inerentes à referida abordagem, mas nos deter no exercício projetual com base em referenciais teórico-metodológicos e ferramentas técnicas de projeto.

Em decorrência da relativa autonomia das IES brasileiras visando à definição das suas Estruturas Curriculares e dos seus Projetos Pedagógicos, não foi encontrada uma estrutura homogênea em termos de oferta de disciplinas, que assumam composições específicas. Em algumas IES – como é o caso da UFRN – os currículos são integrados e a programação dos semestres letivos é definida com base em “temas geradores”. Em outras IES – como na UFPE – os conteúdos são abordados em disciplinas de Ateliê Integrado. Encontramos, ainda, casos em que os conteúdos são ministrados em disciplinas distintas e, muitas vezes, em semestres letivos também diferentes. No caso da IES estrangeira (Ensaply), as disciplinas de patrimônio cultural estão concentradas, sobretudo, no 2º Ciclo (*máster*), e a abordagem do tema acontece, permanentemente, ao longo dos vários ciclos de estudo, levando em consideração a abrangência do conceito de patrimônio no país, e, naturalmente, na escola. Existem, ainda, casos em que o patrimônio modernista assume destaque – como na Ufrgs e UnB – e a abordagem do problema assume caráter peculiar. Esse universo diversificado exigiu uma abordagem mais flexível, o que nos fez reconsiderar dados inicialmente excluídos, como podemos ver a seguir.

Diante do vasto universo que a área de estudo contempla, estabelecemos os nossos recortes e tratamos os dados da pesquisa em dois âmbitos distintos de abordagem e análise. O primeiro resultou numa cartografia inicial das disciplinas oferecidas nas Estruturas Curriculares dos cursos elencados, em termos de oferta de conteúdos teóricos e técnicos, o que permitiu a

identificação do que vem sendo trabalhado nos cursos/disciplinas/pesquisas com vistas a instrumentalizar/qualificar os alunos para a projeção em áreas consolidadas de patrimônio cultural. Nesse âmbito da pesquisa, trabalhamos, principalmente, com dados secundários. No segundo, abordamos o universo das disciplinas responsáveis pelos conteúdos de interesse desta tese nas IES escolhidas, ou seja, entre outras coisas, reúnem carga horária teórica e prática de projeto e patrimônio cultural. Acompanhamos e analisamos algumas disciplinas de forma presencial, assim como analisamos as entrevistas e questionários realizados junto a docentes-profissionais com atuação pertinente. Nesse âmbito de abordagem e análise, trabalhamos, basicamente, com dados primários.

4.2.1 *Âmbito de abordagem e análise I*

Nesse âmbito de abordagem, desenvolvido, principalmente, através de dados secundários, com o propósito de construir uma cartografia dos conteúdos acadêmicos trabalhados nos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, levantamos os seguintes dados: as estruturas administrativas em que cada curso está inserido; a identificação dos conteúdos de patrimônio cultural, assim como da matéria associada com o projeto em escala arquitetônica e urbana, em suas estruturas curriculares e grupos de pesquisa¹³⁹; e os planos de ensino (ementas e bibliografias) considerados relevantes. Artigos científicos também, serviram de material de estudo nessa fase.

Ressaltamos que, na maioria das vezes, encontramos informações mais bem definidas e acessíveis nos sites dos cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) com linhas de pesquisa mais claramente ligadas ao tema do que nas estruturas curriculares investigadas nos cursos de graduação. Aspecto esse, facilmente, justificado pelo caráter predominantemente investigativo dos programas de pós no Brasil. Com base nessa leitura e também nas informações constantes nas estruturas curriculares, identificamos os docentes e as pesquisas ligadas aos conteúdos de interesse (projeto e patrimônio), sobretudo aqueles com reconhecida prática profissional e de pesquisa.

Das estruturas curriculares de cada curso elencado, buscamos identificar as disciplinas ligadas ao tema do projeto de arquitetura ou urbanismo e do patrimônio histórico, arquitetônico e urbanístico, com atenção especial para aquelas que possuem carga horária prática (ou que incluíssem, nos seus conteúdos e métodos, levantamentos de campo e trabalhos em ateliê de

¹³⁹ Dados provenientes dos sites institucionais, principalmente, das faculdades, escolas, departamentos, cursos, programas (pós-graduação), laboratórios e grupos de pesquisa.

projeto). Assim, em face da diversidade de situações encontradas, incluímos alguns casos em que, por exemplo, a estrutura curricular oferece esses conteúdos de forma fragmentada, ou seja, em disciplinas com pouca ou nenhuma carga horária prática, mas que subsidiam (ou se integram com) as disciplinas de projeto. Desse modo, observamos como os conteúdos teóricos e práticos foram organizados nos currículos: se em uma mesma ementa; em disciplinas integradas; ou em conteúdos fragmentados ao longo da formação. Esse levantamento geral nos permitiu, também, eleger, cinco casos para estudo indireto, nesse âmbito de abordagem e análise tratado, e três casos para estudo direto, realizado no segundo âmbito de abordagem e análise.

Os dados foram sistematizados, principalmente, em planilhas e em gráficos. Identificados esses conteúdos, os planos de ensino (ementa e bibliografias) foram também sistematizados em planilhas, permitindo-nos analisá-los de forma comparativa. As ementas foram sistematizadas com base em categorias analíticas (pontos/temas em comum) e as bibliografias através de autores em comum.

De todas as disciplinas elencadas, elegemos cinco casos representativos com carga horária teórica e prática, em que verificamos, através dos seus planos de ensino, além de ementas e bibliografias, os objetivos, os procedimentos metodológicos, recursos de avaliação, cronogramas de atividades e, quando possível, os roteiros de trabalho. Nesse momento, também, foram utilizados artigos científicos de estudos de caso. Assim, desenvolvemos uma análise mais global dos recursos adotados com vistas à construção dos nossos parâmetros e propostas gerais de análise.

4.2.2 Âmbito de abordagem e análise II

Nesse âmbito de abordagem, em que realizamos a coleta de dados primários, inicialmente, foram escolhidas duas IES nacionais e uma estrangeira – a UFRN, a UFPE, e a ENSAPLV. Nas três Instituições, foram desenvolvidos levantamentos mais aprofundados sobre as práticas de ensino do projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC) com base nas disciplinas escolhidas, observadas de forma presencial. Nessas mesma ocasião, também, levantamos as visões dos docentes responsáveis pelas disciplinas, através de entrevistas ou questionários (questões abertas), e aplicamos questionários (questões fechadas e abertas) junto aos estudantes. Outro levantamento e análise realizados, nesse segundo âmbito de abordagem, refere-se às entrevistas ou aos questionários com profissionais-professores engajados na temática. Nesse caso, não necessariamente responsáveis por uma das disciplinas analisadas, mas vinculado a uma das IES estudadas.

Os critérios que adotamos para a escolha das Instituições estudadas de forma mais detalhada, basicamente foram: a existência, na estrutura curricular do curso, de disciplina que integre atividades práticas e teóricas de ensino do projeto em ACPC; corpo docente com formação pertinente; acesso às atividades desenvolvidas nas disciplinas durante, pelo menos, um semestre letivo¹⁴⁰; e o contexto no qual a Instituição está inserida. Ou seja, observamos a inserção do curso no debate sobre as questões do patrimônio e do projeto – que pôde ser observada através das pesquisas e do ensino (carga horária dedicada às disciplinas) desenvolvidos, bem como dos cursos de pós-graduação oferecidos.

No caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o acompanhamento e coleta de dados aconteceram, principalmente, em dois momentos e com base em duas disciplinas do 7º período, ambas com 90 horas de aula (sendo 45h reservadas aos conteúdos teóricos e 45h, às atividades práticas), nas quais se trabalham o projeto de arquitetura e urbanismo à luz de reflexões sobre o patrimônio: Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (PPUR V) – no semestre 2008.2 – e Projeto de Arquitetura V (PA V) – (2009.2)¹⁴¹. O levantamento em PPUR V aconteceu no segundo semestre de 2008, quando foi desenvolvida uma pesquisa sobre a disciplina¹⁴². No segundo semestre de 2009, acompanhamos a disciplina PA V, por ocasião do estágio-docência como bolsista de doutorado, dedicando uma carga horária semanal de quatro horas, que possibilitou o acompanhamento de forma interativa do processo de concepção projetual dos alunos de forma interativa.

Vale destacarmos que é no 7º período do CAU-UFRN, quando, no Curso, as disciplinas se integram com base em uma temática comum: aquela do Patrimônio Cultural. Desse modo, as disciplinas de Planejamento e Projeto Urbano e Regional V e Projeto de Arquitetura V, além de Preservação e Técnicas Retrospectivas e Planejamento da Paisagem III, interagiram em ambos os momentos. Acrescentamos, ainda, que, na UFRN, na condição de professor-substituto, ministramos, por dois anos consecutivos (de 2005.2 a 2007.1), a disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (PPUR V) de forma integrada com o Projeto de Arquitetura V (PA

¹⁴⁰ Com respeito a esse ponto, foi considerada a permissão dos professores para o pesquisador ter acesso às atividades de ateliê, aos exercícios, roteiros e, quando possível, aos produtos desenvolvidos no semestre letivo.

¹⁴¹ A disciplina PPUR V, na ocasião, foi ministrada por Ruth Maria da Costa Ataíde, professora adjunto do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A ementa da disciplina é “Elementos teórico-conceituais do Planejamento Urbano e do Patrimônio Histórico. História da ocupação do território no Brasil e em Natal. Os instrumentos legais e de gestão no estudo dos sítios históricos”. A disciplina PA V, foi ministrada por Maisa Fernandes Dutra Veloso, professora associada do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A ementa da disciplina é: “Projeto de intervenção em sítios e edifícios históricos. Estudos de readaptação de edificações antigas a novas funções. A história e a arquitetura, o “revival” e as novas tendências de conservação e restauro”.

¹⁴² A fim de cumprir requisito para a disciplina “Ensino do Projeto de Arquitetura”, do PPGAU/UFRN ministrada pela Profa. Maisa Veloso, no mesmo semestre.

V), experiência que permitiu uma reflexão importante sobre o tema, bem como a produção de alguns artigos para eventos científicos¹⁴³.

No caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), trabalhamos com a disciplina “Intervenções em Sítios Históricos” (2009.2), ministrada no 9º período do curso, com 120 horas/aula, sendo 30 teóricas e 90 práticas¹⁴⁴. Nessa Instituição, ocorreram quatro visitas aos ateliês de projeto – nos dias 17 de setembro, 04 e 19 de novembro e 04 de dezembro do ano de 2009, quando foram acompanhadas as aulas, feitas observações, aplicados questionários (com os alunos) e feita entrevista (com um dos professores responsáveis). É importante lembrarmos que acompanhamos a referida disciplina num momento em que um novo projeto pedagógico estava sendo elaborado para o curso. De acordo com a nova estrutura curricular, que está sendo implantada a cada ano, a disciplina “Intervenções em Sítios Históricos” será extinta, sendo os conteúdos em questão explorados, mais efetivamente, em Ateliê Integrado (no 4º ano). Pretendemos, ainda, em momento oportuno, abordar essas mudanças em nossas sistematizações e análises, embora não seja o nosso foco, visto que, à época de realização da pesquisa, essa disciplina era a que melhor apresentava os conteúdos de interesse deste trabalho.

Por fim, no caso da *École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette* (Ensapl^v)¹⁴⁵, durante o período do “Estágio de Doutorado no Exterior” (doutorado-sanduiche financiado pela Capes), foram acompanhadas as disciplinas “Conceber o Espaço Público” (*P803 - Concevoir l'espace public*), com 100 horas/aula, bem como da disciplina optativa de projeto “Introdução ao Projeto Urbano” (*Introduction au projet urbain*), ministradas no 8º período do curso (2º Ciclo), sendo essa última uma optativa articulada à primeira (*P803*)¹⁴⁶. Os ateliês foram observados em sete

¹⁴³ No III Projetar (2007), apresentamos juntamente com a Profa. Maisa Veloso artigo intitulado “Ensinar a projetar no construído: uma experiência didática”, em que abordamos uma experiência didático-pedagógica do ensino de projeto de intervenções no patrimônio edificado, desenvolvida no âmbito do CAU UFRN, que enfatiza, no sétimo período, a conservação e a requalificação de ambientes históricos a partir de análise das disciplinas de Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional III (conforme o PPP 4 do Curso). No IV Projetar (2009) foi apresentado pelo pesquisador artigo intitulado “Intervenções no Patrimônio Edificado: reflexões sobre a experiência de ensino do CAU/UFRN”, em que refletimos sobre a questão do ensino do projeto urbano em ambientes históricos, no Brasil, a partir da disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (PPUR V), do CAU/UFRN.

¹⁴⁴ A referida disciplina, no momento da coleta, estava sob a responsabilidade dos docentes Geraldo Gomes da Silva, professor-adjunto do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco e Maria de Oliveira Reynaldo, na ocasião, Professora Substituta 40h do mesmo curso e instituição. A ementa da disciplina consiste no: “Significado e compreensão de patrimônio cultural. Origem e teorias do processo de restauração. Políticas de intervenções e áreas de interesse histórico. Estudo e análise dos princípios e métodos em edificações e sítios de interesse cultural”.

¹⁴⁵ Importante dizer que a escolha se deu por se tratar de uma Instituição com reconhecida tradição no ensino de projeto. Além disso, a questão da intervenção em áreas consolidadas está fortemente engajada nos conteúdos do curso pela própria realidade das cidades europeias.

¹⁴⁶ Ambas as disciplinas estavam sob a responsabilidade do Prof. Yannis Tsiomis, sendo que a disciplina “Conceber o Espaço Público” contou com a colaboração do Prof. assistente-pedagógico Clément Orillard. Pretende, a partir da metrópole parisiense, o conhecimento sobre a “Grande Paris” e os estudos sobre os projetos existentes, proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre questões de projeto, de escala, e de estratégias dos atores envolvidos

momentos, nos seguintes dias: 09 e 16 de abril, 14 e 21 de maio, 04 e 25 de junho, e 02 de julho, do ano de 2010. Nesse período, registramos com fotografias e anotações os processos metodológicos das disciplinas, conhecemos as condições físicas e recursos utilizados; pudemos conhecer e observar os exercícios aplicados para concepção projetual; e aplicamos questionários aos alunos¹⁴⁷. Os dados e informações coletados constituíram importante referência e contraponto para as nossas análises. É importante acrescentarmos que, além das disciplinas acompanhadas, nos foi possível, visitar as instalações físicas da instituição, e, em especial, os ateliês de projeto, biblioteca.

Com relação às disciplinas das três IES estudadas de forma presencial, destacamos que os procedimentos e informações levantados se amoldaram às condições encontradas em cada caso. Apesar das dificuldades, foi possível atender ao objetivo de conhecer os procedimentos metodológicos realizados nas disciplinas que propõem intervenções em áreas consolidadas de patrimônio cultural – tendo como principais instrumentos de registro as anotações, as entrevistas ou questionários (questões abertas) com os docentes e os questionários (questões abertas e fechadas) com os alunos. Inicialmente, nos propúnhamos a acompanhar, pelo menos três ateliês em cada disciplina escolhida, a fim de observar os meios utilizados para o exercício do projeto, bem como as condições físicas e recursos utilizados. Contudo, conforme vimos, participamos de um maior número de sessões, em todos os casos.

Quanto aos questionários aplicados, inicialmente, os dados coletados foram sistematizados e analisados de modo quantitativo, com base nas tabulações e resultados apresentados. Esses exames foram, contudo, realizados com o auxílio dos dados provenientes das observações, o que possibilitou uma análise também qualitativa desses dados.

As observações, por conseguinte, destacam-se como um dos mais importantes instrumentos para análise dos dados desse âmbito de abordagem, pois nos propiciou informações não-verbalizadas pelos entrevistados (docentes) e questionados (discentes), e não registradas nos documentos averiguados (planos, roteiros de curso etc.). Adotamos dois modos de observação: a) a observação sistemática (em que o pesquisador não participa/interfere do processo), na UFPE e

no processo, aspectos fundamentais para se desenhar o projeto urbano. O objetivo do trabalho é de dotar os estudantes da capacidade de articular a leitura de um dado espaço com o ato de projetar. A disciplina “Introdução ao Espaço Público” contou com a colaboração da equipe docente formada pelo Prof. assistente pedagógico Clément Orillard, o Prof. titular Serge Wachter e o Prof. titular Bendicht Weber. Nessa disciplina, tendo em consideração que a prática do projeto urbano se ancora em uma cultura da cidade e essa cultura se articula com a compreensão dos grandes jogos contemporâneos da cidade francesa e europeia em que o aluno tem a oportunidade de alimentar, por um lado, uma imaginação e, por outro, um vocabulário necessário para a concepção, permite, assim, passar dos simples jogos formais para embasar o projeto urbano sobre questões concretas.

¹⁴⁷ Nesse caso, as entrevistas com os docentes responsáveis não aconteceram de forma estruturada, mas, no decorrer do processo, várias das questões nela contidas foram sendo conversadas e incorporadas nos protocolos de registro (anotações).

ENSAPLV; b) a observação participante, em que o pesquisador entra no mundo social dos participantes do estudo, interferindo no processo, como ocorreu no caso da UFRN¹⁴⁸. A forma de registro do primeiro modo foram as anotações (durante e depois) e fotografias, no decorrer dos acontecimentos, e do segundo modo apenas anotações (posteriores). De maneira geral, as observações consideraram os recursos didáticos utilizados pelos professores, como aulas expositivas, seminários e atendimentos individualizados ou em grupo. Além de sua evidente relevância para esta pesquisa, as observações possibilitam a averiguação do que, realmente, os professores e os alunos dizem e fazem¹⁴⁹. Em todas as observações sistemáticas, o pesquisador se apresenta como observador revelado, ou seja, declara sua identidade e os objetivos da pesquisa.

De certo modo, os procedimentos empregados para as entrevistas ou questionários com os professores responsáveis pelas disciplinas investigadas em caráter presencial se aproximam muito daqueles que são utilizados com os professores-profissionais. Concernente aos questionários, observações e entrevistas dessa parte do trabalho, adotamos processos comparativos de análise, viabilizados através do estabelecimento de categorias analíticas, que podem ser encontradas nos APÊNDICES N à Q, e serão melhor explicitadas em capítulos subsequentes.

Uma outra parte desse âmbito de abordagem da pesquisa refere-se às entrevistas ou questionários com professores-profissionais engajados na temática. Todos os entrevistados são vinculados a uma das nove IES investigadas. Trata-se de um levantamento crucial para as nossas análises e merecem uma descrição minuciosa do modo como foram feitas. Inicialmente, a forma de registro aconteceu de duas formas: a) as entrevistas, realizadas presencialmente, foram registradas por meio de gravação e transcrição literal; b) os questionários, realizados não-presencialmente, foram recebidos por escrito através de meio digital (correio eletrônico). A escolha do meio de realização das entrevistas aconteceu de acordo com o tempo e disponibilidade por parte dos professores. Assim, os questionários na UFRN e na ENSAPLV foram feitos por e-mail, e a entrevista na UFPE de forma direta/presencial. A seguir, serão abordados os modelos de análise adotados.

Após a análise da entrevista e questionários, começamos a pensar na explicação, na avaliação e nas possibilidades de formas de mudanças e noções de pensamento. Utilizamos, inicialmente, os nove tópicos sugeridos por Hitchcock e Hughes *apud* Moreira e Caleffe (2008, p.188) para a análise das entrevistas, questionários e informações provenientes das conversações:

¹⁴⁸ Em que realizamos Estágio Docência.

¹⁴⁹ “As pesquisas nessa área têm como objetivo abrir a ‘caixa preta’ da escola e, por conseguinte, da sala de aula, para descobrir os fatores que determinam e influenciam as experiências dos alunos nesses conteúdos”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.202).

1) Familiarizar-se com as transcrições; 2) considerar os limites do tempo; 3) descrever e analisar os dados; 4) isolar as unidades gerais de significado; 5) relacionar as unidades de significado aos objetivos da pesquisa; 6) extrair padrões e temas; 7) observar a natureza das tipificações e percepções; 8) estar preparado para refletir sobre as revelações do entrevistado; e 9) verificar a validade, triangular o dados, entrevistar e analisar novamente.

Destacamos alguns desses tópicos nos procedimentos por nós adotados nesta pesquisa. O primeiro refere-se ao isolamento das Unidades Gerais de Significado (UGS), assim como identificação dos padrões e dos temas da análise. Nesse momento, a releitura das entrevistas e questionários nos permitiu identificar termos, questões e temas que aparecem mais frequentemente no material analisado. Ou seja, esses elementos surgiram dos dados e foram relacionadas aos objetivos gerais da pesquisa. De outro modo, promovemos uma comparação entre os resultados obtidos e os resultados esperados na pesquisa.

Lembramos que as entrevistas e questionários, assim como outros dados trabalhados nesta pesquisa, serviram às análises sempre de forma interligada e complementar. A “triangulação dos dados”¹⁵⁰ – multimétodos comparáveis – foi uma forma de verificarmos sua validade e conferirmos maior confiabilidade aos resultados alcançados. A principal ferramenta intelectual adotada foi a comparação entre os dados obtidos por diferentes fontes metodológicas, tendo sempre nos objetivos da pesquisa as referências mais relevantes. A elaboração de categorias (inicialmente hipóteses flexíveis) foi um procedimento igualmente importante no processo de análise do material coletado. Os resultados e conclusões obtidas consistem numa síntese qualificada do material levantado.

Nos três capítulos a seguir, apresentamos os resultados e análises do material trabalhado nesta tese. Basicamente, dividimos os conteúdos, conforme exposto, de acordo com os âmbitos de abordagem I e II. Ou seja, em um primeiro momento – capítulo 5 –, trabalhamos, basicamente, com os dados secundários do âmbito de abordagem I, em que construímos um panorama geral da realidade do ensino de projeto em ACPC no Brasil. Em um segundo momento – capítulo 6 –, trabalhamos com os dados primários, em que construímos um aporte empírico com base em um trabalho presencial de observação e consulta aos atores (docentes e discentes), bem como, em um levantamento de posicionamentos de professores-profissionais das IES estudadas sobre o tema. Por fim, no capítulo 7, apresentamos algumas reflexões e análises mais gerais e conclusivas que apontem para propostas que ajudem na consolidação de metodologias de ensino de projeto em ACPC.

¹⁵⁰ “A triangulação refere-se ao uso de mais de um método para coletar dados em um estudo”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.191).

5 UM QUADRO DO ENSINO DE PROJETO EM ÁREAS CONSOLIDADAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL

Neste capítulo, sistematizamos os dados coletados referentes ao âmbito I de abordagem e apresentamos resultados e análises iniciais. Aqui, nossas principais fontes de informação foram as estruturas curriculares dos cursos elencados, os planos de ensino das disciplinas identificadas e artigos científicos sobre ateliês de projeto que nos proporcionaram reflexões mais apuradas a respeito do tema.

Inicialmente, abordamos o sistema de ensino superior brasileiro, situando o ensino de projeto e de patrimônio cultural nos CAU estudados, com base no referencial teórico-conceitual e nas legislações pertinentes. Ou seja, através das estruturas curriculares dos cursos e ementas selecionadas, construímos um panorama geral sobre como os conteúdos de patrimônio aparecem nos cursos estudados, considerando número e natureza (obrigatória ou optativa) de disciplinas, escalas de atuação (arquitetura e/ou urbanismo), abordagens (restauração, tectônica e outras)¹⁵¹, carga horária (teórica, prática e total) e situação da disciplina na estrutura curricular (semestre letivo).

Em seguida, entre as IES estudadas, elegemos quatro escolas e cinco ateliês de projeto representativos no Brasil, que exercitam o projeto em ACPC – Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V, ambos da UFRN; Intervenção em Sítios Históricos, da UFPE; Ateliê IV, da UFBA; e Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII, da UnB. Trabalhamos com os planos de ensino desses ateliês de forma minuciosa, considerando – além de ementa e objetivos – os conteúdos, metodologias, formas de avaliação e referências bibliográficas; utilizamos, também, como fontes artigos científicos descritivo-analíticos e, em alguns casos, as entrevistas ou questionários com os docentes responsáveis ou que já ministraram as disciplinas.

5.1 O ensino superior e o projeto aplicado ao patrimônio cultural nos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros

5.1.1 Considerações gerais sobre a realidade do Ensino Superior no Brasil

Antes de discutirmos o ensino de projeto de arquitetura e urbanismo aplicado ao

¹⁵¹ Categorizamos as disciplinas por abordagem de acordo com os conteúdos trabalhados e objetivos, conforme, melhor explicaremos adiante.

patrimônio, cabem algumas considerações gerais sobre a realidade do Ensino Superior no Brasil. Masetto (1998) destaca três momentos históricos significativos desse estágio, quais sejam: a) a formação profissionalizante para o mercado de trabalho, marcado historicamente pelo modelo francês-napoleônico; b) a formação do cidadão, do profissional e do pesquisador, basicamente, na década de 1930¹⁵²; c) a formação em contexto de mudanças tecnológicas, nesses tempos atuais (com destaque desde a década de 1990).

O primeiro modelo, voltado para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, trouxe diretrizes para uma organização curricular técnica e a contratação de um corpo docente com experiência profissional. Se considerarmos que atividades como pesquisa científica são realizadas, sobretudo nas IES públicas e o número de alunos matriculados nessas instituições ainda é inferior a 30%¹⁵³, podemos deduzir que esse quadro (a formação profissional para o mercado), ainda, persiste no sistema educacional superior brasileiro. Além disso, podemos destacar algumas características marcantes desse modelo, como, por exemplo, as metodologias tradicionais de ensino, já bastante superadas na literatura especializada, baseadas na transmissão oral de conhecimentos (aulas expositivas) para cinquenta e até cem alunos e na avaliação por meio de instrumentos de pressão e cobrança, como provas.

No contexto da formação do cidadão, do profissional e do pesquisador, no Brasil, as organizações curriculares dos cursos eram concebidas para alunos que ingressavam em uma universidade e não em um curso determinado. Desse modo, nos dois primeiros anos, a formação discente era voltada para a pesquisa, para o trabalho intelectual, e para a produção de trabalhos científicos, criando, desse modo, uma formação básica universitária. Só depois, o aluno passava para as disciplinas específicas de cada formação. Nesse contexto, o professor deveria, além de ministrar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimentos, divulgá-los e orientar alunos para essas atividades. As metodologias de estudo eram pensadas para poucos alunos e se caracterizavam como atividades de investigação, discussão e produção de trabalhos cooperativos entre professores e alunos. É evidente o desmonte dessa estrutura durante a ditadura militar (provinda do golpe de 1964).

Hoje, a formação universitária, apesar de guardar resquícios dos dois modelos, está

¹⁵² Quando no fim da década de 1930, as universidades começam a sofrer com o desmonte dessa estrutura, entre outras razões, por forças extrínsecas relacionadas ao cenário nacional do Estado Novo de Getúlio Vargas.

¹⁵³ Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação –, Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) – 2010 –, o número de alunos matriculados em IES públicas, no Brasil, corresponde a 1.461.696 (26,82%), entre Instituições Federais, Estaduais e Municipais, e o número de alunos matriculados em IES privadas, no país, consistem em 3.987.424 (73,17%). Fonte: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 02/03/2012.

fortemente vinculada às mudanças tecnológicas, que têm dissipado a produção de conhecimento para outros núcleos – como indústrias, empresas, mídia, ONGs e escritórios de trabalho. A Universidade, não sendo mais o único lugar de pesquisa, nesse contexto, passa a promover o intercâmbio entre os diversos sujeitos de construção do conhecimento. Desse modo, as IES assumem o papel de socializadoras do conhecimento – ou seja, fazendo cada vez menos sentido a Universidade meramente “passar informações” –, ensinando a selecionar, organizar, manipular e trabalhar com informações, transformando-as em conhecimentos, isto é, em algo novo e socialmente importante. Além disso, esse ensino superior se volta para a formação de profissionais com

[...] visão globalizada dos problemas e seus encaminhamentos, análise crítica, criatividade para soluções, transferência e adaptação de conhecimentos a novos campos e situações, abertura ao novo com criticidade e capacidade de adaptação, iniciativa de pesquisa e busca de informações, relacionamento cooperativo com profissionais de outras áreas e profissionais subalternos, integração de seu conhecimento técnico com outras áreas do saber, domínio da informática e de línguas estrangeiras, capacidade de encontrar soluções para os problemas que integrem o técnico com o contexto problemático, visando preservar e desenvolver a qualidade de vida do grupo humano nele envolvido. (MASETTO, 1998, p.124).

Esse contexto exige parcerias, deslocando-se, por vezes, inclusive o *locus* da formação da sala de aula para locais de trabalho. É importante lembrar que a universidade não é uma instituição unânime. As diversas áreas e campos do conhecimento também alcançam, interagem e respondem a sociedade de forma diferente. Assim, as áreas das exatas e das ciências biomédicas, com os seus setores ligados a indústria colocam a universidade em um *status* particular frente a produção de conhecimentos. Não é difícil encontrarmos casos em que pesquisas são encomendadas e totalmente financiadas por grandes empresas. A realidade da área de humanas, em geral é bem diferente. Se não fosse o estado e os seus editais públicos para fomentar pesquisas nessa área, possivelmente, muitas pesquisas se quer existiriam. Nesse contexto, podemos situar o patrimônio cultural, que apesar das iniciativas institucionais de pesquisa e conservação tem na universidade uma das principais, se não a única, fonte de conhecimento.

5.1.2 O ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural no Brasil

Quando pensamos o ensino de projeto aplicado ao patrimônio nos tempos atuais, ou seja, em contexto de mudanças tecnológicas, verificamos alguns aspectos fundamentais para a abordagem, entre os quais podemos destacar dois. Primeiro, a ideia de tratar os conteúdos das matérias com base em uma abordagem multidisciplinar, em que, além do *metier* para o projeto e

dos conhecimentos específicos sobre o patrimônio cultural, uma série de outras matérias fortalecem esse ensino, como as tecnologias, a história da arquitetura e urbanismo, as teorias do restauro, da reabilitação, da requalificação, entre outras, para apenas mencionarmos algumas. Segundo, o importante reconhecimento das novas tecnologias da informação e da representação gráfica como novos instrumentos de abordagem da relação projeto/patrimônio, que podem abranger desde recursos que favoreçam o diagnóstico e a leitura técnica do estado de conservação e preservação do bem, objeto de estudo, até recursos de reconstituição virtual e física, como a prototipagem rápida e a modelagem, que favoreçam o registro e a tomada de decisões projetuais. Essa leitura não deve se confundir com a formação generalista do profissional de arquitetura e urbanismo, conforme especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos vigentes¹⁵⁴.

Mas, a discussão sobre o ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural, no Brasil é relativamente recente. Além dos encontros da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA)¹⁵⁵, o debate foi reacendido em escala nacional, a partir de 2003, no âmbito do Seminário Projetar, cuja quinta edição, realizada em Porto Alegre (2007), lançou o foco, no momento, sobre o patrimônio histórico edificado.

Ali foram discutidas questões atuais e pertinentes tendo em vista a ampliação crescente deste campo de ação profissional e a necessidade de melhor capacitar os futuros arquitetos urbanistas para nele atuar, o que, a nosso ver, vai muito além de uma única disciplina prevista nos currículos dos cursos (Preservação e Técnicas Retrospectivas e suas diversas traduções locais – Intervenções em Sítios e Edifícios Históricos, Restauração, e outras). (ANDRADE; VELOSO, 2008).

Os conteúdos referentes à preservação do patrimônio urbano e arquitetônico foram incorporados aos currículos dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, a partir de 1996, após as discussões sobre a reestruturação curricular de 1994¹⁵⁶. As Diretrizes Curriculares vigentes preveem a inclusão desse conteúdo (patrimônio) nas estruturas curriculares dos cursos, considerando, inclusive, competências e habilidades para os projetos de arquitetura e urbanismo¹⁵⁷. Contudo, conforme observa Schicchi (2007), o já referido perfil generalista da

¹⁵⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de arquitetura e urbanismo estão contidas na Resolução CNE/CES nº 6 de 02 de fevereiro de 2006, hoje, substituída pela Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

¹⁵⁵ Mais informação disponíveis no site: www.abea-arq.org.br/.

¹⁵⁶ Quando a Portaria nº. 1770, de 21 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, definindo a matéria de “Técnicas Retrospectivas” como conteúdo profissionalizante dos cursos, no Brasil, e incluindo nos seus conteúdos o estudo da conservação, restauro, reestruturação e reconstrução de edifícios e conjuntos urbanos, sendo estas determinações, posteriormente, incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos mesmos (cursos).

¹⁵⁷ No Art. 5º das Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de arquitetura e urbanismo (02/2010) são definidas algumas competências e habilidades para a formação profissional, dentre as quais destacamos: “as práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades.” (BRASIL, 2006).

formação de arquiteto urbanista no Brasil, assim como a autonomia das escolas para definirem os seus conteúdos de acordo com as características regionais de suas situações sociais e geográficas, revelam significativas disparidades no que se refere à carga horária, métodos e conteúdos específicos empregados. Realidade que constatamos nas nossas análises, conforme apresentamos a seguir.

Além das novas Diretrizes Curriculares, outras leis e resoluções merecem destaque no processo de definição de novos Projetos Pedagógicos dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, como: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, que institui as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; e a Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo, cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs, além de outras providências¹⁵⁸.

Nas Diretrizes Curriculares, existem muitas menções às questões relacionadas ao patrimônio histórico. Nesse sentido, a seguir, chamamos atenção para alguns aspectos mais evidentes. Segundo as Diretrizes, o projeto pedagógico do curso deverá incluir, entre muitos aspectos¹⁵⁹ a concepção e composição das atividades complementares, entre as quais podemos destacar a, capacidade de

[...] compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e a valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis. [Grifo nosso].

Entre os princípios a serem estabelecidos pelos cursos com respeito à matéria, observamos a valorização e a responsabilidade coletiva sobre a preservação e conservação do patrimônio cultural edificado. No perfil do egresso, esperamos, além de consistente formação generalista, capacidade crítica para atuar na conservação e na valorização desse patrimônio. Como meios para desenvolver as competências e as habilidades dos estudantes, destacamos os exercícios práticos de planejamento e projeto voltados para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades.

¹⁵⁸ Em substituição à Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, que regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo e dá outras providências; e Resolução nº 1.010, de 22 de agosto de 2005, do CREA/CONFEA, que sistematiza os campos de atuação profissional do Arquiteto e Urbanista.

¹⁵⁹ Como objetivos gerais do curso, formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, incentivo à pesquisa e instrumento para a iniciação científica, entre outros.

Nesse sentido, considerando a distribuição dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo em um Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação, um Núcleo de Conhecimentos Profissionais, e um Trabalho de Curso, os conteúdos de projeto aplicados ao patrimônio cultural podem ser encontrados em disciplinas e atividades de naturezas muito distintas, como em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe etc. Nos planos de curso, encontramos de forma mais evidente a distribuição dos conteúdos de projeto e patrimônio trabalhados no ensino pelos cursos. Em geral, além de aulas teóricas, produção em ateliê, visitas a canteiros de obras, pesquisas etc., destacamos as viagens de estudo para o conhecimento de obras arquitetônicas, de conjuntos históricos, de cidades e regiões que ofereçam soluções de interesse e de unidades de conservação do patrimônio natural como recurso, e atividade prevista nessas Diretrizes.

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, reafirmam conteúdos de patrimônio e sugerem atividades extraclasses ligadas ao tema, mas, sobretudo, apontam para a aplicação destes conteúdos no projeto, seja ele de arquitetura, de urbanismo ou de paisagismo.

5.2 As escolas de arquitetura e urbanismo pesquisadas no Brasil: panorama geral

Conforme já mencionado, o nosso universo de estudo abrange os cursos de arquitetura e urbanismo de nove IES, sendo oito brasileiras e uma francesa – Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em âmbito nacional e a *École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette* (ENSAPLV), em âmbito internacional. Com base nesse recorte, levantamos as disciplinas (obrigatórias e optativas) constantes nas Estruturas Curriculares dos cursos estudados, numa abordagem não apenas quantitativa, mas também qualitativa, a fim de construir uma cartografia dos conteúdos de projeto e patrimônio cultural nesses contextos.

Temos clareza de que o panorama geral, aqui desenvolvido, consiste na leitura do ensino de projeto relacionado ao patrimônio a partir da forma convencional em suas estruturas curriculares. Naturalmente, uma leitura mais ampla dessa realidade demandaria outros meios de apreensão dos contextos em que os cursos estão funcionando, considerando, entre outros aspectos, as suas organicidades e consequente sistematizações. Um olhar mais apurado permitindo a apreensão dos conceitos e das propostas constantes nos projetos pedagógicos dos

cursos analisados foi lançado em três das IES estudadas onde analisamos de forma presencial procedimentos e práticas de ensino, conforme vemos no capítulo seguinte.

Contudo, depois da apresentação dos cursos escolhidos – já feita no capítulo 4 – em que abordamos as suas estruturas administrativas (se são parte de uma faculdade, escola ou departamento) e estruturas de pesquisa a eles vinculados (os grupos e linhas de pesquisa, os laboratórios, etc.), tanto na graduação como na pós-graduação, extraímos de cada estrutura curricular uma lista de trinta disciplinas que oferece conteúdos de patrimônio, seja numa abordagem apenas teórica, seja teórico-prática¹⁶⁰.

Foi elaborado um banco de dados em que identificamos a instituição, a disciplina, a natureza (obrigatória ou optativa), a escala de estudo e intervenção (edifício e/ou cidade), a abordagem prevalecente (restauração, tectônica etc.), a carga horária (teórica, prática e total), e o período em que é ministrada. A partir daí, fizemos uma série de relações sistematizadas a seguir, na Ilustração 22.

¹⁶⁰ Importante dizer que consideramos a antiga estrutura curricular do CAU-UFPE, vigente, no momento da pesquisa de campo (presencial).

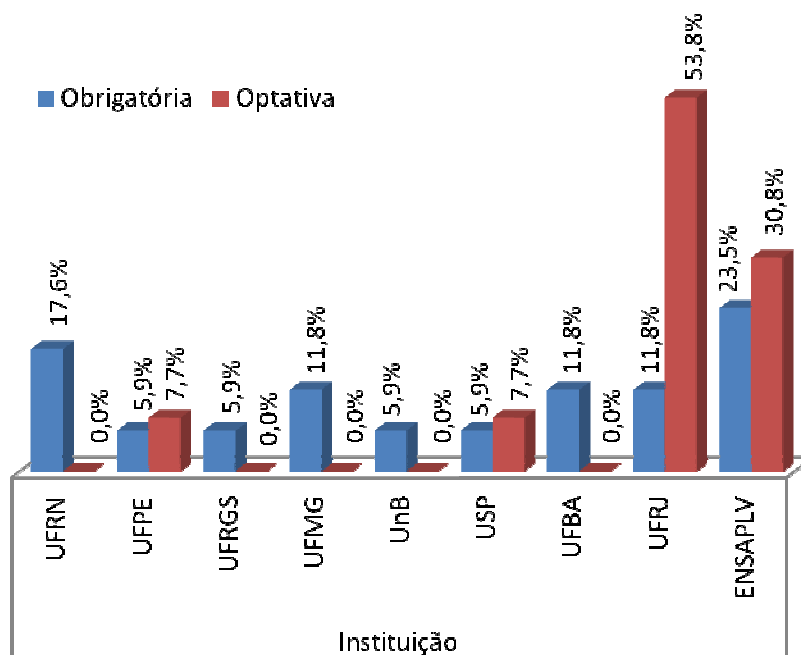
Ilustração 22 – Quadro geral: disciplinas de patrimônio

Instituição	Disciplina	Quantidade	Percentual	Natureza (obrigatória ou optativa)	Escala (arquitetura e/ou urbanismo)	Abordagem (restauro, tectônica etc.)	CH Teórica	CH Prática	CH Total	Período
UFRN	Preservação e Técnicas Retrospectivas	3	10%	Obrigatória	A/U	Tectônica	45h	45h	90h	7
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V			Obrigatória	U	Projeto/patrimônio	45h	45h	90h	7
UFRN	Projeto de Arquitetura V			Obrigatória	A	Projeto/patrimônio	45h	45h	90h	7
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	2	6,6%	Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio			120h	9
UFPE	Técnicas Retrospectivas			Optativa	A/U	Tectônica			60h	9
UFRGS	Técnicas Retrospectivas	1	3,3%	Obrigatória	A/U	Tectônica	30h	0h	30h	9
UFMG	Patrimônio Cultural	2	6,6%	Obrigatória	A/U	Planejamento/Teoria	45h	0h	45h	7
UFMG	Técnicas Retrospectivas			Obrigatória	A	Tectônica	5h	40h	45h	6
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Técnicas Retrospectivas)	1	3,3%	Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio	60h	60h	120h	8
USP	Conservação e Restauração do Patrimônio Arquitetônico	2	6,6%	Optativa	A	Restauração	60h	0h	60h	-
USP	Técnicas Retrospectivas, Estudo e Preservação dos Bens Culturais			Obrigatória	A/U	Tectônica	60h	0h	60h	5
UFBA	Técnicas Retrospectivas	2	6,6%	Obrigatória	A	Tectônica	34h	34h	68h	6
UFBA	Ateliê IV			Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio	136h	272h	408h	7
UFRJ	Arquitetura Museus Centros Culturais	9	30%	Optativa	A	Arquitetura de Museu	30h	15h	45h	-
UFRJ	Ateliê Integrado II			Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio	30h	0h	30h	8
UFRJ	Conservação e Restauo do Patrimônio Cultural			Obrigatória		Restauração	30h	0h	30h	8
UFRJ	Projeto Urbano II			Obrigatória	U	Projeto/patrimônio			90h	-
UFRJ	Metodologia de Projeto de Restauo			Optativa	A	Restauração, Projeto/patrimônio			60h	-
UFRJ	Políticas de Preservação Cultural no Brasil			Optativa	U	Políticas públicas	30h	0h	30h	-
UFRJ	Preservação de Centros Históricos			Optativa	U	Tectônica	30h	0h	30h	-
UFRJ	Renovação e Preservação Urbana			Optativa	U	Tectônica	30h	30h	60h	-
UFRJ	Tecnologia da Conservação e Restauo de Arquitetura			Optativa	A	Tectônica, Restauração	30h	0h	30h	-
ENSAPLV	<i>Concevoir l'espace public</i>	8	26,6%	Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio	-	-	136h	8
ENSAPLV	<i>Construire dans le construit</i>			Obrigatória	A/U	Projeto/patrimônio	-	-	90h	-
ENSAPLV	<i>Continuité et renouvellement typologiques</i>			Optativa	A	História/Teoria	-	-	28h	8
ENSAPLV	<i>Initiation à l'intervention sur le patrimoine</i>			Obrigatória	A	Projeto/patrimônio	-	-	49h	7
ENSAPLV	<i>Interventions structurelles sur le bâti ancien</i>			Obrigatória	A	Projeto/patrimônio	-	-	49h	8
ENSAPLV	<i>Introduction au projet urbain</i>			Optativa	U	Planejamento/Teoria	-	-	21h	8
ENSAPLV	<i>Penser le patrimoine</i>			Optativa	U	Planejamento/Teoria	-	-	49h	7
ENSAPLV	<i>Recyclage urbain et production du lien social</i>			Optativa	U	Planejamento/Teoria	-	-	28h	8
TOTAL DE DISCIPLINAS		30	100%							

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

A primeira relação que ressaltamos, a seguir, representada na Ilustração 23, refere-se à quantidade de disciplinas obrigatórias oferecidas por cada IES investigada. Os percentuais consistem na relação do número de disciplinas por instituição referente ao total das 30 disciplinas, aqui, elencadas.

Ilustração 23 – Gráfico das disciplinas obrigatórias e optativas de patrimônio por IES



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

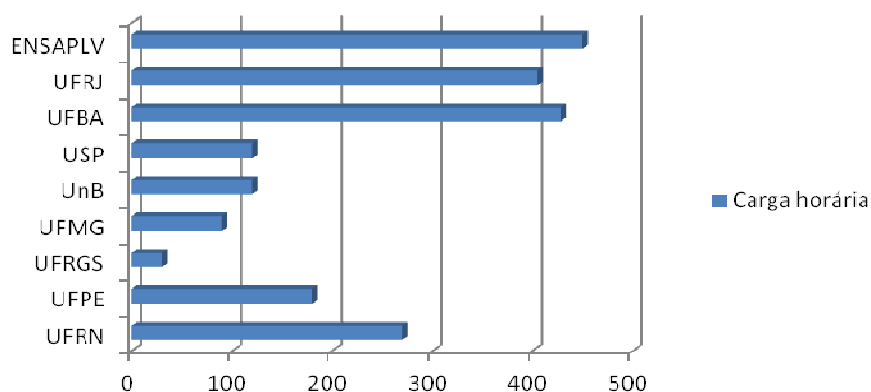
Ou seja, quando consideramos, apenas, as disciplinas obrigatórias oferecidas nas estruturas curriculares analisadas, a UFRN e a UFRJ (no Brasil) e a ENSAPLV (na França) assumem grande destaque. A impressão muda quando consideramos, do mesmo modo¹⁶¹, em conjunto as disciplinas obrigatórias e optativas dedicadas ao patrimônio oferecidas por cada IES investigada.

Nesse cruzamento, a UFRN e a ENSAPLV seguem entre as três com maior percentual, porém, a UFRJ ganha destaque com relação às demais, com o maior número de disciplinas oferecidas (9).

¹⁶¹ Os percentuais do número de disciplinas obrigatórias e optativas, independentemente, por instituição sob o total de disciplinas elencadas (30).

Se considerarmos, contudo, a distribuição de carga horária, em número de horas-aula¹⁶², dedicada ao patrimônio por Instituição, encontramos outros destaques, como mostra, a seguir, a Ilustração 24.

Ilustração 24 – Gráfico da carga horária dedicada ao patrimônio por IES em número de horas aula



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Como podemos verificar, de maneira geral, os cursos da ENSAPLV, da UFRJ, da UFBA e da UFRN apresentam as mais expressivas cargas horárias dedicadas ao ensino dos conteúdos ligados ao patrimônio cultural em suas estruturas curriculares. Primeiro, isso torna mais expressiva Instituições como a UFPE e a UnB, que, quando analisadas com relação ao número de disciplinas tiveram pouco destaque. Segundo, que, apesar dos critérios de seleção adotados, algumas IES, paradoxalmente, ainda, apresentam baixa carga horária dedicada aos conteúdos de patrimônio cultural (com destaque para a UFRGS). Na Tabela 1, a seguir, podemos perceber, ainda, uma outra realidade, quando verificamos a carga horária de disciplinas obrigatórias e optativas.

Tabela 1 – Carga horária total (obrigatórias e optativas) de patrimônio por IES em número de horas aula

	Instituição								
	UFRN	UFPE	UFRGS	UFMG	UnB	USP	UFBA	UFRJ	ENSAPLV
Obrigatórias	270	120	30	90	120	60	428	60	324
Optativas	0	60	0	0	0	60	0	345	126
Obrigatórias e optativas	270	180	30	90	120	120	428	405	450

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

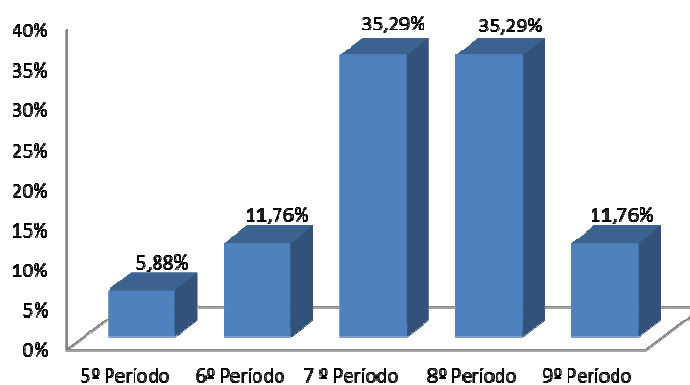
A Tabela 1 mostra que a maior parte das instituições oferece superior carga horária de disciplinas obrigatórias com relação à carga horária de disciplinas optativas, com um caso

¹⁶² Não tivemos acesso a informação sobre a correspondência da hora-aula adotada por cada IES com a hora de relógio. No entanto, em geral, uma hora aula varia entre 45 minutos e 60 minutos.

excepcional em que as cargas horárias são iguais (USP) e outra exceção em que a carga horária de optativas é expressivamente superior ao de obrigatórias (UFRJ). Esse dado nos parece positivo, basicamente, por duas razões. Primeiro, porque a evidência da carga horária obrigatória, sobretudo, quando consideravelmente maior do que o mínimo exigido¹⁶³, demonstra o reconhecimento da importância desses conteúdos pela maior parte das escolas. Segundo, que se trata de uma previsão prevista no Projeto Pedagógico do curso, ou seja, provavelmente, resultado de uma decisão conjunta do corpo docente do curso. Por outro lado, a expressiva carga horária de optativas oferecidas pela UFRJ confirma o reflexo de pesquisas e, talvez, uma certa vocação da Instituição para tema, como supomos, inicialmente, no momento da seleção.

Outro cruzamento feito refere-se ao período quando foram encontradas as disciplinas obrigatórias elencadas, como mostra a última coluna da Ilustração 25. Dessa relação, podemos perceber, como evidenciam o gráfico correspondente referida ilustração e a Tabela 2, os principais períodos em que as disciplinas obrigatórias são oferecidas nas estruturas curriculares estudadas. Do universo estudado, 100% das disciplinas obrigatórias são ofertadas entre o 5º e 9º períodos, sendo mais de 70% desse total concentrados no 7º e 8º períodos.

Ilustração 25 – Gráfico da frequência de disciplinas obrigatórias de patrimônio por período.



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

¹⁶³ As Diretrizes Curriculares Nacionais não estabelecem carga horária. Apenas os conteúdos a serem ministrados.

Tabela 2 – Frequência de disciplinas obrigatórias de patrimônio por período

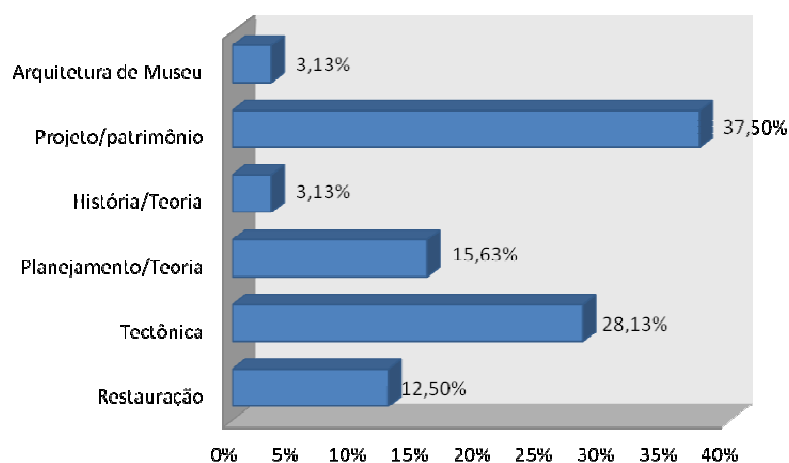
QUADRO 00		
Período	Frequência	%
5º Período	1	5,88
6º Período	2	11,76
7º Período	6	35,29
8º Período	6	35,29
9º Período	2	11,76
Total	17	100

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Esse resultado é bastante emblemático e importante. Se considerarmos uma lógica encontrada na maior parte dos Projetos Pedagógicos atuais de que o nível de complexidade dos problemas a serem tratados nos cursos superiores de arquitetura e urbanismo aumenta do início para o fim do curso, podemos concluir que o tema patrimônio pressupõe uma carga de conhecimentos prévios maior, sendo, portanto, considerado mais complexo do que outros temas.

Naturalmente, quando nos referimos aos conteúdos de patrimônio identificados, estamos, inevitavelmente, lidando com uma considerável diversidade de abordagens (APÊNDICE B). Desse modo, para tratar essas variações sobre o mesmo tema, enquadrámos as disciplinas encontradas nas seguintes categorias: a) Tectônica (técnicas recentes; técnicas antigas); b) Projeto/patrimônio (em geral, ateliês de projeto com abordagens multidisciplinares); c) Planejamento/Teoria (políticas públicas; estratégias de ação: renovação, reabilitação, revitalização e conservação urbana); d) Restauração (teorias do restauro); e) Arquitetura de Museu; e f) História/Teoria. A Ilustração 26 apresenta a frequência das abordagens mais encontradas entre as disciplinas estudadas com relação ao total absoluto. Nela, verificamos que a relação do projeto com o patrimônio cultural destaca-se com 37,50%, seguida da tectônica (28,13%) e do planejamento e teoria (15,63%).

Ilustração 26 – Gráfico da frequência de abordagens encontradas



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Conforme observamos, o projeto aplicado ao patrimônio cultural, assim como as técnicas empregadas, são as abordagens mais encontradas no universo de disciplinas obrigatórias e optativas estudadas, somando 66% do total absoluto. Esse dado revela um coerente esforço das IES pesquisadas para relacionar os conteúdos teóricos do tema com as competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação do arquiteto e urbanista, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de arquitetura e urbanismo. Por outro lado, se considerarmos apenas o percentual de disciplinas ligadas ao projeto, um pouco menos de 40%, vemos que ainda é pequeno o número de situações em que o tema é tratado de forma integrada sob essa ótica de intervenção. Ou seja, os conteúdos da matéria (patrimônio) ainda estão, de certo modo, fragmentados nas estruturas curriculares dos CAUs investigados.

Outro aspecto observado nessas análises refere-se aos principais assuntos encontrados nas ementas das disciplinas estudadas. Na Tabela 3, construída de acordo com as categorias analíticas criadas (APÊNDICE B – Categorias de Análise das Disciplinas Obrigatórias e APÊNDICE C – Categorias de análise das disciplinas optativas), verificamos aqueles assuntos que aparecem com maior frequência, tendo como referência o total de categorias apresentadas¹⁶⁴.

Tabela 3 – Frequência de assuntos nas ementas estudadas

Ementa (palavras-chave)	%
Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano	21,7
Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura	04,3
Projeto Integrado de AU	17,4
Ferramentas Metodológicas de Ensino	13,0
Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.)	73,9
Técnicas de restauro	04,3
Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente)	30,4
Políticas de intervenção	17,4
Legislação aplicável ao patrimônio	26,1
Técnicas contemporâneas de reabilitação	17,4
Técnicas contemporâneas de restauração	30,4
Técnicas retrospectivas	21,7
Restauração (Projeto)	26,1
Reabilitação (Projeto)	26,1
Diálogo e análise de problemas de Projeto	04,3
Análise de casos exemplares	08,7
Evolução histórica do Imóvel	13,0
Conceito de Patrimônio Cultural	30,4
Conservação de bens imóveis	08,7
Materiais e Mão de Obra	08,7
História e teoria: processos de concepção	13,0
História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural	13,0
Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)	13,0

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

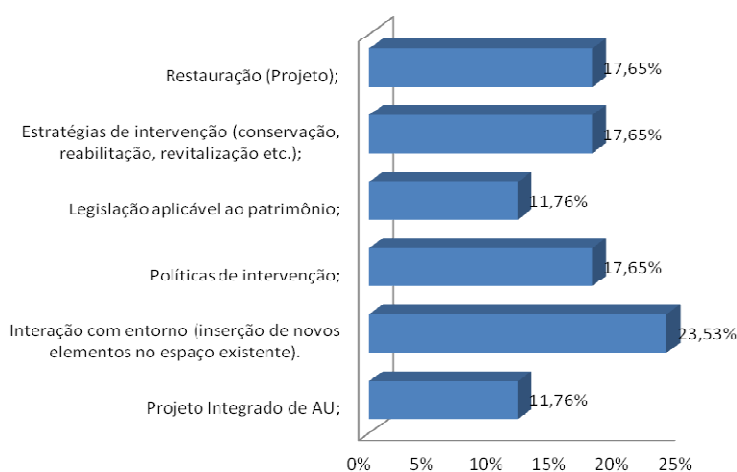
A Tabela 3 revela que as “Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.)”, com 73,9%, apresenta um expressivo destaque entre os assuntos encontrados nas 30 ementas analisadas. Chamamos atenção para dois aspectos. O primeiro, refere-se ao fato dos assuntos se voltarem, preliminarmente, para a definição do tipo de intervenção, fator fundamental para o exercício projetual. O segundo, ao fato de se tratarem de estratégias

¹⁶⁴ Neste caso (Tabela 3), do total de 23 categorias (100%) geramos os percentuais daquelas que quantidade de vezes que cada item apareceu.

contemporâneas, em um explícito esforço de promover uma abordagem atual do tema: patrimônio cultural atual. Também merecem ressalva os assuntos que aparecem com um percentual de 30.4% do total de categorias identificadas – a “Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente)”, as “Técnicas contemporâneas de restauração” e o “Conceito de Patrimônio Cultural” – em que podemos observar abordagens teóricas e conceituais, bem como preocupações com as consequências das transformações em ACPC.

Entre os assuntos encontrados nas ementas, a Ilustração 27, a seguir, mostra aquelas que apareceram, pelo menos, duas vezes e seus respectivos percentuais de frequência.

Ilustração 27 – Gráfico da frequência de assuntos (comuns)¹⁶⁵ nas ementas estudadas



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Apesar do destaque das disciplinas dedicadas às Estratégias de Intervenção, com 17% do total, percebemos uma expressiva recorrência dos assuntos ligados às questões conceituais e contemporâneas – Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente), Técnicas contemporâneas de restauração e Conceito de Patrimônio Cultural (somando 21%), o que, para nós, parece positivo, considerando o caráter atual da intervenção em áreas consolidadas de patrimônio cultural. Não podemos, também, deixar de mencionar os assuntos ligados ao projeto de restauração e reabilitação, assim como a legislação aplicável ao patrimônio cultural, como assuntos reconhecidamente importantes pelas IES estudadas (somando 18% do total da amostragem).

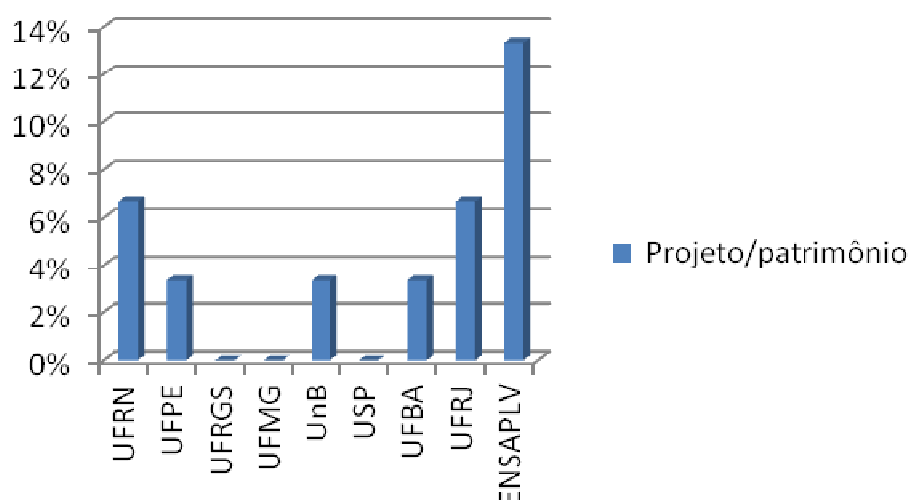
¹⁶⁵ Encontrados em, pelo menos, duas ementas distintas.

5.3 Projeto e patrimônio: quatro IES e cinco ateliês representativos

5.3.1 Aspectos gerais

Inicialmente, podemos observar (Ilustração 28) que nem todas as IES estudadas oferecem disciplinas que oficialmente integrem projeto de arquitetura e/ou urbanismo e patrimônio cultural.

Ilustração 28 – Gráfico da frequência (quantidade) de disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio cultural por IES



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Conforme Ilustração 28, a instituição estrangeira, ENSAPLV, é a IES onde encontramos o maior número de disciplinas de projeto aplicadas ao patrimônio, seguida das instituições nacionais, UFRN e UFRJ. Vale observarmos que, apesar de três instituições aparecerem como se não oferecessem esses conteúdos, eles devem ser trabalhados em algumas das disciplinas de projeto, já que dispõem de carga horária dedicada ao patrimônio¹⁶⁶. Em geral, a temática é tratada nas disciplinas de projeto nos mesmos semestres da oferta de disciplinas de patrimônio, embora não seja de maneira obrigatória.

¹⁶⁶ Como, por exemplo, acontece na EA UFMG, onde encontramos, na disciplina obrigatória, Projeto Integrado de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo I (interdepartamental - URB/PRJ/TAU), com carga horária de 150 horas-aula (totalmente prática), oferecida no 8º período, cuja ementa é "Integração interdisciplinar. Concepção do espaço físico considerando a integração conjunto arquitetônico/cidade/ desenho urbano. Tratamento de espaços públicos e conjuntos arquitetônicos. Estratégias de intervenção arquitetônica e urbana. Paisagismo dos espaços livres. Sistemas proteção, manutenção e conservação da edificação", uma ligeira menção na ementa a "proteção, manutenção e conservação", mas não se verifica nada mais nos demais itens do plano de ensino (objetivos, conteúdos, referencial teórico) e, em consulta a uma das professoras da disciplina, não se tem trabalhado em áreas antigas. Ou seja, na prática, não se trabalha em ACPC, embora dependendo da escolha da equipe de professores responsáveis em determinado semestre, isso possa ocorrer.

A Ilustração 29 apresenta as disciplinas que integram projeto e patrimônio em seus conteúdos, com carga horária igual ou maior que 90 horas-aula, às IES a que estão vinculadas e as suas respectivas cargas horárias.

Ilustração 29 – Quadro das disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio com carga horária igual ou maior que 90 horas-aula

Instituição	Disciplina	Abordagem	CH Total
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V	Projeto/ Patrimônio	90h
UFRN	Projeto de Arquitetura V		90h
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos		120h
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Téc. Retrospectivas)		120h
UFBA	Ateliê IV		360h
UFRJ	Projeto Urbano II		90h
ENSAPLV	<i>Concevoir l'espace public</i>		136h
ENSAPLV	<i>Construire dans le construit</i>		90h

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Desse modo, de acordo com os objetivos, já explicitados nesta tese, de investigar o ensino de projeto em ACPC, entre as disciplinas que se enquadram nas categorias de projeto aplicado ao patrimônio, com carga horária maior ou igual a 90 horas-aula, identificamos em quatro Instituições de Ensino Superior (IES), cinco disciplinas representativas – Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (ambas da UFRN), Intervenções em Sítios Históricos (UFPE), Ateliê IV (UFBA) e Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Técnicas Retrospectivas) (UnB)¹⁶⁷. Nesse momento, tivemos oportunidade de proceder a uma análise mais minuciosa em que comparamos ementas, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos/avaliação e referências bibliográficas, identificando os principais aspectos (categorias analíticas) trabalhados. A Tabela 4 a seguir apresenta todos os assuntos em comum (que apareceram em mais de uma disciplina) encontrados nas ementas das cinco referidas disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio com carga horária igual ou maior que 90 horas aula.

¹⁶⁷ Essa escolha levou em consideração, entre outras razões, o acesso que o pesquisador teve aos planos de ensino completos e detalhados, bem como informações complementares.

Tabela 4 – Frequência de assuntos em comum encontrados nas ementas das 5 disciplinas de projeto/patrimônio com carga horária igual ou maior do que 90h

Ementas	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFRN)	Ateliê IV	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Técnicas Retrospectivas) (UFRN)
Projeto Integrado de AU				X	X
Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente)	X	X	X		X
Políticas de intervenção		X	X		X
Legislação aplicável ao patrimônio		X			X
Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.)			X	X	X
Restauração (Projeto)			X	X	X
%	06,7	50,0	66,7	50,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Podemos fazer dois destaques. O primeiro refere-se a disciplina Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Técnicas Retrospectivas) que oferece todos (100%) os assuntos elencados, segundo critério referido. O segundo ao assunto “Interação com o entorno (inserção de novos elementos arquitetônicos e urbanísticos no espaço existente)”, destaca-se com a maior frequência (80%) com relação ao número de disciplinas analisadas¹⁶⁸. A maior variedade de assuntos encontrados

¹⁶⁸ Se consideramos todas as ementas das disciplinas de projeto e patrimônio com carga horária igual ou maior a 90 horas-aula (APÊNDICE E – Quadro de frequência de assuntos encontrados nas ementas de projeto/patrimônio com carga horária igual ou maior do que 90 horas-aula) observaremos, que, além dos assuntos mencionados, dois outros aspectos aparecem de forma expressiva: “Fundamento e práticas dos projetos urbanos” e “Projeto integrado de AU”, fato que reforça o caráter da ampliação e integração de escalas de projeto típicos dos ateliês integrados. De outro modo, se consideramos todos os assuntos encontrados nas ementas das cinco disciplinas que julgamos representativas (APÊNDICE F - Tabela dos assuntos encontrados nas ementas de cinco disciplinas representativas) poderemos destacar a “Interação com o entorno (inserção de novos elementos no espaço existente)”, com 12,90% do total. Esse dado confirma uma de nossas hipóteses de que na intervenção em ACPC o sítio é protagonista e o esforço do projetista para integrar seja com que recursos de diálogo for o edifício ou qualquer tipo de intervenção (urbana) deve ser grande. Esse dado voltará a ser tratado, adiante, a partir da ótica dos docentes-profissionais da área e alunos. Outros resultados que merecem menção são os que revelam a Restauração (Projeto), as Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) e as Políticas de intervenção, como sendo os segundos (empatados com 9,68% cada um) mais encontrados. Chamamos atenção para três aspectos a importância dada às técnicas, às noções do tipo de intervenção a ser empreendida no projeto e os determinantes externos ao projeto, não necessariamente, ligados estritamente ao processo conceitual do projeto (seja de arquitetura ou de urbanismo). Nesse sentido as políticas públicas aparecem como aspectos de destaque para a própria, talvez possamos dizer,

na referida disciplina sinaliza o caráter abrangente e especializado adotado no ateliê e o considerável percentual do assunto destacado demonstra que existe um certo consenso com respeito a importância do entorno no ensino de projeto em ACPC.

No aspecto “objetivos” temos (Tabela 5)¹⁶⁹.

Tabela 5 – Objetivos em comum das disciplinas pesquisadas¹⁷⁰

Objetivos	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Técnicas Retrospectivas) (UnB)
Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio	X	X	X	X	—
Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio	X	X	X	X	—
Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço	X	X	X	X	—
Estudar a realidade local	X	X	X	X	—
Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar	X	X	X	X	—
Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias)	X	X	X	X	—
Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado à preservação		X	X	X	—
Refletir sobre a inserção do sítio na cidade		X		X	—
Discutir aspectos legais e doutrinários (normas)		X	X	X	—
Capacitar para o projeto de AU			X	X	—
Avaliar as possibilidades de inclusão de novos usos e de novas tecnologias			X	X	—
%	54,5	81,8	90,9	100,0	—

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Destacamos que o Ateliê IV da UFBA contempla 100% do total de objetivos encontrados nas quatro disciplinas analisadas, visto que, nesse caso a UnB não dispôs essa informação no plano de ensino que tivemos acesso. Também, pudemos ver que mais de 50% dos objetivos identificados – Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio, Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio, Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço, Estudar a realidade local, Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar, Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando,

viabilização do processo conceitual a ser considerado nos exercícios projetuais.

¹⁶⁹ As referidas tabela e ilustração mostram apenas os objetivos em comum, que aparecem em, pelo menos, dois dos planos de ensino investigados.

¹⁷⁰ A disciplinas da UnB não apresentou objetivos no plano de ensino disponível.

novos usos e tecnologias) – aparecem em todas as disciplinas a que tivemos acesso a informação¹⁷¹.

No item “Conteúdos programáticos”, encontramos os seguintes aspectos identificados em, pelo menos, dois planos de ensino investigados (Tabela 6).

Tabela 6 – Conteúdos por disciplina em comum¹⁷²

Conteúdo	Projeto de Arquitetura V	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V	Sítios em Intervenções Históricas	Ateliê IV	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Técnicas Retrospectivas)
Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores)	X		X	X	X
Conceitos e noções sobre patrimônio	X	X	X	X	X
Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto	X	X	X	X	X
Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.)	X	X	X	X	X
Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.)	X	X		X	
Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.)	X		X		X
História e teóricos da restauração	X		X	X	X
Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.)	X	X	X	X	X
O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima)	X		X	X	X
Procedimentos projetuais	X	X	X	X	X
Realidade local	X	X	X	X	X
Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais	X	X	X	X	X
Relatórios, memoriais, dossiês descritivos	X	X	X	X	X
Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis)	X	X	X	X	X
Processo de intervenção em áreas urbanas		X	X	X	X
Planejamento urbano e conservação		X			X
Políticas de intervenção em sítios históricos		X	X	X	X
A intervenção contemporânea em centros históricos		X	X	X	X
Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras			X	X	X
%	73,7	73,7	89,5	89,5	94,7

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

¹⁷¹ No Apêndice G – Objetivos encontrados nas cinco disciplinas observadas – podemos observar todos os objetivos identificados entre as cinco disciplinas estudadas. Obs.: Nesse caso, apenas quatro que apresentam objetivos.

¹⁷² Ou seja, que aparece, pelo menos, duas vezes.

A Tabela 6 revela que de todos os conteúdos encontrados nos planos de ensino das cinco disciplinas pelo menos um pouco mais de 70% são encontrados em todas as ateliês. Esse é um resultado que também apresenta um certo consenso no que tange aos itens apresentados. Além disso, mais uma vez, a UnB contempla o maior número de itens em comum, reforçando o caráter abrangente adotado. É importante, também, observar que grande parte dos conteúdos encontrados abordam elementos ligados às questões da inserção do bem no sítio, o que sinaliza o protagonismo deste quando se ensina a projetar em ACPC. (APÊNDICE H - Todos os conteúdos que aparecem entre as cinco disciplinas).

No item Procedimentos metodológicos, identificamos, conforme quadro a seguir, as seguintes categorias e respectivas frequências (Ilustração 30).

Ilustração 30 – Quadro dos procedimentos metodológicos em comum das cinco disciplinas estudadas

Procedimentos metodológicos	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. VIII (Técnicas Retrospectivas) (UnB)
Aulas expositivas	X	X	X	X	X
Seminários	X	X	X	X	X
Visitas de campo	X	X	X	X	X
Levantamento de dados	X	X	X	X	X
Palestras com profissionais na área	X	X		X	
Trabalhos e assessorias em Ateliê	X	X	X	X	
Viagem de estudo	X	X			
Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	X	X	X	X	
Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc)	X	X	X	X	X
Leitura do lugar (análise morfológica etc.)	X	X	X	X	X
Trabalhos em equipe	X	X	X	X	X
Discussão de trabalhos com a turma	X	X	X	X	X
%	100	100	80,0	86,7	73,3

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Observamos que muitos dos procedimentos metodológicos encontrados nas cinco disciplinas analisadas – aulas expositivas, seminários, desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc), leitura do lugar (análise morfológica etc.), trabalhos em equipe, discussão de trabalhos com a turma, visitas de campo, e levantamento de dados – são procedimentos comuns, encontrados em disciplinas de naturezas diversas. Destes, destacamos os dois últimos, por remeterem à leitura e à apreensão do sítio, aspecto que vem sendo frequentemente citado e ajuda a confirmar a nossa hipótese, sobre o protagonismo do sítio em projetos dessa natureza. Entre os

demais procedimentos, destacamos as viagens de estudo para cidades que possuam sítios históricos de referência para o projeto, visto que consiste em um relevante procedimento para a sensibilização dos alunos sobre as questões do patrimônio, sobretudo, nos cursos situados em cidades com escasso acervo patrimonial.

Apesar de não encontrarmos procedimentos peculiares descritos nos planos de ensino das disciplinas estudadas, percebemos uma relativa variedade de metodologias empregadas. Esse fato pode ser explicado primeiro, pela carga horária acima da média de outras disciplinas do curso, o que possibilita uma maior flexibilidade dos professores. Segundo, por se tratar de disciplinas teórico-práticas, o que demanda procedimentos distintos para responder às diferentes naturezas e objetivos dos conteúdos trabalhados, ora fundamentais (teóricos), ora propositivos (práticos). Ou seja, a necessidade de os professores lidarem com conhecimentos de naturezas distintas requer práticas de ensino diferentes, fato que, mais uma vez, denota o caráter multidisciplinar do projeto aplicado ao patrimônio¹⁷³. No que concerne aos meios de avaliação adotados, temos o seguinte. (Ilustração 31).

Ilustração 31 – Quadro: Avaliação em comum das 5 disciplinas estudadas

Avaliação	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. VIII (Técnicas Retrospectivas) (UnB)
Frequência e participação nas aulas	X	X	X	X	X
Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	X	X	X	X	
Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto)	X	X			X
Elaboração de um plano de intervenção		X	X	X	X
%	75	100	75	75	75

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

¹⁷³ Se consideramos todos os procedimentos metodológicos e critérios de avaliação identificados observamos que as visitas de campo, levantamento de dados e leitura do lugar somados chegam a 21,42% do total de categorias. Isso revela, mais uma vez, a importância do sítio no processo conceitual. Conhecer, se apropriar, entender o lugar de intervenção, atribuindo-lhe caráter peculiar volta a aparecer como um dado importante desse tipo de projeto. Itens, como viagens de estudo (2,86%) ou palestras com profissionais da área (4,29%) aparecem sem destaque entre os demais itens, embora, nos pareçam pontos importantes. Com respeito ao primeiro, é fácil explicar. Provavelmente, não se trata de uma necessidade relevante para todos os cursos, já que alguns apresentam um relativo acervo na própria cidade onde estão situados – como é o caso de Salvador, Recife ou mesmo Brasília (com seu acervo modernista). Outros pontos que foram consideravelmente identificados – Discussão de trabalhos com a turma é um aspecto (7,14%), Aulas expositivas (7,14%), Seminários (7,14%), Frequência e participação nas aulas (8,57%), Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc.) (7,14%), Trabalhos em equipe (7,14%) – não se parecem apontar para procedimentos peculiares de projetos para ACPC. Um aspecto que merece menção, como pode ser observado na tabela a seguir, é que a maior parte desses pontos estão homogênea e distribuídos nas IES estudadas (APÊNDICE J – Procedimentos Metodológicos / avaliação de cinco disciplinas representativas). No Apêndice 11, podemos identificar os procedimentos metodológicos e avaliativos das cinco Disciplinas Estudadas por IES.

Do mesmo modo, os procedimentos de avaliação adotados no ensino de projeto em ACPC não parecem divergir dos encontrados no ensino de projeto vinculado a outros contextos. Podemos, contudo, chamar atenção para as naturezas distintas dos produtos, objetos de avaliação, basicamente, de caráter teórico, e prático. Esse último, envolvendo o planejamento e a proposição através do projeto (desenho).

Por último, elencamos a listagem de “referências bibliográficas” encontradas nos planos de ensino (APÊNDICE L – Referências bibliográficas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas) das quais identificamos aquelas que aparecem em, pelo menos, duas das cinco disciplinas investigadas.

Na Tabela 7, a seguir, podemos identificar as referências citadas em cada plano de ensino. Julgamos importante esclarecer que, para efeito de contabilização, atualizamos os títulos pelo mais recente encontrado a fim de uniformizar as edições.

Tabela 7 – Referências bibliográficas em comum (aparecem em, pelo menos, dois planos de ensino) encontradas nas cinco disciplinas estudadas

Referências	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Téc. Retrospectivas) (UnB)
BRANDI, C. 2004	X		X	X	X
CHOAY, F. 2001	X	X			X
CURY, I. (Org.), 2000	X			X	X
DE GRACIA, F. 1992	X		X		X
LE MOS, C. A. C. 1987	X	X	X	X	X
ZANCHE TTI et al (Org.), 1995	X				X
SILVA, F. F. 2002		X			X
RIEGL, A. 2002			X		X
RUSKIN, J. 1956			X		X
SILVA, G. G. 1996			X		X
SITTE, C. 1992			X		X
VIOLETT-le-DUC, 2000			X		X
CASTRO, S. R. 1994				X	X
FONSECA, M. C. L. 1997				X	X
BRASIL, 1937				X	X
BRASIL, Constituição de 1988				X	
BRASIL, 2001				X	X
BICCA, B. (Coord.) 1986					X
%	33,3	16,7	44,4	44,4	94,4

Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

A Tabela 7 nos revela primeiro que a UnB, mais uma vez, se destaca entre as demais disciplinas, contemplando quase o total de títulos comuns identificados. Segundo que os títulos e, em muitas vezes, as suas edições constantes nos planos de ensino encontram-se bastante desatualizados. Contudo, eles nos ajudam a perceber alguns conteúdos que tem sido explorados no ensino do projeto em ACPC. Por exemplo, as três referências comuns mais citadas, entre as cinco disciplinas investigadas, figuram grupos temáticos bastante explorados: Carlos Lemos (LE MOS, 1987) juntamente com Françoise Choay (CHOAY, 2001) e Francisco de Gracia (DE

GRACIA, 1992) revelam a importância de se trabalhar o conceito de patrimônio histórico, em um sentido mais amplo. Observamos, através da análise dos planos de ensino, que esses conceitos são, em geral, explorados em um momento inicial das disciplinas, ou seja, antes do desenvolvimento das atividades mais práticas de leitura do espaço e projeto de intervenção no sítio.

Em seguida, Cérare Brandi (BRANDI, 2004) representa, juntamente com Ruskin (RUSKIN, 2008) e Viollet le Duc (VIOLETTE-le-DUC, 2000), assim como Camilo Sitte (SITTE, 1992), autores clássicos das teorias do restauro e intervenção em bens patrimoniais de valor histórico, artístico, arquitetônicos e urbanísticos, assunto, imprescindível ao ensino de projeto em ACPC, ao que nos parece, independente do enfoque do ateliê, que, em geral, tem um caráter mais abrangente.

Por fim, a Constituição Federal de 1988 aliada a Isabelle Cury (CURY, 2004) e o Decreto-Lei nº 25/1937 (Federal), que estabelece os princípios do tombamento em todo o território nacional, denotam a importância atribuída à legislação urbanística na análise e intervenção em áreas históricas no Brasil. Pelo que percebemos, as leis e normas servem como parâmetro, tanto para delimitação de áreas de estudo, como para meios de enfatizar as restrições e limitações de se projetar em ACPC. Naturalmente, também, podem servir de objetos de estudo e instrumentos de reflexão sobre as possibilidades de transformar o sítio, preservando as suas características mais importantes.

Esses nomes estão longe de representar o estado da arte na matéria, mas nos ajudam a entender a natureza dos conteúdos explorados em ateliês de projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural.

Com base, ainda, nos planos de ensino, bem como em artigos científicos sobre os cinco ateliês de projeto de arquitetura e/ou urbanismo aplicados ao patrimônio cultural (disciplinas) que julgamos representativos em quatro instituições de ensino superior brasileiras, seguimos nossa reflexão. Agora, segue as análises dos ateliês em cada contexto (instituição) em que estão inseridos.

5.3.2 Particularidades de cada caso

Nesta subseção, procedemos a uma descrição-analítica de cada proposta curricular, com base em seus planos de ensino, publicações sobre a experiência¹⁷⁴, questionários e observações

¹⁷⁴ Existem, pelo menos um artigo para cada ateliê ou grupo de disciplinas que apresenta detalhadamente as realidades de cada caso, publicados nos Anais dos Seminários, Projetar e Docomomo.

realizadas. Organizamos essa parte do trabalho em quatro grupos, considerando que, no caso do CAU-UFRN, conforme previsto pelo seu Projeto Pedagógico, as disciplinas de projeto que adotam o patrimônio histórico como objeto de estudo e intervenção, Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V, trabalham de forma integrada, vinculando as duas escalas, arquitetura e urbanismo, numa mesma reflexão, assim como fazem os outros três ateliês aqui analisados.

5.3.2.1 Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)

No CAU-UFRN, a relação entre o projeto de arquitetura e de urbanismo e o patrimônio cultural acontece no 7º período em duas disciplinas distintas, Projeto de Arquitetura V (PA V) e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (PPUR V) – ambas com 90 horas-aula, sendo 45 destinadas às atividades práticas –, que abordam a questão em distintas escalas, como os próprios nomes sugerem, porém de forma integrada, como prevê o Projeto Pedagógico do curso. É importante acrescentar que, nesse período integram-se às atividades desenvolvidas outras disciplinas do semestre, com destaque para Preservação e Técnicas Retrospectivas, Conforto Ambiental 03 e Planejamento da Paisagem 03 – as três com 45 horas-aula.

Previsto desde o Currículo A-3 (1990), a integração curricular foi confirmada no Currículo A-4 (1996) e aperfeiçoada – com mecanismos de pré e co-requisitos mais flexíveis – no Currículo A-5 (2007). Também chamada de integração horizontal, é um princípio didático-metodológico em que as disciplinas ofertadas no semestre estabelecem pontos em comum em diferentes dimensões, tais como: a) entre escalas (arquitetura e urbanismo); b) através da área de intervenção ou objeto de estudo, que varia a cada semestre¹⁷⁵; c) através do enfoque temático explicitado no Projeto Pedagógico¹⁷⁶; d) através do cronograma de entrega dos trabalhos integrados; e) através das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão universitárias).

Desse modo, em decorrência da integração curricular do CAU-UFRN, e como já revela a Ilustração 24¹⁷⁷ e Tabela 1¹⁷⁸, se considerarmos apenas a carga horária teórico-prática obrigatória destinada ao projeto de arquitetura e urbanismo vinculado ao patrimônio cultural¹⁷⁹, o curso dedica uma carga horária de 270 horas-aula à matéria. As disciplinas de projeto urbano e arquitetônico conduzem o processo e constituem o local de síntese dos conteúdos trabalhados

¹⁷⁵ Em geral, o universo de estudo (sítio) consiste em áreas com evidentes acervos patrimoniais, tanto com características predominantemente coloniais, como ecléticos e modernistas.

¹⁷⁶ Cada semestre tem um enfoque temático que permite a interação entre disciplinas. O enfoque do sétimo período, contexto de nossa análise, é, como já assinalado, o de “Intervenções no Patrimônio Edificado”.

¹⁷⁷ Ilustração 24 – Gráfico da carga horária dedicada ao patrimônio por IES em número de horas aula.

¹⁷⁸ Tabela 1 – Carga horária total (obrigatórias e optativas) de patrimônio por IES em número de horas aula.

¹⁷⁹ Incluindo a disciplina de Preservação e Técnicas Retrospectivas.

por meio de análises e projetos de intervenção integrados. O tema, nesse contexto, propicia aos estudantes um contato interdisciplinar com o assunto.

Em geral, podem ser destacados alguns procedimentos metodológicos comuns seguidos pelas disciplinas de projeto, tais como: a) leitura da área de estudo (levantamentos, que incluem a evolução histórica, morfológica e usos da área, bem como o inventário de todos os imóveis de interesse histórico, e o levantamento arquitetônico completo de edificações consideradas relevantes para a intervenção projetual de restauro e/ou re-uso) – relatório integrado¹⁸⁰; b) seminários (para discutir teorias, conceitos e métodos de preservação do patrimônio histórico edificado, com base na literatura nacional e internacional); c) estudos e análises de experiências de conservação e restauro no Brasil e no mundo, bem como dos trabalhos já realizados no sítio escolhido; d) viagem de estudo a um centro histórico de referência, frequentemente na região Nordeste, que serve para estimular os estudantes para as questões do patrimônio e ampliar os seus repertórios projetuais.

Com respeito à disciplina Projeto de Arquitetura V, a partir do seu plano de ensino (2009.2)¹⁸¹, a ementa da disciplina consiste no “Projeto de intervenção em sítios e edifícios históricos. Estudos de readaptação de edificações antigas a novas funções. A história e a arquitetura, o ‘revival’ e as novas tendências da conservação e do restauro”. E, os seus objetivos pretendem

Dotar o aluno de conhecimentos relativos ao patrimônio histórico, possibilitando a intervenção em sítios e edifícios de interesse patrimonial, conscientes da necessidade de se preservar a memória representada pela arquitetura e pelo urbanismo.

Dá-se ao aluno uma relativa liberdade para questionar e ensaiar diferentes modos de inserção do novo no antigo, desde que garantidas a integridade e a autenticidade dos bens. A ideia aproxima-se mais de um reuso, termo recorrente nas falas e textos dos docentes sobre a disciplina, do que de uma restauração mais rigorosa ou outros termos de sentido similar, mesmo que sejam trabalhados os conceitos clássicos de Viollet-le-Duc, de Ruskin e de Brandi (2004) e Boito (2002)¹⁸². Nesse sentido, De Gracia (1992), principal referência utilizada para a definição de estratégias de projeto, sobretudo no que se refere aos seus marcos operativos – os níveis de intervenção, os padrões de atuação e as atitudes frente ao contexto –, revela uma postura da disciplina, em face do problema da intervenção em ACPC, disposta à flexibilização de certas

¹⁸⁰ Para esse trabalho, os alunos se organizam em grupo de três ou quatro.

¹⁸¹ Período do acompanhamento in loco.

¹⁸² Tratado no capítulo 2 desta tese.

doutrinas teóricas, de caráter contextualista¹⁸³, da intervenção em sítios históricos, em favor de alterações que melhor qualifiquem os espaços para o uso presente. Nesse sentido, conforme Andrade e Veloso (2007), “a análise das relações formas (antigas) / usos (modernos) adquire especial significado”.

O exercício acadêmico obrigatório (formalizado no currículo) para o processo projetual no arquitetônico pretende desenvolver a capacidade do aluno em adaptar antigas estruturas edíficas a novos usos, com tecnologias contemporâneas, preservando as características materiais e imateriais mais importantes do bem, objeto de intervenção. Desse modo, o processo projetual no arquitetônico acontece em três etapas, em acordo com as três Unidades do semestre letivo, em que, na I Unidade, inicialmente é desenvolvido um levantamento (integrado com as demais disciplinas do semestre, conforme mencionado). Com base nessa leitura da área de intervenção, os alunos escolhem alguns edifícios para o desenvolvimento do projeto arquitetônico, levando em consideração, os estados de conservação e de preservação; a morfologia interna; as condições de salubridade e o conforto térmico, lumínico e acústico; as características do lugar onde o edifício está inserido; tendências de ocupação e projetos previstos para a área, entre outros.

Em seguida, em função das análises empreendidas, cada estudante define o uso que orientará os procedimentos subsequentes do projeto. Nesse momento, são considerados os marcos operativos propostos por De Gracia (1992), conforme já descritos. Essa atividade ainda é desenvolvida em grupo e o produto é um relatório da II Unidade, quando são efetivados estudos voltados para o projeto, quais sejam, a definição do programa, mobiliário e equipamentos necessários para desempenho da nova função, parâmetros de conforto ambiental, reutilização ou não de materiais e tecnologias construtivas a serem empregadas, assim como o projeto desenvolvido individualmente, em nível de anteprojeto, com memorial justificativo do partido adotado e das soluções gerais propostas, com base nos referenciais teóricos e metodológicos trabalhados.

Na III Unidade, é realizado o último exercício projetual de arquitetura, uma atividade também individual na qual são desenvolvidos os projetos de arquitetura e de interiores em nível executivo e outros detalhes, como os estudos cromáticos para as fachadas. Julgamos importante dizer, conforme observam Andrade e Veloso (2007), que os projetos de reuso, que significam ações modificadoras por definição, são desenvolvidos pelos alunos sempre com a preocupação de não ameaçar a unidade morfológica e estético-estilística dos edifícios originais.

Com relação a Planejamento e Projeto Urbano e Regional V, de acordo com o plano de

¹⁸³ Que propõem, de maneira mais direta, manutenções de gabaritos, recuos, relações cheitos e vazios e materiais, a fim de responder a um diálogo formal em escala de vizinhança e preservar as características do lugar sem muita margem para a inserção de novos elementos e formas de diálogo formal.

ensino da disciplina (2008.2)¹⁸⁴, a sua ementa consiste nos “Elementos teórico-conceituais do Planejamento Urbano e do Patrimônio Histórico. História da ocupação do território no Brasil e em Natal. Os instrumentos legais e de gestão no estudo dos sítios históricos”. E, os seus objetivos pretendem

Desenvolver o conhecimento acerca do Patrimônio Histórico e do Planejamento Urbano no Brasil e no RN, em seus aspectos históricos, teórico-conceituais e metodológicos. Evidenciar o papel do planejamento e do desenho urbano em áreas de interesse do patrimônio histórico e ambiental¹⁸⁵.

Com base na ementa e nos objetivos de PPUR V, inicialmente, dois aspectos podem ser destacados. O primeiro se refere ao fato de a disciplina integrar conteúdos de planejamento e projeto urbano, como o próprio nome revela. O segundo remete a questões ligadas às escalas de atuação dos estudos e proposições (não projetuais, como planos, legislações etc.), que podem ocorrer em escala bem mais ampla (município) do que a escala da intervenção projetual, que, em geral, acontece em escala local.

Além da escala, outros dois aspectos são considerados no momento de apreensão e leitura do lugar, em conformidade com as três noções apontadas por Tsiomis (2006): as temporalidades e os atores. Com destaque para esse último, em geral, buscam-se formas de envolver os alunos num processo de interação com as comunidades locais, técnicos municipais e outras instituições pertinentes; a fase do diagnóstico, análise e proposições textuais são amplamente exploradas, para, a partir daí experimentar qualquer intervenção no espaço.

Além disso, são promovidas discussões teóricas e conceituais baseadas em experiências concretas e em vários autores – como, com destaque para Jeudy (2005) e Choay (2001). A ação projetual (expressa através do desenho) acontece, principalmente, no âmbito das ideias e se expressa em níveis de estudos preliminares. Se, por um lado, esses procedimentos enfrentam dificuldades de enquadramento acadêmico, considerando as dissonâncias frequentes entre prazos e disponibilidades; por outro, oferece aos estudantes uma oportunidade singular de apropriação do espaço e demonstra a necessária responsabilidade que significa intervir no antigo.

Do mesmo modo que a disciplina anteriormente apresentada, as atividades desenvolvidas em PPUR V estão organizadas de acordo com a estrutura de três unidades dos semestres letivos do sistema seriado das IES no Brasil. No trabalho integrado (relatório) de leitura da área de estudo, análise e intervenção projetual, naqueles aspectos que mais interessam a disciplina são realizadas, em geral, várias visitas a campo para reconhecimento, levantamentos e

¹⁸⁴ Momento de realização do acompanhamento presencial.

¹⁸⁵ Plano de ensino da disciplina do semestre letivo 2008.2.

inventários sobre a área de intervenção. A leitura técnica da área compreende atividades práticas, discussões sobre problemáticas atuais e soluções possíveis. Inclui, análise morfológica – com base, por exemplo, em Del Rio (1990), Lamas (2004) e Rodrigues (2005) –; análise formal-estilística do patrimônio edificado, com base em inventários dos imóveis de relevância histórica e arquitetônica da área; e apropriações do espaço com base em metodologias clássicas de Percepção Ambiental, Análise Visual e Análise Comportamental – com base, principalmente, em Lynch (1997) e Cullen (1983). Conforme dito, o produto dessa Unidade é um relatório integrado com as demais disciplinas do período. Todos os trabalhos de PPUR V são desenvolvidos em grupo.

Em seguida, na II Unidade, inicia-se o processo de concepção e proposição para a área, mas, ainda, com recursos não projetuais, materializados, por exemplo, em um Plano de Ação para a área em escala territorial, ou reflexões e até proposições sobre a legislação incidente na área de estudo protegida pelo seu caráter histórico. Nesse momento são também apontadas áreas para a intervenção projetual, que possam contribuir para a revitalização do sítio e requalificação de seus espaços com vistas a sua preservação e reinserção na dinâmica urbana da cidade, considerando que, em geral, se trabalha com áreas ameaçadas, degradadas e fragilizadas cultural e socialmente. Na III Unidade, os alunos desenvolvem o projeto urbano, em geral, de espaços públicos e plano de massas para os entornos imediatos dessas áreas livres. Geralmente, são propostas em nível de estudos preliminares apresentadas, principalmente, em forma de pranchas e painéis, acompanhados de relatórios justificativos e descritivos. Ou seja, são usados recursos gráficos para apresentação de ideias, como croquis e maquetes tridimensionais à mão livre ou auxiliado por computador, bem como desenhos técnicos preliminares.

Podemos observar como pontos comuns nas disciplinas, aqui, apresentadas, o fato de, em todas as atividades frequentemente acompanhadas pelos docentes e pelos monitores das disciplinas, serem: a) promovidas inevitavelmente discussões coletivas sobre os problemas encontrados e de interesse comum dos grupos; b) realizadas atividades extraclases (como viagens de estudo e visitas a campo); c) utilizados recursos informáticos de modelagem virtual; d) adotados mecanismos de avaliação continuada.

Sobre as duas disciplinas, Andrade e Veloso (2007) observam que, além dos produtos (diagnósticos e projetos) servirem para leitura e exercício propositivo dos alunos, atendendo, desse modo, aos propósitos acadêmicos primordiais das disciplinas, os resultados alcançados têm acumulado um rico registro (inventário) da arquitetura colonial, eclética e moderna potiguar, e as propostas, muitas vezes, têm contribuído para a ampliação do debate público sobre as formas de intervenção no patrimônio. Segundo os autores, uma dificuldade observada reside na falta de

vivência dos alunos em ambientes históricos, em especial os pré-modernistas. Por isso, sobretudo, no contexto da UFRN, as viagens de estudo assimilem um papel relevante no processo de sensibilização dos alunos e na construção de competências e habilidades pertinentes à intervenção na área.

Um importante desafio consiste em resolver a equação de onde termina a conservação e começa a ação modificadora, sem ameaçar a unidade histórica, estética e morfológica do objeto trabalhado. Nesse sentido, compreender a realidade sociocultural da área objeto de intervenção, propor soluções técnicas que traduzam o desejo dos seus usuários e estabelecer aproximações entre a teoria e a prática – através de exercícios projetuais – tudo isso merece uma atenção especial. Outro aspecto ressaltado pelos autores refere-se à integração curricular. A síntese deve acontecer na ocasião do projeto, em diálogo permanente com outras matérias fundamentais e instrumentais. Por fim, ressaltam-se os princípios do exercício projetual desenvolvido no Curso, quando se pretende que a ação modificadora preserve a unidade estética, morfológica e histórica dos ambientes preexistentes para melhor servir ao homem no presente. (ANDRADE; VELOSO, 2007).

5.3.2.2 Intervenção em Sítios Históricos (UFPE)

A disciplina Intervenção em Sítios Históricos (ISH) é oferecida no CAU-UFPE desde 1991, o que denota, como na instituição anterior, um certo pioneirismo da escola com as questões do projeto vinculado ao patrimônio cultural. Tem uma carga horária de 120 horas-aula e encontra-se, na estrutura curricular vigente na ocasião do estudo, no 9º período. Apresenta a seguinte ementa.

Significado e compreensão de patrimônio cultural. Origens e teorias do processo de restauração. Políticas de intervenções em áreas de interesse histórico. Estudo e análise dos princípios e métodos em edificações e sítios de interesse cultural¹⁸⁶.

No período da coleta de dados (segundo semestre de 2009), o curso ensaiava a implantação do seu novo Projeto Pedagógico – consolidando os trabalhos desenvolvidos pelo Colegiado do CAU entre maio de 2001 e maio de 2010 –, o que veio a ocorrer no ano seguinte. Apesar disso, atualmente, a disciplina ISH continua sendo ofertada e assim permanecerá até que as turmas do 4º ano alcancem a nova estrutura curricular¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Informação extraída do Plano de Ensino da disciplina (2009.2).

¹⁸⁷ A nova estrutura curricular do CAU-UFPE não apenas consolida a ideia de abordagem dos conteúdos do patrimônio histórico-cultural, dos conceitos de conservação integrada e de outros conhecimentos relacionados no

Conforme Silva, Gonçalves e Leite (2007), professores que ministram ou ministraram a disciplina, ISH parte do problema principal do diálogo formal entre o novo e o antigo, considerando o estudo dos tipos arquitetônicos encontrados em cada sítio. Está fundamentada basicamente em três conceitos: o monumento, o sítio histórico e as posturas do arquiteto diante do monumento e do sítio. Destacamos, agora, sobretudo, os dois primeiros.

Conforme os autores, nem todo edifício antigo é considerado um monumento, o *status* é atribuído para se rememorar algum fato ou personalidade e, assim, prestar-lhe uma homenagem. No mesmo sentido, o conceito ou noção de sítio histórico adotado na disciplina coincide com aquele ou aquela declarado nas convenções em Amsterdã e em Nairobi, caracterizado por certa unidade plástica que pode não significar unidade de estilo arquitetônico mas pode, ou não, conter algum edifício de valor artístico excepcional, e seja considerado monumento por determinação do poder público, em diferentes níveis (federal, estadual e municipal). Em síntese, o recorte estabelecido pela disciplina consiste no sítio e bem reconhecido e instituído como patrimônio cultural, não sendo objeto de estudo os sítios e bens não instituídos pelo poder público e legislações urbanísticas e ambientais.

Trata-se, pelo o que observamos, antes de tudo, de um recorte metodológico possível em um estado (Pernambuco) com um rico acervo de estudo (áreas instituídas de valor de patrimônio cultural). Contudo, por um lado, consiste em uma postura adotada pelos professores responsáveis pela disciplina, não consensuada por todo o corpo docente da instituição (UFPE) – conforme percebemos através das entrevistas realizadas, que apresentamos adiante – e nem por todos os alunos¹⁸⁸, que chamaram atenção (docentes e discentes) para a importância de uma postura reflexiva e contestadora da própria legislação vigente. Por outro lado, segundo expressou o professor Geraldo Gomes, em entrevista, existe uma dificuldade considerável para sensibilizar os estudantes às questões do patrimônio cultural. A postura adotada na disciplina visa enfatizar a importância de se criar um estado de estabilidade morfológica dos sítios históricos, constantemente, alvos de ameaças de transformações que não contribuem para a sua conservação enquanto unidade física e bem patrimonial. Retomamos esse assunto adiante, mas desde já, observamos que não basta formarmos profissionais obedientes nas normas. Precisamos promover, desde a academia, sujeitos reflexivos sobre o processo de conservação de sítios históricos, capazes, inclusive, de construir novas normas e regras pertinentes às dinâmicas dessas áreas entendidas como partes integrantes da cidade.

ateliê de projeto, como, também, amplia as condições para essas atividades acontecerem. Mais informações sobre a nova estrutura curricular do CAU-UFPE podem ser encontradas através do seguinte endereço: <http://arquitetura-ufpe.blogspot.com/p/nova.html>.

¹⁸⁸ Que em respostas aos questionários expressaram outras posições.

Ressaltamos a natureza propositiva da disciplina, ou seja, o seu caráter teórico-prático, que está orientada para o projeto em escala arquitetônica com base em uma leitura urbanística, sendo o objeto de intervenção o edifício no sítio histórico. Desse modo, pretende intervir em áreas de patrimônio arquitetônico – definidas pela legislação como sítios históricos –, aplicando um método de projeto que considera o cruzamento dos seguintes eixos da intervenção em áreas de interesse histórico-cultural: teórico, normativo, conhecimento do objeto e propositivo (projeto), conforme apresentamos a seguir. O referido problema, bem como os demais componentes constituintes da disciplina, aponta para a seguinte questão identificada pelos professores: “Pode-se aprender a fazer dialogar formalmente o novo com o antigo dos sítios históricos sem incorrer em pastiche?” (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007). Trata-se de uma pergunta complexa, que instiga importantes discussões e reflexões sobre o tema.

O eixo teórico que “discute a questão do patrimônio arquitetônico à luz da evolução e impacto das doutrinas, legislação e planos nos ambientes físicos urbanos” e corresponde a parte 1 do semestre, fundamenta-se nas doutrinas patrimoniais nos ambientes construídos, nos conceitos e interpretações de Sitte, Viollet-le-Duc, Ruskin, Riegl, bem como nos conceitos de Le Corbusier, Loos, Scarpa, De Gracia, em autores nacionais, como Lemos, Bicca e Silva, G¹⁸⁹. Utiliza-se, também, de exemplos internacionais, nacionais e locais de intervenções em sítios históricos.

O eixo normativo implica a discussão da influência dos aspectos legais (o que a lei define como patrimônio cultural e sítio histórico no âmbito federal, estadual e municipal), doutrinários (das cartas patrimoniais) e referentes aos planos e projetos específicos nos sítios, objetos de estudo, correspondendo à parte 2 do semestre letivo. Basicamente, pretende promover uma reflexão sobre a legislação vigente que, conforme os autores, é permissiva e portanto destrutiva, sem contudo estabelecer parâmetros de qualidade.

O eixo de conhecimento do objeto (a área de estudo) enfatiza o registro técnico dos aspectos físico-morfológicos do sítio sem negar a importância de outros aspectos (históricos, culturais e outros) na caracterização do lugar. O levantamento e a leitura do sítio feitos nesse eixo dividem-se em dois momentos: os levantamentos e os estudos analíticos, além de corresponderem à parte 3 do semestre. Assim, busca sensibilizar os estudantes para o reconhecimento dos lugares históricos, bem como capacitá-los para a apreensão do sítio em suas múltiplas dimensões, cuja constituição é a forma, o uso, o sentido e a memória. Nesse momento,

são coletados o que existe e o que existiu (levantamento iconográfico) e registrados em levantamentos temáticos de forma (urbana, arquitetura civil e religiosa), de usos (habitacional, comercial, serviços, outros), de significado (atividades culturais,

¹⁸⁹ SILVA, Geraldo Gomes (1996).

artesanais, manifestações, características marcantes do lugar). (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007).

O eixo propositivo (projeto)

estuda soluções físico-morfológicas (urbanas e arquitetônicas) para os problemas dos Sítios Históricos. Contudo, nessa busca de soluções de projeto, as estratégias a serem utilizadas dependerão da interpretação dos problemas específicos encontrados; os exercícios em intervenções em sítios históricos considera o contexto construído com o objetivo de melhorar as estruturas existentes e o aspecto central do problema a ser resolvido é o da integração. A cada semestre a disciplina estabelece um tema que envolve um sítio histórico existente. (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007).

Esse eixo corresponde à parte 4 e remete ao último e mais importante produto da disciplina, embora os professores enfatizem a importância do processo para se chegar à síntese que é o projeto. Desse modo, o projeto de intervenção em áreas históricas com vistas à sua preservação tem caráter especulativo e deve buscar a integração do “construir no construído”, segundo o aporte teórico de De Gracia (1992), a determinação dos “marcos analógicos para a nova construção” como defende Rubió (2006) e “fazer o novo sem negar o antigo preexistente e, mais ainda, compor-se com este, acrescentado-lhe um valor”, segundo Silva, G. (1996).

O referido método de abordagem deve desenvolver sentidos tais como o de distância, profundidade e proporção, a fim de viabilizar um diálogo entre linguagens formais dos diversos tipos de arquiteturas históricas e contemporâneas. Remete à premissa básica da disciplina de que o projeto em sítio histórico consiste na busca da integração, entendida como um relacionamento positivo da nova arquitetura e da arquitetura já existente, o que significa dizer um casamento entre a história e o projeto. Ressaltamos, ainda, que a referida relação “remete à aceitação de semelhança analógica, diferentemente da cópia servil (pastiche) como também da aceitação vulgar do contraste como relação” (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007)¹⁹⁰. Ou seja, a integração ao sítio histórico não é uma atitude final, mas o resultado de um necessário percurso por todas as ações que levem ao projeto.

A disciplina é pensada, ainda, de forma a romper a estrutura da sala de aula, a partir do momento que tem no conhecimento e apropriação da área de estudo um requisito fundamental para a concepção projetual, por entender que é improvável que o estudante adquira essa sensibilidade sem vivenciar o espaço. Desse modo, o processo projetual consiste em visitas ao sítio para sensibilização e registros perceptivos, nos levantamentos temáticos, na elaboração de

¹⁹⁰ Conforme os professores, a disciplina ISH recusa a prática do contraste formal entre a nova construção e a arquitetura antiga. Tais atitudes projetuais adotadas pedagogicamente ao irem de encontro à tendência específica prevalente do projeto moderno, que se centra no objeto arquitetônico e não no entorno ou na cidade, enfrenta resistências por parte dos estudantes.

um modelo matriz tridimensional do sítio histórico (referência para discussão da integração), na construção de modelos de estudo por cada aluno para inserção no modelo matriz e teste quanto à sua integração e na apresentação de um modelo de intervenção definitivo, por cada grupo. Durante o processo projetual, o material coletado e registrado é amplamente discutido pelos alunos, juntamente com a teoria e as hipóteses projetivas.

Diante do exposto, os autores chegam a algumas constatações, como que: em disciplina dessa natureza, é preciso estimular as capacidades sensíveis dos estudantes; não se pode intervir em sítio histórico se não embasado no conhecimento do lugar (estudos tipológicos, por exemplo) e em conceitos teóricos adequados; o ambiente da sala de aula, portanto, não é suficiente para que o estudante domine a criação arquitetônica. Nesse sentido, para que o processo de decisão (intuir a solução melhor) aconteça, é necessário passar, no mínimo, por duas fases: reflexões sobre o conhecimento adquirido e sedimentação das reflexões¹⁹¹. (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007).

Um importante problema observado pelos professores é o fato de que “a busca do diálogo formal entre duas posturas distintas, expõe a linha tênue entre o pastiche e a arquitetura de base tipológica”. O exercício, portanto, que consiste em uma proposta em nível preliminar de projeto, embora precisamente detalhado na sua forma e volume, inserido no conjunto¹⁹², é refletir meios de promover um diálogo formal entre o novo (contemporâneo) e o antigo (clássico), garantindo a permanência de seus valores históricos e artísticos sem perder o “espírito do lugar”.

Duas dificuldades são apontadas com respeito a essas questões. Primeiro, a influência sofrida pelos alunos da lógica do “tudo pode” estabelecida pelo mercado quando pensam na intervenção em sítio histórico. Segundo, a indução das normas que protegem os sítios ao pastiche, visto que permitem pouco espaço para o novo, ao ter, como base, o conhecimento tipológico do sítio.

Nesse sentido, “a experiência com a disciplina ISH indica que história, teorias e análises, embora de fato subsidiem o projeto, ainda assim não são suficientes para apoiar os processos criativos da concepção arquitetônica”. Por fim, constatamos que o projeto em sítios históricos exige a junção de conhecimento e experiência, com um grau de dificuldade a mais: o do diálogo formal. (SILVA; GONÇALVES; LEITE, 2007).

¹⁹¹ Ver a respeito: WITHE, Michel. Leonardo o primeiro cientista. São Paulo: Record, 2002. / OSTROWER, Fayga (1995). Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus. / MILLER, Arthur. Insights of genius. New York: Springer-Verlag, 1996, entre outros.

¹⁹² No próximo capítulo retormaremos esse assunto e ilustraremos os produtos alcançados na disciplina.

5.3.2.3 Ateliê IV (UFBA)

Do ponto de vista pedagógico, são oferecidos, no decorrer do CAU da FAU UFBA, cinco ateliês de projeto, com o objetivo de proporcionar ao estudante uma autonomia crescente, partindo-se do saber sobre o espaço vivenciado e a inserção de novos conteúdos de forma progressivamente sistematizada. Os quatro primeiros ateliês são voltados para a edificação, em nível crescente de complexidade, e o quinto nível dedicado ao planejamento urbano e regional. As temáticas são livres, com exceção da habitação, cuja problemática é obrigatoriamente enfocada em, pelo menos, um ateliê. Há conteúdos mínimos a atingir em cada nível; contudo, é desejável, no curso, a diversidade de abordagens. O Ateliê IV, em ACPC, foca-se, pedagogicamente, “no desenvolvimento individual dentro do princípio da autonomia e dos processos de troca, com a apresentação, avaliação e discussão conjunta dos trabalhos em suas diferentes fases”. A linha mestra da estrutura curricular do CAU UFBA é o aprendizado do projeto em ateliê, como lugar de integração e interação dos diversos saberes que intervêm na concepção projetual. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR., 2005).

O Ateliê IV, tem 408 horas-aula, sendo 136 horas-aula destinados aos conteúdos teóricos e 272 horas-aula destinados a atividades práticas¹⁹³. Atualmente, as turmas podem chegar a sessenta alunos¹⁹⁴. Conforme Andrade Jr. (2012), com a liberdade de escolha de objetos de análise e intervenção, não é obrigatório que Ateliê IV adote o sítio histórico, visto que não consta menção a essa peculiaridade na ementa da disciplina “O projeto de arquitetura e/ou urbanismo problematizado por sua complexidade, impacto e questão estruturante do espaço urbano”. Esse tipo de intervenção faz parte, explicitamente, dos objetivos da disciplina, conforme fragmento abaixo:

Reflexão e proposição sobre a idéia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos na cidade de Salvador, a partir de edifícios históricos ou habitacional, seja na inserção de uma nova arquitetura ou da readequação do existente, entendendo que a arquitetura residencial deixa de ser uma peça isolada em sua ilha privada de um ambiente público – proposição modernista –, passando a representar um imbricado de signos, estímulos e solicitações de uma sociedade do consumo, da informação e do conflito. Sendo nossa realidade Salvador-Bahia-Brasil, uma cidade periférica de um país periférico.¹⁹⁵

¹⁹³ Informação disponível em: <https://alunoweb.Ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=ARQ041&nuPerInicial=20071>. Acesso em: 21 fev 2012.

¹⁹⁴ Como ocorreu com a turma ministrada pelos professores Griselda Klüppel (coord.), Naia Alban Suarez, Mabel Zambuzzi e Yoanny Rodríguez Calvo, em 2009.

¹⁹⁵ Informação extraída do Plano de Ensino da disciplina (2009).

Assim sendo, existem turmas desse Ateliê que trabalham com grandes equipamentos, como hospitais e estações intermodais de transporte, nas áreas de expansão urbana. Segundo o mesmo autor, há alguns anos, têm sido oferecidas três ou quatro turmas para cada nível de ateliê do CAU, e os alunos possuem liberdade para escolher o ateliê do seu interesse; observamos que os mais procurados são, justamente, aqueles que tratam das questões do patrimônio cultural.

Segundo Andrade Júnior (UFBA, 2012), a metodologia adotada, implantada, entre 2003 e 2005, alguns anos antes pelas professoras Esterzilda Berenstein de Azevedo e Vânia Hemb Andrade, pressupunha a adoção de uma área-problema – um setor do Centro Histórico de Salvador ou em seus arredores, que mudava a cada ano. Os alunos dedicavam algumas semanas ao entendimento da área, suas potencialidades e problemas, e, ao longo do ano eram desenvolvidos diversos projetos naquela área, abrangendo desde a recuperação de edifícios de valor cultural abandonados e sua adaptação a novos usos até o preenchimento de pequenos vazios urbanos – lotes desocupados em uma malha urbana tradicional e consolidada.

Dessa forma, o projeto de arquitetura e urbanismo era aplicado às ACPC, colocando aos alunos um desafio que muitos deles enfrentarão profissionalmente nos anos seguintes, tendo em vista que não só Salvador como outras cidades baianas possuem um estoque muito grande de imóveis de valor cultural e esse é um mercado de trabalho em expansão. Essa prática se disseminou, de certa forma, e, há alguns anos uma outra turma de Ateliê IV, coordenada pelas professoras Naia Alban Suarez e Griselda Pinheiro Klüppel, passou a adotar uma abordagem semelhante.

Os ateliês IV que adotam as ACPC como objeto de análise e de intervenção atraem grande interesse dos alunos. Na FAU UFBA, a única disciplina dedicada, obrigatoriamente, à temática do patrimônio edificado no CAU é Técnicas Retrospectivas; infelizmente, pela própria carga horária reduzida, não há espaço para trabalhar a intervenção projetual, e o conteúdo termina por se restringir às questões conceituais e teóricas (de forma bastante preliminar) e, principalmente, às questões tecnológicas. (Informações extraídas de questionário de Nivaldo Vieira Andrade Junior – Professor Assistente do Departamento de Teoria e Prática do Planejamento da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia).

De acordo com a experiência da turma de 2004 do Ateliê IV, onde foi adotada a temática de interesse desta tese, apresentada no *Projetar 2005*, no Rio de Janeiro, pelos professores na época responsáveis¹⁹⁶ pela disciplina, sistematizamos, a seguir, algumas considerações a respeito da referida turma. Na ocasião, era formada por 45 alunos e organizou os trabalhos com base em dois exercícios de projeto principais, precedidos de uma análise coletiva

¹⁹⁶ AZEVEDO, Esterzilda Berenstein de; ANDRADE, Vânia Hemb; ANDRADE JR., Nivaldo V. de.

(por toda a turma) da área objeto de estudo. O diagnóstico é, basicamente, sistematizado de duas formas: maquete da área e um dossiê, desenvolvidos concomitantemente pelas equipes responsáveis pelos diferentes aspectos considerados na análise. No dossiê, além do histórico da área – aspecto muito valorizado nas análises – são considerados os seguintes pontos.

[...] o comprometimento de suas estruturas e tipologias com a preservação arquitetônica e urbana até as proposições existentes para o futuro da cidade e da área específica em termos de transportes, modificações de desenho e uso, passando pelo registro e análise das principais variáveis urbanas, o dossiê reflete o posicionamento da turma frente ao objeto de estudo, no momento inicial. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005).

A maquete desenvolvida para a compreensão da área, em escala 1:1000, por toda a turma¹⁹⁷, possibilita a apropriação da topografia e da morfologia da ocupação do sítio. São ainda desenvolvidas maquetes instrumentais de estudo e de apresentação em diferentes escalas – por exemplo, em escala 1:500, para se visualizar as relações volumétricas entre a nova edificação proposta e o conjunto preexistente e, em escala 1:200, para se compreender a nova edificação nas relações entre seus elementos constitutivos, fenestração, níveis, circulações etc., permitindo, assim, aos estudantes visualizar a inserção do novo edifício frente ao conjunto. É provável que outros recursos de representação e análise já estejam sendo utilizados no ateliê, considerando os avanços informáticos mais recentes e as pesquisas desenvolvidas na FAU UFBA.

Após o diagnóstico da área de estudo, são iniciadas as duas atividades projetuais de intervenção, quais sejam: a) uma intervenção arquitetônica em edifícios existentes (com usos distintos), em que os alunos agrupados em duplas puderam escolher entre três possibilidades; b) um projeto de requalificação de sete quarteirões construídos a partir do século XIX, incluindo a ocupação de um terreno vazio¹⁹⁸. Esse processo considerou: a) a definição de estratégias gerais de requalificação, com base na especificidade e na vocação da área frente à cidade; b) as intervenções projetuais indicadas pelas Diretrizes anteriormente definidas, compondo o conteúdo principal das atividades; c) a avaliação do impacto de implantação do projeto na área e redesenho do contexto, o que indica um olhar abrangente e integrado da realidade.

¹⁹⁷ “No quadro formado por esses pressupostos, a compreensão da área é sempre o ponto da atividade inicial, trabalhando-se a observação e a análise em pesquisa direta e com a construção da maquete (escala 1:1000) pelo conjunto da turma. Ao tempo em que exige maior atenção na observação e no levantamento de dados, a maquete constitui elemento valioso nas etapas posteriores de desenvolvimento das proposições”. (Ibidem).

¹⁹⁸ “Os estudantes, organizados em equipes de três ou quatro, após a análise da área específica na sua relação com a cidade e da identificação das suas potencialidades e problemas, desenvolveram uma proposta preliminar de requalificação do trecho urbano, incluindo o desenho dos espaços públicos, propostas de uso para as edificações existentes e novos projetos para os vazios identificados. No que se refere aos projetos para os vazios, o programa foi definido pelas próprias equipes, em face das potencialidades e carências detectadas na etapa de análise. Ou seja, programa e características arquitetônicas deveriam surgir em interação com os demais usos e com a morfologia da área em estudo”.

O enfoque quanto ao conjunto da área de estudo é desenvolvido somente em termos de uma ação estratégica para a requalificação e em intervenções pontuais que a reforcem. Nesse sentido, trabalha-se com programas cuja ênfase é pretextual e permite desenvolver exercícios de projeção. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005).

Como exercício de crítica e elemento alimentador do processo de concepção, os alunos são inicialmente estimulados a identificar, pela desconstrução do processo de criação, as diretrizes do partido projetual e a articulação dos elementos de projetos notáveis com temática similar – concretizados por meio de maquetes de estudo. O programa dos projetos é definido pelos próprios estudantes, com base nas características e potencialidades identificadas na zona objeto do exercício. Podemos destacar dois pontos positivos desse procedimento: primeiro, que é um recurso de motivação para a criatividade do estudantes; segundo, que é um fator que revela a importância atribuída ao processo de intervenção (hipotética), desde a formulação da problemática até a solução final.

Esses exercícios são, conforme os professores, grandes oportunidades de reflexão durante o processo criativo. São discutidas questões relacionadas com a preservação total ou parcial do conjunto edilício em estudo. Também são desenvolvidas reflexões sobre a compatibilidade dos usos propostos e das tipologias originais dos edifícios. Nesse contexto, vários níveis de intervenção são pensados, desde aqueles que, simplesmente, buscam compatibilizar os novos arranjos internos com as fachadas existentes preservadas, até aqueles casos em que se propõem as substituições de edifícios existentes inteiros, tendo em conta as implicações dessas decisões, com destaque para a posterior contextualização dos novos elementos (edifícios) com as preexistências, sem se constituírem em falsos históricos. Esse exercício implica a difícil tarefa de eleger o que deve permanecer e o que pode ser demolido, por não ter mérito arquitetônico, histórico, artístico e cultural.

Os aspectos considerados demonstram, mais uma vez, a importância atribuída ao olhar integrado da realidade, configurando-se, desse modo, o ateliê como espaço de síntese dos conteúdos necessários para a formação do arquiteto e urbanista. Esse pressuposto, não específico do ensino de projeto em ACPC, viabiliza, por outro lado, um princípio do Ateliê IV: o espaço urbano como o protagonista da intervenção, mesmo nos exercícios de projeto de arquitetura. “[...] observar os limites que uma cidade impõe enquanto organização espacial e morfológica e como um projeto novo pode contribuir para transformá-la sem, contudo, destruir a sua historicidade”. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005).

Conforme observamos, os exercícios pretendem promover reflexões de diferentes naturezas, tais como: a compatibilização de espaços de características e temporalidades diversas; a

identificação visual do conjunto como um único empreendimento; a pertinência ou não da conservação de ruínas existentes e o conceito de intervenção a ser nela adotado; as questões vinculadas às teorias do restauro arquitetônico, à reciclagem propriamente dita, à inserção de nova arquitetura em edifícios históricos, dentre outros temas; envolvendo, ainda, temas de intervenção compatíveis com todas as instâncias projetuais.

Uma característica que merece destaque em um dos exercícios de projeto desenvolvidos no ateliê é a de adotar a lógica de partir do geral para o específico. Ou seja,

de partir da análise geral da área para o projeto específico, resultando em propostas cujo significado era o de integrar-se ao contexto, reforçando em alguns momentos os usos aí existentes ou introduzindo novos usos na perspectiva de melhor conectar-se com seu entorno e com a cidade. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005).

Entendemos essa lógica de raciocínio como uma particularidade do projeto em ACPC, considerando a importância atribuída ao sítio e a necessidade de harmonização de qualquer intervenção modificadora da morfologia urbana com o conjunto edilício preexistente, como podemos observar a seguir.

Com respeito aos tipos de ACPC adotadas pelo Ateliê IV, basicamente, são áreas centrais com diferentes temporalidades, marcadas pela historicidade e pelos valores culturais. As áreas-pretexto, assim denominadas pelos professores responsáveis, consistem em trechos de cidade inseridos na área central, apresentando todos os elementos que apontam para a necessidade de uma requalificação. Essas áreas – trechos do contexto urbano dos edifícios ou espaços que serão projetados arquitetonicamente – correspondem ao conceito de “áreas-estudo” estabelecido por Rossi (2001) em “A Arquitetura da Cidade”.

A integração entre arquitetura e urbanismo é um outro aspecto que merece ressaltar nessa descrição-analítica do Ateliê IV da FAU UFBA. Como observamos nos demais ateliês e disciplinas as relações da intervenção, independente da escola, entre as referidas áreas de atuação, parecem não prescindir de uma reflexão conjunta.

Conceitualmente, parte do pressuposto da indissociabilidade entre edifício e urbano, não definindo um tema e sim partindo da compreensão de um lugar urbano, da qual resulta a descoberta de uma vocação e/ou da necessidade de equipamentos de caráter coletivo e social, impulsionadores de requalificação. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005).

Para os autores, o projeto de arquitetura “deve considerar especialmente a sua relação com o contexto, em termos de ambiência, volumetria, linguagem e compatibilidade de usos. Portanto, o desafio maior se encontra nas questões advindas da inserção em preexistências”.

(AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR. 2005). Nada mais natural, considerando-se, ainda, todo arsenal de enfoques referentes ao conjunto da área de estudo no desenvolvimento do projeto de arquitetura – considerando os níveis de deterioração urbana e das edificações, as condições morfológicas e tipológicas do contexto, as necessidades de reciclagem de alguns edifícios e a problemática posta pelos vazios urbanos resultantes de arruinamento ou demolição.

Por fim, um aspecto muito pertinente desse Ateliê refere-se à dicotomia velho/novo objeto de inúmeras discussões e reflexões entre professores e alunos no decorrer do processo. É atribuída liberdade ao aluno, no processo de criação projetual, para propor soluções novas de diferentes tipos de intervenção.

[...] o aluno tem liberdade no processo de criação projetual, sem perder a relação com o contexto urbano e social no qual está inserido. Nesse enfoque também estão postas questões relacionadas à inserção do novo em contextos comprometidos com a preservação de tipologias e/ou ambiência urbana, aspectos freqüentes e característicos da cidade de Salvador. Princípios gerais de requalificação e legislação são considerados, embora com relação a esta última seja permitido um certo grau de liberdade. [...] os parâmetros postos pelas normas não são explícitos, reservando-se a avaliação das proposições em áreas preservadas por uma comissão técnica. A liberdade observada na atenção restrita à legislação tem raiz também na idéia de que o trabalho acadêmico deve formar uma consciência crítica quanto aos parâmetros legais, à prática da arquitetura e às imposições do mercado imobiliário. [...].(AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR., 2005).

O novo deve dialogar com o preexistente marcando sua contemporaneidade, sem realizar falsos históricos e aproximando-se de uma arquitetura contextual, conforme definição de De Gracia¹⁹⁹. Além disso, deve promover um reflexo positivo na dinâmica local e uma consequente requalificação física e social dos espaços circundantes. (AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR., 2005). Essa abordagem revela o caráter contemporâneo da matéria, apesar de lidar com o passado, devido ao seu evidente grau de inserção nas questões atuais da dinâmica urbana, tecnologias e discussões atuais.

Entre as considerações finais observadas pelos autores, destacamos a importância da integração, no seu sentido mais amplo. Ou seja, abrangendo desde a relação e debate de conhecimentos de diversas naturezas técnicas até a integração da graduação e pós-graduação, na perspectiva principal do projeto arquitetônico, enquanto eixo da formação do arquiteto.

¹⁹⁹ “Entendemos por arquitetura contextual aquela que, sem utilizar os recursos da mimese superficial nem a analogia direta, estabelece uma rara simbiose com o contexto; prolongando-o ou revalorizando-o através de um esforço de indagação formal orientado desde o próprio contexto [...]. Falamos de uma arquitetura ambientalmente integrada, porém reconhecível como pertencente ao seu momento histórico; esforçada em estabelecer continuidades entre o novo e o velho através de uma investigação particularizada do lugar. Não é anti-tipológica, porém responde a impulsos culturais superadores da pequena cultura local; não é anti-historicista, porém evita reproduzir a história; não representa um simples mimese, ainda que possa favorecer os nexos figurativos com o entorno. Apóia-se sempre em uma reflexão intelectual e na observação das leis de formação da cidade”. (DE GRACIA, 1992, p.309-310 *apud* AZEVEDO; ANDRADE; ANDRADE JR., 2005).

5.3.2.4 Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (UnB)

O ateliê Projeto de Arquitetura e Urbanismo VIII (Técnicas Retrospectivas), da FAU-UnB, igualmente (como o Ateliê IV da FAU UFBA), situa-se no quarto ano do CAU da referida instituição, mais precisamente, no 8º período. Conforme Schlee; Medeiros; Ferreira (2007)²⁰⁰, professores da disciplina, ela foi criada e ofertada pela primeira vez no segundo semestre letivo de 2002. Com carga horária de 120 horas-aula – sendo 60 horas-aula dedicadas aos conteúdos teóricos e 60 horas-aula dedicadas às atividades práticas –, consiste, de acordo com a sua ementa, no “domínio das teorias, práticas projetuais e soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos arquitetônicos e cidades”²⁰¹. Ademais, discute as questões relacionadas com a preservação do patrimônio arquitetônico e urbanístico moderno, particularmente de Brasília. Conforme os autores, “tradicionalmente os acadêmicos preferem trabalhar com monumentos com valor de antiguidade mais explícito, como os de Ouro Preto, Pirenópolis, Planaltina e Pilar, entre outras cidades chamadas ‘históricas’ ”, o que demanda um trabalho de sensibilização para a ideia de encarar a arquitetura da capital do Distrito Federal, cujos monumentos mais antigos contam, hoje, com mais de 40 anos – mesmo considerada Patrimônio da Humanidade – como digna do exercício de preservação.

A disciplina tem caráter teórico-prática, considerando sua carga horária, em que um problema arquitetônico real – relacionado com a preservação do patrimônio – é apresentado aos estudantes por uma equipe de professores, basicamente formada por três integrantes, de diferentes áreas de atuação, resultando em exercícios com conteúdos teóricos, técnicos e projetuais, com características multidisciplinares²⁰². Em síntese, a partir de sua gênese, configura-se uma abordagem integrada com os projetos de arquitetura e urbanismo da matéria Técnicas Retrospectivas demandada pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo vigentes no Brasil.

A disciplina tem o monumento como objeto de estudo proposto, muitos deles de autoria de Oscar Niemeyer, e tem se pautado com base em, basicamente, quatro questões

²⁰⁰ Ver artigo: SCHLEE, Andrey; MEDEIROS, Ana Elisabete; FERREIRA, Oscar. Preservar e intervir no patrimônio moderno. O caso de Brasília. In: 7º Seminário Docomomo Brasil. *Anais...* 2007, Porto Alegre.

²⁰¹ Conforme Plano de Ensino da Disciplina. Disponível em: <http://www.fau.unb.br/index.php/gadruacao>. Acesso em: 20 jan. 2012.

²⁰² Dos professores responsáveis pela disciplinas, atualmente, SCHLEE, Andrey e MEDEIROS, Ana Elisabete estão vinculados ao Departamento de Teoria e História (THA), sendo o primeiro com evidente experiência na área de teoria e história da arquitetura e a segunda nas áreas de urbanismo; FERREIRA, Oscar está vinculado ao Departamento de Tecnologia (TEC), apresentando marcante experiência na área tecnológica.

vinculadas ao objeto de estudo e intervenção, escolhido a cada semestre, quais sejam: a) o que fazer com o edifício? b) como resgatar a sua antiga dignidade e ambiência urbana? c) como intervir em um bem não protegido (tombado)? d) como resolver as inúmeras patologias diagnosticadas (na estrutura)?²⁰³ Em face dessas questões, o Programa desenvolvido é sistematizado em três módulos, conforme descrição a seguir extraída do Plano de Ensino da disciplina.

O Módulo I – Teórico – é subdividido em quatro partes: a) teoria e história da conservação, em que são abordadas definições de patrimônio, conceitos e formas de intervenção, teóricos da restauração (em uma perspectiva histórica) e intervenções contemporâneas; b) aspectos normativos e institucionais, abrangendo as cartas patrimoniais, legislações, instituições internacionais e instituições nacionais; c) preservação no contexto urbano, que se refere ao planejamento urbano e conservação, centros históricos, entorno de monumentos protegidos e intervenções em contextos preexistentes; d) prática da Intervenção I, momento em que inicia-se a leitura da área de estudo, indentificando-a e explorando-a, assim como realizando inventários e estudando as implicações de uma intervenção em um bem tombado.

O Módulo II – Técnico – dedica-se à tecnologia da intervenção, a qual considera aspectos específicos da matéria de interesse da matéria, tais como: as metodologias de diagnóstico, os materiais e técnicas tradicionais pertinentes ao projeto, o objeto de estudo, as questões mais comuns relacionados com a degradação de materiais e patologias dos edifícios e os estudos de técnicas de intervenção. E, o Módulo III – Prático –, subdividido em duas partes: na primeira, denominada prática da conservação II, são apresentadas aos alunos metodologias de levantamento cadastral e diagnóstico, bem como realizados alguns exercícios práticos. Na segunda, prática da conservação III, é desenvolvido o projeto. Nesse momento, são trabalhadas metodologias e exercícios práticos de intervenção projetual, critérios de intervenção e noções de reabilitação e sustentabilidade. Em todas as partes são desenvolvidos estudos de caso.

Os conteúdos de cada Módulo são, conforme os autores, ministrados e desenvolvidos de forma integrada, visando promover a construção do conhecimento e da aprendizagem a partir

²⁰³ Ao longo dos últimos anos, foram desenvolvidos projetos de intervenção em onze monumentos significativos “o Touring Club de Brasília (DF - edificação semi-abandonada, reciclada para sediar a Casa da Cultura da América Latina); a Matriz de Nossa Senhora do Rosário (Pirenópolis – edificação incendiada, restaurada); o Brasília Palace (DF – edificação incendiada, reciclada para sediar a Fundação Atos Bulcão e a Bienal de Brasília); a sede da Fazenda Babilônia (Pirenópolis – edificação em funcionamento, restaurada e incorporada a um hotel fazenda); a Praça do Relógio Taguatinga (DF – espaço urbano estudado e requalificado); a Praça Tiradentes (Ouro Preto – espaço urbano estudado e que recebeu um plano diretor de preservação); as ruínas da Faculdade de Filosofia (Ouro Preto – edificação arruinada que recebeu intervenção para sediar uma biblioteca); a Casa de Oscar Niemeyer (DF – edificação em funcionamento, reciclada para centro comunitário); o Museu de Planaltina (DF – edificação abandonada, restaurada); o Instituto Central de Ciências da UnB (edificação em funcionamento, requalificada); e a Casa do Padre Brás (Pilar de Goiás, edificação abandonada, restaurada para sediar uma pousada). (Ibidem).

da apreensão e (re)construção da realidade concreta como objeto de investigação científica, fundamentada em teorias e conceitos, apresentados no Módulo I, sobre os quais o estudante deve se posicionar nos dois seguintes módulos.

Os produtos desenvolvidos são apresentados em forma de levantamento Cadastral (projeto completo, em caderno A3), diagnóstico (trabalho em grupo, com apresentação impressa, em caderno A4), seminário (trabalho em grupo, com apresentação oral podendo contar com o apoio de projetor multimídia), estudo preliminar (trabalho individual, com apresentação livre, contendo planta(s) baixa(s), perspectivas, cortes, fachadas, implantação e tratamento de entorno), e projeto final de intervenção (trabalho individual, com apresentação em caderno A3, contendo planta(s) baixa(s), perspectivas, cortes, fachadas, implantação e tratamento de entorno, detalhes construtivos e maquete volumétrica).

Os alunos são avaliados nos seguintes momentos: a) no trabalho de campo (visita ao monumento objeto de estudo do semestre, atividade obrigatória e eliminatória); b) no levantamento cadastral e diagnóstico de patologias (com peso dois); c) na realização de maquetes (com peso dois); d) no seminário temático sobre cartas patrimoniais (com peso um); e) no estudo preliminar (atividade obrigatória e eliminatória); f) na entrega do projeto de intervenção (atividade com peso cinco e correspondente ao projeto, memorial justificativo, relatório de patologias e maquete da intervenção).

Conforme observamos em outras experiências, os procedimentos metodológicos não se distinguem muito de outros tipos de projeto pelo seu caráter, mas pelos seus conteúdos e formas de abordagem. Ressaltamos, contudo, a importância atribuída à vivência do espaço, ao objeto de estudo e à intervenção projetual, bem como a todo o processo prévio antes do momento de proposição, ou seja, as leituras e problematização dos edifícios e áreas, objetos de estudo, bem como o conhecimento de técnicas e sistemas construtivos, valorizando-se, o processo de concepção e reflexão como característica imprescindível nesse tipo de projeto.

A partir das três experiências retratadas no artigo publicado no 7º Seminário Docomomo Brasil (2007), em Porto Alegre – Brasília Palace Hotel, Residência de Oscar Niemeyer e Instituto de Ciências da UnB – pudemos observar alguns aspectos característicos das abordagens adotadas na disciplina. Os projetos buscam inteirar os estudantes de conhecimentos básicos tanto no âmbito teórico-conceitual como sobre a realidade estudada e trabalhar, com eles, a reflexão crítica desde a escolha do programa. A escolha do uso, que se adapte ao caráter do edifício e integre-se às demandas socioculturais vigentes, é um ponto crucial da reflexão. Desse modo, a ideia da preservação do imóvel, enquanto lugar de memória é desenvolvida através da construção de espaços apropriados para o uso proposto. Assim, a disciplina propõe uma reflexão

ampla que envolve desde questões especificamente arquitetônicas e urbanísticas até problemáticas de âmbito sociocultural, como o uso e estratégias de permanência do bem preservado.

Questões técnico-construtivas e estruturais são densamente discutidas na disciplina. Esses aspectos se integram com outras matérias desenvolvidas nos demais módulos da disciplina de forma permanente, reforçando o caráter multidisciplinar das abordagens. Sempre que possível, os estudantes são estimulados a projetar edificações novas no entorno imediato dos monumentos estudados.

Entre os exercícios desenvolvidos na disciplina ao longo dos anos, os autores destacam três, formuladas por uma equipe de alunos no segundo semestre de 2004, quando convidados a enfrentar o problema de intervir em mais uma obra de Oscar Niemeyer²⁰⁴ que, do ponto de vista didático, reflete claramente o objetivo da disciplina. São elas:

É possível estabelecer uma ligação entre o programa proposto e o ideário moderno? Em que elementos reside o caráter de uma arquitetura tão recente? Até que ponto nós podemos modificar, manter ou acrescentar sem que, com isso, o edifício perca a sua autenticidade? O que queremos para a nossa cidade? (SCHLEE; MEDEIROS; FERREIRA, 2007).

As questões denotam o caráter abrangente e multidisciplinar da disciplina, sobretudo a ideia de estimular os alunos a solucionarem problemas da realidade complexa através da ação projetual da arquitetura integrada ao seu meio, assim como desenvolver a capacidade dos estudantes para realçar a essência do passado (histórico e estético) sem, contudo, deixar de interagir com a cidade presente.

Neste capítulo, com base em dados, predominantemente, secundários, traçamos um panorama do ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural no Brasil, com um contraponto estrangeiro (tendo como referência uma Instituição francesa). De maneira geral, podemos observar que ainda são relativamente limitados os investimentos específicos nessa área, embora percebamos avanços consideráveis desde a Portaria nº. 1770, de 21 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação. No próximo capítulo, em um segundo âmbito de abordagem dos dados coletados (primários), outras análises são feitas com base em estudos de caso (observações presenciais) e entrevistas e questionários. Seguiremos, no capítulo 6, com as nossas reflexões sobre o ensino de projeto em ACPC, agora, acrescidas de observações presenciais e outros dados importantes, conforme poderemos ver logo adiante.

²⁰⁴ Ver a contribuição de: MAGALHÃES, Carlos Henrique, CANDEIA, Maria Cláudia, TOSTES, Lia. Estudo preliminar para o Brasília Palace Hotel. Proau 8 – Técnicas Retrospectivas. 2004.

6 ESTUDOS DE CASO SOBRE O ENSINO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos os resultados de um trabalho presencial de observação de ateliês e de consulta aos discentes através de questionários e docentes através de entrevistas ou questionários. O levantamento ocorreu em três ateliês alocados em IES distintas, conforme apresentamos. Procedemos à análise dos recursos didático-metodológicos adotados pelos professores, bem como das suas estratégias de ensino. Ainda neste capítulo, expomos o que pensam os professores-arquitetos entrevistados que, de algum modo, trabalham com projeto e patrimônio cultural. As concepções identificadas foram criteriosamente sistematizadas e analisadas.

6.1 Projeto arquitetônico e urbano aplicado ao patrimônio cultural: os casos da UFRN, UFPE e ENSAPLV – duas realidades locais e um contraponto internacional

6.1.1 Aspectos gerais a partir da percepção dos discentes e docentes

Nesta subseção, procedemos a uma análise mais aprofundada de três disciplinas dos cursos de arquitetura e urbanismo da UFRN e UFPE, em âmbito nacional, e ENSAPLV, em âmbito internacional, de forma presencial. Acompanhamos os seguintes ateliês de projeto: Projeto de Arquitetura V (UFRN), ministrada pela professora Maisa Veloso; Intervenção em Centros Históricos (UFPE), ministrada pelo professor Geraldo Gomes; e *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV), ministrada pelo professor Yannis Tsiomis. Cabe-nos dizer que, no caso da UFRN, por vezes fizemos referências às atividades desenvolvidas na disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e Regional V, em virtude dela acontecer de forma integrada com o Projeto de Arquitetura V, na ocasião ministrada pela professora Ruth Ataíde e do pesquisador já haver ministrado a referida disciplina em um outro período recente.

Antes de tudo, lembramos que no CAU-UFRN dois aspectos previstos no seu projeto pedagógico merecem ressalva. O primeiro trata da organização dos conteúdos de projeto no Curso, definindo aqueles vinculados tanto ao projeto de arquitetura como ao projeto de urbanismo em disciplinas distintas. O segundo diz respeito à integração curricular que, como já observado (subseção 5.3.2.1), estabelece fortes instrumentos de relação (pontos em comum) entre essas duas escalas, assim como entre temáticas e áreas de estudo. Escolhemos a disciplina de Projeto de Arquitetura V, pelo fato de, nela, a discussão teórico-metodológica sobre o processo de projeto em ACPC ser mais explorada pela própria docente responsável pela

disciplina que tem contribuído com a produção intelectual e científica, internacional e nacional sobre as questões do ensino de projeto. A disciplina analisada no CAU-UFPE, Intervenção em Sítios Históricos, está inserida no projeto pedagógico antigo, já que o novo está em fase de implantação²⁰⁵. Importa-nos dizer que tanto no Projeto Pedagógico antigo como no novo a abordagem do projeto aplicado ao patrimônio é integrada num só componente curricular (disciplina) em que as questões de arquitetura e urbanismo são tratadas de forma comum (num mesmo ateliê). Na ENSAPLV, como pudemos observar na Ilustração 22 (Quadro geral: disciplinas de patrimônio), existem várias disciplinas de interesse desta pesquisa²⁰⁶. A escolha da disciplina *Concevoir l'espace public* se deu pela abordagem relacional das escalas de arquitetura e urbanismo através do espaço público e por não trabalhar exclusivamente com espaços legalmente protegidos. A preocupação com as preexistências é muito presente na disciplina, como constatamos em nossas observações. Esse ponto nos ajudou a perceber aspectos que distinguem o projeto em ACPC.

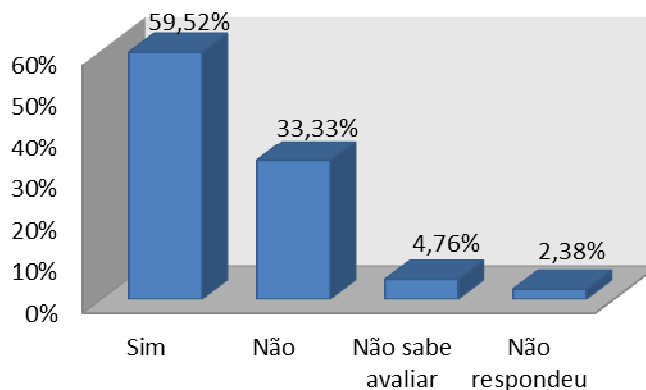
Nesse sentido, as disciplinas mencionadas foram sistematicamente observadas, permitindo, assim, entre outras coisas, a realização de uma consulta formal (por meio de questionários) aos discentes envolvidos (APÊNDICE O – Modelo de questionário aplicados aos alunos), além de entrevista e questionário aos docentes (APÊNDICE N – Modelo de entrevista/questionário aplicados aos Professores). Desse modo, no que concerne à opinião dos alunos consultados nas três IES observadas, obtivemos os seguintes resultados.

A primeira questão direcionada aos alunos das três disciplinas observadas refere-se à integração entre os conteúdos teóricos da matéria do patrimônio e os procedimentos projetuais (Ilustração 32).

²⁰⁵ Atualmente, ainda duas turmas cursam o antigo currículo; e três, o novo.

²⁰⁶ Conforme a Ilustração 22 (Quadro geral: disciplinas de patrimônio) podemos observar as seguintes disciplinas que interessam a essa pesquisa. São elas: *Concevoir l'espace public*, *Construire dans le construit*, *Continuité et renouvellement typologiques*, *Initiation à l'intervention sur le patrimoine*, *Interventions structurelles sur le bâti ancien*, *Introduction au projet urbain*, *Penser le patrimoine*, *Recyclage urbain et production du lien social*.

Ilustração 32 – Gráfico referente às respostas da questão 1 dos Questionários discentes: Existe integração entre os conteúdos teóricos da matéria do patrimônio e os procedimentos projetuais?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Conforme constatamos na Ilustração 32, existe uma expressiva vantagem entre as respostas dos alunos que consideram que há uma boa integração entre os conteúdos com relação àqueles que não acham. Questão semelhante é respondida pelos docentes da UFRN e da UFPE²⁰⁷. Conforme Ataíde (UFRN, 2008), responsável pela disciplinas PPUR V, a integração horizontal de conteúdos (entre as disciplinas do semestre) é imprescindível e, no caso do CAU-UFRN, é prevista no Projeto Pedagógico. Mas para funcionar depende do compromisso e colaboração dos professores e alunos envolvidos. Veloso (UFRN, 2009) considera que a integração funciona no 7º período, semestre em que se insere a referida disciplina, assim como a disciplina de Projeto de Arquitetura V (em análise, neste momento), sobretudo, através da teoria e história, urbanismo, conforto ambiental, paisagismo, e técnicas retrospectivas. Já Silva, G. (UFPE, 2009), ao se referir à disciplina no CAU-UFPE considera que existe integração entre as disciplinas essenciais para os exercícios praticados em “Intervenções em Sítios Históricos”, que por ordem de prioridades, são: História da Arquitetura e Urbanismo e Estabilidade das Estruturas.

Vemos que a integração curricular, no momento da realização do levantamento, independentemente de ser prevista ou não no Projeto Pedagógico (PP) dos cursos estudados, depende, fundamentalmente, do interesse e da disposição dos professores e alunos de cada semestre. Quando isso ocorre, naturalmente, é bastante facilitada pelas diretrizes do PP e resulta em uma grande oportunidade de realização dos ateliês de projeto em seu sentido mais essencial, ou seja, *locus* de síntese de conhecimentos teóricos e práticos. No contexto do projeto aplicado ao patrimônio cultural, essa oportunidade nos parece extremamente positiva, considerando a complexidade do tema.

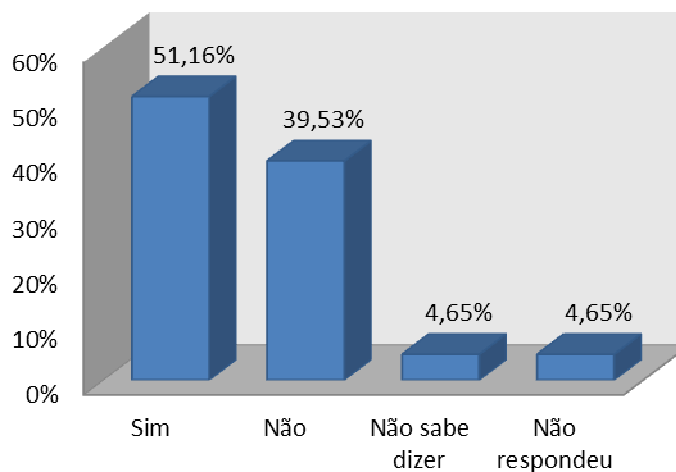
²⁰⁷ “Há integração de conhecimentos na disciplina? Como se dá?” No quadro de entrevistas deste capítulo, correspondente à questão 12.

A questão 8 das entrevistas/questionários aos docentes, que indaga sobre quais estratégias metodológicas são utilizadas para integrar os conteúdos da matéria do patrimônio (teórico e prático) e os procedimentos projetuais, é, de certo modo, complementar a essa reflexão sobre integração de conteúdos. No caso da UFRN, conforme Veloso, além das matérias já citadas, a integração por meio de recursos de analogia, ou seja, exemplos comparativos entre os procedimentos usuais das demais disciplinas de projeto e os cuidados especiais necessários na intervenção em edifícios e sítios históricos são bastante explorados em Projeto de Arquitetura V. Na UFPE, Silva, G. (2009) assinala que os conhecimentos de história, tecnologia, urbanismo (análise morfológica) são bastante utilizados nos exercícios de projeto, sobretudo como recurso didático de integração, na medida em que propicia um diálogo inevitável entre as matérias. Na ENSAPLV, Tsiomis (2012) refere-se à apropriação do lugar (percepção ambiental, Lynch e outras metodologias de análise do espaço) e leitura histórica da área, no sentido de desenvolver, nos estudantes, uma percepção sensível, posteriormente aprofundada por um conhecimento em ciências humanas, que lhe permite estabelecer uma estratégia de projeto para a intervenção (programação, elementos estruturantes, articulações entre o antigo e o novo, os materiais, etc). No contexto da disciplina *Concevois l'espace public* o projeto é, além de tudo, produção de conhecimento.

Com base nas respostas dos discentes e docentes sobre a integração de conteúdos, podemos concluir que, além desse aspecto ser exitoso para o projeto em ACPC, conforme já dissemos. Também o é para o ensino de outros projetos de maneira geral. É peculiar do primeiro a relação mais íntima do projeto com as matérias de teoria e história, assim como de técnicas retrospectivas, aspectos ressaltados nas entrevistas/questionários. Isso vale também para a integração através de estratégias metodológicas, considerando que o caráter multidisciplinar da abordagem demanda metodologias diversas e articuladas para estudo e análise de ACPC, assim como proposição projetuais nas mesmas.

Apesar dessa quase unanimidade com respeito à importância da integração horizontal, apresentamos o gráfico de respostas à Questão 4 (Ilustração 33), que pergunta aos alunos se são exigidos conteúdos de outras matérias já trabalhados em semestres anteriores. Ou seja, se existe a chamada integração vertical.

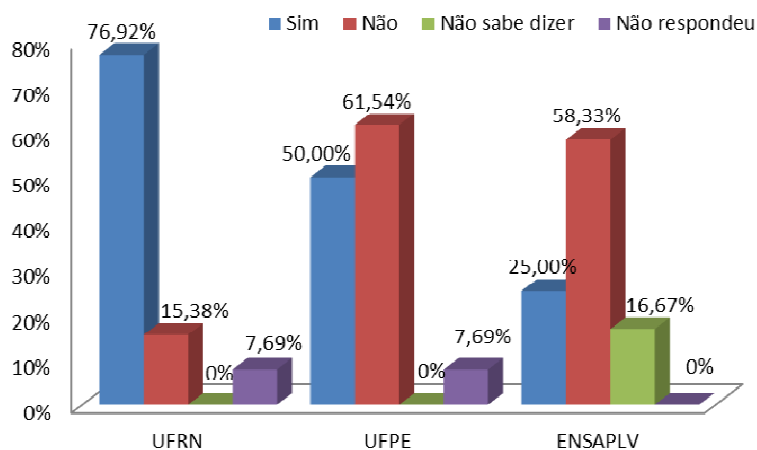
Ilustração 33 – Gráfico referente às respostas da questão 4 dos questionários discentes: São cobrados assuntos de matérias de outros semestres?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Constatamos que a diferença entre as respostas “sim” e “não” cai consideravelmente – de quase 30% na Questão 1 para quase 10% na Questão 4. Esse fato pode ser explicado através da Ilustração 34, a seguir, referente à mesma questão, porém distinguindo as respostas por IES pesquisada.

Ilustração 34 – Gráfico referente às respostas da questão 4 dos Questionários discentes por IES: São exigidos assuntos de outras matérias de outros semestres?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

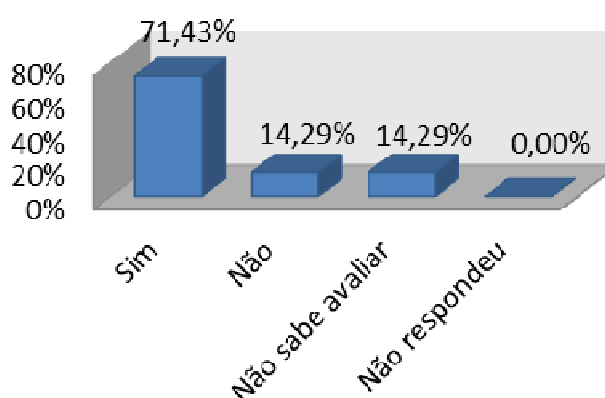
Verificamos que a maioria dos alunos da UFRN (76,92%) consideram que conteúdos de outras matérias em outros semestres são exigidos na disciplina de projeto, o que não acontece nas disciplinas da UFPE e da ENSAPLV. Apesar desse dado, observamos que, na UFPE, pela própria formação do professor (responsável pela disciplina em análise), vinculada ao estudo das

técnicas construtivas e história da arquitetura²⁰⁸ e suas opiniões sobre a importância dessa matéria na ação projetual em ACPC, os alunos são constantemente provocados a refletir sobre as implicações de suas decisões na integridade histórica do edifício e sítio antigo. No caso da ENSAPLV, observamos que existe um grande número de alunos estrangeiros matriculados na disciplina, *Concevoir l'espace public*²⁰⁹, e percebíamos, na ocasião das observações realizadas, um esforço dos professores, manifestado em conversas com o pesquisador, de que a disciplina deveria ensinar “o jeito francês de projetar”. Além disso, trata-se de uma disciplina do 8º período, que significa o primeiro ano do *máster*, quando, de certo modo, se começa a formar uma identidade projetual nos alunos. Talvez por essas razões, a ideia de se partir dos conhecimentos ali (na disciplina) iniciados fosse mais forte e deixasse menos evidente a exploração de conteúdos prévios dos alunos – inclusive os ligados às suas próprias experiências.

A propósito, se analisarmos esses procedimentos sob a ótica das teorias mais recentes da aprendizagem, como a significativa, construtivista ou sociocultural, percebemos algumas incoerências, já que deixam de explorar conhecimentos potenciais de uma motivação a mais para o aprendizado dos alunos. Naturalmente, a nossa interpretação sobre esse fato considera os dados analisados, mas demandaria mais informações para evitar possíveis equívocos.

As respostas à segunda pergunta feita aos alunos (Questão 2), com o intuito de saber se os suportes teóricos adotados na disciplina ajudam a projetar em contexto histórico (ACPC), e podem ser lidos através da Ilustração 35 nos permitem algumas análises.

Ilustração 35 – Gráfico referente às respostas da questão 2 dos questionários discentes: Os suportes teóricos adotados na disciplina ajudam a projetar em ACPC?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

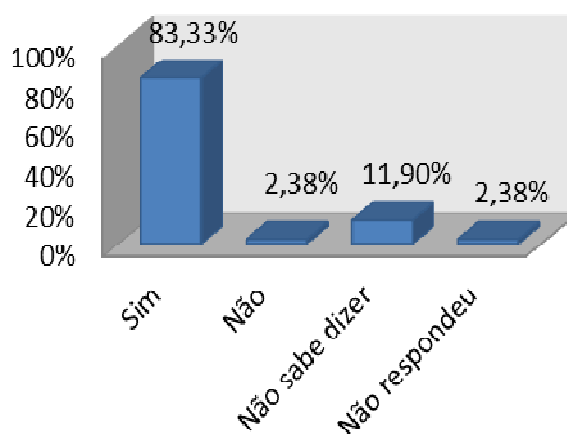
²⁰⁸ Geraldo Gomes da Silva. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6005009912799085>

²⁰⁹ Dos quase 25 que frequentavam as aulas menos de cinco eram franceses. Havia belgas, venezuelanos, italianos, árabes, chineses, um brasileiro etc.

Mais de 70% das respostas foram sim. Isso significa que os alunos das três IES consideram que suportes teóricos vinculados ao patrimônio ajudam a projetar em ACPC. Esse é um dado importante porque revela uma relação muito próxima dos conteúdos ligados ao tema para a própria viabilidade de projetos dessa natureza.

A Questão 3, a seguir, de certo modo, confirma esse fato. Quando indagados se os conceitos teóricos trabalhados nas disciplinas são aplicados na concepção do projeto, a maioria dos alunos (83,33%) considerou que sim, ressaltando, mais uma vez, a importância desse aspecto (Ilustração 36).

Ilustração 36 – Gráfico referente às respostas da Questão 3 dos questionários discentes: Os conceitos teóricos trabalhados nas disciplinas são aplicados por você na concepção do projeto?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

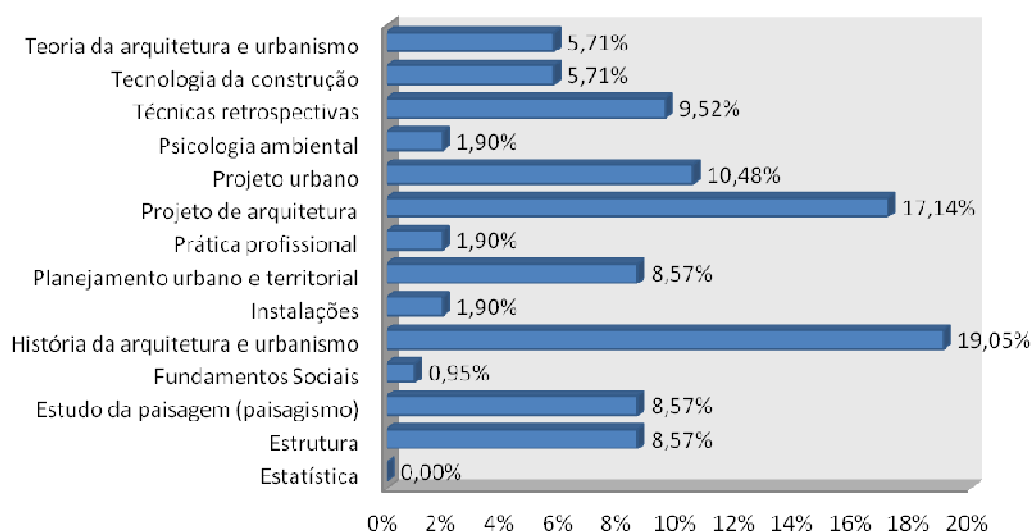
No mesmo sentido, os docentes, quando indagados sobre quais os suportes teóricos adotados nas disciplinas por eles ministradas e quais são os principais conceitos trabalhados com os alunos para intervenção ACPC (Questão 7), chamaram atenção para os seguintes conteúdos: a) os conceitos, teorias e métodos básicos de conservação e restauro – com destaque para autores como C. Lemos; De Gracia, F. Choay, C. Brandi, Cartas Patrimoniais e outros documentos da Unesco e Iccrom –(VELOSO/UFRN, 2009); b) o conceito de monumento e reflexões afins ligados a critérios socioculturais de valor – Silva, G. (UFPE, 2009)²¹⁰; e c) as “noções

²¹⁰ Amorim (2011), em entrevista, acrescenta, no que se refere ao CAU-UFPE, que as questões do patrimônio e projeto são trabalhadas no âmbito da teoria (temas relativos à conservação), do planejamento urbano (em que se volta para o conteúdo de conservação integrada) e da tectônica (que abrange desde as técnicas retrospectivas até os conceitos ligados à matéria da construção em edifícios antigos). É pertinente mencionarmos um recurso pedagógico previsto no novo currículo do curso, com respeito aos conteúdos de história, considerados fundamentais para a intervenção em ACPC, que consiste ao que é chamado por Amorim de História (às avessas). “Ou seja, em vez de trabalhar cronologicamente, começando pelo período Greco-romano até chegar a contemporaneidade, a gente

operacionais”, como prefere chamar (TSIOMIS/ENSAPLV, 2012), referentes às escalas, às temporalidades e aos atores²¹¹.

A partir da Questão 5, inicia-se uma série de perguntas sobre os conteúdos considerados relevantes pelos discentes para se projetar em ACPC. Nessa questão (Ilustração 37) os alunos devem escolher três matérias, entre as sugestões feitas pelo pesquisador²¹², consideradas imprescindíveis para o exercício de projeto em contextos históricos (ACPC).

Ilustração 37 – Gráfico referente às respostas da questão 5 dos Questionários Discentes: Que matérias você considera imprescindíveis para o exercício de projeto em contextos históricos?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

A matéria de história da arquitetura e urbanismo é a que apresenta o maior percentual de indicações (19,05%), seguida pelas matérias de projeto – projeto de arquitetura (17,14%) e projeto urbano (10,48%) – e técnicas retrospectivas (9,52%). Destacamos, ainda, o estudo da paisagem e estrutura (cada uma, com 8,57%) enquanto matérias essenciais na concepção dos alunos, para o projeto em ACPC, seguida da teoria da arquitetura e urbanismo e tecnologia da construção (ambas, cada uma, com 5,71% das escolhas). Essa sequência de prioridades eleitas pelos alunos é bastante coerente com o perfil das disciplinas analisadas.

A Questão 6 procurou saber dos alunos se existe diferença entre projetar em áreas

começa pela contemporaneidade e vai até o período Greco-romano”. Desse modo, encontra-se uma maior afinidade dos tempos de cada disciplina no currículo, proporcionando uma maior integração disciplinar. Amorim (2011), professor do CAU-UFPE.

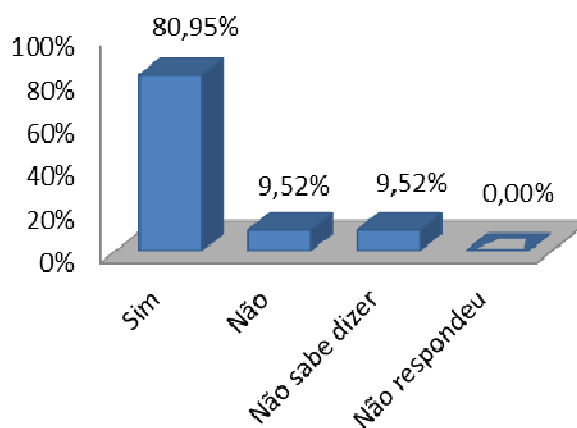
²¹¹ Escalas são entendidas no sentido físico (praça, centro, cidade etc.); Temporalidades - existem dois sentidos: a) Diacrônico, os tempos representados na cidade; e b) Sincrônico, os tempos dos atores (Prefeitura, agente financiador, habitante, técnicos etc.); e Atores e suas culturas, interesses e estratégias, lógicas. Tsiomis (ENSAPLV).

²¹² A seguir as alternativas da Questão 5 dos Questionários Discentes: estatística; estruturas; estudo da paisagem (paisagismo); fundamentos sociais; história da arquitetura e urbanismo; instalações; planejamento urbano e territorial; prática profissional; projeto de arquitetura; projeto urbano; psicologia ambiental; técnicas retrospectivas; tecnologia da construção; e teoria da arquitetura e urbanismo. (APÊNDICE O - Modelo de questionário aplicados aos alunos).

recentes/contemporâneas e em áreas históricas (ACPC)²¹³.

A Ilustração 38, a seguir, ilustra as respostas obtidas nas três disciplinas analisadas.

Ilustração 38 – Gráfico referente às respostas da questão 6 dos Questionários Discentes: Existe diferença entre projetar em áreas recentes/contemporâneas e em áreas históricas?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Conforme podemos observar, mais de 80% dos alunos responderam que existe, de fato, diferença entre projetar em área recentes/contemporâneas e áreas históricas. Trata-se de uma questão vital, e uma resposta, igualmente, relevante, considerando que essa noção, certamente, é assimilada pelos alunos na sua formação acadêmica. Trata-se, também, de um resultado que nos instiga a entender que particularidades são apontadas pelos entrevistados.

Na Ilustração 39, podemos observar as principais particularidades do projeto em ACPC apontadas (Questão 6.1) pelos alunos.

²¹³ A seguir, as categorias criadas para a Questão 6 dos questionários discentes de acordo com as respostas obtidas: preservação; entorno; uso; impossibilidade de certas modificações; restrições legais; aspectos históricos; antigo com novo; não incorrer em pastiche; tipologia; necessidade de grandes pesquisas; técnicas retrospectivas; neutralidade do projeto; estruturas e instalações; aspectos culturais, sociais e patrimoniais; e outros. No APÊNDICE D – Quadro 3 podemos ver o quadro de correspondências, e no APÊNDICE O o modelo de questionário aplicado aos alunos.

Ilustração 39 – Gráfico das respostas Questão 6.1 dos Questionários Discentes: Particularidades do projeto em contexto histórico.



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

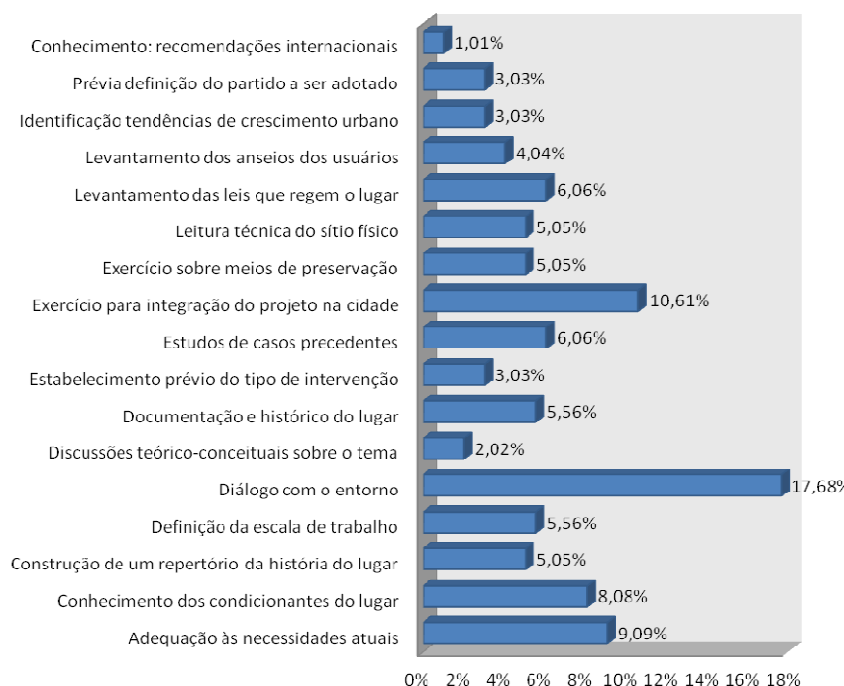
A categoria “entorno” destaca-se das demais com 37,65% das referências, chamando atenção para a importância desse aspecto no projeto em contexto histórico (ACPC). Julgamos importante lembrar que esse percentual corresponde às respostas dos alunos das três disciplinas analisadas, ou seja, vinculados a IES distintas, por sua vez, a contextos bastantes diferentes²¹⁴.

A Questão 7 solicita que os alunos apontem os cinco suportes e procedimentos mais importantes, entre os itens sugeridos²¹⁵, para o desenvolvimento de um projeto em contexto histórico (ACPC), conforme Ilustração 40.

²¹⁴ Enquadramos na categoria "outros", os seguintes aspectos, que foram citados com baixa frequência: cobertas, elementos componentes, urbanismo / planificação urbana e les enjeux particulieres. (APÊNDICE D - Quadro 3).

²¹⁵ A seguir, os itens sugeridos para escolha na Questão 7 dos Questionários discentes: Adequação às necessidades atuais; conhecimento dos condicionantes do lugar; construção de um repertório da história do lugar; definição da escala de trabalho; diálogo com o entorno; discussões teórico-conceituais sobre o tema; documentação e histórico do lugar; estabelecimento prévio do tipo de intervenção; estudos de casos precedentes; exercício para integração do projeto na cidade; exercício sobre meios de preservação; leitura técnica do sítio físico; levantamento das leis que regem o lugar; levantamento dos anseios dos usuários; identificação tendências de crescimento urbano; prévia definição do partido a ser adotado; e conhecimento: recomendações internacionais. (APÊNDICE O).

Ilustração 40 – Gráfico referente às respostas da questão 7 dos Questionários Discentes: Os suportes e procedimentos necessários mais importantes para o desenvolvimento de um projeto em contexto histórico



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

O diálogo com o entorno é a resposta com maior percentual (17,68%), seguida do exercício para integração do projeto na cidade (10,61%), ambas relacionadas a mesma preocupação da integração do objeto projetado com o lugar onde se insere. Se considerarmos as demais respostas com maior percentual, quais sejam, adequação às necessidades atuais (9,09%), conhecimento dos condicionantes do lugar (8,08%) e levantamento das leis que regem o lugar (6,06%), também vinculadas à referida preocupação, podemos, dizer que quase a metade (51,52%) do total de respostas ressalta a questão do projeto em seu contexto histórico.

Outras particularidades podem ser percebidas nas respostas docentes à Questão 6, que consiste em saber “quais os métodos de ensino de projeto aplicados nas disciplinas em análise”. Inicialmente, são destacados procedimentos ou recursos pedagógicos não tão específicos para projetos em ACPC em suas naturezas, mas, sim, na forma como são aplicados. Identificamos, primeiramente, três práticas: a integração entre escalas de atuação (arquitetura e urbanismo); a ideia de colocar o estudante em contato com a realidade; e a interação de conteúdos teóricos e práticos no decorrer do semestre letivo – (VELOSO/UFRN, 2009); (ATAÍDE/UFRN, 2008); (TSIOMIS/ENSAPLV, 2012). Outro aspecto que merece destaque refere-se ao princípio do planejamento e projetos urbanos integrados em sítio histórico. (ATAÍDE/UFRN, 2008), segue, em geral, para a disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e Regional V, da Instituição a que está vinculada, a seguinte sequência:

O conteúdo da ementa é desenvolvido segundo três procedimentos básicos: as aulas expositivas, as atividades de campo e as atividades de ateliê. [...] Para mim, o projeto começa, com a fase de levantamento de dados. Assim, todas as atividades de campo e os debates teórico-conceituais realizados, [...] são componentes do projeto urbano. (ATAÍDE/UFRN, 2008).

A professora inclui, entre as atividades de análise do sítio e o projeto urbano (desenho), a elaboração de um plano de ação em que os alunos têm a oportunidade de fazer proposições em formato escrito. Esse instrumento ajuda bastante a definir áreas de intervenção e a projetar, considerando uma série de aspectos, desde, por exemplo, aqueles ligados à gestão do lugar até aqueles vinculados à inserção do sítio à dinâmica da cidade e região metropolitana.

Por fim, cabe-nos destacar dois procedimentos específicos do projeto aplicado ao patrimônio cultural observados por (SILVA/UFPE, 2009), na disciplina Intervenção em Sítios Históricos: a leitura do sítio e o estudo das técnicas construtivas tradicionais. Com respeito ao primeiro ponto, o professor observa que a caracterização do sítio supõe um conhecimento prévio de estilos e da história (geral e da arquitetura) para que se possa identificar o que a área tem de notável, o que ela tem de específico e o que ela tem de comum. A leitura do sítio é, para o professor, um procedimento imprescindível para se iniciar qualquer processo de projeto.

Depois de conhecer o sítio é que se está autorizado a fazer qualquer intervenção. Por exemplo, um sítio do século XVI ou XVII, que muito raramente não tenha sido modificado ao longo do tempo, é diferente de um sítio do século XIX, que pode encontrar-se menos alterado. Que postura se teria diante de cada caso? Essa pluralidade de estilos define uma atitude diante da intervenção. (SILVA/UFPE, 2009).

O estudo das técnicas construtivas do passado é, igualmente, reconhecido como de grande importância para o projeto em ACPC.

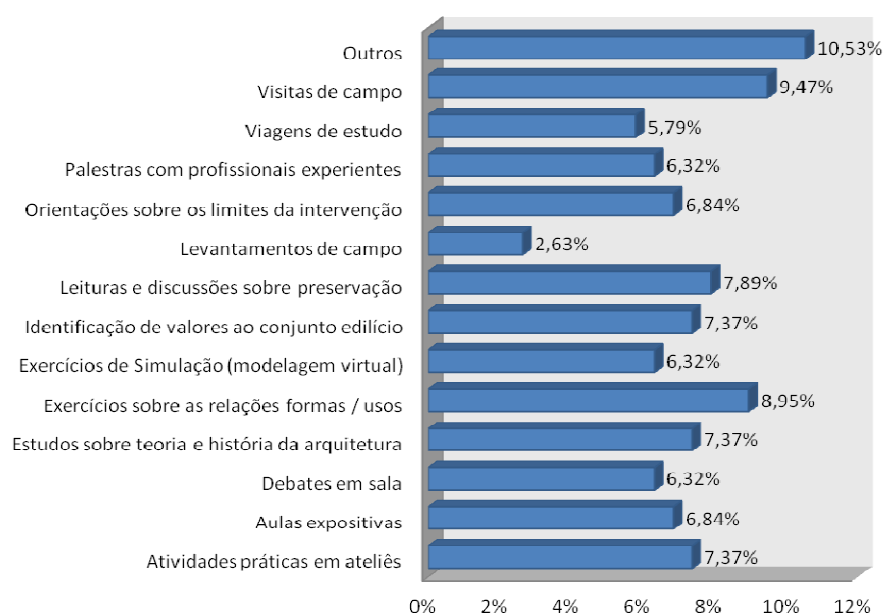
Por exemplo, feito um estudo na história da técnica construtiva na arquitetura, constata-se que a maior parte dos vãos de edifícios até o século XIX são “buracos”, por que existia a limitação da técnica que impedia a execução de grandes vãos. Com o advento do concreto armado, com a independência dos sistemas estruturais e sistemas de vedação, se tem um novo sistema construtivo definindo um novo visual nas construções. As janelas de vidro horizontais, muitas vezes alcançam vãos inteiros, porque a estrutura de concreto permitia isso. Então o estudo da técnica da época daquele estilo é fundamental. (SILVA/UFPE, 2009).

Seja no primeiro procedimento, seja no segundo, aplicados na UFPE, os conhecimentos prévios de história são necessários para o estudo morfológico do sítio e a ação projetual, além, naturalmente, das demais particularidades mencionadas. Podemos, observar, ainda, considerando, também, as estratégias metodológicas adotadas por (ATAÍDE/UFRN, 2008), na

disciplina de PPUR V (UFRN), que o planejamento da ação projetual, com base em conhecimentos precedentes construídos na feitura de cada projeto, é uma prática que merece destaque em projetos aplicados ao patrimônio cultural, já que o respeito ao sítio consiste no respeito à identidade do lugar.

A questão oito pede para que os alunos apontem as cinco opções que mais facilitam o seu aprendizado de projeto em contextos históricos²¹⁶. A Ilustração 41, a seguir, apresenta as respostas obtidas por todos os respondentes (das três disciplinas observadas).

Ilustração 41 – Gráfico referente às respostas da questão 8 dos questionários discentes: As 5 opções que mais facilitam o aprendizado dos alunos para o projeto em contextos históricos



Fonte: SILVA, H. de A., 2012.

Entre os resultados apresentados, com exceção de “outros”²¹⁷, destacamos os itens de maior percentual: as visitas de campo (9,47%), exercícios sobre teoria e história da arquitetura (8,95%) e leituras e discussões sobre preservação (7,89%). Verificamos que são atividades práticas que poderiam apresentar em comum a busca de conhecimentos nas áreas de intervenção, bem como teorias e conceitos consolidados, ou seja, fundamentos para o projeto. Esse aspecto reforça

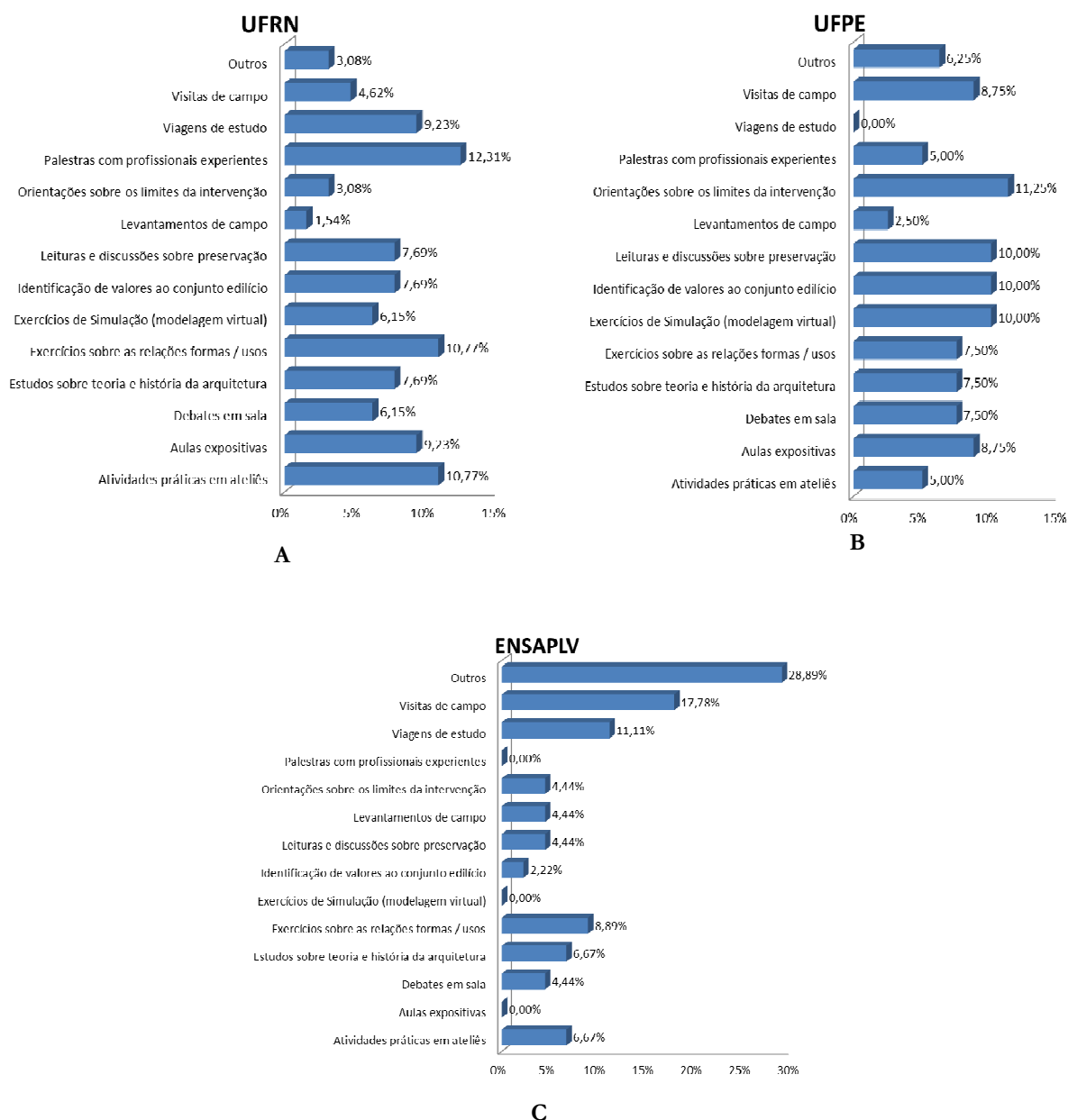
²¹⁶ A seguir as alternativas apresentadas para escolha na Questão 8 dos Questionários discentes: Atividades práticas em ateliês; aulas expositivas; debates em sala; estudos sobre teoria e história da arquitetura; exercícios sobre as relações formas/usos; exercícios de simulação (modelagem virtual); identificação de valores ao conjunto edílico; leituras e discussões sobre preservação; levantamentos de campo; orientações sobre os limites da intervenção; palestras com profissionais experientes; viagens de estudo; visitas de campo; e outros. (APÊNDICE D - Quadro 4 e APÊNDICE O).

²¹⁷ Enquadramos no quesito "outros", os seguintes aspectos, que foram citados com baixa frequência: análises sobre questões econômicas do projeto, conhecimento em instrumentos de representação, exercícios de simulação (modelagem física), noção de escalas, exercícios: simulação de projetos participativos, reflexão: implicações políticas do projeto / área. (APÊNDICE D - Quadro 4).

a constatação anterior de que o projeto em ACPC demanda um embasamento e estudos prévios antes de qualquer ação propositiva. Sobre essa mesma questão, podemos, no entanto, observar divergências consideráveis se verificarmos os gráficos de respostas de cada IES analisada, como apresenta a Ilustração 42, a seguir.

Ilustração 42– Gráfico referente às respostas da questão 8 dos questionários discentes - quais as cinco opções que mais facilitam o aprendizado dos alunos para o projeto em contextos históricos.

A) UFRN, B) UFPE, C) ENSAPLV



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

O primeiro ponto que revela uma grande diferença e merece destaque refere-se às viagens de estudo, consideradas pelos alunos de Projeto de Arquitetura V, da UFRN, (9,23%), e de *Concevoir l'espace public*, da ENSAPLV, (11,11%) como um ponto importante, e pelos alunos de Intervenção em sítios históricos, UFPE, (0,00%), como não importante. Pelo que constatamos, duas razões podem explicar esse resultado: a cultura das viagens no próprio lugar onde cada IES está inserida e a previsão da atividade como parte da programação das disciplinas e Projeto Pedagógico.

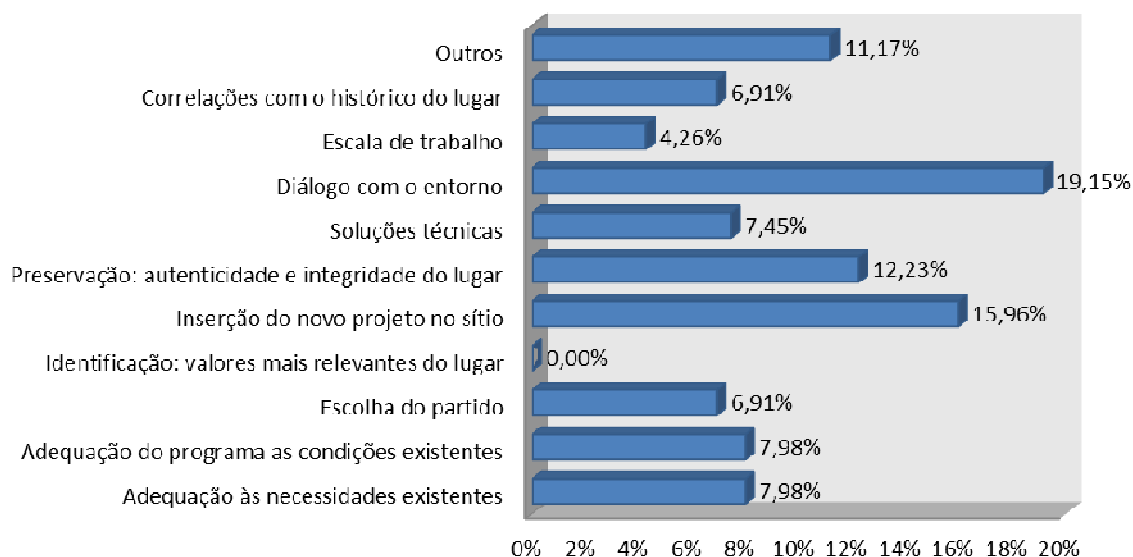
Na UFRN, as viagens de estudo integram a programação do semestre (7º período) e são consideradas um complemento para o aprendizado, tendo em conta o escasso acervo patrimonial, bem como a parca cultura de preservação na cidade. Ao contrário da UFPE, já que no estado de Pernambuco e na Região Metropolitana do Recife existe um acervo preservado muito mais ampliado e uma cultura e debate em torno da preservação do patrimônio cultural bastante evidente.

No caso da ENSAPLV, guardando as devidas proporções, apesar de uma realidade muito mais próxima da UFPE, com respeito ao acesso pelos alunos a significativos exemplos de intervenção em ACPC na cidade de Paris, existe, ainda, um cultura de viagem muito forte e, isso, também, é parte da programação das disciplinas ligadas ao estudo do patrimônio, como verificamos nas *Plaquettes Pédagogiques* do curso (disponíveis junto à Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias da ENSAPLV, APÊNDICE A - Estruturas Curriculares por IES).

A Questão 9 questiona as principais dificuldades encontradas pelos alunos ao desenvolverem um projeto em ACPC²¹⁸. (Ilustração 43).

²¹⁸ A seguir as alternativas apresentadas na Questão 9 dos Questionários discentes: adequação às necessidades atuais; adequação do programa as condições existentes; condicionantes do entorno; correlações com o histórico do lugar; definição da volumetria; diálogo com o entorno; escala de trabalho; escolha do partido; identificação: valores mais relevantes do lugar; inserção do novo projeto no sítio; preservação: autenticidade e integridade do lugar; questões teórico-conceituais; reconhecimento dos limites da transformação; restrições legais; soluções técnicas. (Apêndice 4 – Quadro 5 e Apêndice 15).

Ilustração 43 – Gráfico referente às respostas da questão 9 dos questionários discentes: Quais as principais dificuldades que você encontrou ao desenvolver um projeto num contexto histórico?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

De acordo com a Ilustração 43, “diálogo com o entorno” representa 19,15% das respostas, seguida de “inserção do novo projeto no sítio” (15,96%) e “preservação: autenticidade e integridade do lugar” (12,23%). Mais uma vez, esses aspectos se destacam entre os itens mais citados pelos alunos. A resposta “outros” também aparece com expressivo percentual porque agrupa alternativas²¹⁹. Contudo, as respostas dessa questão revelam uma incoerência que é o item “identificação: valores mais relevantes do lugar” (00,0%) não haver sido citado por nenhum aluno, já que essa é uma questão extremamente difícil da matéria²²⁰. Podemos aferir que, talvez, o período não tenha sido, devidamente, entendido pelos alunos, considerando que se trata de um aspecto recorrentemente lembrado pelos professores nas entrevistas/questionários e, inclusive, pelos alunos em outras respostas, como vemos a seguir.

Outras dificuldades identificadas pelos professores podem ser citadas²²¹. Conforme já mencionado por Veloso (2009), verificamos na disciplina de Projeto de Arquitetura V (UFRN), que, em virtude de em Natal/RN, a “cultura do novo” predominar, poucos são os exemplos de bons projetos de intervenção em ACPC para os alunos se estimularem fora da universidade. Essa falta de estímulo é também motivada pelas limitadas alternativas de trabalho nesse campo oferecidas pelo mercado. Sobre a disciplina Intervenção em Sítios Históricos (UFPE), Silva, G. (2009) chama atenção para a insuficiência de conhecimentos e interesse pela história da

²¹⁹ Em função da grande variedade de opções, agrupamos em outros as menos citadas, quais sejam: definição da volumetria, questões teórico-conceituais, restrições legais. (APÊNDICE D - Quadro 5).

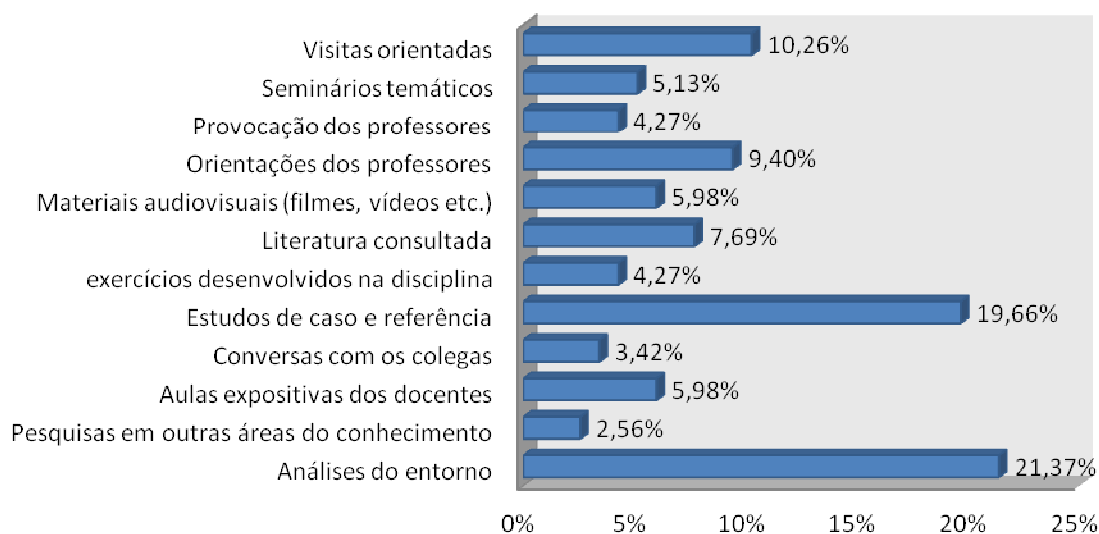
²²⁰ Ver entrevista com Amorim (2012).

²²¹ Em resposta à Questão 9, da sistematização das entrevistas constantes no APÊNDICE P – Quadro 16 – Quais as principais dificuldades encontradas no ensino de projeto nessas áreas?

arquitetura e urbanismo pelos alunos. Segundo o professor, o despreparo dos estudantes para aplicarem os referidos conhecimentos no projeto (na disciplina) pode ser explicado pela fragmentação do ensino. Por fim, das dificuldades observadas pelo professor Tsiomis (ENSAPLV, 2012), entre os alunos da disciplina *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV) destacam-se a passagem de um conhecimento sensível para um conhecimento “científico” e a capacidade de fazer do projeto não uma ciência, mas uma ação, ajudada pelos conhecimentos empíricos e, às vezes, científicos. Em outras palavras, conforme o professor, o projeto é, antes de tudo, uma ação transformadora do espaço, que deve ser alimentado pelos conhecimentos do projetista independente de suas naturezas. Esse “equilíbrio” parece muito difícil de ser alcançado pelos alunos.

A Questão 10 refere-se às motivações recebidas pelos alunos na disciplina em que está matriculado para conceber um projeto em ACPC²²². A Ilustração 44, a seguir, mostra os percentuais das respostas.

Ilustração 44 – Gráfico referente às respostas da questão 10 dos questionários discentes: Que motivações você recebe na disciplina para conceber um projeto num contexto antigo?



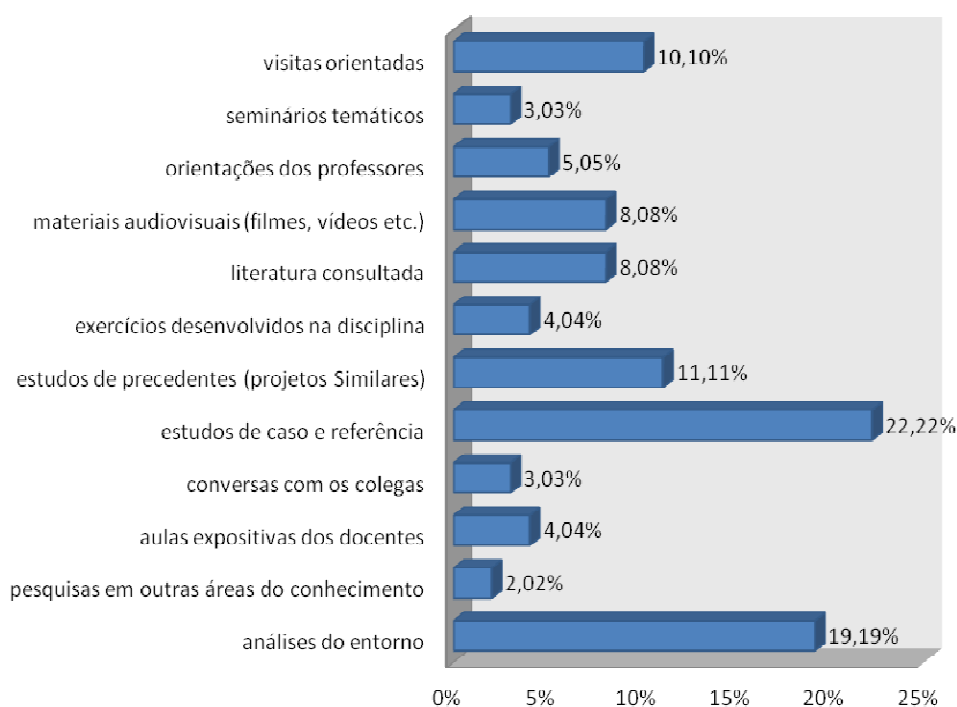
Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

As análises do entorno (21,37%) constituem a resposta com maior percentual, revelando, mais uma vez, a prioridade desse quesito, apontada pelos alunos. Os estudos de caso e referência (19,66%) aparecem entre as respostas dessa questão como a segunda prioridade,

²²² A seguir, as alternativas apresentadas para os alunos na Questão 10 dos Questionários discentes: Análises do entorno; pesquisas em outras áreas do conhecimento; aulas expositivas dos docentes; conversas com os colegas; estudos de caso e referência; exercícios desenvolvidos na disciplina; literatura consultada; materiais audiovisuais (filmes, vídeos etc.); orientações dos professores; provocação dos professores; seminários temáticos; visitas orientadas. (Apêndice 15).

embora em outras perguntas com alternativa similar, esse aspecto não tenha se destacado. As visitas orientadas (10,26%) e as orientações dos professores (9,40%) aparecem em seguida com os dois maiores percentuais em ordem decrescente. No mesmo sentido, a Questão 11 apresenta algumas alternativas para os alunos escolherem as três que mais os estimulam a refletir sobre o projeto em contexto histórico²²³ (Ilustração 45).

Ilustração 45 – Gráfico referente às respostas da questão 11 dos questionários discentes: Das opções a seguir escolha as 3 que mais o estimula a refletir sobre a questão do projeto em contexto histórico?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

A Ilustração 45 referente à Questão 11, que é muito semelhante à pergunta anterior, apresenta também respostas muito próximas, tendo “estudos de caso e referência” (22,22%) e “análises do entorno” (19,19%), de um lado, e “estudos de precedentes (projetos similares)” (11,11%) e “visitas orientadas” (10,10%), do outro. São os quatro aspectos mais estimuladores dos alunos para a reflexão do projeto em ACPC, somando mais de sessenta por cento do total de respostas (62,62%).

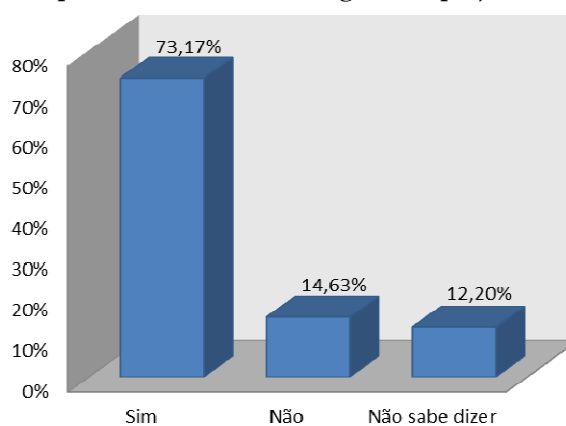
Chamamos atenção para dois pontos em comum nas respostas das questões 10 e 11, mesmo que não estejam diretamente ligados aos propósitos desta tese. Primeiro, o papel do

²²³ A seguir as alternativas para resposta na Questão 11 dos Questionários discentes: análises do entorno; pesquisas em outras áreas do conhecimento; aulas expositivas dos docentes; conversas com os colegas; estudos de caso e referência; estudos de precedentes (projetos similares); exercícios desenvolvidos na disciplina; literatura consultada; materiais audiovisuais (filmes, vídeos etc.); orientações dos professores; seminários temáticos; e visitas orientadas. (APÊNDICE O).

professor nesse processo de motivação do aluno. E, segundo, o caráter prático das atividades que mais motivam os alunos. Trata-se de aspectos pertinentes, considerando as influências das teorias e correntes pedagógicas mais recentes (aprendizagem significativa, construtivismo e teorias socioculturais) nos processos de ensino-aprendizagem vigentes, inclusive, no contexto do ensino de projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC.

A Questão 12 refere-se à opinião dos alunos sobre a influência das recomendações e normas internacionais e nacionais nos procedimentos metodológicos de projeto de intervenção em sítio histórico. A ilustração 46, a seguir, apresenta as respostas.

Ilustração 46 – Gráfico referente às respostas da questão 12 dos questionários discentes: Na sua opinião, as recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção no sítio histórico têm influência nos procedimentos metodológicos do projeto?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

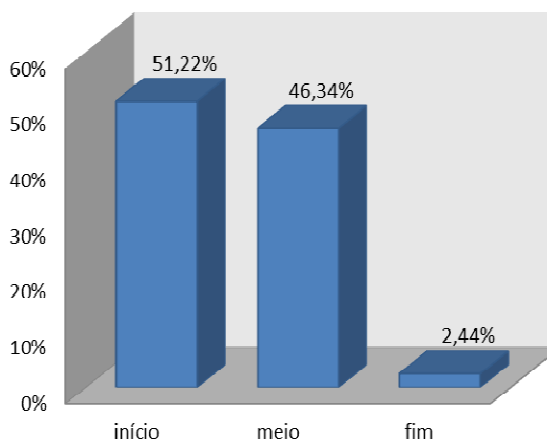
O expressivo resultado de 73,17% das respostas indica que as recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção em ACPC influenciam nos procedimentos metodológicos do projeto. Questão similar foi feita aos professores e destacamos as seguintes respostas²²⁴. Para Veloso (UFRN, 2009), referindo-se à disciplina de Projeto de Arquitetura V (UFRN), os referidos documentos influenciam no processo projetual, contudo precisam ser interpretados e adequados aos casos particulares. Silva, G. (UFPE, 2009), referindo-se à disciplina Intervenção em Sítios Históricos (UFPE), diz que sempre são abordadas as recomendações e normas através das cartas patrimoniais, mas chama atenção para o seu caráter genérico. Além disso, observa que esses conhecimentos são complementados pelas leituras do sítio o que confere um caráter peculiar à análise. Tsiomis (ENSAPLV, 2012) observa que as referidas recomendações devem ser conhecidas pelos alunos e aplicadas quando pertinentes. Desse modo, o que podemos

²²⁴ Correspondente à questão 10 do Quadro 17 de entrevistas docentes (APÊNDICE P): “Vem se construindo, ao longo das últimas quatro décadas, uma série de recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção na cidade existente. Na sua opinião, tais aspectos têm influência nos procedimentos metodológico-projetuais? Explique porque?”.

verificar das respostas apresentadas pelos alunos e professores é que é reconhecida a importância dessas fontes de conhecimento por todos. Porém, é ressaltado pelos docentes a necessidade da reflexão sobre esses instrumentos. Ou seja, é válido desenvolver no estudante o olhar crítico, capaz de verificar os aspectos aplicáveis e não adequados aos problemas, objetos de estudo.

A Questão 13 demanda aos alunos que, considerando os conteúdos do patrimônio na estrutura curricular, respondam, primeiro, em que momento do curso os conteúdos de projeto aplicados ao patrimônio devem estar situados (início, meio ou fim) – Ilustração 47 – e, segundo, em quantos semestres devem ser ministrados (um, dois ou mais de dois) – Ilustração 48.

Ilustração 47 – Gráfico referente às respostas da questão 13.a dos questionários discentes: Em que momento do curso os conteúdos do projeto aplicado ao patrimônio deveriam estar situados?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

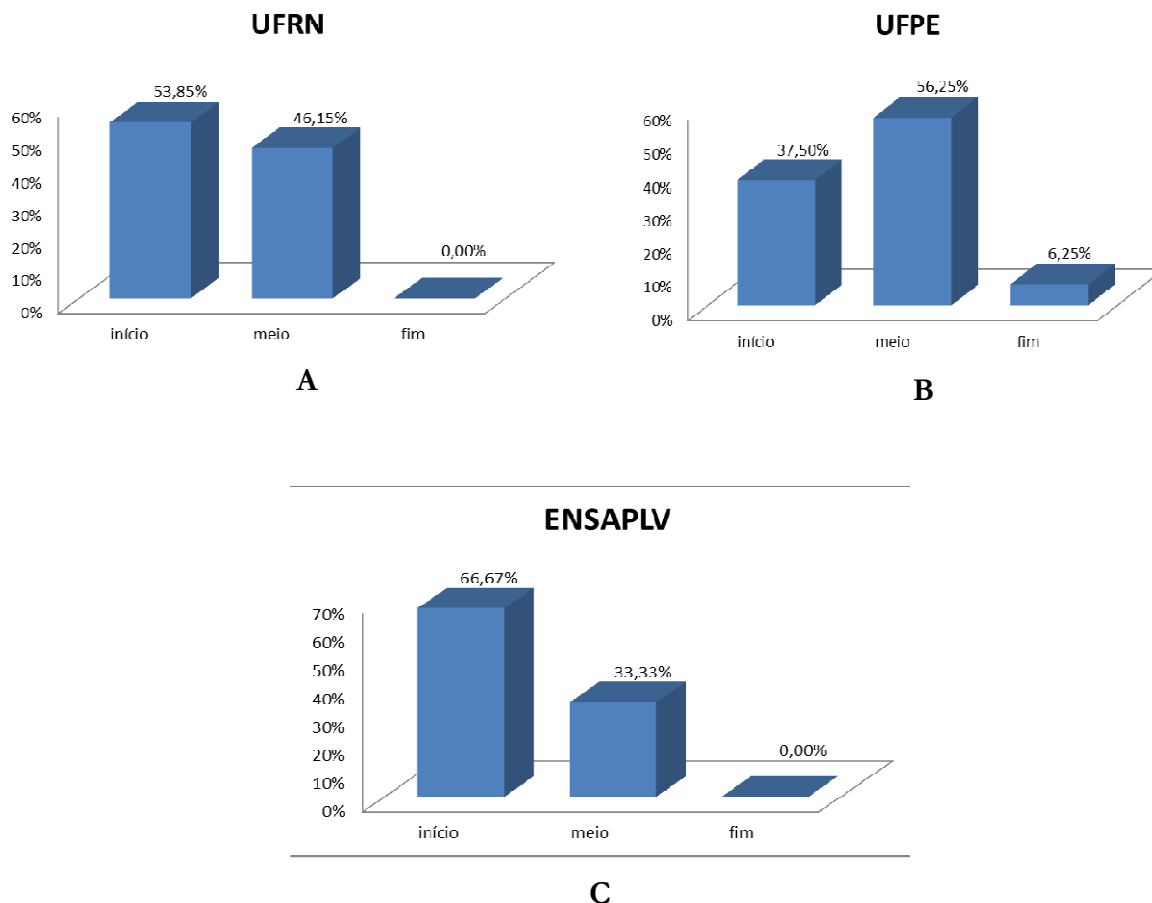
Com respeito à primeira questão (13.a – Ilustração 47), de maneira geral, curiosamente, a quase totalidade das respostas dos alunos diz que esses conteúdos devem ser abordados no início (51,22%) e no meio (46,34%) do curso, embora, todas as disciplinas obrigatórias das estruturas curriculares analisadas concentrem-se entre o 5º e o 9º períodos. Além disso, quando consideramos, apenas, os maiores percentuais da Ilustração 26 e da Tabela 2, observamos que o percentual de respostas que julgam pertinente os conteúdos do projeto aplicados ao patrimônio situarem-se nos 7º e 8º períodos somam 70,58%. Ou seja, nos dois últimos anos de curso.

Esse resultado pode ser, também, revisto se observarmos as respostas à questão 13.a pelos alunos de cada IES investigada separadamente. De certo modo, as duas IES brasileiras confirmam esse resultado, o que não ocorre com a ENSAPLV. Para essas respostas, temos duas explicações. A primeira é que os alunos discordam de como a estrutura curricular está organizada, visto que, na ENSA, como na maioria das IES investigadas, essas disciplinas estão entre o 7º e o 9º períodos. A segunda é que, na estrutura curricular da ENSA, essas matérias estão situadas, predominantemente, no 2º Ciclo (correspondentes aos dois últimos anos do curso). Ou seja,

quando os alunos iniciam os conteúdos mais específicos de suas formações. Desse modo, podemos entender que as respostas desses estudantes podem se referir ao início desse momento.

Ilustração 48 – Gráfico referente às respostas da questão 13.a dos questionários discentes por IES: Em que momento do curso os conteúdos do projeto aplicados ao patrimônio deveriam estar situados?

A) UFRN, B) UFPE, C) ENSAPLV



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

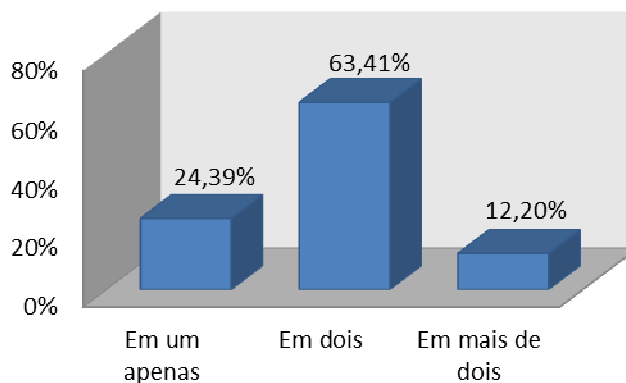
Os docentes entrevistados apresentam, basicamente, duas posições com respeito ao momento mais adequado para a abordagem do tema durante o curso²²⁵. A primeira é de que o tema pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade no decorrer de todo o curso. A segunda é que deve ser tratado nos períodos mais avançados (próximos do final do curso), por constituírem temas mais complexos. Sobre o assunto, Amorim (2011), da UFPE, observa, ao se referir ao novo currículo do Curso da Instituição, que a questão da conservação é tratada desde o início do curso, mas só no 4º ano é especificamente abordada. Isso porque a temática é complexa, haja vista as restrições legais, os conceitos de valoração e a leitura sofisticada exigida

²²⁵ Quando indagados na Questão 2 do quadro de entrevistas docentes desta tese. “De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte), os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, esses conteúdos estão adequadamente situados?”.

pelo estudante em exercício de projeto para ACPC.

A importância atribuída ao tema pelos alunos se revela de forma mais clara quando 63,41% respondem que ele deve ser trabalhado em dois semestres, conforme Ilustração 49, a seguir.

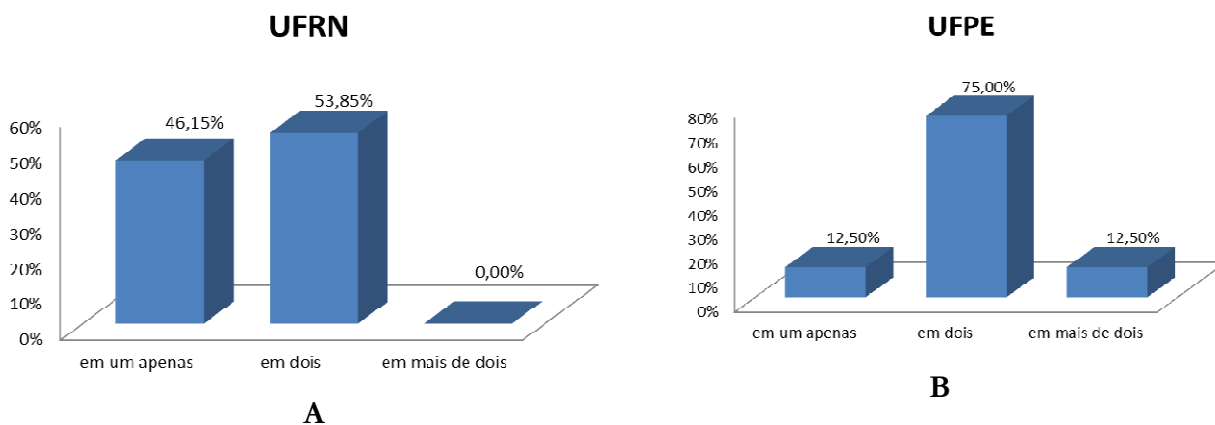
Ilustração 49 – Gráfico referente às respostas da questão 13.b dos questionários discentes: Em quantos semestres deveriam ser trabalhados?

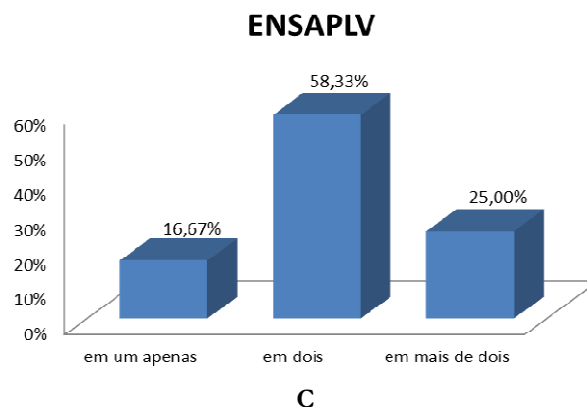


Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Este fato é compartilhado pelos alunos das três IES quando analisadas separadamente, como verificamos na Ilustração 50, a seguir.

Ilustração 50 – Gráfico referente às respostas da questão 13.b dos questionários discentes por IES Em quantos semestres deveriam ser trabalhados? A) UFRN, B) UFPE, C) ENSAPLV





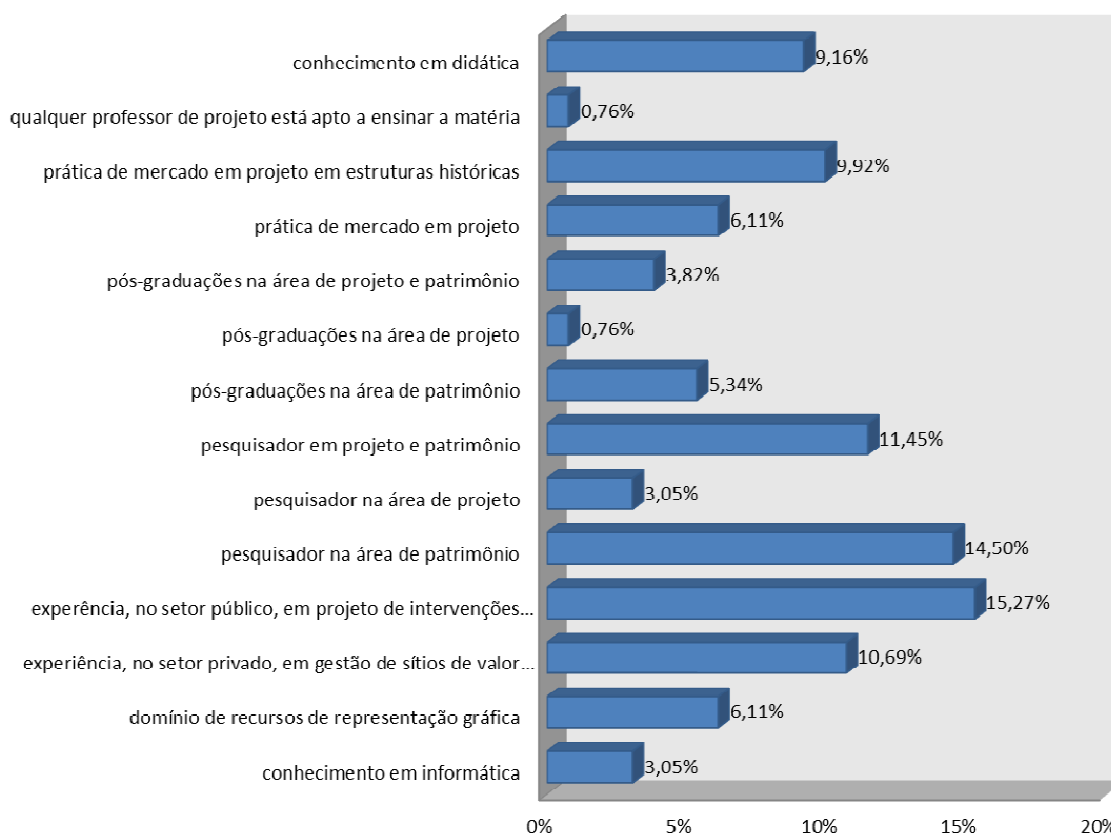
Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

É válido acrescentarmos que, na nova estrutura curricular do CAU-UFPE, está prevista, como observado por Amorim (UFPE, 2011), a abordagem da temática no 4º ano de curso por dois semestre subsequentes.

A Questão 14 pergunta aos alunos quais atributos devem ter um professor de projeto em contextos históricos²²⁶. A ilustração 51, a seguir, apresenta as respostas.

²²⁶ A seguir as alternativas apresentadas para escolha na Questão 14 dos Questionários discentes: Conhecimento em informática; domínio de recursos de representação gráfica; experiência, no setor privado, em gestão de sítios de valor patrimonial; experiência, no setor público, em projeto de intervenções neste campo; pesquisador na área de patrimônio; pesquisador na área de projeto; pesquisador em projeto e patrimônio; pós-graduações na área de patrimônio; pós-graduações na área de projeto; pós-graduações na área de projeto e patrimônio; prática de mercado em projeto; prática de mercado em projeto em estruturas históricas; qualquer professor de projeto está apto a ensinar a matéria; conhecimento em didática; conhecimento em história; vinculação a instituições ligadas ao patrimônio. (APÊNDICE O).

Ilustração 51 – Gráfico referente às respostas da questão 14 dos questionários discentes: Que atributos, a seu ver, deve ter um professor de projeto em contextos históricos?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Podemos chamar atenção para a experiência prática de projetos em ACPC e em pesquisa nesse campo, bem como conhecimento em didática. Esses resultados revelam três aspectos que merecem destaque. O primeiro é a importância dada pelos alunos à experiência prática do professor como requisito para o ensino da matéria. O segundo refere-se aos caminhos apontados para essa prática: atuação nos setores público e privado e a pesquisa. O terceiro diz respeito à necessidade de esse professor ter conhecimentos sobre didática, ou seja, saber sistematizar devidamente esses conhecimentos de forma que os tornem facilitadores do aprendizado. Em geral, podemos acrescentar que esses conhecimentos práticos, enquanto objetos de reflexão, ilustram muito bem propósitos explorados teoricamente na matéria, visto que servem de exemplo para os alunos.

Sobre o assunto, os docentes, quando indagados em entrevista²²⁷, apresentam opiniões relativamente próximas que podem ser reveladas através da resposta de Veloso (2009), quando observa que o professor de projeto que atue na área de patrimônio deve desenvolver

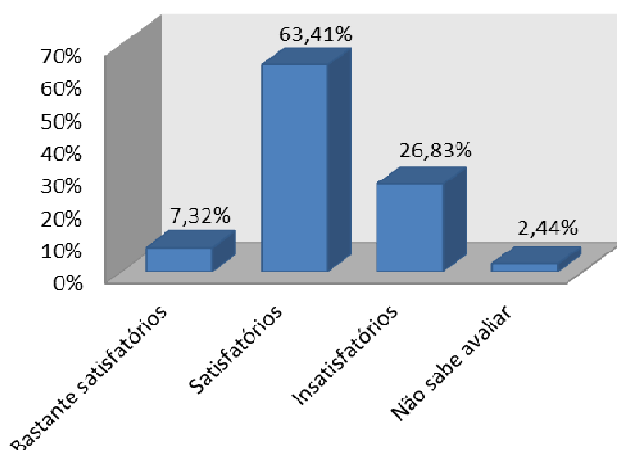
²²⁷ Quando indagados na Questão 11 do quadro de entrevistas docentes desta tese: “Na sua opinião, que formação deve ter um professor de projeto para atuar nesta área?”.

conhecimentos em teoria e metodologias de projeto, assim como em teoria e história da arquitetura e em técnicas retrospectivas, além de estar capacitado para o trabalho integrado com outras matérias.

Diferente do que revela a Ilustração 51 que o percentual quase inexpressivo de 0,76% dos alunos responderam que qualquer professor de projeto está apto a ensinar a matéria; Silva, G. (UFPE, 2009) diz que todo arquiteto está habilitado para projetar em qualquer área, não sendo uma formação complementar imprescindível, embora favoreça o exercício docente.

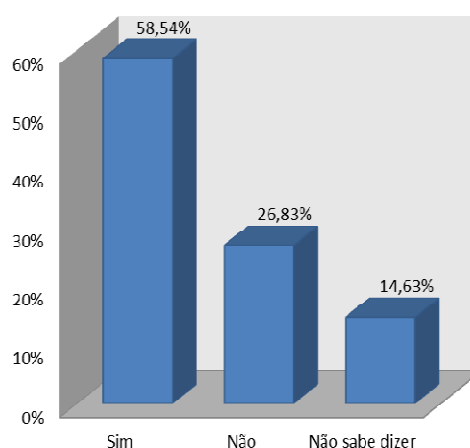
As Questões 15 (Ilustração 52) e 16.1 (Ilustração 53), a seguir, revelam que, apesar de 63,41% dos alunos se mostrarem satisfeitos com os métodos de ensino de projeto utilizados nas disciplinas em análise, 58,54% mudariam alguma coisa.

Ilustração 52 – Gráfico referente às respostas da questão 15 dos questionários discentes: Por fim, e de modo geral, como você avalia os métodos de ensino de projeto utilizados na disciplina?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

Ilustração 53 – Gráfico referente às respostas da questão 16.1 dos questionários discentes: Mudaria algo na disciplina?



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A., 2012.

As respostas, encontradas na Questão 16.2 apontam algumas mudanças destacadas pelos estudantes²²⁸.

Entre as respostas encontradas no Quadro 6 do APÊNDICE D destacamos algumas como o “equilíbrio entre teoria e prática”. Pode-se perceber, neste caso que, as respostas dos alunos das três IES observadas, com destaque para os estudantes da UFPE apontaram essa melhoria. Para eles, é essencial que haja exercícios projetuais que integrem teoria e prática antes da entrega do projeto final e que sejam oferecidos um suficiente tempo para o desenvolvimento

²²⁸ A seguir a lista de categorias criadas (ver Quadro de Correspondências no APÊNDICE D – Quadro 6) para agrupar as respostas encontradas na Questão 16.2 dos Questionários discentes: visitas de campo; melhoria da integração; tempo para reflexão; abordagem significativa; mais reflexões teóricas e menos trabalhos; viagem de estudo; base conceitual; material didático; projetos em sítio tombado e com restrições conceituais; equilíbrio entre teoria e prática; estudo de boas referências; 2 semestres; assessoramento em conjunto; e outros. (APÊNDICE O).

do projeto final. O “assessoramento em conjunto” que se refere à promoção do diálogo entre professores e alunos sobre intervenções atuais e possíveis, foi a segunda resposta com percentual mais elevado.

Também chamamos atenção para: a) as visitas de campo, viagens de estudo e estudos de boas referências; b) o tempo de reflexão e a temática tratada em dois semestres; c) projetos em sítio tombado e com restrições conceituais. Com respeito ao primeiro grupo de respostas (a), podemos observar a importância atribuída pelos alunos à obtenção de repertórios para o projeto e à familiaridade com a realidade estudada.

O segundo grupo (b) chama atenção para o exercício da teoria aplicado e o devido tempo para reflexão projetual. Essa, provavelmente, seja uma questão encontrada em muitas disciplinas de projeto e não só na de projetos em ACPC. O que parece peculiar nessa relação é o valor atribuído ao caráter teórico-conceitual desse tipo de projeto.

Por fim, o terceiro grupo de respostas (c) atenta para os diversos aspectos da intervenção em sítios históricos, como tratamos no capítulo 2 desta tese, e apresentam a necessidade de ser trabalhado o exercício da restauração mais rigorosa em sítio tombado e o exercício da inserção de uma “edifício novo” em área de valor patrimonial, mas que se tenha alguma abertura para a reflexão inclusive com respeito à própria legislação que regula o lugar.

As respostas dos discentes e docentes indagados naturalmente remetem a aspectos já observados em outras partes dessas análises, considerando as naturezas distintas dos dados analisados. Em geral, os dados analisados têm se confirmado e se complementado. Ainda com base nessa parte das análises e passando para a próxima subseção, que trata da análise das entrevistas/questionários realizados com docentes-arquitetos com experiência em projeto aplicado ao patrimônio cultural, vinculados às IES elencadas, discorreremos sobre algumas práticas observadas nas três disciplinas escolhidas para análise presencial.²²⁹

6.1.2 Aspectos gerais a partir da percepção do pesquisador

Com base nas observações realizadas nas três disciplinas elencadas, identificamos alguns instrumentos de trabalho e procedimentos metodológicos, dos quais podemos destacar três, que

²²⁹ Incluímos uma série de respostas na categoria outros que fogem foram citadas apenas uma vez ou fogem dos objetivos principais da pergunta, como pode ser visto a seguir: mais instrução com respeito à representação gráfica, concentrar-se as atribuições do profissional de arquitetura e urbanismo, mais tempo para monitorias individuais, evitar a entrega de muitos trabalhos (disciplinas diferentes) numa mesma data, menos escrita em estudos de referência, evitar a sobrecarga de trabalho no conjunto das disciplinas integradas (que demanda muito tempo) e sobrecarrega o aluno, comprometendo o aprofundamento teórico, a forma de apresentação da disciplina, mais horas de aula, objetividade, metodologia de ensino, e não gosta de ser obrigado a corrigir o projeto toda semana. (APÊNDICE D - Quadro 6 e APÊNDICE O).

dizem respeito a: a) assessoramentos coletivos; b) instrumentos de representação e estudo; e c) visitas de campo e viagens de estudo.

Quanto aos assessoramentos coletivos, podemos destacar algumas formas mais frequentes percebidas entre as três disciplinas estudadas: explanação oral com o uso da lousa ou quadro negro; discussão sobre o projeto com base em projeções dos alunos; discussão coletiva sobre o projeto com base em impressões e croquis; discussões sobre o projeto com o uso da maquete física; e avaliação como momento de aprendizado – apresentação das propostas (painéis) a uma banca de professores.

A explanação oral do professor com o uso da lousa ou quadro negro (Ilustração 54 e Ilustração 55), é um recurso tradicional, mas importante, sobretudo como meio de socializar informações e discussões em grupo realçadas com croquis, em geral, feitas pelo próprio docente.

**Ilustração 54 – Foto de recursos didáticos:
Exposição do Professor com uso da lousa.
Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos
(CAU-UFPE).**

Data: 04.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

**Ilustração 55 – Foto de recursos didáticos:
Exposição do Professor com uso do quadro
(discussão sobre o Projeto). Disciplina: *Concevoir
l'espace public* (ENSAPLV).**

Data: 25.05.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

A princípio, esse recurso didático se parece com uma mera e tradicional aula expositiva. Distingue-se, contudo, quando o professor mistura nos conteúdos tratados aspectos teóricos do patrimônio cultural e questões de projeto. Nesse sentido, as explanações ganham a conotação de uma reflexão coletiva com base em um problema específico de projeto trazido pelos alunos e relacionado pelo docente com aspectos teóricos pertinentes. Os alunos são, desse modo, constantemente provocados a tratar os problemas de projeto de forma muito mais ampla e fundamentada em teorias da intervenção no patrimônio.

Outro procedimento identificado nos ateliês observados, que seguem a mesma linha de pensamento, são as projeções multimídia organizadas pelos alunos e trazidas para o ateliê não unicamente para apresentar uma ideia, mas também servir de recurso de socialização de

propostas. Quando normalmente os recursos da multimídia são utilizados pelos professores para expor conteúdos teórico, ou mesmo pelos alunos em atividades como seminários temáticos ou coisas parecidas, aqui, o propósito é promover o debate e a reflexão coletiva com base em leituras técnicas e hipóteses iniciais de projeto (Ilustração 56 e Ilustração 57).

Ilustração 56 – Foto de recursos didáticos:
Discussão sobre o projeto com base em projeção
dos alunos. Disciplina: *Concevoir l'espace public*
(ENSAPLV).

Data: 25.05.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 57 – Foto de recursos didáticos:
Discussão sobre o projeto com base em projeção
dos alunos. Disciplina: *Concevoir l'espace public*
(ENSAPLV).

Data: 25.05.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

As projeções suscitam reflexões promovidas pelos professores e servem de ponte para as experiências que estão sendo vivenciadas pelos alunos, e, ainda, promovem discussões coletivas; observamos o uso dos projetos representados em croquis à mão livre, com o auxílio do computador ou os dois. Trata-se de uma prática muito recorrente nas disciplinas analisadas (Ilustração 58 e Ilustração 59). É uma forma de registro do estágio de reflexão dos alunos e um momento de interação com o professor, que intervém no processo com base em suas experiências e referenciais trabalhados no semestre.

Ilustração 58 – FOTO de recursos didáticos:
Discussão coletiva sobre o projeto com base em
croquis. Disciplina: *Concevoir l'espace public*
(ENSAPLV).

Data: 16.04.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 59 – Foto de recursos didáticos:
Discussão coletiva sobre o projeto com base em
croquis. Disciplina: *Concevoir l'espace public*
(ENSAPLV).

Data: 16.04.2010.

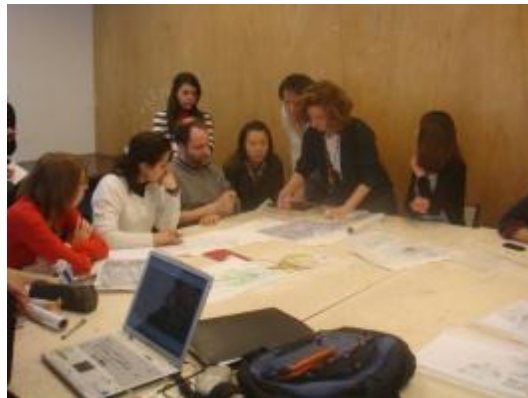


Foto: SILVA, H. de A., 2010.

As discussões sobre o projeto com o uso da maquete física possibilita outras reflexões, sobretudo, aquelas ligadas a relações formais e visuais do debate (Ilustração 60 e Ilustração 61). É um momento fundamental, se levarmos em consideração que a inserção e integração formal das novas propostas no contexto preexistente, constituem unanimemente um aspecto imprescindível da matéria: projeto aplicado ao patrimônio cultural.

Ilustração 60 – Foto de recursos didáticos:
Discussões sobre o projeto com o uso da maquete
física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos
(CAU-UFPE). Data: 04.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 61 – Foto de recursos metodológicos:
Discussão sobre a maquete física. Disciplina:
***Concevoir l'espace public* (ENSAPLV).**

Data: 25.05.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Julgamos importante acrescentar que os encontros presenciais eram quase semanais, porém, com uma significativa carga horária concentrada. No caso da ENSAPLV, por exemplo, os encontros ocorriam nas sextas-feiras, sendo das 9 horas às 10 horas e 30 minutos à disciplina optativa de projeto “Introdução ao Projeto Urbano” (*Introduction au projet urbain*) articulada à

disciplina “Conceber o Espaço Público” (*Concevoir l'espace public*), das 10 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos, conforme já mencionado²³⁰. Além disso, praticamente, os mesmos professores e alunos estavam vinculados às disciplinas (complementares). Esse tempo presencial era precisamente aproveitado com reflexões teóricas e práticas sobre os projetos em desenvolvimento pelos próprios alunos – através dos recursos mencionados.

Uma particularidade didática, não específica de projetos aplicados ao patrimônio, adotada na disciplina *Concevoir l'espace public*, que viabilizava os assessoramentos coletivos é de adotar temas complementares articulados por uma mesma área da cidade. Isso evitava algumas preocupações reveladas por alunos, como por exemplo, expor, publicamente, as suas ideias inconclusas para os colegas. Nesse caso, inicialmente, são estudados temas com diferentes naturezas, como habitação, transporte, vegetação urbana etc. além, naturalmente, do patrimônio cultural. Com destaque para esse tema, são tratados conteúdos, como características históricas gerais, monumentos inscritos, patrimônio histórico da arquitetura, patrimônio de imigração²³¹, memória do lugar, e história industrial (estado do patrimônio, edifícios notáveis etc.). Esses temas resultam em propostas de naturezas distintas, como vemos a seguir.

O momento de avaliação como oportunidade de aprendizado constitui uma estratégia pedagógica explorada de diversas formas nos ateliês realizados. Observamos na ENSAPLV (Ilustração 62 à Ilustração 65), em que os alunos apresentam as propostas, com painéis e maquetes, a uma banca de professores *ad hoc*, ou seja, destinada a um fim específico com docentes externos à disciplina. No momento de avaliação, debates são gerados em torno das propostas apresentadas, propiciando reflexões sobre o tema e uma rica oportunidade de troca de ideias entre as vivências dos alunos proporcionadas pelos exercícios projetuais e as experiências dos professores. O exercício observado teve como universo de estudo a comuna francesa *Bobigny* do departamento de *Seine-Saint-Denis*, região *Île-de-France*, nos arredores do nordeste de Paris, a três quilômetros de distância.

²³⁰ No item 4.2.2. Nível de abordagem e análise II.

²³¹ O patrimônio de imigração remete, entre muitos aspectos, a questões religiosas (culturais). Diante da complexidade do tema, aqui, são cobrados dos alunos critérios para eleger e tomar decisões, considerando aspectos ideológicos e históricos do debate.

Ilustração 62 – Foto de recursos didáticos:
Avaliação como momento de aprendizado -
apresentação das propostas (painéis) a uma banca
de professores. Disciplina: *Concevoir l'espace
public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 63 – Foto de recursos didáticos:
Avaliação como momento de aprendizado -
apresentação das propostas (painéis) a uma banca
de professores. Disciplina: *Concevoir l'espace
public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 64 – Foto de recursos didáticos:
Avaliação como momento de aprendizado -
apresentação das propostas (painéis) a uma banca
de professores. Disciplina: *Concevoir l'espace
public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 65 – Foto de recursos didáticos:
Avaliação como momento de aprendizado -
apresentação das propostas (painéis) a uma banca
de professores. Disciplina: *Concevoir l'espace
public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Desse modo, as apresentações dos trabalhos finais vão além de um momento de avaliação acadêmica; significam uma oportunidade em que os estudantes podem interagir com outros sujeitos através dos seus projetos de intervenção no espaço. É pertinente acrescentar uma prática corrente na UFRN onde os alunos são estimulados, não apenas a apresentar os seus projetos para os professores e colegas, mas também para a sociedade, a qual vai ter a oportunidade de também, refletir sobre a sua realidade (Ilustração 66 e Ilustração 67). O exercício consistiu em atividades integradas das disciplinas de Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V da UFRN e teve como universo de estudo o centro histórico do município de Caicó, Rio Grande do Norte.

Ilustração 66 – Foto de recursos didáticos: Apresentação dos projetos finais dos alunos à comunidade como momento de aprendizado – município de Caicó/RN. Disciplina: PPUR V (integrada com PA V) (UFRN).

Data: 01.06.2007.



Foto: SILVA, H. de A., 2007.

Ilustração 67 – Foto de recursos didáticos: Apresentação dos projetos finais dos alunos à comunidade como momento de aprendizado – município de Caicó/RN. Disciplina: PPUR V (integrada com PA V) (UFRN).

Data: 01.06.2007.



Foto: SILVA, H. de A., 2007.

As formas de assessoramento coletivo apresentadas nos chama atenção para alguns aspectos comuns da prática educativa. Primeiro, a ideia de promoção de reflexões e discussões em grupo em torno dos exercícios-problema colocados para as turmas. Esse aspecto nos parece bastante positivo, considerando, sobretudo, o caráter amplo e complexo das questões que envolvem o projeto aplicado ao patrimônio cultural; segundo, o papel, cada vez mais, mediador do professor nesse processo.

Com relação aos instrumentos de representação e estudo, destacamos o uso da maquete física, maquetes virtuais, croquis, desenhos e painéis. As maquetes físicas para estudo e apresentação assumem um papel crucial no processo de apropriação do espaço pelos alunos, ajudando-os a ler o sítio em aspectos relevantes para a arquitetura e urbanismo (tipológicos e morfológicos principalmente). Ademais, servem para testar hipóteses e apresentar soluções. Nas fotos compreendidas entre as Ilustração 68 e Ilustração 76, podemos ver o exemplo de exercício realizado na UFPE, quando acompanhamos, presencialmente, a disciplina. No caso, o estudo de intervenção projetual foi realizado no Marco Zero, centro antigo do Recife.

Ilustração 68 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 19.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 69 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 19.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 70 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 19.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 71 – Foto de recursos didáticos: Maquete física. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 19.11.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 72 – Foto de recursos didáticos: Maquete física do conjunto para inserção da proposta arquitetônica. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 02.12.2009.

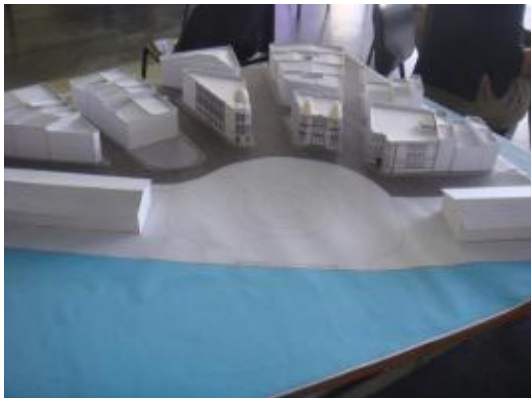


Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 73 – Foto de recursos didáticos: Maquete física do conjunto para inserção da proposta arquitetônica. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE).

Data: 02.12.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 74 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 75 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

Ilustração 76 – Foto de recursos didáticos: Maquete física – Inserção da proposta no conjunto. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.



Foto: SILVA, H. de A., 2009.

As maquetes físicas constituem parte integrante das metodologias de ensino na UFPE. Como já dissemos, basicamente, o semestre é dividido em quatro abordagens, que podem acontecer concomitantemente: conceitos e teorias da intervenção (seminários); apropriação e crítica das normas e leis; reconhecimento e leitura de área de intervenção (levantamentos, visitas de campo e simulações; e proposições. Nessas duas etapas, os alunos utilizam, exatamente, as maquetes físicas para estudo e apresentação de suas propostas. Nesse sentido, as maquetes de sabão (escala 1:500) são bastante exploradas, devido à rápida confecção. Os trabalhos finais consistem numa maquete do edifício (escala 1:250) e num memorial descritivo da proposta. O interesse é ver como a volumetria se integra no conjunto sem incorrer no pastiche.

Para estudo e apresentação, as maquetes físicas são, também, utilizadas na ENSAPLV, como já observamos (da Ilustração 77 a 80).

Ilustração 77 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV).

Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 78 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV).

Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 79 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV).

Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Ilustração 80 – Foto de recursos didáticos: Maquetes físicas. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV).

Data: 02.07.2010.



Foto: SILVA, H. de A., 2010.

Igualmente às maquetes físicas, as maquetes virtuais possibilitam esse diálogo formal do novo elemento (proposto) com o sítio preexistente, contudo, dependendo das ferramentas (softwares) usadas, favorecem testes e análises mais rápidas, já que apresentam ferramentas de modelagem e transformações com maior facilidade (Ilustração 81 a Ilustração 86).

Ilustração 81 – Imagem de maquete eletrônica da praça no município de São José do Mipibu/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2006.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2006.

Ilustração 82 – Imagem de maquete eletrônica de Corredor Cultural no município de Caicó/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Ilustração 83 – Imagem de maquete eletrônica da praça no município de São José do Mipibu/RN. Trabalho desenvolvido para a disciplina PPUR V. Data: 2006.1.



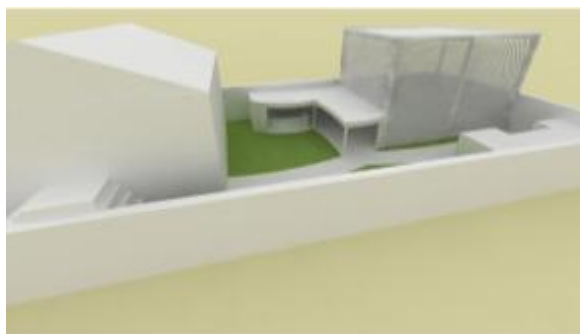
Acervo: SILVA, H. de A., 2006.

Ilustração 84 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial com acréscimo de edifício novo em anexo. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Ilustração 85 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

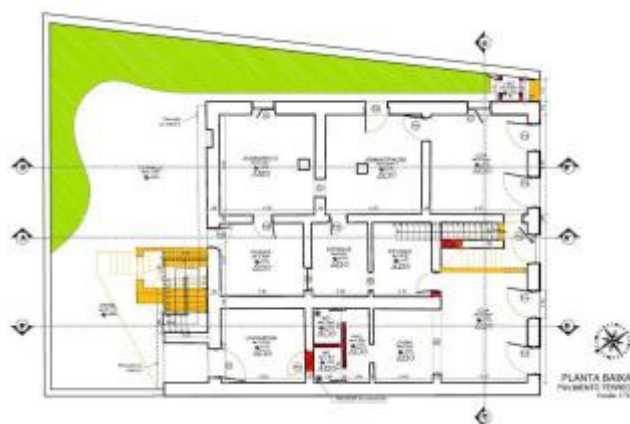
Ilustração 86 – Imagem da Escola de Circo – Proposta de reuso em casarão colonial. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Os tradicionais desenhos em duas dimensões (plantas e vistas) são também utilizados como meio para análise de propostas de intervenção projetual de novos elementos no sítio existente. São de fácil reprodução e domínio dos alunos, tornando-se um meio de comunicação entre professores e alunos. São, naturalmente, utilizados com bastante frequência nos ateliês observados, como, por exemplo, na Ilustração 87 a Ilustração 89, que mostram uma proposta de reuso de uma casa do artesanato em um edifício de valor arquitetônico no município de Caicó/RN, desenvolvida por alunos matriculados na disciplina de Projeto de Arquitetura V (CAU/UFRN) no primeiro semestre do ano 2007.

Ilustração 87 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Ilustração 88 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso. Trabalho desenvolvido para disciplina Projeto de Arquitetura V, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Ilustração 89 – Imagem da Casa do Artesanato de Caicó/RN. Proposta de reuso da aluna Laize Fernandes para antigo casarão colonial, CAU/UFRN. Data: 2007.1.



Acervo: SILVA, H. de A., 2007.

Por fim, os painéis de apresentação são recursos de síntese dos estudos desenvolvidos e ideias propostas. Em geral, são formas complementares de apresentação, associadas aos relatórios e memoriais escritos, plantas e vistas e demais desenhos técnicos, projeções multimídia, maquetes físicas e virtuais, entre outros. Ou seja, os painéis permitem que os alunos usem vários meios de representação gráfica, como os que acabamos de citar e, a partir deles, promovam reflexões finais com base nos resultados alcançados (Ilustração 90 a Ilustração 95).

Ilustração 90 – Foto de recursos didáticos: Painéis de estudo e proposta. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.



Acervo: SILVA, H. de A. 2009.

Ilustração 91 – Foto de recursos metodológicos: Painéis de estudo e proposta. Disciplina: Intervenção em Sítios Históricos (CAU-UFPE). Data: 02.12.2009.



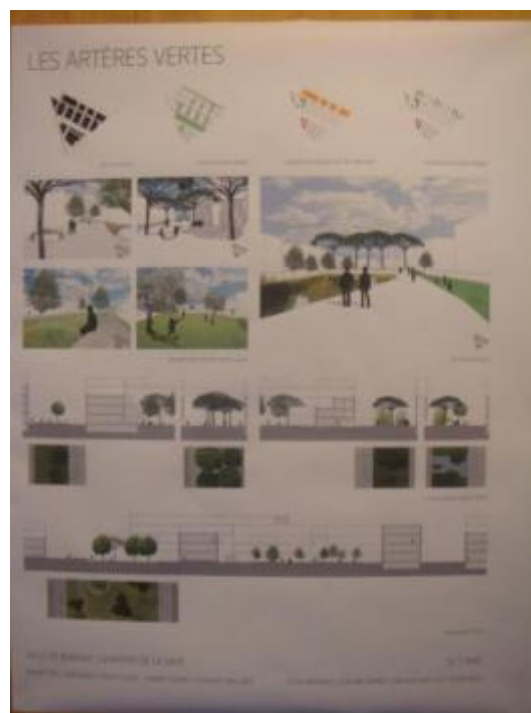
Acervo: SILVA, H. de A. 2009.

Ilustração 92 – Foto de recursos didáticos: Painéis. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Acervo: SILVA, H. de A. 2010.

Ilustração 93 – Foto de recursos didáticos: Painéis. Disciplina: *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV). Data: 02.07.2010.



Acervo: SILVA, H. de A. 2010.

Ilustração 94 – Foto de painéis desenvolvidos para a disciplina de PPUR V em que a turma trabalhou no bairro Ribeira em Natal/RN. Data: 2005.2.



Acervo: SILVA, H. de A., 2005.

Ilustração 95 – Foto de painéis desenvolvidos para a disciplina de PPUR V em que a turma trabalhou no bairro Ribeira em Natal/RN. Data: 2005.2.



Acervo: SILVA, H. de A., 2005.

As visitas de campo e viagens de estudo, como afirmamos neste capítulo, representam um significativo meio de proporcionar aos alunos uma vivência do lugar de intervenção projetual em Área Consolidada de Patrimônio Cultural (ACPC). Da Ilustração 96 à Ilustração 103, podem ser vistos alguns exemplos de atividades desenvolvidas em algumas das disciplinas estudadas. É uma prática que favorece a apropriação da cidade real pelos alunos, assim como é uma forma de inserção no espaço vivido.

Ilustração 96 – Foto de visita de campo a Ribeira.
Data: 15.09.2009.



Foto: SILVA, H. de A. 2009b.

Ilustração 97 – Foto de visita de campo a Ribeira.
Data: 15.09.2009.



Foto: SILVA, H. de A. 2009b.

Ilustração 98 – Foto de visita de campo a Ribeira, Natal/RN. Data: 15.09.2009.



Foto: SILVA, H. de A. 2009b.

Ilustração 99 – Foto de visita de campo a Ribeira, Natal/RN. Data: 15.09.2009.



Foto: SILVA, H. de A. 2009b.

Ilustração 100 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: 15.09.2009.



Foto: SILVA, H. de A. 2009c.

Ilustração 101 – Foto de viagem de estudo a João Pessoa/PB. Data: out.2008.



Foto: SILVA, H. de A. 2008.

Ilustração 102 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: out.2008.



Foto: SILVA, H. de A. 2008.

Ilustração 103 – Foto de viagem de estudo a Olinda/PE. Data: out.2008.



Foto: SILVA, H. de A. 2008.

São evidentes as distintas características das visitas de campo e viagens de estudo, atividades distintas, embora com propósitos comuns de estabelecer um contato do aluno com a realidade. As visitas de campo são meios de contato dos estudantes e dos professores com as áreas escolhidas para estudo e intervenção projetual. Além disso, constituem meios de familiarização e sensibilização dos discentes para as questões específicas do ambiente antigo. Em geral, os professores acompanham os discentes em um primeiro contato com a área e, depois, esses retornam quantas vezes forem necessárias para o desenvolvimento de uma leitura e análise do sítio. Em alguns casos, inclusive, os alunos retornam ao *locus* da intervenção projetual para análise da proposta feita. As viagens de estudo são principalmente meios de ampliar os repertórios dos alunos, como também uma maneira de sensibilizar os alunos para questões do patrimônio cultural. Em geral, as viagens de estudo constituem atividades integradas às atividades da disciplinas. São oportunidades que os alunos têm, acompanhados por professores da matéria, de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto. Em geral, ainda, são promovidas palestras ou visitas guiadas por profissionais especialistas nas características do lugar e em intervenções bem sucedidas. Conforme já comentamos, é um recurso metodológico imprescindível para cursos situados em cidades ou regiões com limitados exemplares.

Das experiências com as visitas de campo e viagens de estudo, podemos chamar atenção para dois aspectos. Primeiro, que, em alguns momentos, os professores e convidados podem expor e trocar experiências com os alunos, transformando espaços de visitação em verdadeiras salas de aula fora delas, extrapolando, desse modo, os seus limites físicos. Segundo, que, em geral, relatórios descritivos e analíticos são sistematizados pelos estudantes a fim de registrar desde as suas impressões até dados primários, com base nos levantamentos feitos pela turma, e secundários, de acordo com informações oficiais disponíveis em instituições públicas, privadas e setores de natureza semelhante. Esse registro é um outro recurso valioso que favorece o

aprendizado consideravelmente, já que, além de demandar dos discentes a realização de uma pesquisa sobre sítio visitado, apresenta um meio de síntese e consolidação dos conhecimentos produzidos, princípio bastante coerente com as mais recentes e consagradas teorias pedagógicas.

De maneira geral, não podemos deixar de registrar a variedade de recursos utilizados nesses ateliês. Além disso, há necessidade de dizer que os recursos aqui apresentados, nada têm de peculiar em suas naturezas. Ou seja, podem ser encontrados em qualquer disciplina de projeto com caráter prático inclusive em disciplinas de outras áreas do curso. O que talvez represente uma especificidade da abordagem do projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural são as conjunções de métodos utilizados que precisam se harmonizar e apontar para os propósitos da matéria – a sensibilização do aluno, a leitura do lugar, a ampliação dos seus repertórios, os recursos de representação que favoreçam as análises das propostas e proporcionem debates e reflexões são só alguns que podemos citar. A seguir, passamos a uma outra parte das nossas análises com base em dados primários, que são as reflexões geradas a partir das entrevistas/questionários feitos com professores-arquitetos vinculadas às instituições de ensino superior abordadas nesta tese.

6.2 O que pensam os professores-arquitetos entrevistados sobre o ensino de patrimônio cultural?

Nesta seção, conforme acabamos de mencionar, apresentamos questões sobre o ensino do projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC) com base na visão de professores-arquitetos com atuação e reflexão na área, seja como docentes de alguma das disciplinas investigadas ou de disciplinas de projeto, seja como projetistas profissionais e/ou pesquisadores nesse campo. Para tanto, sistematizamos os resultados dessa fase da pesquisa a partir da mesma sequência de questões adotadas nas entrevistas/questionários (estruturados), conforme os procedimentos já apresentados na subseção 4.4.3 e o modelo disponível no APÊNDICE N – Modelo de entrevista/questionário aplicados aos Professores.

Das 24 solicitações feitas, contamos, nessa etapa do trabalho, com a participação de 12 docentes de diferentes IES do país, incluindo os professores responsáveis pelas disciplinas estudadas na subseção anterior (6.1.2), o que possibilitou a relação e a síntese de distintos olhares sobre o tema; são eles: Cêça Guimaraens²³² (UFRJ, 2012); Flávio de Lemos Carsalade (UFMG, 2011); Maria Lúcia Malard (UFMG, 2012); Nivaldo Vieira Andrade Junior (UFBA, 2012); Geraldo Gomes da Silva (UFPE, 2009); Maisa Fernandes Dutra Veloso (UFRN, 2009); Yannis

²³² Maria da Conceição Alves de Guimaraens.

Tsiomis (ENSAPLV, 2012); Ruth Maria da Costa Ataíde (UFRN, 2008); Zeca Brandão²³³ (UFPE, 2011); Luiz Manuel do Eirado Amorim (UFPE, 2011); Carlos Eduardo Dias Comas (Ufrgs, 2012); e Beatriz Mugayar Kühl (USP, 2012)²³⁴. (APÊNDICE P – Lista de entrevistados e resultados das entrevistas e questionários – Âmbito II de Abordagem).

Conforme observamos no APÊNDICE P, cada entrevistado é arquiteto e urbanista e está vinculado a uma das nove instituições de ensino superior estudadas, estando a quase totalidade deles, em regime de Dedicção Exclusiva²³⁵. Apesar de os professores haverem respondido às questões da entrevista/questionário com base nas suas próprias experiências e nos seus próprios entendimentos sobre a matéria, julgamos importante identificar os contextos aos quais cada entrevistado está vinculado, ou seja, situar as respostas, visto que, inevitavelmente, também, refletem, de certo modo, o pensamento dominante da IES, considerando, como diz Minayo (1996), as influências das condições cotidianas da vida, que situam o indivíduo social e historicamente no contexto do lugar que fala. Por isso, adotamos o padrão de sempre identificar as instituições de ensino superior a que estão vinculados os entrevistados. Importa-nos dizer que essa parte da pesquisa foi de caráter complementar e nos ajudou a melhor entender as realidades de cada escola investigada.

Todos os doze professores-arquitetos entrevistados são doutores e exercem a atividade docente. A maioria dos docentes graduou-se na mesma IES a que, hoje, está vinculado, porém alguns se doutoraram em instituições diferentes daquelas que se graduaram, sendo alguns provenientes de instituições estrangeiras. Todos têm considerável experiência profissional e/ou acadêmica (em pesquisa e/ou ensino) nas áreas de atuação de projeto de arquitetura e ou urbanismo e na área de patrimônio cultural. Tanto em projeto como em patrimônio, observamos que os entrevistados têm mais de dez anos de experiência. Percebemos que a diversidade de formações encontradas, em diferentes IES do país e exterior, contribui, de fato, para enriquecer as nossas análises, permitindo, assim, a confrontação de posicionamentos algumas vezes distintos, sobre as potenciais peculiaridades do projeto em ACPC. Ressaltamos, ainda, que os entrevistados apresentam uma valiosa produção acadêmica na área do ensino de projeto e do patrimônio cultural com artigos em eventos e periódicos científicos, capítulos de livros e/ou livros publicados sobre a matéria.

²³³ José de Souza Brandão Neto.

²³⁴ Além dos 12 professores mencionados foram procurados os seguintes nomes, que por razões diversas não responderam a solicitação em tempo: Andrey Rosenthal Sclee (UnB); Oscar Luís Ferreira (UnB); Ana Elisabete Medeiros (UnB); Frederico Holanda (UnB) Vicente Del Rio (University San Luis Obispo); Edson Mahfuz (Ufrgs); Cristovão Duarte (UFRJ); Naia Alban Suarez (Ufba); Clément Orillard (ENSAPLV); Bendicht Weber (ENSAPLV); Maria Reynaldo (UFPE); Paulo Heider (UFRN).

²³⁵ Com exceção, apenas, de Yannis Tsiomis, que é professor titular da *École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette* e Professor na *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales* (EHESS).

Lembramos que os resultados encontrados se baseiam na “falas” dos professores (disponíveis na íntegra no APÊNDICE P) e na interpretação dessas pelo pesquisador. Para cada questão, identificamos as ideias principais de cada entrevistado e realizamos a síntese destas ideias. Quando julgamos necessário, realizamos confrontações teóricas com as posições do próprio pesquisador. As ideias comuns foram agrupadas em categorias-síntese²³⁶ consideradas relevantes para essa reflexão.

Além dos nove tópicos sugeridos por Hitchcock e Hughes (1989 *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.188)²³⁷, conforme já apresentado no capítulo 4, chamamos atenção para o isolamento das categorias-síntese, ou Unidades de Significado, assim como identificação dos padrões e dos temas da análise, momento em que procedemos à comparação dos resultados obtidos e esperados (sistematizada através de hipóteses flexíveis).

Na Questão 1, quando questionados sobre o que caracterizava o projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC, os entrevistados assumiram posições ora distintas, ora complementares. Para Guimaraens (UFRJ, 2012), o projeto, nessas áreas, demanda um cuidado especial pelas potencialidades inerentes ao lugar e um esforço para adequar usos e programas contemporâneos aos parâmetros de preservação. Andrade Júnior (UFBA, 2012), Comas (Ufrgs, 2012) e Carsalade (UFMG, 2011) também compartilham essa ideia. Esse último acrescenta a importância de se entender o contexto do lugar, que inclui desde questões operativas, como gestão, até aspectos objetivos, como noções de patrimônio cultural. Do mesmo modo, chama atenção para a relevância de distinguirmos tipos de projetos e ações, como restauração de edifícios, intervenções em escala urbana, planejamento, etc.

No que se refere aos tipos de projeto em ambiente histórico, Andrade Júnior (UFBA, 2012) chama atenção para a proeminência dos tipos de projetos que estejam, como diz, “além da restauração” (*oltre il restauro*) e destaca, a seguir, alguns objetivos comuns. O primeiro deles é o de harmonizar as visões dos atores do processo em função de um objetivo maior, sobretudo, evitando posições extremamente opostas (de inserção do novo em detrimento do preexistente ou de preservação e manutenção de tudo e em qualquer circunstância). De acordo com Kühl (USP, 2012), “o projeto deve respeitar os princípios de intervenção, derivados das razões de se preservar”. O segundo objetivo comum, conforme Andrade Júnior (UFBA, 2012), é o de identificar as características que garantem ao bem seu valor cultural e definir o que deve ser preservado. Esse propósito nos parece muito pertinente, já que representa um aspecto crucial do

²³⁶ Que também podem ser compreendidas como “unidades de significado”, conforme observado por Martins e Bicudo (1989 *apud* SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004, p.65-66).

²³⁷ Hitchcock, G.; Hughes, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. Londres: Routledge, 1989.

projeto em ACPC na medida em que a distingue de outros tipos de projeto e enfatiza as prioridades de se preservar e promover o desenvolvimento do lugar. O terceiro objetivo é o de entender que manter, construir ou demolir um determinado elemento ou característica de um bem é resultado de uma decisão do arquiteto, em função da análise do edifício ou espaço livre com valor de patrimônio cultural que é objeto da intervenção, apesar de outros atores (arqueólogos, historiadores etc.) terem influência nesse processo. Por fim, o último objetivo apontado por Andrade Júnior é o de “levar em consideração as demandas sociais, a viabilidade econômica e os aspectos políticos e de gestão da intervenção”. Cabe considerar que além da afirmação do professor, sobre a importância da decisão do arquiteto no processo conceutivo de intervenção projetual no patrimônio cultural, temos, hoje, processos participativos que envolvem, órgãos oficiais de proteção ao patrimônio, interesses dos proprietários, valores culturais e afetivos entre outros.

Malard (UFMG, 2012) chama atenção para dois princípios básicos do exercício projetual: o bom senso e a sensibilidade. O primeiro deve obedecer às regulações pertinentes. O segundo demanda capacidade crítica para tomar decisões quando as regulações são falhas ou quando não fazem sentido para a coletividade (por terem sido elaboradas tecnocraticamente). Malard também observa a necessidade de se enriquecer a paisagem encontrada, melhorar as condições climáticas preexistentes, acrescentar tecnologia à base material e abrir perspectivas de uso e fruição ainda desconhecidas aos usuários. Podemos acrescentar que os princípios apresentados por Malard, apesar de parecerem aplicáveis a todo tipo de projeto – no caso das ações de intervenção projetual em áreas consolidadas de patrimônio cultural – são, sobremaneira, relevantes, visto que lidam com condicionantes extremamente restritivos – seja do ponto de vista cultural, socioeconômico ou legal.

Tsiomis (ENSAPLV, 2012) acrescenta, ainda, que essas áreas não podem ser analisadas como objetos isolados e qualquer intervenção projetual nelas pensada precisa estar articulada com a metrópole ou região onde se inserem. Naturalmente, essa noção de olhar para a ACPC (o sítio histórico) como parte de um todo complexo, significa estabelecer parâmetros que, inevitavelmente, corroborem para a sua inserção na dinâmica urbana vigente da cidade. Nesse sentido, qualquer intervenção, antes de tudo, deve tornar o espaço existente melhor, no caso de ser em ACPC, deve pensar artifícios para a inserção do bem na urbe.

Kühl (USP, 2012) acrescenta que, sobretudo, do ponto de vista pedagógico, os projetos de intervenção em ACPC são complexos e devem estar estreitamente ligados ao processo de aquisição de conhecimento, de modo a articular as distintas contribuições dos vários campos disciplinares envolvidos. Para a autora, essa multidisciplinaridade é essencial para se entender os

objetos, na fase de anamnese que leva ao diagnóstico correto para determinar o tratamento adequado e os parâmetros para as decisões projetuais. Ressalta, ainda, a importância de se estudar a estruturação do espaço, ao longo do tempo, tanto para obras singulares quanto para complexos urbanos e paisagísticos, a fim de melhor fundamentar proposta de inserção de novos elementos no espaço.

Nesse sentido, Kühl (USP, 2012) observa que o projeto de intervenção em ACPC parte de premissas distintas do projeto do novo, ou seja, em áreas recentes da cidade, “pois se fundamenta numa judiciosa análise e no respeito pelo bem (ou conjunto de bens) em suas várias estratificações”. Nessa linha de raciocínio, o objetivo preponderante é o de

[...] respeitar e valorizar a obra (arquitetônica ou conjunto urbano) que se quer transmitir ao futuro da melhor maneira possível, e, portanto, as decisões de projeto, e inclusive o uso de recursos criativos, devem estar subordinadas a esse objetivo. (KÜHL/USP, 2012).

Acrescenta, ainda, as questões éticas, inerentes a esse “tipo de projeto”, pois, ao se intervir em ACPC não se tem “o direito de apagar testemunhos relevantes do passado e privar o presente e as gerações futuras da possibilidade de conhecimento de que os bens são portadores e do papel memorial e simbólico que desempenham”. Os dois aspectos destacados por Kühl (USP, 2012), multidisciplinaridade e responsabilidade ética da intervenção, parece-nos importantes características do projeto em ACPC e fortalece o nosso argumento de que, além de uma mera formação geral, as escolas devam definir de forma clara meios de promover o desenvolvimento adequado do estudante para habilidades e competências específicas da matéria, formando, desse modo, profissionais capacitados para lidar com as diversas áreas do conhecimento nas questões pertinentes.

A questão 2, já comentada, anteriormente (subseção 6.1), pretende saber se os conteúdos integrados de projeto e patrimônio cultural estão adequadamente situados na estrutura curricular do Curso a que cada professor está vinculado. Cabe-nos lembrar, como mostra a Ilustração 29²³⁸, que não foram encontradas, em algumas das escolas estudadas (USP, UFRGS e UFMG), disciplinas em que, obrigatoriamente, ocorresse essa síntese. Contudo, entre as escolas que oferecem disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio cultural em suas estruturas curriculares 100% destes conteúdos eles estão formalizados (em ementas/disciplinas) na segunda metade do curso, entre o 5º e 9º períodos, sendo predominantemente nos 8º e 9º períodos.

Encontramos, entre as respostas dos entrevistados, duas posições distintas. Aqueles que defendem que os conteúdos integrados de projeto e patrimônio não precisam, necessariamente,

²³⁸ Ilustração 28 – Frequência (quantidade) de disciplinas de projeto/patrimônio por IES.

se concentrar, formalmente, em um determinado momento do curso – Guimaraens (UFRJ, 2012); Carsalade (UFMG, 2011); Malard (UFMG, 2012); e Comas (Ufrgs, 2012) –, por acreditarem que “o projeto em ACPC é um caso particular do inevitável relacionamento de qualquer projeto com o entorno” (COMAS/Ufrgs, 2012), podendo, portanto, estar situado em qualquer período na estrutura curricular do curso. E, aqueles que claramente reconhecem que o momento da síntese desses conteúdos é complexo o suficiente para demandar conhecimentos prévios, competências e habilidades apenas encontradas nos estudantes matriculados em períodos mais avançados do curso – Andrade Júnior (UFBA, 2012); Ataíde (UFRN, 2008); Amorim (UFPE, 2011); e Köhl (USP, 2012).

Como cada autor “fala” com base em suas próprias convicções, não podemos afirmar que cada escola a qual os entrevistados estão vinculados, compartilham os mesmos princípios expostos. Contudo, identificamos uma certa coincidência: por um lado, os professores das IES, que não oferecem disciplinas de projeto e patrimônio (como a UFMG e a UFRGS), não enfatizam as particularidades do tema (patrimônio) associado ao projeto; ao contrário, chamam atenção para o problema do projeto. Por outro lado, os professores vinculados à IES que oferecem disciplinas de projeto e patrimônio (UFRN, UFPE e UFBA) enfatizam os aspectos ligados a este último, considerando que a matéria é mais bem situada nos períodos mais avançados do curso.

Conforme observa Carsalade (UFMG, 2011), quando o currículo da EA UFMG foi criado, imaginava-se a seguinte sequência: a) história; b) pensamento crítico; e c) experiência projetual. Essa sequência justificava o necessário preparo do aluno para lidar com a complexidade da questão patrimonial. Desse modo, o 9º período funcionava como um momento de consolidação desses conhecimentos. Contudo, o autor acredita que a solução do curso noturno da EA, de “oficinas e resolução de problemas”, é mais adequado para responder às questões patrimoniais. Ou seja, o problema do patrimônio aparece com as suas especificidades no contexto do ateliê que é oferecido em determinado semestre, sendo o aluno preparado para resolvê-lo em nível de profundidade que o período frequentado por ele requer. Essa linha de pensamento, parece, a nosso ver, suprimir do tema o nível de complexidade do problema e levar em conta, muito mais, o estágio em que o aluno se encontra. Além de Guimaraens (UFRJ, 2012), outros autores – como Amorim (UFPE, 2011) e Köhl (USP, 2012) – chamam atenção para a importância de se formar uma mentalidade preservacionista no aluno, que deve começar a acontecer em outras matérias, antes de se trabalhar a síntese projetual aplicada ao patrimônio cultural.

A partir da realidade da FAU-USP, Köhl (USP, 2012) observa que, embora no curso

não exista momento de síntese previsto na estrutura curricular, os conteúdos teóricos de temas ligados à preservação são oferecidos aos estudantes no 5º semestre, que é, segundo a professora, um momento adequado, pois os alunos já cursaram outras disciplinas importantes – como, por exemplo, as histórias da arquitetura e urbanismo, os fundamentos sociais, as história da arte, e outras oferecidas no Departamento de História – para a formação de um repertório suficiente e que abordam temas relativos ao complexo quadro de transformações do final do século XVIII até o início do século XX. Para a professora, com esse embasamento, o aluno está mais bem preparado para ser confrontado com os difíceis problemas ligados à história e à teoria da preservação, para receber e apreender um pertinente instrumental teórico-metodológico, e, sobretudo, para elaborar propostas para o ambiente preexistente.

Dessas posições, podemos perceber uma ênfase diferente entre o projeto e suas questões “secundárias” e as questões temáticas de projeto como elementos significativos do processo de aprendizado, sendo, desse modo, separadas por temáticas e níveis de complexidade distintos. Apesar disso, verificamos que todos concordam que o projeto é o momento de síntese e remete a um problema a ser solucionado. É válido destacarmos que tratar o projeto aplicado ao patrimônio cultural, considerando as especificidades da matéria só favorece a aprendizagem do aluno e não, necessariamente, precisa se opor a outros modos de abordagem do ensino. Assim, considerando o sistema de ensino das IES brasileiras em que as estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo estão consolidadas, parece-nos relevante que esses conteúdos estejam oficialmente reconhecidos e implementados nos projetos pedagógicos visando garantir uma efetiva abordagem da matéria.

A Questão 3 é, sobremaneira, pertinente para os objetivos desta tese, visto que os resultados obtidos deverão contribuir, consideravelmente, para a construção de nossas propostas, a serem apresentadas no capítulo seguinte. Quando indagados sobre o que um aluno de arquitetura e urbanismo não pode deixar de aprender, quando entra em contato com os conteúdos de projeto aplicados ao patrimônio, obtivemos as seguintes respostas. Kühl (USP, 2012) observa que o aluno deve ter uma base geral ampla, “como deve ser a base de conhecimento para o exercício da profissão de arquiteto-urbanista (abrangendo questões projetuais, técnicas e, também, ampla base oferecida pelas humanidades)”. A observação da professora remete a outras discussões já iniciadas neste capítulo, como as referentes à questão 2 dessa entrevista: multidisciplinaridade e complexidade do projeto em ACPC.

Nesse sentido, novamente, identificamos as posições de Carsalade (2011) e Malard (2012), ambos da UFMG, que defendem uma pedagogia de ensino baseada na “solução de problemas”, mais do que em projetos temáticos. Essa ideia parte do princípio de que se aprende a

projetar projetando, ou seja, interagindo reflexivamente sobre a prática (SCHÖN, 2000). Para os professores, o aluno deve aprender a lidar com “situações problema” de modo inovador e reconhecendo, necessariamente, a preexistência, condição fundamental do projeto em patrimônio. Com base nessa linha de pensamento, podemos concluir que os conhecimentos sobre o patrimônio cultural são mais bem aprendidos juntamente com a prática projetual. Essa conclusão específica confirma que, essencialmente, todos concordam que o projeto aplicado ao patrimônio tem suas peculiaridades. Desse modo, a diferença, outrora identificada, reside, sobretudo, no grau de complexidade em que as escolas deveriam tratar o problema de projeto aplicado ao patrimônio, se de forma independente ao nível de maturidade e bagagem de conhecimentos dos alunos ou, apenas, em períodos mais avançados do curso.

Ainda, seguindo essa linha de raciocínio, outro aspecto levantado por Carsalade (2011) e Malard (2012) refere-se à assimilação de conteúdos do patrimônio cultural através do desenvolvimento de certas competências e habilidades, para realizar projetos, como de restauro ou reabilitação, que corroborem para a preservação, conservação, revitalização etc. de ACPC, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de arquitetura e urbanismo. Nesse sentido, Carsalade (UFMG, 2011) chama atenção para a importância de o aluno se desenvolver em vários aspectos da realidade, sobretudo no sentido de ampliar a sua capacidade crítica, visto que, em contexto de patrimônio cultural cada caso é específico e precisa ser objeto de uma reflexão vasta. Esse senso crítico deve ser, segundo o autor, abastecido por conteúdos da teoria patrimonial. Malard (UFMG, 2012) acrescenta a importância de se desenvolver a criatividade do aluno, não se limitando às competências e às habilidades referidas. Apesar de óbvio, esse aspecto parece pertinente, considerando que as restrições impostas pelo contexto do patrimônio cultural nada têm a ver com limitações no campo da criatividade projetual, embora possa explicar a maior complexidade desse tipo de projeto.

Kühl (USP, 2012) parece compartilhar essas ideias, mas se refere a uma metodologia de aproximação ao problema do patrimônio apresentada ao aluno para que ele possa enfrentar as questões determinadas pelo professor por meio de exercícios de projeto em ACPC, tanto na escala arquitetônica, quanto na escala urbana. Guimaraens (UFRJ, 2012) lembra os recursos de aprendizado através do conhecimento de “variados e reconhecidos tipos de intervenções de qualidade, projetadas e realizadas por diferentes arquitetos em diversas épocas e países”. É aquilo que Piñon (2006) diz ao se referir ao aprendizado pela reconstrução de projetos exemplares. Brandão (UFPE, 2011) chama atenção, contudo, para os limites das metodologias de projeto, considerando, segundo o autor, que cada projetista inclusive os aprendizes, desenvolve os seus próprios meios e caminhos para se alcançar os resultados esperados em cada exercício. Em

síntese, o aluno que passa por esses conteúdos não pode deixar de aprender a refletir sobre o problema do patrimônio a partir do exercício de projeto e a desenvolver, além de habilidades e competências, a sua criatividade para solução de problemas novos de projeto em ACPC.

Um outro aspecto que, basicamente, quase todos os entrevistados ressaltam diz respeito à necessidade de os alunos se sentirem sensibilizados para o problema do patrimônio. Comas (UFRGS, 2012) alude ao assunto afirmando que, em projeto de arquitetura não existem certezas, mas o que o professor chama de uma “sensibilidade educada”, que ajudaria a resolver problemas específicos. Kühl (USP, 2012) observa que, na graduação, além de o estudante ser sensibilizado em relação à complexidade da questão, deve ter meios conceituais e críticos suficientes para entender a problemática e obter sólida base teórico-metodológica. Dizendo de outra forma, o que todos parecem concordar é que, como observa Brandão (UFPE, 2011), o aluno precisa aprender a respeitar e a valorizar o patrimônio cultural. Essa sensibilização pode ser associada à formação de uma “mentalidade preservacionista”, conforme disse Guimaraens (UFRJ, 2012), o que pode abranger várias disciplinas.

Além disso, “ler o sítio” demanda um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, que o aluno não pode deixar de aprender conforme a maioria dos entrevistados. Brandão (UFPE, 2011) assinala que as metodologias de leitura das estruturas urbanas (como as da década de 1960, Lynch, Cullen e outros) podem ajudar e ser aplicadas nas ACPC, já que, como acredita Silva (UFPE, 2009), a intervenção no sítio histórico é um particular da intervenção no sítio urbano. Contudo, ler a cidade, ponto crucial da intervenção nestas áreas, conforme este último, não se restringe aos aspectos fisiográficos do sítio, mas, como diz Guimaraens (UFRJ, 2012) também aos aspectos construtivos e culturais do lugar. Segundo a professora, é preciso o reconhecimento e apreensão do “espírito do lugar” ou, caso se prefira chamar, do “*genius locci*”. Outro ponto que é ressaltado, nos depoimentos, refere-se, primeiro, à “sofisticação da leitura” demandada em ACPC (AMORIM/UFPE, 2011) e, segundo, às particularidades de cada lugar que é impregnado de informações próprias. O estudante deve aprender a construir o seu conhecimento sobre cada lugar (TSIOMIS/ENSAPLV, 2012).

Por fim, Brandão (UFPE, 2011) ressalta que aprender a ler o espaço não deve ser confundido com aprender a intervir no espaço. Ponto esse já tratado no capítulo três desta tese por Tsiomis (2008), quando afirma que “saber ler” a arquitetura não é a mesma coisa que “saber escrevê-la”. Essa é uma ressalva que pode parecer óbvia, mas consiste em um problema recorrente, sobretudo, em disciplinas de projeto urbano, no Brasil, que dedicam grande parte de sua carga horária à leitura e à análise do lugar, explorando, pouco ou quase nada, metodologias de

projeto de intervenção em sítios históricos²³⁹.

A integração do sítio na cidade, a preservação da paisagem e o diálogo entre os atores do processo de intervenção em ACPC são aspectos igualmente relevantes e que devem ser assimilados pelos alunos que se deparam com o projeto aplicado ao patrimônio cultural. Sobre o primeiro ponto, Brandão (UFPE, 2011) chama atenção que um dos grandes desafios desse tipo de intervenção consiste na necessidade de adequação das velhas estruturas existentes aos usos atuais.

Além do exposto, conforme observa Veloso (UFRN, 2009), o aluno precisa aprender, basicamente, conceitos, teorias e métodos de intervenção no patrimônio. Kühl (USP, 2012) acrescenta a isso, fazendo a distinção entre as noções e os conteúdos especializados a serem apreendidos pelos estudantes. Um aluno de graduação deve adquirir algumas noções tecnológicas, abrangendo técnicas construtivas, problemas estruturais, tratamento de patologias, além de noções básicas de alguns problemas técnico-operacionais. No que se refere aos conteúdos para o projeto em ACPC, em especial, conhecimentos de história e teorias relacionadas à preservação, com destaque para as metodologias de intervenção. As pós-graduações podem explorar conteúdos mais especializados da matéria, como conhecimentos em materiais e problemas estruturais.

A história e a teoria são dois pontos bastante mencionados pelos entrevistados. Sobre o primeiro ponto, Silva, G. (UFPE, 2009) considera que os conhecimentos em história são fundamentais para se tomar decisões sobre o que fazer com o bem, objeto de estudo em ACPC. Brandão (UFPE, 2011) chama atenção para a história da cidade, considerando todos os seus tempos, inclusive, a dinâmica atual. Sobre o segundo ponto, Andrade Júnior (UFBA, 2012) acrescenta uma série de conhecimentos fundamentais distribuídos em dois aspectos: a) aspectos teóricos, que abrangem o significado do “patrimônio cultural”, o tombamento, as cartas patrimoniais, as teorias da conservação e do restauro, o aprender a identificar valores a serem preservados (em cada caso) etc.; b) os aspectos projetuais, que envolvem questões tipológicas, referências de projeto e problemas estruturais. Ou seja, as teorias do patrimônio e do projeto.

As normas internacionais e nacionais, assim como as leis, são conteúdos lembrados por Andrade Júnior (UFBA, 2012), bem como por Silva, G. (2009), Brandão (2011) e Amorim (2011); todos três pertencentes à UFPE. Sobre as estruturas normativas e legais pertinentes, é preciso, segundo Brandão (UFPE, 2011), não apenas conhecê-las, como desenvolver o senso crítico para questioná-las. Ponto já comentado por Malard (UFMG, 2012) em outra resposta. Nesse sentido,

²³⁹ Ver artigo, SILVA, Heitor de Andrade. Intervenções no Patrimônio Edificado: reflexões sobre a experiência de ensino do CAU/UFRN. In: IV Seminário Projetar, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Projetar, 2009. CD-ROM.

com respeito aos aspectos legais, deve-se conhecer toda a legislação pertinente nas esferas federal, estadual e municipal de governo. Ou seja, como diz Amorim (UFPE, 2011), ter conhecimentos das normas e leis gerais e específicas para refletir sobre elas.

Identificar valores imateriais para a preservação, assim como conceitos de valoração (autenticidade e integridade), são conteúdos, também, muito importantes da matéria, conforme Brandão (2011) e Amorim (2011), ambos da UFPE. Trata-se de saberes que ajudam o estudante a eleger o que é fundamental preservar e o que pode ser transformado num determinado bem em ACPC, usando, inclusive, os conhecimentos tecnológicos atuais, Andrade Júnior, UFBA, 2012, e técnicas construtivas do passado, Amorim (2011) e Silva, G. (2009), ambos da UFPE.

Em síntese, um aluno que passa por uma disciplina de projeto aplicado ao patrimônio cultural, conforme os professores entrevistados, não pode deixar de aprender os seguintes aspectos. Antes de tudo, o estudante deve se apropriar de uma base geral, resultado de uma formação ampla em arquitetura e urbanismo. Além disso, deve aprender a resolver problemas de projeto, assim como adquirir as competências, habilidades e criatividade para intervir em ACPC, desenvolvendo a capacidade, por exemplo, de eleger o que se deve preservar e o que se pode transformar. Deve aprender, ainda, as metodologias de projeto aplicadas à matéria, sobretudo aquelas que desenvolvem o aprendizado através da análise e reconstrução de “bons exemplos”, como meio de ampliação de repertórios. O estudante precisa, ainda, ser educado para desenvolver um olhar sensível sobre o patrimônio cultural com base em conhecimentos específicos e gerais sobre teorias e conceitos do patrimônio e da preservação, conservação etc., bem como sobre o próprio lugar de intervenção projetual. Por isso, é, igualmente, necessário que aprenda metodologias de leitura do lugar, assim como de integração espacial. O diálogo entre os atores e a gestão dos sítios, também, foram contemplados entre os conteúdos necessários, assim como os conhecimentos sobre a história da arquitetura e urbanismo, sobretudo, aqueles ligados ao lugar, objeto de estudo. Por fim, é necessário conhecer as normas e leis pertinentes, bem como ter um conhecimentos sobre tipos estruturas, técnicas construtivas do passado e contemporâneas, e tecnologias aplicáveis.

Naturalmente, a síntese apresentada é, sobretudo, um elenco de aspectos mencionados pelos entrevistados. Ressaltamos um aspecto que se refere a nível de conhecimentos sobre a matéria esperados pelo aluno no momento de abordagem do projeto aplicado ao patrimônio cultural. Concordamos que os estudantes não, naturalmente, não precisam saber de tudo, contudo, acreditamos que é adequado que o assunto seja tratado com a complexidade que lhe é inerente, o que demandaria uma gama, bastante, abrangente de conhecimentos.

A Questão 4 trata da relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de

projetos em ACPC, que tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis, na área de arquitetura e urbanismo. O nosso interesse, aqui, é saber dos professores como essa abordagem é tratada no curso a que estão vinculados e, no caso os que são responsáveis por disciplinas de interesse (analisada nesta tese) com respeito à disciplina que ministram. As respostas evidenciam reflexões muito pertinentes.

Mais uma vez, as considerações sobre o entorno e preexistências aparecem enfaticamente na “fala” dos entrevistados. Percebemos que a pergunta é redundante por natureza se considerarmos que toda a intervenção no presente implica a inserção de elementos novos ao antigo objeto, mesmo que, na pior das hipóteses, reproduzam o passado. Contudo, as teorias, princípios e intenções do projetista têm sido bastante discutidas ao longo da história da preservação. Comas (2012) faz uma síntese com muita propriedade, sobre o conceito de restauração, no texto “Ruminações Recentes: reforma/reciclagem/restauro” publicado na revista *Summa +*.

No começo da saga preservacionista, Viollet-le-Duc o reconhecia ao declarar sem mais rodeios que restaurar era "restabelecer um estado completo que pode não ter existido nunca em um dado momento”, em movimento similar ao dos renascentistas que preconizavam a continuidade formal no completamento de igrejas góticas. Todo edifício deveria ser restaurado no estilo próprio em que foi concebido, eliminando-se as modificações posteriores que o desnaturassem. O arquiteto deveria se colocar no lugar dos construtores originais do edifício para projetar como eles o faziam ou fariam. Para a ortodoxia atual, trilhando linha oposta, tributária de Camillo Boito, Gustavo Giovannoni e Cesare Brandi, não se trata mais de reconhecimento mas de imperativo. O restauro não deve voltar a estado algum anterior; tem é que levar a uma conformação renovada atual que evidencie as vicissitudes e as marcas do tempo no monumento, sem tomar partido por qualquer tempo ou estilo. Na disputa entre o valor documental e o artístico do patrimônio, o documental ganha de goleada. Histórico, filológico, científico e/ou crítico, o restauro ortodoxo se declara disciplina com metodologia, princípios teóricos e procedimentos técnico-operacionais que lhe são próprios, e nada pode ter a ver com a fantasia e a invenção insubstituíveis na arquitetura. O restauro das obras de arte que pertencem à cultura universal não pode depender do arbítrio individual dos arquitetos. O restauro estilístico praticado por Viollet-le-Duc e seus sequazes falsifica a história e pode enganar os historiadores, gente notoriamente desavisada e crédula. Taxativamente, reconstruções ao idêntico não são ações admitidas no âmbito da preservação. Documentos históricos, os monumentos são bens culturais que não são reproduzíveis. Refazer um bem desaparecido equivale a falsificar um documento. Em carta após carta, o mantra se reitera, insistindo que toda intervenção nova eventualmente inevitável se faça reversível, formalmente diferenciada, mínima e materialmente compatível com o monumento a preservar. (COMAS, 2011, Trad. Do autor).

O breve histórico de teorias e concepções ligado ao restauro, é exemplar para o que queremos dizer. Trata-se de formas diferentes de pensar o bem a ser preservado e, por sua vez, intervir nele, transformando mais ou menos seu contexto, que pode ser desde os elementos arquitetônicos que formam um todo (o edifício), até o sítio histórico, que constitui a paisagem

cultural e urbana. Sobre o assunto, Brandão (UFPE, 2011) acrescenta que a noção de que ao intervir na cidade se está interferindo nela é um princípio fundamental do ensino de projeto e deve ser trabalhado com o aluno desde o início do curso. Naturalmente, quando nos reportamos para as ACPC, cuidados especiais serão demandados.

Conforme Guimaraens (UFRJ, 2012), os exercícios de projeto efetuados nas disciplinas que ministra levam, necessariamente, em consideração as preexistências. Brandão (UFPE, 2011) reafirma o pressuposto, dizendo que se deve sempre relacionar o prédio ou elemento urbanístico novo com o tecido urbano existente. Essa preocupação, talvez, seja a base de outro pressuposto identificado entre as respostas analisadas – Guimaraens (UFRJ, 2012), Carsalade (UFMG, 2011) e Andrade Júnior (UFBA, 2012) –, qual seja, a adequação das velhas estruturas aos usos presentes. Carsalade (UFMG, 2011), por exemplo, chama atenção para a “[...] importância de colocar a intervenção patrimonial ‘dentro da vida’, dentro da tarefa arquitetural de *utilitas, firmitas e venustas* [...]”. A afirmação do autor relaciona-se intimamente com a “fala” de Guimaraens (UFRJ, 2012), quando diz que o programa deve estar direcionado à manutenção ou à adequação de uso. São aspectos que demonstram a preocupação de inserção do sítio a dinâmica da cidade, levando sempre em conta as pessoas.

Quando pensamos a integração da obra ao seu entorno (ou contexto, um termo mais abrangente), em geral, remetemos a variáveis na escala da vizinhança, ou seja, a elementos circunvizinhos. Contudo, quando tratamos do ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural existem variáveis que demandam do projetista uma visão mais ampla sobre o problema de projeto. Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque. O primeiro refere-se ao edifício ou ao sítio e suas relações com a cidade. Sobre o assunto, Tsiomis (ENSAPLV, 2012) observa que os alunos devem ser estimulados à formação de uma “cultura da cidade”, em que a urbe seja entendida como um conjunto complexo e que cada fragmento de seu tecido é parte de um todo maior. Nesse raciocínio, a ACPC é um desses fragmentos que precisa ser entendido como parte de um todo. O segundo aspecto refere-se às normas e leis, já mencionadas. Nesse caso, do ponto de vista metodológico, destacamos dois caminhos. Por um lado, as normas e leis podem ser entendidas como instrumentos norteadores para a intervenção projetual e/ou instrumentos didático-metodológicos para redução de possibilidades para o exercício projetual. Por outro lado, podem constituir pontos de partida para reflexões sobre as suas aplicabilidades em cada contexto. Ou seja, professores e alunos podem pensar sobre a pertinência desses instrumentos e exercitar uma espécie de “transgressão pedagógica”, que explore o senso crítico e criatividade dos alunos para a constituição de novas configurações espaciais em ACPC.

Essa relação do novo com o antigo recai, por vezes, em posições diferentes, como as

constatadas entre as respostas analisadas, e que, como já dissemos, não, necessariamente, representam as posições das escolas. Sobre esse aspecto, Malard (2012) observa que, ao se referir à EA UFMG, existem diversas abordagens no curso de arquitetura e urbanismo da instituição, que, segundo a professora, é bom que isso ocorra. São destacadas as abordagens mais “direcionistas” ou “legalistas”, em que o aluno é conduzido por um caminho metodológico sem muita margem para desvios. Ou seja, os professores preveem o fim a ser alcançado pelos estudantes. Nesse contexto, é comum que também se adote a lógica da “obediência” às normas e leis. Também, existem as abordagens que imprimem mais autonomia aos discentes. Nesses casos, os professores podem não conhecer o fim a ser alcançado, visto que será construído coletivamente. Em geral, são abordagens mais críticas e criativas. Essas abordagens se associam a duas posições teóricas sobre o assunto: a expressão do arquiteto contemporâneo sem subordinação ao contexto; e a expressão contemporânea subordinada ao contexto. A primeira, defendida por Malard (UFMG, 2012), ressalta, na nossa interpretação, a reflexão do novo na plenitude de seu tempo e a ideia da convivência constante de novos elementos com os diversos tempos que podem ser identificados ao longo da história da cidade.

Defendo o direito dos arquitetos contemporâneos de marcarem o seu tempo, com respeito, mas sem subordinação ao contexto. [...] o antigo um dia foi novo e se tivesse se subordinado ao contexto que encontrou não teria sido novo. O Movimento Moderno, por exemplo, jamais teria existido, se não tivesse havido uma insubordinação ao contexto. Se assim não o fizerem, não podem ser considerados contemporâneos e privarão as gerações futuras de suas manifestações arquiteturais. Isso não seria justo para com o futuro. (MALARD/UFMG, 2012).

A segunda posição, defendida por Silva, G. (UFPE, 2009), propõe a preservação do sítio, sendo esse o protagonista da intervenção, admitida desde que seja discreta e não se confunda com o passado. Para o autor, o desafio é entender que se pode intervir na área consolidada de patrimônio cultural com uma arquitetura contemporânea, obedecendo aos mesmos princípios e lógicas dominantes no sítio, tais como: relações cheios e vazios, gabaritos, recuos, além de técnicas construtivas.

Na arquitetura moderna as janelas são rasgadas (podem chegar a sete metros). Naturalmente estas características são possíveis graças as possibilidades do concreto armado. Na arquitetura tradicional se tem buracos, que era o que as tecnologias da época permitiam. [...] se pode fazer uma arquitetura contemporânea com buracos. É possível respeitar a mesma relação cheios e vazios”. [...] Nesse tipo de intervenção não se deve ter a vaidade. Ao contrário, deve-se buscar uma arquitetura que não se destaca no entorno, mas se integra. [...] O desafio é não copiar o antigo, mas respeitar sua lógica e fazer o novo estabelecendo uma relação de respeito com o antigo. (SILVA/UFPE, 2009).

Se, por um lado, entendemos as posições de Malard (UFMG, 2012) e Silva, G. (UFPE,

2009), como opostas, por outro, interpretamos que são diferentes olhares sobre o mesmo tema e que podem ser, inclusive, complementares, dependendo do contexto, visto que os professores, além de todos os demais entrevistados, parecem concordar que, quando se fala de projeto de arquitetura e urbanismo, cada caso deve ser tratado de forma particular, considerando as especificidades do problema.

Outros professores se posicionam com respeito ao assunto. A ideia expressa de Tsiomis (ENSAPLV, 2012), parte do pressuposto de trabalhar a articulação (diálogo) dos dois tempos (antigo e novo), sem imitação e sem receio de usar elementos contemporâneos. Ou as observações feitas por Andrade Júnior (UFBA, 2012) a partir da, já referida, expressão “ir além do restauro”, a qual representa a ideia de que o conjunto de tipos de intervenção demandaria, talvez, novas definições por assumirem caracterizações próprias e particulares, diferentes das mais conhecidas (na história do restauro)²⁴⁰. A propósito, um aspecto importante levantado por Andrade Júnior refere-se à peculiaridade na intervenção em ACPC de se eleger o que preservar e o que transformar em função de outros pesos e medidas, como questões referentes aos usos, à acessibilidade e ao conforto ambiental. Essa é uma questão complexa e demanda embasamento teórico (histórica e conceitual) e certo domínio das técnicas convencionais do exercício da arquitetura e urbanismo.

A leitura e intervenção em ACPC, naturalmente, aspectos fundamentais do processo, são extremamente valorizadas por todos os entrevistados. Outros fatores ligados aos referidos aspectos podem ser resumidos em seis pontos elencados a seguir: a) entender as técnicas construtivas, evitando-se uma leitura puramente visual do bem (SILVA/UFPE, 2009); b) reconhecer o estatuto da arquitetura em relação a outras artes e não se trabalhar o restauro baseado, apenas, na imagem (CARSALADE/UFMG, 2011); c) combater “a tendência dos estudantes de se restringir as imagens de projetos e imitar arquitetos da moda” (TSIOMIS/ENSAPLV, 2012); d) não separar as dimensões material e imaterial do patrimônio (CARSALADE/UFMG, 2011); e) considerar que os aspectos formais do edifício podem acontecer mediante o respeito às estruturas históricas do mesmo e do seu entorno (GUIMARAENS/UFRJ, 2012); e, f) preservar os aspectos técnicos específicos de cada obra, considerando a coerência material e construtiva do edifício e do lugar na contemporaneidade (AMORIM/UFPE, 2011; e GUIMARAENS/UFRJ, 2012).

Pelo exposto, podemos perceber que a leitura e preocupação de integração de novos elementos em ACPC são aspectos bastante abrangentes e complexos e demandam do projetista um olhar apurado e abordagens devidamente fundamentadas, sob o risco de se proceder a

²⁴⁰ Ver autores como, ANDRADE JÚNIOR (2006) e CARSALADE (2007).

análises superficiais e intervenções, meramente, embasadas nas imagens que se possam ter de determinado do bem e do sítio. Desse modo, nos parece pertinente que os estudantes tenham acesso aos suportes teóricos e instrumentos metodológicos necessários para o desenvolvimento das devidas reflexões teóricas e conceituais.

Entre os procedimentos metodológicos ressaltados nas respostas, também merecem menção especial, nesta reflexão, os seguintes. Primeiro, cabem lembrar alguns procedimentos mais práticos, que dão suporte ao projeto aplicado ao patrimônio cultural, identificados por Veloso (UFRN, 2009), quais sejam, as “discussões teóricas, estudos de caso, leituras do lugar (análises morfológicas e tipológicas) e viagens de estudos [...]”. Assim como, os “exercícios de concepção para a inserção de um novo elemento e adequação funcional a antigas estruturas urbanas ou arquitetônicas”. Segundo, vale mencionar algumas questões apresentadas aos alunos (na disciplina de Projeto Arquitetônico VI, ministrada por Comas, Ufrgs, 2012), quando em contextos com preexistências de diferentes épocas se promoviam discussões que examinavam, inicialmente, aspectos geométricos da relação e, por conseguinte, aspectos materiais e figurativos. Por fim, merece destaque a ideia, levantada por Brandão (UFPE, 2011), de se trabalhar o patrimônio cultural em projetos de arquitetura e de urbanismo de forma integrada. Ou seja, considerando várias escalas de análise e intervenção.

Em síntese, também encontramos um condicionante compartilhado por todos os entrevistados, que diz que a qualidade arquitetônica e urbanística da intervenção no espaço, inclusive em ACPC, é um aspecto determinante da própria qualidade daquilo que se deixa na cidade para a sociedade que dela fará uso ou se beneficiará. Essa discussão remete à própria definição de patrimônio, que, não sendo histórico, pode ser tudo aquilo que se constrói no espaço urbano, mas fará sentido preservar, apenas, se agregar valor ao espaço. Valores qualitativos dos resultados para o tempo presente. Sobre o assunto, cabem algumas reflexões propostas por Comas (UFRGS, 2012), conforme texto publicado na Summa (2011).

Todo edifício construído é um patrimônio no sentido lato de herança, legado e riqueza, mas um patrimônio pode se desvalorizar, e a reforma se faz para que o patrimônio se revalorize. A reforma requalifica a forma. A reciclagem requalifica a função em dimensão simbólica, operacional, espacial e técnica, separadamente ou em conjunto. [...]. O patrimônio não deixa de ser patrimônio por não ser protegido oficialmente. Estrita ou imaginativa, sua manutenção e re-arquitetura não deveriam depender dessa proteção. Nem o patrimônio deixa de ser patrimônio por se apresentar fragmentário. A reforma que incorpora o dado genuíno do passado com grau de evidência variável e o manipula sem pretensão didática, com uma fantasia que não aceitam nem o restauro estilístico nem o ortodoxo. [...] tudo deveria contar numa cultura disciplinar efetivamente inclusiva e substantiva, menos moralista, atenta à qualidade da obra de arquitetura enquanto firmeza, comodidade, deleite e custo mais que ao fato de seu roteiro ser original, adaptação ou réplica, e, em caso de adaptação, do grau de fidelidade ao roteiro que constitui sua fonte. (COMAS, 2011, p. 64)

O discurso em prol de uma qualidade arquitetônica e urbanística transcende o próprio sentido da preservação, por sua vez, diretamente ligado ao trabalho de seleção. Quando a dualidade em questão refere-se a novo e a antigo, o ponto é, conforme observa Comas (2011), definir o que, do passado, vale a pena perpetuar ou mesmo valorizar e o que pode ser transformado, também, com a ideia de preservar a qualidade do todo, seja ele o edifício, o conjunto arquitetônico ou o sítio na cidade. Essa reflexão permanente que transcende o projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural, parece, ao menos ser nelas inevitável, atribuindo, assim, um caráter particular.

Por fim, a Questão 5 pretende saber se o projeto aplicado ao patrimônio cultural demanda uma metodologia de ensino própria, e quais seriam as particularidades do ensino da matéria. De certo modo, as respostas anteriores contemplam esse assunto. Mesmo assim, novos conteúdos foram levantados, nesse momento, como vemos adiante. Basicamente, percebemos duas posturas. Aquelas que consideram que os projetos em ACPC não demandam uma metodologia de ensino própria e aquela que sim, acreditam que esses “tipos de projetos” requisitam metodologias específicas que podem ajudar o aluno a projetar, interagindo com os conteúdos da matéria. Pelo que percebemos, as particularidades do ensino de projeto em contextos históricos são fortemente relacionadas com os conteúdos e conhecimentos específicos da matéria.

Com respeito à primeira postura, três dos entrevistados se pronunciam, dizendo que não existe diferença entre projetar e portanto em ensinar o projeto em ACPC e em outras áreas da cidade. Ataíde (UFRN, 2008), por exemplo, observa que a especificidade do projeto em ACPC evidencia-se na natureza dos problemas e na realidade do lugar. “Um olhar diferenciado também será necessário em outros lugares que apresentem situações críticas de deterioro, que precisem ser revigorados. [...] Mudam os atores e os problemas, mudam as estratégias”.

Nesse mesmo sentido, Malard (UFMG, 2012) defende “o aprendizado pela prática, não importa a metodologia”. Para ela, o importante é a exploração do potencial criativo dos alunos para resolução de problemas arquitetônicos e urbanísticos. Também é necessário o desenvolvimento da autocritica dos alunos em atividades de projeção. Nesse sentido, os professores exercem um papel preponderante. Com base nessas premissas, aplicáveis a qualquer tema se trabalha o projeto voltado para o patrimônio cultural.

Carsalade (UFMG, 2011) considera que não deve haver diferenças de metodologia didática entre o ensino mais geral de projeto e de ensino de projeto de intervenções em ACPC. O professor lembra a distinção entre aspectos pedagógicos e aspectos metodológicos do ensino. Nesse contexto, “o patrimônio demanda um conjunto de conteúdos específicos que deve ser

considerado na composição de estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem uma filosofia pedagógica adequada”.

De maneira geral, o que podemos observar dessas primeiras posições apresentadas é que, apesar de se afirmar que não existem diferenças metodológicas no ensino de projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural, admite-se que se trata de contextos especiais de atuação projetual particular, que demandam, por sua vez, estratégias de ensino específicas.

Entre os entrevistados que consideram haver diferença entre projetar em ACPC e outras áreas e, portanto, no seu ensino, os argumentos remetem, justamente, para os conteúdos da área de conhecimento, que é o patrimônio cultural. Para os professores, esse arsenal teórico e conceitual é específico e interage com os procedimentos projetuais de arquitetura e urbanismo, particularizando as suas metodologias de ação. Sobre o assunto, Veloso (UFRN, 2009) observa.

Nas linhas de planejamento e projeto do espaço urbano e da edificação; a questão do patrimônio tem um corpo teórico e metodológico mais complexo e apontam para uma área de conhecimento específico, embora de caráter interdisciplinar, haja vista o grande número de pesquisas e produções científicas, que incluem diversas abordagens.

A interdisciplinaridade da matéria, também, recebe influências provenientes de diferentes metodologias, que, por sua vez, devem predominar nos procedimentos metodológicos de ensino de projeto. Tsiomis (ENSAPLV, 2012) lembra, a seguir, como conhecimentos afins, necessários para a projeção em ACPC, e que influenciam no processo, sobretudo nas fases preliminares de leitura do sítio.

Sim, conceber um projeto na cidade histórica demanda um conhecimento de história. [...]. O estudante precisa de uma formação específica para realizar uma leitura histórica. Cada nível de leitura demanda uma metodologia diferente – ler a cartografia, pesquisas tipológicas (nos arquivos), análise cadastral, legislações etc. É necessário, também, uma leitura da cidade viva – cartografia social. [...]. Isso exige um ensino particular (curso teórico-prático) para estabelecer novas cartografias e desenho de áreas de intervenção para o projeto. (TSIOMIS/ENSAPLV, 2012).

Guimaraens (UFRJ, 2012) acrescenta que o estudo das técnicas históricas deve estar alinhado com o estudo das técnicas e dos materiais contemporâneos que possam ser especificados nos projetos em ACPC. Isso significa a associação da história com as necessidades atuais e com o potencial do sítio. Amorim (UFPE, 2011), apesar de considerar métodos e técnicas similares em contextos históricos e não históricos (de uma maneira geral), chama atenção para as condições diferenciadas do projeto em ACPC, como as limitações impostas pelos critérios de valor patrimonial.

Existem especificidades na área. [...]. A área de conservação é um campo específico do conhecimento. [...]. No ensino, são trabalhados aspectos fundamentais, como as condições de valoração. No âmbito do MDU e de algumas pesquisas desenvolvidas por alguns professores do nosso curso, tem-se trabalhado com a constituição de instrumentos mais ou menos objetivos para enfrentar os problemas de autenticidade e significância. Embora esses instrumentos não tenham sido introduzidos, de maneira objetiva, na graduação porque são muito difíceis, [...] podemos destacar as teorias práticas da conservação, as avaliações dos *experts* nos seus campos estilísticos, nas suas valorizações específicas relativas a padrões e a parâmetros de certos períodos [...] etc. Desse modo, penso que há um campo de conhecimento específico que precisa ser abordado. [...]. (AMORIM/UFPE, 2011).

Com relação aos métodos e técnicas, apesar de Amorim (UFPE, 2011) achar que é a mesma coisa ensinar aos estudantes de arquitetura e urbanismo a trabalhar numa área de preservação de interesse patrimonial, e numa área de expansão, que sofre, por exemplo, com a especulação imobiliária, já que fazem, igualmente, leituras, diagnósticos, interpretações, etc., o professor chama atenção para os elementos específicos de valoração que merecem uma atribuição própria de intervenção mínima que vai reger a interação do projeto. Nesse sentido, Veloso (UFRN, 2009) observa que o projetar, em ACPC, poderia constituir “um campo ou subárea específicos do conhecimento em arquitetura e urbanismo”. Para a professora,

a especificidade de atuação do arquiteto e urbanista é, justamente, o projeto, a capacidade de propor soluções espaciais por meio do projeto; por isso, é importante que o projetar neste campo se torne um campo ou sub-área de conhecimento especializado, pois cada vez mais somos solicitados a intervir no patrimônio e temos que melhor nos capacitar (e aos alunos) para isso. (VELOSO/UFRN, 2009).

Silva, G. (UFPE, 2009) entende que, assim como a arquitetura moderna significa entre outras coisas, um modo diferente de projetar, a intervenção em sítios históricos, também o é.

Constitui. Quando você pensa na arquitetura moderna, que surgiu negando a arquitetura anterior. Como uma depuração do ecletismo. Como algo que diz, “eu não fui contagiado pelo ecletismo”. A arquitetura moderna pela sua honestidade, pelo despojamento dos ornamentos, pelas possibilidades das tecnologias, também possibilita uma forma diferente de raciocínio projetual. A arquitetura modernista busca destacar-se no entorno. A intervenção nos sítios históricos constitui uma reconsideração do pensamento modernista. Alguns elementos novos vão sendo inseridos, mas o objetivo é oposto ao do pensamento modernista quando busca uma integração com o entorno. O arquiteto se abstém de sua vaidade e busca respeitar as lógicas encontradas nos edifícios vizinhos, sem incorrer no pastiche. Isso é uma forma diferente de projetar. (SILVA, G./UFPE, 2009).

Naturalmente, as posições de Silva, G. (UFPE, 2009), como constatamos, referem-se a princípios de preservação e um alto nível de controle das transformações admissíveis para ACPC. Princípios esses não compartilhados por todos os entrevistados. No nosso entendimento, a importância da sua opinião refere-se ao que ele chama de “uma forma diferente de projetar”.

Cabe-nos aqui dizer que as potenciais particularidades do projeto em ACPC, perseguidos, nesta tese, admitem a ideia de que a formação do estudante de arquitetura e urbanismo deve prezar a ética; as competências, habilidades e criatividade para resolução de problemas; assim como a sensibilidade e cuidado com a qualidade do que se produz; entre outras atribuições que talvez possam se enquadrar em qualquer tipo de projeto. Ademais, busca identificar que outras peculiaridades podemos perceber? E, em que medida, elas interferem no processo pedagógico ou metodológico do processo projetual? Talvez, esses sejam pontos cruciais da nossa reflexão, a serem abordados no capítulo seguinte.

Neste capítulo, buscamos sistematizar dados primários. Inicialmente, baseados em questionários aos alunos e entrevistas ou questionários aos professores de três disciplinas específicas que acompanhamos presencialmente. Em seguida, com base, em entrevistas/questionários com professores-arquitetos com experiência em projeto aplicado ao patrimônio cultural. Desse modo, pudemos reunir aspectos específicos desse tipo de projeto e confrontar posições. De maneira geral, apesar de nem sempre haver consenso, percebemos uma certa coincidência quanto à opinião de existirem particularidades no ensino de projeto em ACPC. É necessário reforçar que os dados e discussões deste capítulo referem-se ao universo de estudo da tese; não devem, portanto, ser generalizados. No próximo capítulo tentamos, com base nos levantamentos e análises realizados, reorganizar essas ideias visando sistematizar propostas que possam colaborar para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de projeto nessas áreas.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: metodologias de ensino de projeto em ACPC

Neste capítulo reapresentamos o problema de pesquisa e procedemos a uma discussão dos resultados alcançados nesta investigação e como eles afetam o conhecimento existente na área. Para tanto, resgatamos as questões principais e as hipóteses formuladas na tese, visando desenvolver algumas reflexões mais gerais, bem como apresentar outros resultados, dessa vez, com caráter diretivo, extraídos dos dados coletados e das análises feitas. Isso, certamente, servirá de parâmetro para outras reflexões sobre a prática educacional do projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)²⁴¹. O referido propósito contempla os objetivos gerais, já que sistematiza e analisa os procedimentos metodológicos do ensino de projeto de arquitetura e urbanismo aplicados ao patrimônio cultural. Esses procedimentos são adotados em escolas de arquitetura e urbanismo nacionais, com um contraponto à nossa realidade baseado em uma experiência estrangeira²⁴², visando enunciar propostas que contribuam para a construção de métodos de ensino voltados para atividades práticas de ateliê nesse campo.

Desse modo, o capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, abordamos três aspectos gerais identificados no ensino de projeto aplicados às ACPC: a situação do projeto aplicado ao patrimônio nas estruturas curriculares; os métodos de ensino encontrados nas IES estudadas; e o ateliê como referência para o ensino de projeto nessas áreas.

Na segunda seção, exploramos as características, métodos e estratégias de ensino do projeto em ACPC, estruturado com base em um modelo organizacional hipotético, criado conforme as disciplinas estudadas nas seções 5.3 e 6.1 desta tese, considerando os condicionantes e a estrutura de ensino brasileiros. Desse modo, a seção 7.2 está organizada em quatro fases, simulando os passos recorrentemente adotados nas disciplinas estudadas no primeiro e segundo âmbitos de abordagem da tese: as fundamentações gerais; o contato com a realidade; o desenvolvimento da proposta; e, a finalização do projeto.

O primeiro momento – fundamentações gerais – está organizado em três etapas: a) embasamento teórico – refere-se às teorias da preservação, conhecimentos na área de história e na área das tecnologias (com destaque para as técnicas retrospectivas); b) apropriação de leis e normas – discute aspectos referentes a normas e recomendações internacionais e nacionais, bem como legislações de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural edificado em níveis federal, estadual e municipal; c) sensibilização – trata de meios, recorrentemente, adotados para envolver

²⁴¹ Conforme definido no Capítulo 2 desta tese, a expressão por nós adotada “áreas consolidadas de patrimônio cultural”, incorpora o sentido mais atual de patrimônio material, que se relaciona com aspectos culturais e socioeconômicos, contempla a noção de “área-estudo” (ROSSI, 2001) e incorpora o sentido de área urbana central, que extrapola as demarcações legais, além de incluir os valores históricos e arquitetônicos.

²⁴² Viabilizado pelo Estágio de Doutorado no Exterior financiado pela CAPES (abril-agosto/2009, na ENSAPLV).

os alunos no problema do patrimônio.

No segundo momento – contato com a realidade – são explorados os seguintes aspectos: os atores, as escalas, a leitura do sítio e a análise do objeto de estudo (que pode ser o edifício ou o espaço livre). Esse momento parte da premissa de que o contato do aluno com situações reais ligadas ao patrimônio cultural favorece o aprendizado, sendo frequentemente identificados métodos nesse contexto. Desse modo, são, em geral, apresentados ao estudante problemas de projeto da realidade concreta.

Por fim, o terceiro e quarto momentos, são referentes ao desenvolvimento da proposta e finalização do projeto respectivamente, envolvendo as fases finais do processo que de modo geral, muito se assemelham a outros tipos de projeto, com algumas especificidades. Desse modo, o desenvolvimento da proposta dedica-se aos programas (funções existentes e propostas), à definição do partido (tipo de intervenção), à concepção (hipóteses e discussões) e à definição de propostas. A fase de finalização do projeto destina-se ao desenvolvimento da proposta, à representação gráfica e à apresentação final do projeto.

7.1 Três aspectos gerais identificados no ensino de projeto aplicados as ACPC

Podemos dar continuidade a essa reflexão, fundamentada nos resultados apresentados nos capítulos anteriores, resgatando uma de nossas questões principais, expressa na seguinte pergunta: Em que medida as peculiaridades do ensino de projeto em ACPC demandam metodologias de ensino próprias? Conforme as nossas hipóteses, existem especificidades metodológicas no processo de ensino de projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC). Nesse tipo de projeto, segundo afirmamos, existem algumas fases do processo que são específicas ou mais exploradas se comparadas àquelas aplicadas a outros tipos de projeto, tais como: discussões teórico-conceituais sobre o tema, viagens de estudo a centros históricos, estudos de caso sobre intervenções que consideraram os valores patrimoniais do sítio, dentre outras.

A princípio, as nossas constatações revelam que muitas características pertinentes ao ensino da matéria, que não apenas aquelas peculiares à questão expressa, são aspectos observáveis nas metodologias e práticas do ensino de projeto vinculados a teorias vigentes – que trazem traços construtivistas, socioculturais ou ligados à aprendizagem significativa. Tais teorias pedagógicas, pertinentes ao ensino superior, conforme observa Masetto (1998)²⁴³, de certo modo, fundamentam teorias do ensino de projeto, como aquelas baseadas na solução de problemas e no

²⁴³ Ver capítulo 3 desta tese.

aprendizado através da prática, conforme observa Schön (2000), autor bastante popular na área de educação, inclusive na área de ensino de projeto de arquitetura. No que tange, especificamente, ao ensino de projeto em ACPC, destacamos, a seguir, três aspectos identificados nas investigações realizadas.

7.1.1 A situação do projeto aplicado ao patrimônio nas estruturas curriculares

A constatação de que todas as disciplinas obrigatórias de projeto aplicadas ao patrimônio cultural nas estruturas curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo das IES estudadas se encontram entre o 5º e o 9º períodos (Ilustração 26 e Tabela 2), conforme já colocado, nos permite concluir que os conteúdos da matéria são considerados complexos devendo, portanto, ser abordados apenas nos períodos mais avançados dos cursos, quando os estudantes já apresentam conhecimentos, competências e habilidades prévios, adquiridos em outras disciplinas.

Ou seja, em geral, os alunos confrontados com a problemática do projeto aplicado ao patrimônio cultural são aqueles que já passaram por disciplinas em diversas áreas do curso, sendo uma prática coerente com as recomendações mais genéricas das Diretrizes Curriculares Nacionais²⁴⁴. Desse modo, e com base nas disciplinas investigadas, o ensino de projeto em ACPC demanda conhecimentos relacionados com:

a) A Estética, a História das Artes, a História e a Teoria da Arquitetura e Urbanismo. Com respeito a esta última área do conhecimento, é recorrente abordar o assunto desde a história antiga, passando pela origem da cidade à cidade renascentista – século XV ao século XVIII – e ao ambiente construído do Brasil Colonial e pela cidade Industrial, o ecletismo arquitetônico e os movimentos de renovação estilística. É, ainda, estudado o rebatimento desse processo no Brasil, a consolidação e revisão inicial do modernismo na arquitetura – 1920 a 1960 –, às primeiras atitudes ditas pós-modernas e a arquitetura contemporânea – das décadas de 1970 até os dias de hoje.

b) As questões conceituais (patrimônio cultural e monumentos) e as teorias da intervenção (preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades) e do projeto (a concepção e as metodologias do projeto de arquitetura e urbanismo).

c) As tecnologias (recomendações nacionais e internacionais que dizem respeito a intervenções em monumentos e sítios históricos, fundamentação teórico-metodológica para

²⁴⁴ Ver Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 2, de 17 de junho de 2010).

intervenção em sítio histórico e história da arquitetura e urbanismo, bem como práticas, técnicas e sistemas construtivos adotados em diversas épocas, inclusive contemporâneas).

d) Os sistemas estruturais e o domínio da concepção e do projeto estrutural (fundamentados nos estudos de resistência dos materiais, estabilidade das construções e fundações).

e) O desenho e meios de representação e expressão (o desenho e o domínio da geometria, de suas aplicações e de outros meios de expressão e representação, tais como perspectiva, modelagem, maquetes, modelos e imagens virtuais, além de fotogrametria e fotointerpretação).

Do mesmo modo, esperamos que o estudante seja confrontado com o problema do projeto em ACPC depois de adquirir a maior parte das competências e habilidades mais gerais, previstas nas Diretrizes²⁴⁵. Isso significa dizer que o aluno deve estar apto para desenvolver avaliações críticas de problemas de arquitetura e urbanismo e de ter alguma experiência projetual, a fim de trabalhar com as questões patrimoniais.

Em síntese, o embasamento esperado para o estudante aprender a projetar em ACPC está fundamentado em três pilares: a história (arquitetura e urbanismo); a teoria (restauro, requalificação, revitalização, reabilitação); e a técnica (retrospectivas e contemporâneas). Trata-se, portanto, de uma relação (projeto/patrimônio) complexa e multidisciplinar. A referida complexidade do projeto em ACPC, certamente, está relacionada com o caráter multidisciplinar da matéria, que demanda uma ampla capacidade de síntese e articulação de variáveis em diferentes formatos e naturezas, além de habilidades e criatividade para abstrair e expressar valores e significados importantes nesse tipo de projeto.

Constatamos que, por um lado, em algumas instituições pesquisadas, os conteúdos do patrimônio cultural integram praticamente toda a estrutura curricular, o ensino do projeto em ACPC acontece através de várias disciplinas essencialmente teóricas, como aquelas ligadas às teorias e histórias da arquitetura e urbanismo, podendo o exercício projetual ser ou não tratado em disciplinas de projeto que, por ventura, escolham temáticas ligadas ao patrimônio cultural. Por outro lado, temos as instituições, que são maioria em nosso levantamento, que assumem o ateliê de projeto como espaço oficial de síntese e aplicação das questões voltadas para o problema do patrimônio cultural, integrando assim, os conteúdos teóricos do patrimônio cultural com a prática do projeto de forma mais clara.

²⁴⁵ Ver o Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 2, de 17 de junho de 2010).

7.1.2 Os métodos de ensino encontrados nas IES brasileiras

Para abordarmos os métodos de ensino de projeto aplicados ao patrimônio cultural, precisamos fazer algumas distinções conceituais, como a diferença entre “metodologias e estratégias” de ensino-aprendizagem (ou “estratégias” didático-pedagógicas). Na educação, tanto as metodologias como as estratégias dizem respeito ao “como fazer”, obedecendo a princípios teóricos específicos. Contudo, as metodologias funcionam, de certo modo, como o planejamento na arquitetura e no urbanismo, ou seja, buscam prever uma situação adequada e coerente com o problema em questão mesmo que, no decorrer do processo de concepção e implantação, sejam feitos os ajustes necessários. Já as estratégias se relacionam diretamente com as ações de ensino e consistem em um esforço racional e operacional por parte dos atores envolvidos com o propósito de obter determinados resultados em contextos da prática cotidiana.

Conforme observam Morin, Ciurana e Motta:

[...] a estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. [...]. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. [...]. Para alcançar seus fins, a estratégia se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade. [...]. A estratégia tira proveito de seus erros. O programa necessita de um controle e de uma vigilância. A estratégia não só necessita deles, mas também, a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão e reflexão. (MORIN, CIURANA, MOTA, 2007, p.35).

Nesse mesmo sentido, Cordeiro (2010, p. 127) observa que as estratégias didático-pedagógicas consolidam ações que favorecem o acesso aos processos de ensinar e de aprender, “já que podem permitir a interação dos discentes com o objeto do conhecimento”. Podemos perceber, desse modo, que as estratégias são recursos inerentes a cada professor, não sendo, portanto, determinantes e rígidas, mas inovadoras, criativas e que visam à construção de caminhos que auxiliem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, diferente das metodologias que se aproximam das noções de planejamento pedagógico.

Rheingantz (2012)²⁴⁶ valoriza ainda mais as estratégias quando diz que essas, diferentemente das metodologias, não se limitam ao “como fazer”; por ser a arte de utilizar meios disponíveis para alcançar determinados objetivos. Nesse sentido, elas estão vinculadas à noção de paradigma e fundamentos, assim como a um conjunto de interesses e valores. Desse modo, estão relacionadas com o “por que fazer desta ou daquela maneira”.

Independente da maior abrangência das estratégias, fica claro que são parte das

²⁴⁶ Parecer de defesa de tese – 08 de outubro de 2012.

metodologias que estabelecem diretrizes maiores com base nos objetivos traçados. Assim, as nossas constatações e análises nos permitiram identificar não apenas métodos, mas também estratégias de ensino de projeto em ACPC.

Com base nessas considerações, observamos que, de maneira geral, os professores entrevistados não assumem “o método” que, porventura, adotam em suas experiências, com clareza e discernimento, e tratam as suas estratégias (particulares) de forma até certo ponto intuitiva e fundamentada nas suas próprias vivências e não em teorias pedagógicas ou em literatura da educação. Conforme Rheigantz (2003), a dificuldade de explicitar os métodos e bases pedagógicas está relacionado ao fato de sermos majoritariamente “arquitetos ou pesquisadores que dão aula”; aos poucos vão se tornando “professores de arquitetura”; reverter esse quadro passa pela instituição da licenciatura em arquitetura e urbanismo.

Entretanto, foi possível observar que os ateliês de projeto aplicados às questões do patrimônio cultural adotam vários métodos específicos para cada aspecto das análises do espaço e dos procedimentos projetuais, a fim de lidar com problemas, por exemplo, de natureza multidisciplinar e inseridos em contextos reais. Esse esforço de conjugação de distintas metodologias já sugere procedimentos metodológicos e estratégias didático-pedagógicas próprias para o ensino de projeto em ACPC, mesmo que essas não sejam reconhecidas pelos seus atores (cursos e professores).

Nessa linha de raciocínio, essa multidisciplinaridade do ensino do projeto aplicado ao patrimônio cultural, que estamos mencionando e que reúne conhecimentos de diversas áreas na formação de um projetista capaz de atuar em ACPC²⁴⁷ demanda, pelo menos, dois tipos de metodologias: uma de caráter mais amplo e ligado ao projeto pedagógico do curso, visando articular as distintas disciplinas estudadas pelos alunos; e outra mais pontual, ou seja, capaz de ser realizada no âmbito da disciplina e, também, de poder relacionar os conteúdos de naturezas distintas utilizados.

Com respeito ao primeiro tipo, de caráter mais amplo e ligado ao projeto pedagógico do curso, percebemos, entre as oito IES brasileiras estudadas, basicamente, dois formatos metodológicos: aqueles que enfocam o problema projetual, sendo as abordagens temáticas secundárias; e aqueles que enfatizam os temas de projeto como elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, constituindo motes para o exercício de resolução de problemas. Não é o nosso intento questionar os formatos das estruturas curriculares adotados por cada curso analisado; entretanto, verificamos que aqueles que enfatizam os temas de projeto como

²⁴⁷ Tais como: história, economia, política, sociologia, geografia, engenharias, direito, artes e biologia (ou seja, ciências sociais, humanas, biomédicas e tecnológicas).

elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, sendo eles requisitos fundamentais para o exercício de resolução de problemas, respondem de modo mais coerente aos propósitos de capacitação do estudante para intervir em ACPC.

Como podemos observar (no capítulo 6), as opiniões divergem principalmente quanto à existência de uma possível metodologia própria quando o projeto acontece em ACPC. Para os que pensam não haver diferenças, o maior argumento identificado consiste na ideia de que o importante no ensino de projeto é o problema de arquitetura e urbanismo, que recorrerá à sua gênese comum, base para a solução de qualquer tipo de projeto. As especificidades dos atores, do lugar, ou seja, do problema exigem estratégias próprias de cada professor no ensino e do estudante-projetista no seu processo particular de aprendizagem.

Os que acreditam haver diferenças, apresentam argumentos similares aos que estamos utilizando até aqui, basicamente, que a relação projeto/patrimônio é suficientemente complexa a ponto de demandar ações metodológicas e estratégias de ensino específicas. Sobre esse grupo, um outro aspecto que podemos trazer para o debate refere-se à mudança de paradigmas tão bem lembrado por Silva, G. (UFPE, 2009), quando coloca que, assim como a arquitetura moderna significa um modo diferente de projetar, a intervenção em sítios históricos, também o é.

A intervenção nos sítios históricos constitui uma reconsideração do pensamento modernista. Alguns elementos novos vão sendo inseridos, mas o objetivo é oposto ao do pensamento modernista quando busca uma integração com o entorno. O arquiteto se abstém de sua vaidade e busca respeitar as lógicas encontradas nos edifícios vizinhos, sem incorrer no pastiche. Isso é uma forma diferente de projetar. (SILVA, G./UFPE, 2009).

O autor alude a um tipo de intervenção no sítio em que o objetivo principal é interferir, o mínimo possível, no contexto morfológico do lugar, a que poderíamos associar àquilo que De Gracia (1992) chama de modificação circunscrita (primeiro nível de intervenção) do sítio²⁴⁸. Ainda segundo esse autor, existem vários outros modos de intervenção no sítio, quando tratamos das relações antigo/novo. O ponto crucial do argumento faz referência, conforme observado há pouco²⁴⁹, às mudanças de paradigmas no modo de projetar que passam a considerar muito mais o contexto em que se insere o projeto. Naturalmente, não se trata de uma preocupação exclusiva do projeto em ACPC, mas nesses o sítio é protagonista na maioria dos casos, portanto, uma variável imprescindível. O próprio autor considera que a intervenção em ACPC chega a ser uma

²⁴⁸ De Gracia (1992) chama de “escala do lócus” a ação modificadora em determinado objeto que reconhece nos elementos do entorno os principais parâmetros norteadores do projeto em suas mais diversas maneiras de diálogo formal e aponta três níveis de intervenção no sítio, situados entre a reabilitação e a restauração do objeto arquitetônico até a fronteira com o planejamento urbano: o primeiro nível – modificação circunscrita; o segundo nível – modificação do lócus; e o terceiro nível – conformação urbana.

²⁴⁹ E pode ser verificado nos referenciais teóricos dessa tese (Capítulo 2).

particularidade da intervenção no meio urbano, o que sugere uma especificidade do projeto.

Ao defendermos a existência de peculiaridades metodológicas no ensino do projeto em ACPC, não podemos deixar de reconhecer as bases gerais, capazes de orientar o processo de projeção para todo tipo de projeto. Na verdade, não deixamos de reconhecer os métodos pessoais de cada projetista e aprendiz, tampouco os procedimentos gerais, comumente adotados, para o desenvolvimentos de projetos de arquitetura e urbanismo em qualquer contexto. Contudo, observamos que o reconhecimento e formalização das peculiaridades do projeto em ACPC contribuirão para o avanço das discussões sobre as potenciais particularidades do processo de “resolução do problema de natureza patrimonial”.

Concernente ao segundo tipo de metodologia realizada no âmbito da disciplina, envolvendo tanto aspectos metodológicos, como aspectos estratégicos do ensino, percebemos três situações: a.) aquelas em que o professor adota metodologias existentes e adaptam, cada uma, aos objetivos da matéria – o que é sobretudo evidente nas fases preliminares do processo, com a leitura, análise e diagnóstico do sítio, para determinar o tratamento adequado e os parâmetros para as decisões projetuais, bem como os inventários, os levantamentos temáticos (bibliográficos, iconográficos, métricos, tipológicos, cadastrais e fotográficos)²⁵⁰; b.) aquelas em que o docente, principalmente, procura articular as diversas metodologias adotadas em função dos objetivos das disciplinas; c.) aquelas em que o professor adota procedimentos próprios às particularidades do projeto aplicado ao patrimônio cultural, facilmente reconhecíveis nas fases iniciais e, sobretudo, nas fases de concepção do projeto, momento de aplicação prática dos fundamentos absorvidos até ali. Isso significa dizer que essa última fase do processo emerge quando os conhecimentos provenientes das referidas áreas e ciências se concretizam e se expressam numa linguagem projetual.

Assim, conforme já havíamos previsto, nos sentimos credenciados a apontar (na próxima subseção) não uma metodologia específica de ensino (isso demandaria tempo para testá-la, e extrapolaria as condições de realização desta tese), mas princípios e estratégias que julgamos coerentes com o processo de ensino-aprendizagem do projeto aplicado ao patrimônio cultural, como é o caso do aprendizado projetual através da prática reflexiva e em contato mais próximo com a realidade. Na subseção a seguir, discutimos um outro aspecto que julgamos relevante nessa investigação: o formato do ateliê como referência.

²⁵⁰ Além das tradicionais metodologias de análise urbana, algumas da década de 1960, como Análise Visual, Morfologia Urbana, Percepção Ambiental, Análise Comportamental, Sintaxe Espacial (Lynch, Cullen etc.) e outras mais recentes (Lamas e Hillier).

7.1.3 O ateliê como referência para o ensino de projeto em ACPC

Entendemos ateliê de projeto como a disciplina de prática de projetos com maior carga horária²⁵¹ e onde são desenvolvidos pelos estudantes exercícios de projeto auxiliados por professores em distintas áreas do conhecimento, tais como: teoria e história da preservação, e da arquitetura e urbanismo; desenho; materiais; estruturas; legislações e normativas, sendo os conteúdos dirigidos para um objetivo específico.

Constatamos que os cursos que incluem, em suas estruturas curriculares, disciplinas obrigatórias com carga horária prática, ou seja, em formato de ateliês de projeto, com o objetivo de abordar o ensino do patrimônio cultural, além de formalizar a oportunidade de síntese das questões de projeto em ACPC, respondem adequadamente aos princípios teórico-pedagógicos ressaltados nesta tese. São, ainda, coerentes com as recomendações das Diretrizes Curriculares, com o documento “Perfil da Área e Padrões de Qualidade”²⁵² e com a habilitação atribuída ao egresso no sistema de ensino superior brasileiro²⁵³.

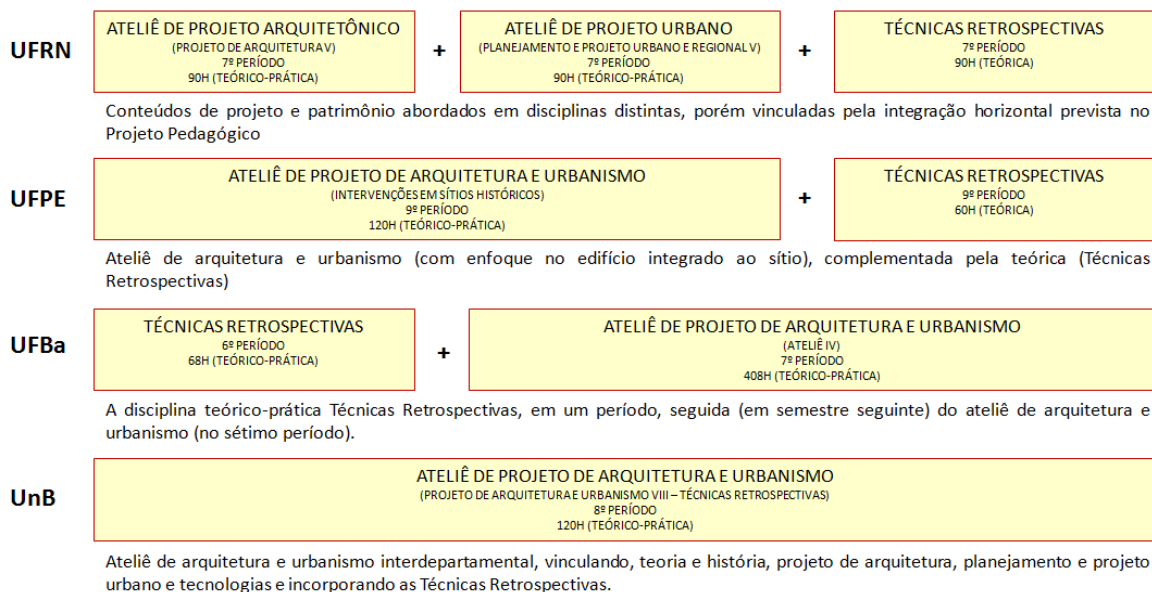
Extraídos dos nossos estudos (elencados e analisados nas subseções 5.2 e 5.3), nesta tese, podemos verificar (Ilustração 104), formatos de ateliês de projeto adotados por quatro escolas públicas brasileiras estudadas nesta pesquisa (UFRN, UFPE, UFBA, UnB) apoiadas por programas de pós-graduação e uma escola francensa (ENSAPLV). Vale lembrar que a escolha levou em consideração as disciplinas disponíveis nas estruturas curriculares dos respectivos cursos vinculadas ao projeto de arquitetura e urbanismo e ao patrimônio cultural. Outras abordagens podem ser encontradas nas demais IES, embora sejam estudos suplementares (vinculados, por exemplo, aos projetos pedagógicos dos cursos, que não integraram o nosso material de análise).

²⁵¹ Algo raro nas estruturas curriculares brasileiras.

²⁵² Documento, disponível no portal do MEC, que estabelece um padrão de qualidade para os cursos de arquitetura e urbanismo do Brasil, além do mínimo exigido nas Diretrizes Curriculares nacionais.

²⁵³ Conforme pode ser visto na Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo, cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAU, e dá outras providências.

Ilustração 104 – Esquema dos modelos de integração dos conteúdos de projeto e patrimônio nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de quatro IES brasileiras

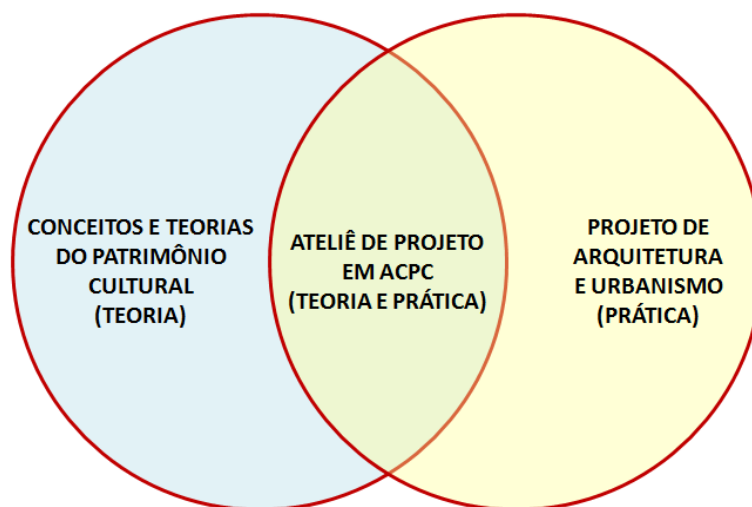


Fonte: Dados da Pesquisa. SILVA, H. de A. 2012.

Constatamos que, em algumas estruturas curriculares, os conteúdos de patrimônio cultural, além de cumprirem as exigências da Portaria nº. 1770, de 21 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, e das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo (Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010), são ofertados de maneira aplicada ao projeto, em disciplinas com carga horária prática e abordadas na escala da arquitetura e do urbanismo, aspectos que, certamente, favorecem o ensino-aprendizagem da matéria. Em síntese, o esquema (Ilustração 105) mostra que o ateliê de projeto de arquitetura e urbanismo que incorpora os conteúdos do patrimônio em diferentes abordagens (teóricas, históricas, políticas, sociais, econômicas, técnicas e estruturais) revela-se bastante adequado, quando consideramos os propósitos de desenvolver, as já mencionadas, habilidades e competências propícias para intervenção na área. Cada uma das instituições brasileiras apresentadas que se aproxima da ideia de ateliê de projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC representa um caminho possível, que, naturalmente, pode ser aprimorado, conforme seção a seguir.

Desse modo, o esquema a seguir ilustra a noção do ateliê de projeto em ACPC, como a síntese das questões teórico-conceituais do patrimônio cultural, em geral, consolidada em formatos teóricos e as questões de projeto de arquitetura e urbanismo, em geral, de natureza prática.

Ilustração 105 – Esquema do Ateliê de projeto em ACPC: teorias e práticas



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A. 2012.

O princípio do projeto em ACPC, enquanto um ateliê, que consiste no próprio sentido do projeto, espaço de convergência de saberes e práticas, significa, além de uma forma de consolidação dos conhecimentos prévios dos estudantes, uma maneira de dirimir dificuldades dos alunos, conforme identificado pelos professores entrevistados, tais como: insuficiência de conhecimentos, interesse pela história da arquitetura e urbanismo, bem como influências da “cultura do novo” em detrimento dos valores intrínsecos ao patrimônio cultural das cidades.

A seguir, tratamos das características, métodos e estratégias de ensino do projeto em ACPC, bem como das potenciais competências e habilidades esperadas dos estudantes.

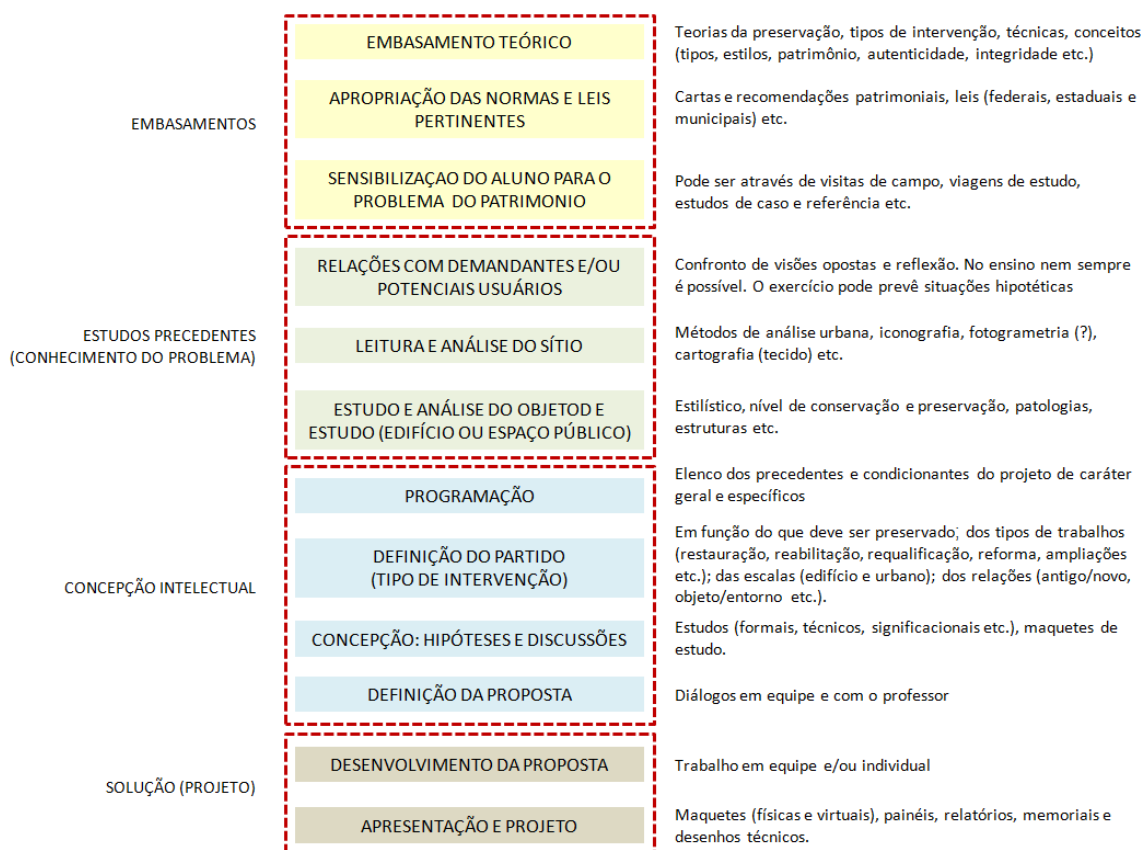
7.2 Características, métodos e estratégias de ensino do projeto em ACPC

Em geral, o conhecimento do problema, a concepção intelectual e as propostas são fases facilmente encontradas na maior parte dos projetos de arquitetura e urbanismo (Ilustração 4)²⁵⁴. No projeto em ACPC o embasamento teórico e técnico sobre as questões do patrimônio cultural, a leitura do sítio e o exercício projetual de integração às estruturas preexistentes surgem como momentos relevantes do processo. Desse modo, os procedimentos metodológicos do projeto em ACPC, em ambiente acadêmico (visando ao ensino-aprendizagem), a princípio, não diferem muito dos procedimentos mais convencionais de um projeto com outro tipo de enfoque. Contudo, podemos afirmar que são evidentes as especificidades de conteúdos das fases de um projeto aplicado ao patrimônio cultural. Além disso, as estratégias adotadas pelos professores e

²⁵⁴ Ilustração 4 – Relações topológicas da importância dada pelo projetista a cada uma das fases do projeto.

disciplinas estudadas constituem processos que podem ser assimilados por metodologias mais específicas. O esquema (Ilustração 106) evidencia algumas dessas especificidades, que serão desenvolvidas nos itens que seguem.

Ilustração 106 – Esquema de etapas do processo de projeto em ACPC no ambiente acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A. 2012.

Desde já, podemos observar, através do esquema, que, no projeto em ACPC as fases iniciais de embasamento e estudos precedentes são bastante importantes, considerando que, em geral, ocupam perto de 50% da carga horária das disciplinas. Nesse momento, além dos conhecimentos gerais e fundamentais que precisam ser sintetizados e direcionados para o propósito da abordagem é hora de construir junto com o aluno a sua própria noção de patrimônio cultural. O momento da concepção do projeto é outro momento de destaque, quando, de fato, a síntese acontece e as novas ideias surgem com base nos condicionantes revelados.

Seguindo essa linha de raciocínio, considerando os exemplos e depoimentos coletados nessa tese²⁵⁵, e, ainda, a realidade do sistema curricular do Ensino Superior brasileiro,

²⁵⁵ Também com base na Ilustração 30, que se refere aos procedimentos metodológicos em comum nos cinco ateliês

apresentamos a seguir um “modelo” capaz de servir de estrutura para as nossas discussões e de parâmetro para outras reflexões. Ademais, que possa ser testado em trabalhos posteriores, nos aproximando, assim, do objetivo específico de apresentar propostas que contribuam para a construção de metodologias para o ensino de projeto em ACPC.

Nesse sentido, com base em tudo o que concluímos até aqui, nos sentimos autorizados a ir além das constatações daquilo que julgamos pertinente no ensino de projeto em ACPC, ou seja, a apontar etapas (fases) de um processo dessa natureza no ambiente acadêmico da graduação em arquitetura e urbanismo, que não precisam, necessariamente, seguir a ordem apontada a depender os propósitos e interesses de cada grupo. Com base no que foi encontrado podemos resumir em quatro momentos, descritos a seguir. Antes, contudo, é importante chamar atenção para os conhecimentos prévios dos alunos que podem interferir na escolha de objetos e universos de estudo, não sendo estes unicamente predefinidos pelos professores. Desse modo, temos: a) as fundamentações gerais, envolvendo o embasamento teórico – sobre preservação, história e técnicas retrospectivas, por exemplo –, a apropriação de leis e normas e a sensibilização do aluno para a questão do patrimônio cultural; b) o contato com a realidade, que envolve a apropriação do problema através dos atores, escalas, leitura do sítio e análise do objeto de estudo; c) o desenvolvimento da proposta, que inclui programas (funções existentes e propostas), definição do partido (tipo de intervenção), concepção (hipóteses e discussões) e definição de proposta; d) a finalização do projeto, que consiste no desenvolvimento da proposta, como a sua representação gráfica e apresentação final.

7.2.1 Fundamentações gerais

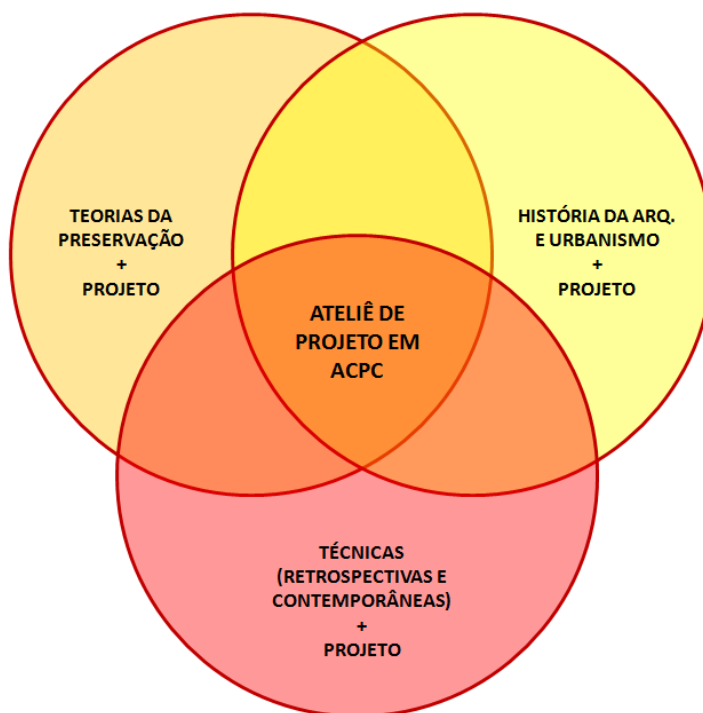
Conforme observamos, a primeira fase frequentemente encontrada nas disciplinas de projeto aplicado ao patrimônio cultural dedica-se às fundamentações gerais, que explora conhecimentos de naturezas distintas. Compõem essa fase os “embasamentos teóricos”. Esses embasamentos ocorrem quando o projetista (aprendiz) trabalha com os conteúdos teóricos referentes ao patrimônio cultural e outros fundamentos pertinentes, inclusive, provenientes de áreas afins. Desse modo, conteúdos das teorias e da história da arquitetura e urbanismo, teorias metodológicas do projeto, teorias da restauração e outros conceitos, como conservação, revitalização, requalificação e reabilitação, bem como noções de monumento, de sítio histórico, de patrimônio cultural, de estilos e tipos históricos arquitetônicos e urbanísticos, de valor, de autenticidade e de integridade, dentre outros podem ser amplamente explorados no processo de

forma aplicada, estabelecendo-se, desse modo, um elo entre a teoria e a prática no ensino do projeto.

Nessa oportunidade, podem ser também trabalhadas questões estruturais e tecnológicas com base em diversos referentes teóricos e práticos. As aulas expositivas, os seminários, produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas, palestras com profissionais na área, além de estudos de caso e de referência são, em geral, as práticas mais encontradas. Com isso, é possível, igualmente, desenvolver no aluno um olhar crítico sobre as questões do patrimônio cultural de interesse arquitetônico e urbanístico, bem como as competências para a pesquisa na área. Além disso, constitui uma oportunidade para habilitar o estudante para o uso de bases teóricas na identificação e análise de problemas de arquitetura e urbanismo, bem como na concepção do projeto em contexto do patrimônio cultural.

Dos aspectos explorados na fase do embasamento teórico, destacamos três: a) a preservação; b) a história; c) a técnica, conforme ilustra o esquema a seguir (Ilustração 107).

Ilustração 107 – Esquema do Ateliê de projeto em ACPC: conteúdos básicos



Fonte: Dados da pesquisa. SILVA, H. de A. 2012.

As “teorias da preservação aplicadas ao projeto” consistem nos princípios e valores a serem considerados na intervenção na ACPC, derivados das razões de se preservar. Nesse momento, são estudadas e analisadas as diversas teorias do restauro ao longo do tempo, como as preconizadas por Viollet-le-Duc, John Ruskin, Vittorio Gregotti, Camillo Boito, Gustavo

Giovannoni e Cesare Brandi, bem como, conforme Andrade Júnior (2012), os tipos de intervenção em sítios históricos que não se limitam ao restauro, para o que o autor adota a expressão “além do restauro”, apropriando-se da expressão italiana *oltre il restauro*, “que se refere às intervenções de arquitetura e urbanismo sobre o patrimônio edificado e que não se limitam ao restauro, entendido como preservação de determinadas características vinculadas à conservação do valor cultural daquele bem. (ANDRADE JÚNIOR, 2012)²⁵⁶.

Essas intervenções podem se enquadrar em conceitos com múltiplos objetivos, embora todos associados ao patrimônio cultural – como o de reabilitação, revitalização e requalificação –, ou até se distanciarem um pouco e serem simples projetos de reforma ou ampliação, inclusive, construção nova, embora em ambiente histórico. Nesse contexto, as competências e habilidades para eleger o que se deve preservar, conservar e “recuperar”, de forma coerente com os objetivos estabelecidos pelo projetista (ou exercício projetual), como o de resgatar a integridade e a autenticidade do ambiente urbano, bem como outros valores imateriais importantes para a salvaguarda do bem ou conjunto edificado, ganham ênfase e relevância. Igualmente, conhecer variadas e consagradas intervenções de qualidade projetual, realizadas por arquitetos reconhecidos e em diversas épocas e países (estudos de caso e de referência, bem como palestras e seminários) parece uma coerente estratégia metodológica recorrentemente adotada.

A “história da arquitetura e urbanismo aplicada ao projeto” diz respeito aos aspectos de interesse histórico – importantes no processo de leitura e concepção do projeto. Trata-se de conhecimentos, valores, técnicas, materiais, memórias coletivas, dentre outros, ou seja, conteúdos de diversas naturezas que são necessários para o adequado desenvolvimento do projeto em ACPC. A história está consideravelmente presente nesse tipo de projeto e, a todo momento, interage com os princípios, conhecimentos e valores contemporâneos. Em geral, a literatura e os especialistas são as principais fontes de informação para apropriação da história do lugar ou bem, objeto de estudo e projeção. Outras fontes, como cartografias e projetos (em arquivos), fotografias e etnografias, são cada vez mais utilizadas.

As “técnicas retrospectivas e contemporâneas aplicadas ao projeto”, basicamente, referem-se às questões e soluções técnicas, sejam tradicionais (retrospectivas) ou contemporâneas. Além disso, nesse momento, se exploram os conteúdos ligados às soluções estéticas (como texturas e formato das aberturas), estabilidade estrutural, construtibilidade,

²⁵⁶ A dissertação de Andrade Junior (2006), estuda a inserção da nova arquitetura frente a contextos preexistentes, em que são identificados três níveis de intervenção, subdivididos em oito tipos, ao mesmo tempo que são reconhecidas sete abordagens projetuais frente à preexistência, que vão do contraste radical ao falso histórico. A tese de Carsalade (2007) trás importantes contribuições para o debate, na medida em que, mostra as incoerências entre as conceituações de restauro, tradicionalmente, abordado através dos princípios das artes visuais, da história e arqueologia, assim como as peculiaridade desse tipo de intervenção na arquitetura, considerando as dimensões do uso, do espaço articulado, do lugar, e, sobretudo, as dimensões imateriais do patrimônio, ligada à sua função social.

viabilidade técnica (adequação das soluções técnicas ao programa), conforto ambiental e eficiência energética (iluminação, acústicas, ventilação, condicionamento de ar, dentre outros), materiais e técnicas tradicionais e contemporâneas, degradação de materiais e patologias dos edifícios.

A propósito, é desnecessário dizer que a escolha e a especificação de materiais e definição de sua adequação a cada fim é parte imprescindível do processo de concepção. Os materiais estão intimamente ligados às técnicas contrutivas e juntos consistem em uma relevante característica do projeto em ACPC, já que, através dessa relação, as soluções arquitetônicas e urbanísticas se concretizam. As competências e habilidades para gerir as informações técnicas e a capacidade de discernimento nessas relações são, em geral, exploradas. Além disso, as visitas de campo, a produção dos relatórios técnicos, maquetes de estudo, e desenhos técnicos são os procedimentos mais utilizados.

Uma outra etapa dessa fase (fundamentações gerais) consiste na “apropriação de leis e normas” ligadas à preservação do patrimônio cultural. Esse momento alude a uma série de recomendações e normas internacionais e nacionais visando à intervenção na cidade existente, assim como a uma série de legislações específicas às áreas históricas aos bens patrimoniais que, no Brasil, vem se construindo, com mais ênfase, ao longo das últimas quatro décadas. Esse “*corpus* normativo-legal” constitui um vasto e imprescindível material precedente que precisa ser assimilado e analisado pelos projetistas-aprendizes em algum momento do processo de elaboração do projeto em ACPC, o que, em geral, acontece nas fases preliminares. De modo mais amplo, as instituições e as cartas patrimoniais internacionais e nacionais, bem como as leis federais servem para fomentar a construção de parâmetros que poderão favorecer decisões projetuais, porém, em se tratando de ferramentas genéricas, demandam reflexão na sua aplicação. De modo mais específico, estariam as legislações estaduais e municipais que, em geral, delimitam áreas especiais de interesse artístico, histórico, arquitetônico e urbanístico, ou seja, instituem sítios históricos.

Naturalmente, as legislações urbanísticas e ambientais, muitas vezes, não dão conta de reconhecer e zonar todos os conjuntos de valor patrimonial e cultural das cidades, como, geralmente, ocorre com os conjuntos modernistas (muitos ainda não instituídos como áreas de proteção). Quando muito, são áreas de ocupação restrita (com coeficientes de aproveitamento menor ou limitação de gabaritos). Na cidade do Natal, por exemplo, o bairro Petrópolis, onde se pode encontrar reconhecidos exemplares da arquitetura modernista na cidade é, paradoxalmente, uma área de expansão, caracterizada pelo maior coeficiente de aproveitamento do município, favorecendo a demolição de prédios importantes e a descaracterização do tecido urbano, outrora

“histórico”²⁵⁷. Do mesmo modo, nos deparamos com instrumentos de proteção, como o instituto do tombamento²⁵⁸, que, se isolados de outras ações que promovem a reabilitação do lugar, podem se tornar não apenas ineficientes, como também impróprios, considerando novas estratégias de reabilitação urbana, conforme discutido no capítulo 2 desta tese.

Pelo exposto, esperamos do estudante uma devida apropriação crítica de toda a estrutura normativa e legal existente, mas isso só não basta. É necessário que o aluno também possa questionar essas regras admitindo potenciais incoerências quando aplicadas em determinados contextos. Também é preciso que os discentes possam refletir sobre a concepção desses mecanismos norteadores e legais, e, ainda, propor novas regras, considerando, por exemplo, mecanismos de diálogo formais ainda não pensados. Por último, percebemos, nesses mecanismos relevantes, instrumentos didático-pedagógicos no sentido de orientar reflexivamente o desenvolvimento de projetos em áreas de ocupação restrita. Os levantamentos de dados e as palestras com profissionais na área (em especial técnicos que tenham participado do processo de elaboração das leis), assim como as discussões dos textos e aulas são procedimentos recorrentes para se alcançar esses fins.

A última etapa que destacamos nessa fase consiste na “sensibilização do aluno” para as questões patrimoniais – um dos aspectos do projeto em ACPC que requer bom senso e sensibilidade, explorados e desenvolvidos no trato com as questões de projeto em contexto de patrimônio cultural. Trata-se de princípios que exigem do estudante conhecimento e atenção para variáveis relevantes, como por exemplo as mencionadas regulamentações (leis e normas), assim como a capacidade crítica para questioná-las em favor do sentido ambiental, social e cultural a que o projeto deve sempre atender.

Desse modo, as noções de valoração do próprio patrimônio cultural em seu sentido lato, são trabalhadas junto aos alunos, cujo objetivo principal é formar uma “mentalidade preservacionista”²⁵⁹, tornando o estudante apto a, por exemplo, apreender o “espírito do lugar” na ocasião de leitura de um sítio histórico. As visitas de campo e viagens de estudo, bem como leitura do lugar (análise morfológica, comportamental, visual etc.) e produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas, constituem práticas recorrentes de sensibilização do estudante. O confronto de opiniões de atores distintos, também cumpre esse papel. Com isso,

²⁵⁷ Conforme o Plano Diretor vigente de Natal (Lei Complementar n. 82, de 21 de junho de 2007), o bairro Petrópolis é controlado com o maior coeficiente de aproveitamento da cidade: 3,5.

²⁵⁸ No Brasil existe o Decreto-Lei Nº 25/1937 (Federal), que estabelece os princípios do tombamento em todo o território nacional.

²⁵⁹ Expressão utilizada pela Prof. Cêça Guimaraens (FAU-UFRJ), em entrevista, ao se referir ao processo paulatino de formação e assimilação do estudante acerca das questões ligadas ao patrimônio cultural ao longo do curso, que segundo ela, acontece através da contribuição das diversas disciplinas (obrigatórias e optativas) oferecidas na estrutura curricular.

parece pertinente que a competência crítica e o olhar holístico do estudante para o problema do patrimônio sejam, de fato, estimulados.

7.2.2. Contato com a realidade

Na segunda fase do processo de ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural, o aluno é colocado em contato com a realidade de estudo e objeto de exercício projetual. A princípio, identificamos a relação dos discentes com os potenciais “atores”. Normalmente, esses sujeitos refletem as demandas sociais, as questões políticas em pauta, entre outros aspectos. São os técnicos vinculados a órgãos públicos de licenciamento e instituições de preservação, representantes de bairros e ONGs, empresários da construção civil, comerciantes e moradores locais, dentre outros. Ocupam, em geral, posições que representam interesses bastante distintos. Isso implica uma preocupação em harmonizar as visões distintas dos hipotéticos atores em ambiente acadêmico – como a maior flexibilidade para inclusão do novo, em detrimento do existente ou de preservação indiscriminada.

A “escala” é um aspecto muito pertinente quando nos referimos ao projeto em ACPC, já que remete à discussão da síntese do projeto de arquitetura e urbanismo, ou da integração do objeto no meio, que acontece em diversas escalas, indo desde o espaço interior, o edifício, à comunicação com elementos vizinhos e próximos até a escala do bairro, da cidade e da metrópole. Portanto, definir o que deve ser preservado em função das características que garantem ao bem seu valor cultural e distinguir o tipo de projeto a ser empreendido (restauração, reabilitação e reforma), bem como adequar usos e programas contemporâneos aos parâmetros de preservação, levando-se em conta a repercussão da intervenção em diferentes escalas de abrangência são fatores cruciais desse tipo de projeto. O domínio das escalas de intervenção projetual e o olhar atento para as repercussões provocadas em outras escalas, aproximam-se muito das características já citadas, utilizam procedimentos e demandam habilidades e competências já esboçados. Chamamos atenção para os recursos de representação gráfica visuais e tridimensionais físicos, como as maquetes de conjuntos urbanos e do edifício.

Nesse momento, faz-se necessário que reservemos um espaço maior para comentar dois aspectos considerados relevantes nessa fase do contato com a realidade: a “leitura do sítio” e “análise do objeto de estudo”, aspectos, de certo modo, intimamente relacionados.

A leitura do sítio, naturalmente, faz menção ao tecido urbano que se encontra circunvizinho ao objeto de estudo. Ou seja, consiste no contexto do bem que é alvo de intervenção projetual, no caso dos exercícios acadêmicos. O entorno é uma das mais importantes

variáveis a ser considerada no projeto em ACPC, pois alude a algumas das destacadas preocupações do projeto contemporâneo, que ganha ênfase no contexto do patrimônio cultural: a inserção do bem no sítio. Além de tudo, assume um caráter agregador de outras características aqui elencadas na medida em que considera aspectos, técnicos, teóricos, formais e funcionais, dentre tantas outras. Esse quesito também pode ser entendido como uma variável fundamental de projeto e remete a importantes questões, condicionantes, bem como metodologias e estratégias de análise e concepção, tais como as relações antigo/novo, os métodos de análise do espaço urbano e leitura dos edifícios, de projeção e as restrições legais, normativas, estéticas e funcionais, dentre outras.

As relações do novo com o antigo (preexistente) representam um papel preponderante no processo de concepção de projetos em ACPC, sobretudo, no que tange aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis em áreas históricas, se considerarmos as regras estabelecidas. Trata-se, naturalmente, de uma questão extremamente complexa e abrangente e, como o nosso objetivo não é discutir esse tema, remetemos o seu devido aprofundamento teórico para pesquisas futuras. O que nos parece elementar e, talvez, consista em um dos maiores desafios, considerando os nossos estudos, é o exercício de invenção de formas, funções e significados arquiteturais contemporâneos em um contexto urbano de valor patrimonial e cultural. Nesse sentido, conforme já mencionado, a reflexão sobre as restrições, bem como a capacidade crítica para eleger prioridades tornam-se pontos indispensáveis no processo de concepção projetual em ACPC. É o “harmonizar-se, sem incorrer no pastiche”²⁶⁰. É o impor-se, respeitando o preexistente. Considerando esses propósitos, consideramos importante desenvolver nos estudantes o domínio de mecanismos de diálogo entre preexistências e projeto.

As restrições estéticas e funcionais, além das já citadas legais/normativas, são outras variáveis bastante pertinentes. Conforme observamos, as normas, recomendações e leis em diversos níveis de abrangência definem ou orientam as relações estéticas de caráter estilístico, formais (volumetrias, proporções), de superfícies (relações cheios e vazios, texturas, cores), tipológicos, morfologias, dentre outros; e os usos e ocupações do sítio ou do edifício. Ademais constata-se aspectos topográficos, sistemas urbanos, relações público-privado e coletivo-restrito. Todos estes elementos exigem do projetista-aprendiz uma postura respeitosa e, ao mesmo tempo, crítica e não submissa.

Outro ponto já mencionado, mas que está diretamente ligado à leitura do sítio, diz respeito aos métodos de análise do espaço urbano e à leitura dos edifícios. Com relação aos recursos de leitura e análise do sítio, múltiplas são as finalidades esperadas e meios

²⁶⁰ Ver: Silva (UFPE, 2009).

implementados, dependendo dos objetivos estabelecidos por cada escola e das condições encontradas em cada curso, a exemplo das visitas de campo, das viagens de estudo e das confecções de modelos tridimensionais para caracterização do lugar e da análise físico-morfológica do sítio, com seus aspectos históricos, sociais e culturais, visando sensibilizar e capacitar os estudantes para o reconhecimento dos lugares históricos e para a apreensão do sítio em suas múltiplas dimensões (forma, uso, sentido e memória)²⁶¹.

Considerando esse conjunto de variáveis, o projeto em ACPC em ambiente acadêmico tem sido trabalhado através de um contato mais próximo do aluno e do professor com a realidade. Nesse contexto, esperamos que seja feita uma leitura sofisticada do sítio, capaz de extrair significados materiais (através dos sentidos, sobretudo, de caráter visual) e imateriais (ligados ao uso e, sobretudo, às funções socioculturais, ambientais e históricas do espaço). Nesse sentido, as maquetes de estudo, exercícios a partir de simulações visuais do objeto inserido em seu contexto (a paisagem), as visitas de campo são estratégias metodológicas bastante utilizadas na fase de concepção do projeto. As noções aqui observadas revelam-se extremamente importantes no processo projetual em ACPC. Em geral, as estratégias metodológicas utilizadas são também variadas e abrangentes, contemplando praticamente todos os procedimentos já elencados.

7.2.3 Desenvolvimento da proposta

Os “programas”, que estão ligados às funções existentes e propostas nos edifícios e espaços livres, são objetos de estudos e intervenções projetuais no ambiente acadêmico, e também essenciais no projeto em ACPC. Pensar o novo uso no espaço antigo (preexistente) consiste em um ponto crucial desse tipo de projeto. Trata-se de uma questão que, em geral, começa a ser discutida no momento da realização dos estudos preliminares do projeto, mas é, concretamente, no momento da concepção que ocorrem as primeiras escolhas (decisões). Nesse momento, é geralmente considerada a pertinência do programa às características físicas do edifício ou do espaço aberto, além das demandas sociais, culturais e ambientais identificadas.

Considerando o significado para a coletividade de um determinado bem de interesse patrimonial e cultural, a escolha do uso assume uma dimensão muito mais ampla do que aquela requisitada ao projetista, sobretudo em ambiente acadêmico, levando-o a reflexões como: Em

²⁶¹ Conforme realizado na disciplina Intervenções em Sítios Históricos da UFPE, “nesse momento, são coletados o que existe e o que existiu (levantamento iconográfico) e registrados em levantamentos temáticos de forma (urbana, arquitetura civil e religiosa), de usos (habitacional, comercial, serviços, outros), de significado (atividades culturais, artesanais, manifestações, características marcantes do lugar)”. (subseção 5.3.2.2.).

que medida o uso proposto corroborará para a vitalidade do sítio? Que contribuições trará para a sua inserção na dinâmica da cidade? Até que ponto o uso proposto é compatível com o programa? É possível adequar variáveis atuais (como conforto e acessibilidade) com características estéticas do bem? Enfim, nessa etapa, questões distintas e complexas são relevantes. Os estudos de referência merecem destaque entre os procedimentos identificados. Ademais, os exercícios práticos de ensaios e testes de projeto constituem um modo de orientar as reflexões dos estudantes.

Antes da finalização do projeto, três outras etapas intimamente ligadas e extremamente importantes, nesse processo de ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural, devem ser comentadas. Trata-se da “definição do partido”, da “concepção (hipóteses e discussões)”, e da “definição da proposta”. Nesse momento, em geral, são definidos os tipos de intervenção a serem realizados pelo estudante (como uma reabilitação, restauração ou requalificação) bem como as escalas de atuação projetual (do edifício e/ou urbana). Também são estabelecidas as relações do projeto com o entorno em questão (contextualista, contrastes, etc.). No momento de concepção, propostas são apresentadas, discutidas, testadas, formuladas, preteridas e reformuladas. Essa etapa culmina com a definição da melhor alternativa proposta que poderá ser avaliada antes de os alunos vivenciarem a fase seguinte, de desenvolvimento.

Esse é um momento crucial do processo e deve, pois, ser bastante explorado pelos professores, principalmente, com discussões coletivas entre discentes e docentes, e também entre os próprios estudantes, seja com a turma toda ou com grupos de trabalho. O uso de recursos de representação gráfica, como os croquis na lousa ou no papel, que podem ser reproduzidos à mão livre ou com o auxílio do computador, bem como as maquetes físicas e virtuais são bastante pertinentes. Os estudos formais, técnicos, significacionais etc., através de maquetes de estudo, de confecção rápida constituem práticas recorrentes. São exploradas, ainda, as visitas de campo, em que os estudantes são convidados a retornar ao local de estudo, visando a uma autoavaliação das suas propostas no contexto real.

7.2.4 *Finalização do projeto*

Como em qualquer projeto de arquitetura e urbanismo, definidas as propostas, passa-se à etapa da sua finalização, que, basicamente, implica o “desenvolvimento da proposta” e em sua “apresentação final”. Em geral, os alunos recebem as demandas dos professores e desenvolvem com maior autonomia os projetos, por meio de desenhos técnicos, memoriais e protótipos (maquetes físicas ou virtuais). Os formatos mais encontrados são os painéis (*banners*), os cadernos

ou pastas de projetos, e, mesmo as apresentações multimídias. Então, fica para o momento final da apresentação dos resultados outro momento de discussão e aprendizado, naturalmente, dependendo da condução dada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas.

O projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC é a própria síntese das fases anteriores, ou seja, o momento quando os estudos, reflexões e hipóteses se materializam em propostas arquitetônicas, urbanísticas ou de arquitetura e urbanismo. São, em geral, realizadas análises de temas e programas, averiguação dos estudos preliminares (retorno ao local, maquetes virtuais e físicas do entorno), debates e discussões coletivas com professores e profissionais, entre outras ações, para que as propostas finais sejam apresentadas com o uso de diversos recursos de representação textual e gráfica.

Pelo exposto, e considerando a complexidade da disciplina, os necessários conhecimentos, competências e habilidades prévios para o estudante ser confrontado com o problema de projeto em contexto histórico; e, ainda, a consolidação e o caráter multidisciplinar da matéria (patrimônio) como um campo do conhecimento próprio, podemos afirmar que a relação projeto/patrimônio assume um caráter peculiar, demandando, desse modo, um *status* diferenciado nas estruturas curriculares dos cursos. Desse modo, confirmamos as nossas hipóteses, não apenas concernente à constituição de um tipo de projeto próprio a ser reconhecido nos currículos, mas também com relação às próprias características dessa área.

8 CONCLUSÕES

Com o propósito essencial de contribuir para o debate sobre o ensino do projeto de arquitetura e urbanismo aplicado ao patrimônio cultural apresentamos, neste último capítulo, uma síntese das descobertas feitas, as principais dificuldades encontradas na pesquisa e as questões para investigações futuras. Também retomaremos as nossas questões principais e hipóteses e exporemos as nossas conclusões finais.

O desenvolvimento de uma tese é, indiscutivelmente, uma atividade complexa devido a várias razões; dentre elas, destacamos: a propriedade esperada do pesquisador e a originalidade das descobertas. Concordamos que uma tese proporciona um considerável amadurecimento intelectual para o trabalho acadêmico e científico visto que abrange, além da formação profissional, aspectos do crescimento como cidadão e como pessoa. Nesse sentido, a tese demanda do pesquisador uma imersão total nas questões que constituem a problemática de seu objeto de estudo. Requer, ainda, um olhar amplo e crítico sobre os problemas que orientam a pesquisa, assim como uma grande capacidade de síntese e domínio de métodos e estratégias de atuação. Todo esse envolvimento com o trabalho propicia a sua concretização bruta. A lapidação dessa produção demanda do investigador, muitas vezes, um certo distanciamento do objeto estudado. Além disso, a interação com interlocutores também contribui muito para definir os resultados alcançados. Enfim, o progresso de uma tese exige uma série de competências e habilidades próprias de um pesquisador, e, sobretudo, muita perseverança e determinação.

O nosso objetivo geral procurou identificar as possíveis particularidades do ensino de projeto aplicado ao patrimônio cultural. Para tanto, empregamos os seguintes procedimentos metodológicos: a) o mapeamento de oito Cursos de Arquitetura e Urbanismo (CAUs), de universidades públicas brasileiras e estrangeira, com programas de pós-graduação – representativos no que se refere às práticas de ensino do projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural; b) a constituição de um panorama dos conteúdos de patrimônio e projeto de arquitetura e urbanismo nos CAUs (diurnos) das instituições de ensino superior elencadas; c) a identificação dos processos (métodos, estratégias e procedimentos) de ensino de projetos em ACPC adotados nas disciplinas responsáveis por esses conteúdos em CAUs investigados; d) a análise das estratégias (extraídas de observações, entrevistas, questionários, planos de ensino, artigos etc.) adotadas pelos professores nas disciplinas observadas.

É importante esclarecer que nos empenhamos em identificar caminhos (propostas) que pudessem contribuir para a reflexão sobre o tema e ajudar no desenvolvimento de futuras metodologias e estratégias de ensino para o projeto em ACPC que pudessem ser testadas e

consolidadas em outras pesquisas. É necessário acrescentar que os casos analisados representam o universo de estudo desta tese, não devendo ser generalizados para o conjunto das escolas de arquitetura e urbanismo brasileiras e francesas.

É pertinente resgatarmos alguns elementos encontrados na pesquisa que contextualizam os resultados e já apontam para algumas conclusões. O marco regulatório referente à definição da matéria de “Técnicas Retrospectivas” como conteúdo profissionalizante obrigatório, a ser considerado nas estruturas curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, no Brasil, em 1994, pelo Ministério da Educação, garantiu, de algum modo, que os conteúdos mínimos de patrimônio cultural constassem nos currículos dos cursos. Apesar de transcorridos quase vinte anos, ainda são encontradas disciplinas com formatos e abordagens bastante heterogêneos. Em algumas estruturas curriculares encontramos disciplinas (obrigatórias) com caráter meramente teórico e com a carga horária mínima exigida; em outras, encontramos disciplinas com uma carga horária expressiva, sendo parte dela dedicada às atividades práticas de projeto, inclusive com ações de integração com outras matérias previstas no próprio Projeto Pedagógico do Curso.

Além disso, verificamos que, no campo conceitual e teórico, os cursos oferecem tais conteúdos de maneira consideravelmente diversificada, tendo em conta que, em geral, os contextos em que as disciplinas são oferecidas são diferentes. Por exemplo, no caso da UFBA, são abordadas questões do patrimônio colonial. Na UFPE são enfocados os conjuntos históricos, predominantemente, do século XIX. A UNB tem se dedicado a um patrimônio moderno bem mais recente, de Brasília – com 40 anos de existência em média.

A mesma diversidade pode ser observada com base na análise das estruturas pedagógicas dos cursos (Projetos Pedagógicos), por sua vez diretamente articuladas às estruturas institucionais às quais estão vinculados. Nesse sentido, encontramos desde cursos ligados a um único departamento (por exemplo, a UFRN e a UFPE), até cursos vinculados a Faculdades ou Escolas com até seis departamentos e uma estrutura institucional maior (por exemplo, a UFRJ, a UFMG e a USP). As facilidades ou dificuldades de síntese reveladas em estruturas curriculares geradas em contextos tão distintos, naturalmente, podem ser maiores ou menores, dependendo de vários fatores, tais como: o histórico de cada curso e o corpo docente constituído, questões que fogem às nossas condições de análise, mas que merecem ser observadas.

Essa heterogeneidade de abordagens e formatos não é em si um problema, desde que seja compreendido à luz da autonomia que cada instituição possui ao estabelecer as prioridades de acordo com as demandas sociais decorrentes do local onde estão inseridas. Torna-se passível de questionamento quando não garante a todos os estudantes o exercício da síntese, por meio do projeto em ACPC, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e constatado nestes

estudos como elemento primordial para a formação do aluno. Em outras palavras, comprovamos que, embora todos os cursos estudados contemplem os conteúdos teóricos de patrimônio cultural em suas estruturas curriculares, ainda encontramos casos em que a matéria não é abordada formalmente através do projeto, mesmo que, frequentemente, exista essa prática.

O mapeamento das disciplinas também nos levou a observar que os conteúdos de projeto aplicados ao patrimônio cultural concentram-se na segunda metade das estruturas curriculares dos cursos analisados, com maior percentual nos sétimos e oitavos períodos, o que nos permite concluir que se tem exigido um maior amadurecimento dos estudantes no momento de estudo da matéria, considerando que, normalmente, os currículos deixam, para os últimos períodos do curso, as questões mais complexas.

Dentro do panorama delineado, elegemos cinco casos de ateliês de projeto aplicados ao patrimônio cultural²⁶², com expressiva carga horária prática de projeto e acessíveis ao pesquisador. A pesquisa sobre os ateliês nos permitiu algumas conclusões. Primeiro, sobre a forma de articulação entre as escalas de arquitetura e de urbanismo, ora em disciplinas distintas ora como parte de uma única disciplina – ateliês de arquitetura e urbanismo ou só de arquitetura ou só de urbanismo. Segundo, a noção de integração do objeto de intervenção projetual (edifício ou espaço livre) com o entorno – por exemplo, em alguns casos mais “contextualistas” e, em outros, privilegiando o contraste entre as novas e as antigas intervenções.

Destacamos, ainda, uma terceira conclusão: os procedimentos metodológicos observados não revelaram grandes diferenças se comparados com os adotados em outros tipos de projeto. Basicamente, identificamos duas características comuns entre as disciplinas investigadas: grande carga teórica e caráter multidisciplinar. Além disso, encontramos nessas disciplinas a recorrente aplicação de uma considerável variedade de metodologias de ensino, conjugadas em direção à devida fundamentação e concretização do projeto em ACPC. Nesse contexto, ficou evidenciado o emprego de atividades que estimulam o envolvimento dos discentes com o patrimônio cultural, dos quais podemos mencionar: pesquisas em diversas fontes sobre tema em análise, visando a ampliação do repertório dos estudantes; proposição da leitura dos sítios, direcionando o olhar dos alunos para determinados elementos de caráter tipológico e formal; lançamento de situações-problema que objetivam a inserção de elementos novos em contextos antigos.

Em outro nível de leitura e análise dos dados foram identificados os ateliês de projeto dedicados à matéria em três instituições, onde pudemos realizar um trabalho de observação e análise presencial, também pela pertinência com os propósitos desta tese e acesso do pesquisador.

²⁶² Entre os oito identificados nas IES pesquisadas.

Nesse momento, pudemos reafirmar a considerável variedade de recursos didáticos adotados pelos professores dos ateliês observados, para a apreensão de conteúdos teóricos (como aulas expositivas, seminários), para ampliação de repertório e leitura do sítio (viagens de estudo, estudos de referência, visitas de campo etc.) e para testar hipóteses de projeto e apresentar propostas (maquetes físicas e virtuais, croquis etc.). Além de métodos mais específicos como iconografias, pesquisas em arquivos, leituras dos tempos dos tecidos urbanos e edificações, etc. Foi possível, ainda, constatar as abordagens interdisciplinares dos conteúdos, tratando questões ligadas à história, à tecnologia, e às teorias (da intervenção em ACPC, da arquitetura e urbanismo, do projeto) de forma integrada. Sobre os conteúdos, pudemos, ainda, verificar que as reflexões conceituais acerca do patrimônio cultural e o conhecimento sobre instrumentos de regulação (normativos e legais) são fundamentais para formar, no estudante, uma cultura arquitetural e urbanística de intervenção em ACPC.

Por último, com base nos entendimentos de doze professores-arquitetos, vinculados às instituições estudadas e com experiência prática e acadêmica em projeto e patrimônio, pudemos extrair duas reflexões essenciais sobre o tema: a) a imprescindível relação da inserção “do novo no antigo”, que, apesar de ser uma questão crucial, não tem sido explorada com a devida profundidade; b) as particularidades de se projetar em ACPC, envolvendo, sobretudo, os conteúdos teóricos ligados ao patrimônio cultural e ao conjunto de metodologias de análise adotadas.

Por fim, constatamos que as fases finais materializadas em momentos posteriores ao projeto são, no ambiente acadêmico, difíceis de ser abordadas, como, por exemplo, as mudanças necessárias em projetos de restauro em função de descobertas arqueológicas feitas no momento da sua execução. No meio profissional, essas mudanças de rumo devem ser previstas e precisam ser rigorosamente documentadas e justificadas, mas, no meio acadêmico, é difícil proporcionar essa vivência aos estudantes, embora seja, do mesmo modo, importante. Assim, precisam ser tratadas, pelo menos, em âmbito teórico. Ou seja, é necessário que essas questões sejam apresentadas e discutidas para que o aluno perceba a sua existência e importância.

É relevante explicitar que as nossas constatações sobre peculiaridades no ensino de projeto em ACPC não vão de encontro a outras concepções, que pregam a formação ética do estudante de arquitetura e urbanismo, visando ao aprimoramento de competências, de habilidades e da criatividade para resolução de problemas, assim como a sensibilização do aluno para as questões da transformação do espaço respeitando sempre o patrimônio cultural existente. Ou seja, a formação que considera as particularidades do projeto em ACPC corrobora para uma formação preocupada com a qualidade do que se produz.

Conforme verificamos, os dois âmbitos de abordagens utilizados nesta tese, assim como os diferentes métodos de levantamento e análise dos dados serviram para ampliar o olhar sobre o tema, e, sobretudo, para confirmar e refutar algumas das questões, aqui, tratadas conforme retomaremos a seguir. Antes disso, cabem algumas considerações sobre as dificuldades encontradas na tese e questões suscitadas que podem servir de objeto para pesquisas futuras.

Entre as dificuldades encontradas na realização da pesquisa, destacamos duas: o acompanhamento dos ateliês de projeto, e a concessão das entrevistas ou questionários. Com respeito à primeira, com exceção da UFRN, enfrentamos dificuldades com alguns professores e alunos. Estes, inicialmente, não se sentiram plenamente à vontade com a presença do pesquisador, com o propósito de observar o seu trabalho em sala. Esse fato nos exigiu um esforço para estabelecer uma relação empática entre as partes envolvidas na investigação.

A segunda dificuldade refere-se à concessão das entrevistas ou questionários pelos professores procurados, o que dependeu da disponibilidade e tempo para que eles pudessem responder às questões encaminhadas. Mesmo deixando muito claro os objetivos da pesquisa, não foi possível obter, em tempo hábil, o retorno de todas as entrevistas solicitadas. Ainda sobre as entrevistas, deve-se ressaltar o cuidado em lidar com os posicionamentos dos professores indagados, distinguindo-os ou vinculando-os aos contextos das instituições a que estão ligados, assim como aos domínios das disciplinas que ministram.

Outra dificuldade que não foi crucial por não compor o nosso objeto principal de estudo, mas que limitou o acesso às informações pretendidas, foi a indisponibilidade dos Projetos Pedagógicos completos das IES pesquisadas. Embora se tratem de documentos públicos, não estiveram, no período do levantamento, disponíveis, demandando de nós um esforço suplementar de contato com os órgãos do Ministério da Educação (ou vinculados a ele, como o Inep) e as pró-reitorias das IES pesquisadas, fato que deve mudar com o inevitável aperfeiçoamento dos serviços de informação acessíveis através dos sites dos cursos, departamentos, faculdades e instituições. A propósito, na maioria das vezes, encontramos informações mais bem definidas e acessíveis nos sites dos cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) com linhas de pesquisa mais claramente ligadas ao tema do que nas estruturas curriculares investigadas nos cursos de graduação.

Com respeito às questões para reflexões e pesquisas futuras, podemos destacar a possibilidade de elaboração de possíveis metodologias para estudo do projeto em contexto de patrimônio cultural. Nesse caso, os princípios aqui sistematizados poderão subsidiar métodos de ensino mais precisos nos seus objetivos. A continuidade desta pesquisa pode enveredar por vários caminhos, entre eles uma investigação mais apurada sobre os elementos que compõem um

projeto pedagógico, ultrapassando os limites das estruturas curriculares.

Outra investigação possível é a realização de um estudo comparativo entre os sistemas de ensino superior no Brasil e na França, no que tange à questão do patrimônio cultural na graduação e na pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Observamos que a estrutura brasileira, organizada em regime seriado de semestres letivos (com cinco anos de duração) com caráter generalista, apresenta-se como uma estrutura fragmentada, de disciplinas com cargas horárias reduzidas, para o ensino de projeto. Desse modo, o aprofundamento de algumas questões mais específicas, como a do patrimônio cultural, torna-se mais difícil, sendo remetida para o exercício profissional ou para a pós-graduação. Já a estrutura francesa, encontra-se organizada em dois ciclos. O primeiro apresenta formato mais geral, sendo o segundo (também chamado máster) mais centralizado em determinados campos do conhecimento, como habitação social, arquiteturas hospitalares, paisagismo e patrimônio cultural. Nessa perspectiva, institui-se, desde a graduação, as competências e habilidades necessárias para a atuação na área que o estudante escolher, como a do patrimônio cultural. Isso favorece uma formação mais consistente ao profissional que está se formando para algumas das áreas de atuação indicadas ou disponíveis no mercado de trabalho²⁶³. São especulações a serem investigadas, sobretudo com base em um estudo longitudinal, que acompanhe o aluno desde o início da graduação, passando pelas diversas “disciplinas”, até a sua inserção no mercado de trabalho voltado para o campo do patrimônio cultural.

Também é possível investigar o modo como os docentes, atuantes na área de projeto, compreendem as práticas de ensino e aprendizagem no campo da Arquitetura e Urbanismo; a maneira como entendem o que é ensinar e aprender nessa área e os saberes necessários para desempenharem a função de professores de Arquitetura e Urbanismo. São possibilidades de investigação pertinentes, considerando que a graduação em Arquitetura e Urbanismo configura-se um bacharelado, não estando voltada para a docência. É durante a pós-graduação que este profissional acaba se aproximando da educação, com muitas restrições, o que muitas vezes inclui discussões próprias do campo pedagógico aplicadas ao projeto. A preocupação volta-se para a formação do pesquisador e não do professor, embora tais funções acabem, na prática, se inter-relacionando, como diria Freire (1998). Tais questões podem ser amplamente abordadas e encontram terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas que cruzem as áreas de Arquitetura, Urbanismo e Educação, apontando para, quiçá, uma licenciatura em arquitetura e urbanismo.

Por fim, esta pesquisa poderá suscitar o desenvolvimento de outras investigações, no

²⁶³ Também, com duração de cinco anos, podendo se estender a seis, conforme visto no Capítulo 4.

sentido de encontrar e sistematizar especificidades do ensino-aprendizagem do projeto aplicado a outras temáticas diferentes do patrimônio cultural, como habitação social e sustentabilidade, citando apenas alguns exemplos. Além disso, poderá encontrar e sistematizar peculiaridades e afinidades do ensino de arquitetura em contextos específicos, quando estes se encontram vinculados a departamentos ou unidades acadêmicas de engenharia ou de artes, áreas afins à Arquitetura e Urbanismo.

Cabe, por fim, retomar as questões e hipóteses lançadas na gênese da tese, procurando respondê-las com base nos resultados alcançados. Naturalmente, estas conclusões não esgotam a questão das particularidades do ensino do projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural, visto que servem para suscitar debates e sensibilizar os leitores para a existência de possíveis especificidades. Tais apontamentos poderão ser concretizados, mediante a aplicação das propostas e recomendações lançadas no decorrer da pesquisa.

Com respeito a nossa questão inicial – Em que medida as peculiaridades do ensino de projeto em ACPC demandam metodologias de ensino próprias? – e a nossa hipótese principal – de que existem métodos específicos para se projetar nessas áreas, sendo a não sistematização dos mesmos uma das razões para a sua não aplicação de forma mais ampla – podemos lançar algumas conclusões. Inicialmente, podemos dizer que, se por um lado, os procedimentos metodológicos empregados na maior parte das disciplinas estudadas diferem essencialmente nos conteúdos teóricos explorados quando comparados a aqueles adotados em outros tipos de projeto; por outro lado, as particularidades identificadas no ensino de projeto em ACPC, decorrentes da aplicação desses conteúdos, ressaltam especificidades consideráveis que o distinguem do ensino de projeto em outros contextos. Entre as particularidades encontradas destacamos o protagonismo do sítio e a influência dos conteúdos teóricos no projeto.

A teoria refere-se às questões da preservação aplicadas ao projeto, e consistem nos princípios e valores a serem considerados na intervenção na ACPC, derivados das razões de se preservar. Abrangem questões do restauro e outros tipos de intervenção em sítios históricos – como o de reabilitação, revitalização e requalificação.

A história da arquitetura e urbanismo, aplicada ao projeto, refere-se a aspectos importantes no processo de leitura e concepção do projeto. Conforme já observado em capítulo anterior, tratam-se de conhecimentos, de valores, de técnicas, de materiais e de memórias coletivas.

As técnicas retrospectivas e contemporâneas, aplicadas ao projeto, incluem às soluções tradicionais e contemporâneas. Além das soluções estéticas, estruturais, construtivas e voltadas para os materiais. Tudo isso nos permite assegurar que o caráter multidisciplinar da matéria

demanda metodologias com diferentes naturezas, que combinadas em função de um objetivo específico, pode apontar para a consolidação de metodologias específicas.

Podemos observar que as teorias da intervenção em áreas consolidadas de patrimônio cultural consistem na consideração de novos aspectos éticos, culturais e formais, ao buscar uma integração com o contexto, seja de modo contextualista, seja através do contrate ou outros modos de diálogo. A conciliação das técnicas históricas e contemporâneas, bem como a associação de valores da história do bem, objeto de intervenção, às necessidades atuais revelam um modo diferente de projetar e de ensinar.

Também vale ressaltar as áreas do conhecimento mais requisitadas, quando se ensina a projetar em contextos de valor patrimonial e históricos. Conforme afirmado no início dessa pesquisa, a integração do projeto aplicado ao patrimônio cultural permeia as três áreas do eixo fundamental dos cursos de arquitetura e urbanismo: teoria do projeto, história e técnicas retrospectivas. Pudemos constatar, antes de tudo, que é na oportunidade de integração de conteúdos (interdisciplinares) que se encontra o campo mais fértil para se ensinar a projetar no patrimônio cultural. Essa associação necessária de saberes e campos disciplinares que o projeto em ACPC demanda reforça a nossa tese de que as metodologias de ensino nessa área do conhecimento precisam articular métodos e estratégias com propósitos de formar no aluno competências e habilidades específicos, bem como capacidade própria para intervir em contextos de valor patrimonial. Desse modo, o compromisso com a conservação e o transformar de modo harmonioso é um pressuposto essencial que norteia a ação projetual em ACPC.

Assim, concluímos retomando a epígrafe desta tese: “A simplicidade é a barbárie do pensamento e a complexidade é a civilização das ideias”. Observamos que o problema do ensino de projeto em áreas consolidadas de patrimônio cultural precisa ser tratado em sua complexidade. Ou seja, de forma ampla e articulada, considerando todo arcabouço de variáveis e recursos importantes para uma intervenção correta, criativa, ética e responsável. O ateliê integrado de projeto é um modo de se aproximar do olhar holístico e interdisciplinar, considerando desde aspectos conceituais do patrimônio cultural até questões do ensino e aprendizagem, que o projeto nessas áreas demanda, visto que é um espaço de síntese fundamental no ensino de projeto em ACPC.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Sérgio Luís. **Espaço Público: do urbano ao político**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.

ALBARELLO, Luc; et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

ALEX, Sun. **Projeto da praça: convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo: Editora Senac. 2008.

ALLAIN, Remy. La dynamique des systèmes bâtis: le renouvellement urbain. In: **Morphologie Urbaine: géographie, aménagement et architecture de la ville**. Paris: Armand Colin, 2004. [Fotocópia capítulo 10].

ALVES, Fernando M. Brandão. **Avaliação da Qualidade do Espaço Público Urbano: Proposta Metodológica**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

AMALDI, Paolo. **Espaces**. Paris: Éditions de la Villette, 2007.

AMORIM, Luiz Manuel do Eirado. **Luiz Manuel do Eirado Amorim (UFPE): entrevista presencial** [nov. 2011]. Entrevistador: Heitor de Andrade Silva. Recife, 2011. Entrevista concedida como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo Vieira de. **Metamorfose Arquitetônica: intervenções projetuais contemporâneas sobre o patrimônio edificado**. 2006. 952 f. 2 v. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. [Volume 1 352 f. Volume 2 (anexos) 573 f.].

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo Vieira de. **Nivaldo Vieira de Andrade Junior (UFBA): questionário** [jan. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

ARCHISTORM. **Architectures expérimentales: utopiques/critiques**. Paris, Archistorm, n. 24, mars-avril, 2007.

ARCHISTORM. **Dossier: réhabiliter ou détruire? Entretien exclusif avec Dominique Perrault**. Paris, Archistorm, n. 31, mai-juin, 2008.

ATAIDE, Ruth Maria da Costa. **Ruth Maria da Costa Ataíde (UFRN)**: questionário [nov. 2008]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo, Papirus, 1994.

AZEVEDO, Esterzilda Berenstein de; ANDRADE, Vânia Hemb; ANDRADE JR., Nivaldo V. de. A Cidade como Pretexto: Uma experiência de ensino de projeto. In: PROJÉTAR 2005 – SEMINÁRIO SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PROJÉTAR, 2005..

BARBOSA, Marcelo Consiglio. Atuar na metrópole: um bairro histórico e o exercício projetual: o grupo CP/3. a documentação e análise de experiências didáticas pertinentes. In: SEMINÁRIO PROJÉTAR, 3., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PROJÉTAR, 2007. CD-ROM.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Publicação: Série Idéias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BERJMAN, Sonia. Tipologias: una mirada al paisagismo del Cono Sur Americano. In: **Paisagem e Ambiente**: ensaios. São Paulo: 2008. Universidade de São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. n. 25.

BERNI, Regiane Albanhez Gimenes. **Mediação**: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 23 de fevereiro de 2012.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine (Coord.). **De volta à cidade**: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos. São Paulo: Annablume, 2006.

BINI, Marco. **Firenze Architettura 3**. 2003. Firenze (Italia). Università degli Studi di Firenze, 2000. [Fotocópia].

BLAMPAIN, Daniel; THOIRON, Philippe; VAN CAMPENHOUDT, Marc. **Mots, termes et contextes**: actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs *Lexicologie Terminologie Traduction* Bruxelles, Belgique - 8, 9 et 10 septembre 2005. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2006. [Fotocópia].

BOISCUILLÉ, Chilpéric de. **Les cahiers de l'école de blois 7**. Densités. Paris: Éditions de la

Villette, n.7, mars, 2009.

BOITO, Camilo. **Os restauradores**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2002.

BOUDON, Philippe, *et al.* **Enseigner la Conception Architecturale**: cours d'architecturologie. Paris: Éditions de la Villette, 2000.

BOUDON, Philippe. Enseignement du projet et enseignement de la conception. In: CHEIKHROUHOU, Ali; SAUVAGE, André. **Conception d'Architecture**: le projet à l'épreuve de l'enseignement. Paris: L'Harmattan, 2002.

BOUDON, Philippe. **Langages singuliers et partagés de l'architecture**. France: L'Harmattan, 2003.

BOUDON, Philippe. **Conception**. Paris: Éditions de la Villette, 2004.

BOUDON, Philippe. Do espaço arquitetural ao espaço de concepção. In: DUARTE, Cristiane Rose; et al (Orgs.). **O lugar do projeto**: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 42-50.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO NETO, José de Souza. **José de Souza Brandão Neto (UFPE)**: entrevista presencial [out. 2011]. Entrevistador: Heitor de Andrade Silva. Recife, 2011. Entrevista concedida como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

BRANDI, Cesare. **Teoria da restauração**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2004.

BRASIL, Ministério das Cidades / Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI). **Manual de Reabilitação de Áreas Urbanas Centrais**. Brasília: Ministério das Cidades; Agência Espanhola de Cooperação (AECI), 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 06, de 02 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 03 fev. 2006, Seção 1, p. 36-37.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 2, de 17 de Junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução

CNE/CES nº 6/2006.. **Diário Oficial da União** de 18/06/2010, Seção 1, p. 37-38.
BRASIL. Ministério das Cidades / Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI).
Manual de Reabilitação de Áreas Urbanas Centrais. BALBIM, Renato Nunes; UEMURA,
Margareth Matiko; BOTLER, Milton. (Coord. Geral). Brasília: Ministério das Cidades: Agência
Espanhola de Cooperação Internacional (AECI), 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Tecnologia.
Departamento de Arquitetura. Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Político-
Pedagógico**. Natal. 2005.

BREGATTO, Paulo Ricardo; SILVA, Tiago Holzmann da. Construir no construído. Pré-
existência e coexistência. Relato de uma experiência didática. In: SEMINÁRIO PROJÉTAR, 3.,
2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PROJÉTAR, 2007. CD-ROM.

BYARD, Paul Spencer. **Architecture of Additions: design and regulation**. New York/London:
WW Norton & Company, 2005.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**.
São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CARRÉ, Dominique (coceptiono éditoriale). **L'Eau Urbaine: ateliers de création urbaine** Île-de-
France 2030. Paris: Dominique Carré éditeur, 2009.

CARSALADE, Flávio de Lemos. Área Central: um olhar a partir do patrimônio cultural. In:
Locus: Revista de História, Juiz de Fora, 2010, v. 16, n. 2, p. 79-92.

CARSALADE, Flávio de Lemos. **Desenho contextual: uma abordagem fenomenológico-
existencial ao problema da intervenção e restauro em lugares especiais feitos pelo homem**. 2007.
475 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade
Federal da Bahia. Salvador, 2007.

CARSALADE, Flávio de Lemos. **Ensino de projeto de arquitetura: uma visão construtivista**.
1997. 275 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura,
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

CARSALADE, Flávio de Lemos. **Flávio de Lemos Carsalade (UFMG): questionário**
[dez.2011]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como
instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

CARTA da Reabilitação Urbana Integrada: Carta de Lisboa. In: ENCONTRO LOSOBRASILEIRO DE REABILITAÇÃO URBANA: Centros Históricos, 1., 1995, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa: Pelouro da Reabilitação Urbana dos Núcleos Históricos, [1995]. p.3-7.

CARTA DE FLORENÇA (1981). In: CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Iphan, , 2004.

CARTA DE NAIROBI (1976). In: CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Iphan, , 2004.

CARTA DE VENEZA (1964). In: CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Iphan, , 2004.

CASTELO, Lineu. **A percepção de lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo**. Porto Alegre: Propar-Ufrgs, 2007.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Intervenções sobre o patrimônio urbano: modelos e perspectivas**. In: Encontro Nacional da Anpur, 10., 2003, Belo Horizonte. Anais do X ENA. Belo Horizonte: Anpur, 2003.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Intervenções sobre o patrimônio urbano: modelos e perspectivas**. Fórum Patrimônio: ambiente construído e patrimônio sustentável. Belo Horizonte, v.1, n.1, set. /dez. 2007.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 117-140.

CATÁLOGO. **Dreamlands: des parcs d'attractions aux cités du futur**. Paris: Centre Pompidou, 2010. [Exposição].

CERTU. **Penser en projets: chronique d'une pédagogie 1997-2002**. Lyon: École d'Architecture de Clermont-Ferrand / GERPAHAU, 2004. [Fotocópia].

CERTU. **S'organiser pour aménager l'espace public: démarches et processus d'organisation**. Lyon: Certu, 2005.

CHEIKHROUHOU, A. Les risques de l'enseignement. Réformer et innover. In: SAUVAGE, A.; CHEIKHROUHOU, A. **Le projet à l'épreuve de l'enseignement**. Paris : L'Harmattan, 2002, p 29-39.

CHEIKHROUHOU, Ali; SAUVAGE, André. **Conception d'architecture: le projet à l'épreuve de l'enseignement**. France: L'Harmattan, 2002.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora Unesp, 2001.

CHOAY, Françoise. **Le patrimoine em questions: anthologie pour un combat**. Paris: La couleur des idées: Éditions du Seuil, 2009.

CHUPIN, Jean-Pierre. As três lógicas analógicas do projeto em arquitetura: do impulso monumental à necessidade de pesquisa passando pela inevitável questão da “ensinabilidade” da arquitetura. In: LARA, Fernando; MARQUES, Sônia. (Orgs.). **Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003.

COLCHETE FILHO, Antônio. **Praça XV: projetos do espaço público**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

COMAS, Carlos Eduardo . Reflexiones recientes: reforma, reciclaje, restauración. **Summa +**, Buenos Aires, v. 115, p. 62-73, 2011.

COMAS, Carlos Eduardo. **Carlos Eduardo Dias Comas: questionário** [jan. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

CORDEIRO, Sandro da Silva. **Entre telas, diálogos e estratégias: Formação docente para a mídia televisiva**. 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CORDIVIOLA, Alberto Rafael (Chango). Notas sobre o saber projetar. *Arquitextos*, **Vitruvius**, São Paulo, n. 02.017, out. 2001. Disponível em: <<http://vitruvius.es/revistas/read/arquitextos/02.017/843>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 15-48.

CORSINI, José Maria Ordeig. **Pensamiento Contemporáneo y Diseño Urbano**. Instituto Monsa de Ediciones, S.A. Barcelona, 2004.

CULLEN, Gordon. **Paisagem urbana**. Lisboa: Edições 70, Lda., 1983.

CUNHA, Claudia dos Reis e. Alois Riegl e o culto moderno dos monumentos. Resenhas Online, São Paulo, 05.054, **Vitruvius**, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/05.054/3138>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da (Apresentação). **John Dewey**. Coleção Grandes Educadores. Paulus, 2006. (DVD).

DE GRACIA, Francisco. **Construir en lo construido**: la arquitectura como modificación. Madrid: NEREA, 1992.

DEL RIO, Vicente (Org). **Arquitetura**: Pesquisa e Projeto. São Paulo: ProEditores, 1998.

DEL RIO, Vicente. **Introdução ao desenho urbano no processo de planejamento**. São Paulo: Pini, 1990.

DELPHIM, Carlos Fernando Moura. **Intervenções em jardins históricos: manual**. Brasília: Iphan, 2005. 152p.

DINKEL, René. **Encyclopédie du patrimoine**. Monuments historiques, patrimoine bâti et naturel protection, restauration, réglementation doctrines. Techniques – Pratiques, 1997. [Fotocópia].

DOCUMENTO DE NARA (1994). In: CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Iphan, , 2004.

DOCUMENTO DE NARA sobre a AUTENTICIDADE, International Council on Monuments and Sites (Icomos); Conseil International des Monuments et des Sites. **Documentation Centre**, Unesco. Tradução: ARAÚJO, A. de B. (fev. 2007), 1994.

DONADA, Julien. **Espace Architecture Territoire Memoire**. Paris: Petit à petit production, 2008. [Cinq films realises].

DVOŘÁK, Max. **Catecismo da preservação de monumentos**. (1874-1921). São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE PARIS LA VILLETTE.
Disponível em: <<http://www.paris-lavillette.archi.fr/>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

ELALI, Gleice Azambuja. Para projetar (nossos) elefantes: considerações sobre a conquista de autonomia projetual pelo estudante de arquitetura e urbanismo. In: DUARTE, Cristiane Rose; et al (Orgs.). **O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 159-174.

ESCOLA DE ARQUITETURA da UFMG. Disponível em:
<<http://www.arquitetura.ufmg.br/>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

ÉVETTE, Thérèse; TERRIN, Jean-Jacques. **Projets Urbains: expertises, concertation et conception**. Paris: Éditions de la Villette, 2006.

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO da UFBA. Disponível em:
<<http://www.arquitetura.ufba.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO da UFRJ. Disponível em:
<<http://www.fau.ufrj.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

FAWCETT, A. Peter. **Arquitectura: curso básico de proyectos**. Editorial Gustavo Gili, SA, Barcelona, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Editora Fronteira; Lexikon Informática. 1999.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. **Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole**. Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: su vida y su obra**. Bogota: Codecal, 1991.

GALVÃO, Izabel (Apresentação). **Henri Wallon**. Coleção Grandes Educadores. Paulus, 2001. (DVD).

GARCIA, Ana Gracinda Queluz (Apresentação). **Carl Rogers**. Coleção Grandes Educadores. Paulus, 2001. (DVD).

GARRY, Stevens. **O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica**.

Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

GERMANN, G. **Aux origines du patrimoine bati**. France: Infolio éditions, CH, 2009.

GIUSTI, Julien (Coordination). **Conduite politique du projet urbain**. Paris: La documentation française, 2006.

GÓES, Mariza Barcellos. **A educação no projeto e o projeto na educação: um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de projeto na arquitetura**. 2010. 303f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Marcos Antônio Sivestre. De Largo a Jardim: praças públicas no Brasil – algumas aproximações. In: **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**. Rio Claro, vol. 5, n. 01: p.101-120, 2007. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/estgeo>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

GUIMARAENS, Cêça. **Maria da Conceição Alves de Guimaraens (UFRJ)**: questionário [jan. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 165-206.

HANROT, Stéphane. **À la recherche de l'architecture**: essai d'épistémologie de la discipline et de la recherche architecturales. Marseille: L'Harmattan, 2009.

HAYOT, Alain; SAUVAGE, André. **Le projet urbain**: enjeux, expérimentations et profession. Paris: Éditions de la Villette, 2000.

HOLANDA, Frederico Rosa Borges de. A praga do infinito e a ressurreição do lugar. In: DUARTE, Cristiane Rose; et al (Orgs.). **O lugar do projeto**: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 241-254.

HUET, Bernard. A Cidade como Espaço Habitável (alternativas à carta de Atenas). In: **Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, dez/jan 86/87. p.82.

INGALLINA, Patrizia. **Le projet urbain**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JEUDY, Henry-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2005.

JEUDY, Henri-Pierre. **La machine patrimoniale**. Belval: Éditions Circé, 2008.

KOTTAS, Dimitris. **Espaces publiques**: places contemporaines. Links, 2007.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. et al. Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. In: **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 07-19, abr./jun. 2006.

KÜHL, Beatriz Mugayar. **Beatriz Mugayar Kühl (USP)**: questionário [fev. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

LA PIERRE D'ANGLE: Architecture - Urbanisme – Environnement. **Zones de Protection du Patrimoine Architectural, Urbain et Paysager**: um dialogue d'avenir. Bordeaux, 051-052, Anabf, 2009.

LA TAILLE, Yves de (Apresentação). **Jean Piaget**. Coleção Grandes Educadores. Paulus, 2006. (DVD).

LAFFAGE, Arnaud. Enseigner les frontières entre architecture, paysage et urbanisme. In: LAFFAGE, Arnaud; NUSSANUME, Yann. **De l'enseignement du paysage en architecture**. Paris: Éditions de la Villette, 2009. 223-225p.

LAMAS, José M. R. Garcia. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 2004.

LANDEAU, Christian. **Exercice(s) d'architecture**. Rennes: Bookstorming, 2009.

LANDEAU, Christian. **Exercice(s) d'architecture 2**. Rennes: Bookstorming, 2010.

LARA, Fernando; MARQUES, Sônia. (Orgs.). **Desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LAVALLE, Adrián Gurza; et. al. Espaço Público: o conceito e o político. **Espaço & Debates:** Revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, v.25, n.46, p.33-44, jan/jul 2005.

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam.** Oficina de Textos, 4. Ed., São Paulo, 2011.

LEBAHAR, Jean-Charles. **Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture:** analyse cognitive de la conception et de sa pédagogie. (Trabalho Acadêmico). Marseille: École d'Architecture de Marseille-Luminy, 1999. [Fotocópia].

LEMOS, A. C. Lemos. **O que é patrimônio histórico.** São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1987.
LEUPEN, Bernard *et al.* Proyecto y análisis. Barcelona: Gustavo Gili, 1999.

LIMA NETO, João de Paula. **O ensino de arquitetura como agente transformador da prática profissional.** 2007. 192f. Dissertação (mestrado) - Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

LYNCH, Kelvin. **A imagem da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios Construtivistas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Sílvio Soares. (Coord. Geral). **Paisagismo Contemporâneo:** um painel sobre o paisagismo no Brasil e no mundo. São Paulo: QUAPÁ / Tec Art Editora Ltda., 2005.

MAHFUZ, Edson da Cunha. Reflexões sobre a construção da forma pertinente. In: Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, 1., 2003, Natal. **Anais... Natal: PROJETAR,** 2003.

MAHFUZ, Edson da Cunha. **Ensaio sobre a razão compositiva:** uma investigação sobre a natureza das relações entre as partes e o todo na composição arquitetônica. Viçosa, MG: UFV; Belo Horizonte, MG: AP Cultural, 1995.

MAHFUZ, Edson da Cunha. O ateliê de projeto como miniescola. **Arquitextos / Vitruvius,** Dez. 2009. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq115/arq115_00.asp>. Acesso em: 25 jul. 2010.

MAIA NETO, Francisco. **Retrofit é uma boa opção?** In: Francisco & Maia Associados. Disponível em: <<http://www.precisao.eng.br/fmnresp/retrofit.htm>> Acesso em: 30 set. 2008.

MALARD, M. L. **Maria Lúcia Malard (UFMG)**: questionário [jan. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

MANGIN, David; PANERAI, Philippe. **Projet urbain**. France: Éditions Parenthèses, 1999.

MARTINEZ, Alfonso Corona. Crise e renovação no ensino do projeto em arquitetura. In: COMAS, Carlos Eduardo (org.). **Projeto Arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação**. São Paulo, Projeto, CNPQ: 1986. p. 85-94.

MASETTO, M. T. . Reconceptualizando o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e suas consequências para sala de aula. In: ENDIPE, 1998, Águas de Lindóia. **Anais do ENDIPE**, 1998. v. 02.

MCGINTY, Tim. Projeto e Processo de Projeto (Capítulo 7). In: SNYDER, J. & CATANESE, A. (orgs.). **Introdução à arquitetura**. Rio de Janeiro: Campus, 1984. p. 160-194.

MEIRA, Ana Lúcia. **O Passado no Futuro da Cidade**: políticas públicas e participação popular na preservação do patrimônio cultural de Porto Alegre. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MERLIN, Pierre; CHOAY, Françoise. [fotocópia]. **Dictionnaire de l'Urbanisme et de l'aménagement**. Paris: Ed. Presses Universitaires de France, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOIA, J. L. **Cómo se proyecta una vivienda**. Barcelona: Gustavo Gili, SA. (1968); México: Ediciones G. Gili, AS (1978). 14ª Ed. 1998.

MONEO, Rafael. **Inquietação teórica e estratégia projetual na obra de oito arquitetos contemporâneos**. Coleção Face Norte, volume 12, Cosac Naify, São Paulo; 2008.

MONTEIRO, Lenine Bueno. Espaço Público e Urbanismo Pós-Moderno. In: **Revista Paranoá**, n. 2, Brasília, 2006. (Cardernos de Arquitetura e Urbanismo). Universidade de Brasília / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação.

MONTENEGRO, Gildo A. **A invenção do projeto**: a criatividade aplicada em Desenho industrial, arquitetura, comunicação visual. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda. 1987.

MOREIRA, Clarissa da Costa. **A cidade contemporânea: entre a *tabula rasa* e a preservação.** Cenários para o porto do Rio de Janeiro. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** 2. ed. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2007.

NAVEIRO, Ricardo Manfredi. Conceitos e Metodologias de Projeto. In: NAVEIRO, Ricardo Manfredi; OLIVEIRA, Vanderlí Fava de. (Orgs). **O Projeto de Engenharia, Arquitetura e Desenho Industrial: Conceitos, Reflexões, Aplicações e Formação Profissional.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001. p. 25-63.

NEVES, Laert Pereira. **Adoção do Partido na Arquitetura.** Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

NOBRE, P. J. L.; SILVA, H. de A.; ATAÍDE, R. M. C. ; BENTES SOBRINHA, M. D. P.; ALVES, E. M. MAMERI, S. F. (NO PRELO) **Sistema de Espaços Livres em Natal: Zonas de Proteção Ambiental como elementos estruturantes.** São Paulo, 2011.

ODEBRECHT, Sílvia. **Projeto Arquitetônico: conteúdos técnicos básicos.** Edifurb: Blumenau, 2006.

OLIVEIRA, Ana Rosa de. Entrevista Carlos Fernando de Moura Delphim. São Paulo, 2003. **Vitruvius**, out. 04.016, 2003. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/04.016/3334>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OSTERMANN, Fernando; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias de Aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

PALLAMIN, Vera M. Espaço público e as lutas por reconhecimento. **Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, v.25, n.46, p.55-61, jan/jul, 2005.

PANERAI, Philippe; MANGIN, David. **Architecture et urbanisme**: projet urbain. Eds Parentheses. 1999.

PANERAI, Philippe. **Análise urbana**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PINHEIRO MACHADO, Denise B. Projetos Urbanos e Forma Urbana nas Cidades do Século XXI: limites e possibilidades. In: Simpósio: "A cidade nas Américas. Perspectivas da forma urbanística no século XXI". Congresso Internacional de Americanistas, 51., 2003, "Repensando las Américas en los Umbrales del Siglo XXI". 2003. **Anais...**

PIÑÓN, Hélio. **Curso básico de proyectos**. Barcelona: Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), 1998.

PIÑÓN, Hélio. **El proyecto como (re)construcción**. Barcelona, Edicions UPC: 2005.

PIÑÓN, Hélio. **Teoría del proyecto**. Barcelona: Edicions UPC, 2006.

PIÑÓN, Hélio. Entrevista. In: **Vitruvius**, 043.03, ano 11, set 2010. Entrevista concedida ao Vitruvius no dia 25 de novembro de 2009 aos entrevistadores Magdalena Reches e Julio Cesar Diarte. Disponível em:
<<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/11.043/3494?page=1>>. Acesso em: 20 out. 2010.

PINTO, Jorge Cruz. **Processos e metodologias de projeto** – laboratórios de arquitetura I, II, III, IV. Lisboa: Centro Editorial da Faculdade de Arquitetura, 2007.

PIRON, Olivier. **Architectures des espaces publics modernes**: definition, lexique, limites, vitesse (Seminaire de recherche 1994-1995). Paris.[Fotocópia].

PORTAS, Nuno. Contextos e transformações In: MACHADO, Denise Barcellos Pinheiro (org.). **Sobre Urbanismo**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Ed. PROURB, 2006. p. 59-63.

PRINZ, Dieter. **Urbanismo I**: Projeto urbano. Lisboa: Preseça, 1984. (Coleção Dimensões).

PRINZ, Dieter. **Urbanismo II**: Configuração urbana. Lisboa: Preseça, 1984. (Coleção Dimensões).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO URBANO da UFPE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/mdu/>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

PUMAIN, Denise; PAQUOT, Thierry; KLEINSCHMAGER, Richard. **Dictionnaire: la ville et l'urbain**. Paris: Ed. Economica (Collection Villes), 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RABOTNIKOF, Nora. El espacio público: variaciones em torno a un concepto. **Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, v.25, n.46, p.45-54, jan/jul 2005.

RECHES, Magdalena; DIARTE, Julio Cesar. Helio Piñón. **Entrevista**, São Paulo, 11.043, Vitruvius, set. 2010. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/11.043/3494>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

REGO, Teresa. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CONSEPE. PROGRAD. **Resolução n. 103**, de 19 de setembro de 2006. Regulamento dos cursos de graduação.

RETTO JUNIOR, Adalberto da Silva. Plano e arquitetura / plano com arquitetura. Indagações acerca das lições de urbanismo de Bernardo Secchi. *Arquitextos*, São Paulo, 07.083, **Vitruvius**, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.083/253>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Visões e inovações para o novo milênio. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso [orgs.]. **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio Janeiro, Contra Capa/PROARQ, 2002. p. 301-306.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Arquitetura da autonomia: bases pedagógicas para a renovação do ateliê de projeto de arquitetura. In: MARQUE, Sônia; LARA, Fernando [orgs.]. **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 108-129.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Parecer da defesa de tese do autor**: apresentada em 08 de outubro de 2012. PPGAU-UFRN, Natal, 2012.

RIEGL, Aloïs. **Le culte moderne des monuments**. Son essence et sa genèse. Espacements, Éditions du Seuil, Paris; 1ère édition, 1984.

ROBBA, Fabio; MACEDO, Silvio Soares. **Praças Brasileiras / Public Squares In Brazil**. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2003.

RODRIGUES, Ferdinando de Moura. **Forma, imagem e significado em estruturas urbanas centrais**. Centro da cidade de Niterói. Projeto de Reestruturação Urbana. EdUFF / ProEditores, 2005.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROVATI, João Farias. Quem debate o projeto urbano no Brasil? In: MACHADO, Denise Barcellos Pinheiro (Org.). **Sobre Urbanismo**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Ed. PROURB, 2006. p. 81-88.

RUBIÓ, Ignasi de Sola-Morales. Do contraste à analogia: novos desdobramentos do conceito de intervenção arquitetônica. In: NESBITT, Kate (org.). **Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)**. São Paulo: CosacNaify, 2006.

RUSKIN, John (1819-1900). **A lâmpada da memória**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2008.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker (Apresentação). **Célestin Freinet**. Coleção Grandes Educadores. Paulus, 2001. (DVD).

SCHICCHI, Maria Cristina. Ensino de Projeto e Preservação: reflexões e práticas didáticas. In: III Seminário Projetar, 075., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Projetar, 2007. CD-ROM.

SCHLEE, Andrey, MEDEIROS, Ana Elisabete, FERREIRA, Oscar. Preservar e intervir no patrimônio moderno. O caso de Brasília. In: 7º Seminário Docomomo Brasil. **Anais...** 2007, Porto Alegre.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Elvan. **Uma introdução ao projeto arquitetônico**. Ed. da Universidade/UFRGS, Porto Alegre, 1991.

SILVA, Elvan. Crítica e avaliação no ensino de projeto de arquitetura. In: DUARTE, Cristiane Rose; et al (Orgs.). **O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 141-147.

SILVA, Geraldo Gomes. Intervenções em Sítios Históricos. **Revista de Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, n. 67, p. 80-84, 1996.

SILVA, Geraldo Gomes da; GONÇALVES, Gilson; LEITE, M. de J. de Britto. Reaprendizagem da Arquitetura: a experiência da disciplina “Intervenções em Sítios Históricos”. In: Seminário Projetar, 3., [065]., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Projetar, 2007. CD-ROM.

SILVA, Geraldo Gomes. **Geraldo Gomes da Silva: entrevista** [dez. 2009]. Entrevistador: Heitor de Andrade Silva. Recife, 2009. Entrevista concedida como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

SILVA, Heitor de Andrade. **Revitalização urbana de centros históricos: uma revisão de contextos e propostas: a Ribeira como estudo de caso**. 2002. 176 f. (Dissertação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2002.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de atividades realizadas no bairro Ribeira, município de Natal/RN**: disciplinas Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN). Natal, 2005.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de atividades realizadas no município de São José do Mipibu/RN**: disciplinas Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN). Natal, 2006.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de atividades realizadas no município de Caicó/RN**: disciplinas Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN). Natal, 2007.

SILVA, Heitor de Andrade; VELOSO, Máisa. Ensinar a projetar no construído: uma experiência didática. In: SEMINÁRIO PROJETAR, 3., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Projetar, 2007. CD-ROM. Publicado utilizando nome de ANDRADE, Heitor.

SILVA, Heitor de Andrade; VELOSO, Maísa. **O Patrimônio Histórico em Contexto de Integração Curricular:** uma experiência de ensino de projeto arquitetônico e urbanístico em ambientes históricos. 2008, João Pessoa. Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ENSEA), 26., 2008. Comunicação oral. Publicado utilizando nome de ANDRADE, Heitor.

SILVA, Heitor de Andrade. **Análise do Ensino de Projeto Urbano em Disciplinas:** o caso da disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05, na UFRN. 2008. (Trabalho desenvolvido na disciplina de Ensino do Projeto de Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2008a.

SILVA, Heitor de Andrade. **Proposta de Disciplina Optativa de Projeto Urbano em Ambiente Histórico no CAU-UFRN:** Escala da Praça. 2008. (Trabalho desenvolvido na disciplina de Ensino do Projeto de Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008b.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de viagem de estudo à Recife, à Olinda e à João Pessoa, nos estados de Pernambuco e Paraíba:** disciplinas Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN). Natal, 2008c.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de observações aos ateliês de estudo de tese de doutorado:** disciplina Intervir no sítio histórico (UFPE). Recife, 2009a.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de visita de campo à Ribeira, Natal-RN:** disciplina Projeto de Arquitetura V (UFRN). Natal, 2009b.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de viagem de estudo à Recife e à Olinda, Pernambuco:** disciplinas Projeto de Arquitetura V e Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN). Natal, 2009c.

SILVA, Heitor de Andrade. **Intervenções no Patrimônio Edificado: reflexões sobre a experiência de ensino do CAU/UFRN.** In: Seminário Projetar, 4., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Projetar, 2009d. CD-ROM.

SILVA, Heitor de Andrade. **Registro fotográfico de observações aos ateliês de estudo de tese de doutorado:** disciplina *Concevoir l'espace public* (ENSAPLV). Paris, 2010.

SILVA, Heitor de Andrade²⁶⁴. **Tabulação e Análise de dados de tese.** Natal, 2012.

²⁶⁴ Agradecemos às colegas ADVÍNCULA, Clara de Andrade; SILVA, Fátima do Nascimento (estatística) pela colaboração no trabalho de sistematização e tabulação dos dados.

SILVA, Jonathas Magalhães Pereira da. **O papel da disciplina de paisagismo na formação do arquiteto urbanista**. 2005. 256 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIMÃO, Maria Cristina Rocha. **Preservação do patrimônio cultural em cidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÕES JÚNIOR, José Geraldo. **Revitalização de centros urbanos**. São Paulo: Publicações Pólis, 1994. 74p.

SIMON, Philippe. **Additions d'architecture**. Paris: Édition du Pavillon de l'Arsenal, 1996.

SITTE, Camilo **A Construção das Cidades Segundo Seus Princípios Artísticos**. São Paulo, Ática, 1992.

SNYDER, J.; CATANESE, A. (Orgs.). **Introdução à arquitetura**. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

SOLÀ-MORALES, Manuel de. **Los ensanches**. Barcelone, Laboratorio de Urbanismo, ETSAB, 1977.

SOLÀ-MORALES, Manuel de. **De cosas urbanas**. Barcelona: GG, 2008.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, pp. 77-116.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

THUMÉ, Hiltor Paulo; UREN, Flavio Henrique. O construtivismo em Piaget e sua relação com o ensino de projeto de arquitetura. In: **Anais... Projetar 2003 – I Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura**.

TILMONT, Michéle. **Ville et patrimoine travail sur la mémoire, matière à projets**. École d'Architecture de Lyon. [Fotocópia].

TRAITTS URBAINS. **Espaces publics contemporains** - comment les concevoir, les gérer et les rendre attractifs? Paris: Printemps, n.--?, 2010.

TRAITTS URBAINS. **Grenoble**: vertueuse par choix? Histoires de Scot, Retour sur l'île de Nantes. Paris: Printemps, n.39, juin. 2010.

TSIOMIS, Yannis. O ensino do projeto urbano entre a crise e a mutação. In: MACHADO, Denise Barcellos Pinheiro (org.). **Sobre Urbanismo**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Ed. PROURB, 2006. p. 65-79.

TSIOMIS, Yannis. **Echelles et Temporalités du Projet Urbain**. Paris: Éditions Place Jean-Michel. 2007.

TSIOMIS, Yannis (direction). **Matières de ville**: projet urbain et enseignement. Paris: Éditions de la Villette, 2008.

TSIOMIS, Yannis. **Yannis Tsiomis (ENSAPLV)**: questionário [jan. 2012]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

TSIOMIS, Yannis; ZIEGLER, Volker. **Anatomie de projets urbains**: Bordeaux, Lyon, Rennes, Strasbourg. Paris: Éditions de la Villette. 2007.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TURKIENNICZ, Benamy (Org.). **Desenho urbano I, II, III** – CBA. Brasília: Projeto, 1984. (Anais do I SEDUR).

TURKIENNICZ, Benamy. **Desenho urbano**. Brasília: PINI, 1986. (Anais do II SEDUR). Urbanisme. **Dossier**: Espace(s) Public(s), Paris, n.346, janv.-fév. 2006.

URRY, John. **O olhar do turista**: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1996. 231p.

VARGAS, Heliana Comin; CASTILHO, Ana Luisa Howard de (orgs.). **Intervenções em centros urbanos**: objetivos, estratégias e resultados. Barueri, SP: Manole, 2006.

VELOSO, Maísa. **Notas de aula**. Disciplina ?????? Curso de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

VELOSO, Maísa; ELALI, Gleice Azambuja. Há lugar para o projeto de arquitetura nos estudos de pós-graduação?. *Arquitextos*, São Paulo, 02.020, **Vitruvius**, jan 2002
<<http://vitruvius.es/revistas/read/arquitextos/02.020/817>>.

VELOSO, Maísa; ELALI, Gleice Azambuja. Qualificar é preciso... Uma releção sobre a formação do professor de projeto arquitetônico. 2004. **Vitruvius**. Disponível em:
<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045_01.asp>. Acesso em: 05 de Março de 2009.

VELOSO, Maísa; MARQUES, Sonia; TRIGUEIRO, Edja. Especificidades do projeto de (novas) habitações em ambientes históricos: Sugestões de parâmetros para avaliação e (re)desenho das estruturas arquitetônicas existentes. In: **Anais do CT HAB 2006**, II Congresso Brasileiro e I Ibero Americano de Habitação Social – Ciência e Tecnologia, Florianópolis: 14 a 17 de novembro de 2007, PósArq-UFSC, 2006.

VELOSO, Maísa; MARQUES, Sonia; A pesquisa como elo entre prática e teoria do projeto: alguns caminhos possíveis. **Portal Vitruvius**, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp438.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

VELOSO, Maísa Fernandes Dutra. **Maísa Fernandes Dutra Veloso (UFRN)**: questionário [dez. 2009]. Responsável: Heitor de Andrade Silva. Natal, 2012. Questionário respondido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutoramento.

VERDIER, Philippe. **Le projet urbain participatif**: apprendre à faire la ville avec ses habitants. Paris: Éditions Yves Michel, 2009.

VIEIRA, Natália Miranda. **Gestão de sítios históricos**: a transformação dos valores culturais e econômicos em programas de revitalização em áreas históricas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

VIGANÒ, P. Le projet comme producteur de connaissance. In: TSIOMIS, Yannis (Direction). **Matières de ville**: projet urbain et enseignement. Paris: Éditions de la Villette, 2008. p.51-55.
VIGATO, Jean-Claude. **Régionalisme**. Paris: Éditions de la Villette, 2008.

VIOLLET-LE-DUC, Eugène Emmanuel. **Restauração**. Cotia: Artes e Ofícios, 2000.

VOGEL, Reine. *Projet Urbain et Planification Urbaine: entre la crise du sens et les images de la ville.* In: HAYOT, Alain; SAUVAGE, André. **Le projet urbain: enjeux, expérimentations et profession.** Paris: Éditions de la Villette, 2000. p.96-107.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADE, John W. *Programação Arquitetônica (Capítulo 8).* In: SNYDER, J.; CATANESE, A. (Orgs.). **Introdução à arquitetura.** Rio de Janeiro: Campus, 1984. p. 195-206.

WARDE, Mirian J. e CARVALHO, Marta M. C. de. *Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil.* In: **Contemporaneidade e Educação.** São Paulo: Ano V, no 7, 1o sem. 2000.

WEILL, Michel. **L'urbanisme.** Toulouse: Éditions Milan, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHETTI, Silvio; MILET, Vera; MARINHO, Geraldo (Org). *Estratégias de intervenção em áreas históricas.* Recife: MDU/UFPE, 1995.

ZANCHETTI, Sílvia Mendes. **Conservação Urbana: textos de momento.** Olinda: Editora: Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada, 2008. Textos para Discussão n. 30 (Série Gestão da Conservação Urbana).

ZANETTINI, Siegbert. **O ensino de projeto na área de edificação.** São Paulo: FAU-USP, 1980.

ZEIN, Ruth Verde (Org.). **Projeto como investigação: antologia.** São Paulo: Editora Altermarket, 2009. CD-ROM.

ZEVI, Bruno. **Saber Ver a Arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZIEGLER, Volker. *Réflexions et orientations pour l'enseignement du projet urbain.* In: **Matières de Ville: projet urbain et enseignement.** TSIOMIS, Yannis (org.). Éditions de La Villette, Paris, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estruturas Curriculares por IES

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias – CAU-UFRJ		
Ciclos de estudos	Oferta de disciplinas obrigatórias por períodos	
Fundamentação	<p>1º Período Modelagem dos Sistemas Estruturais História da Arquitetura e das Artes I Concepção da Forma Arquitetônica I Geometria Descritiva I Desenho de Observação I Desenho de Arquitetura História da Cidade e do Urbanismo I</p>	<p>2º Período Isostática História da Arquitetura e das Artes II Estudos Sociais Concepção da Forma Arquitetônica II Geometria Descritiva II Desenho de Observação II Topografia História da Cidade e do Urbanismo II</p>
	<p>3º Período Resistência dos Materiais História da Arquitetura e das Artes III Projeto de Arquitetura I Perspectiva Conforto Ambiental I História da Cidade e do Urbanismo III Análise da Forma Urbana e da Paisagem</p>	<p>4º Período Concepção Estrutural História da Arquitetura e das Artes IV Gráfica Digital Projeto de Arquitetura II Processos Construtivos I Saneamento Predial História da Cidade e do Urbanismo IV Projeto Paisagístico I Trabalho Integrado I</p>
Aprofundamento	<p>5º Período Estruturas de Concreto Armado I Teoria da Arquitetura I Arquitetura no Brasil I Projeto de Arquitetura III Conforto Ambiental II Processos Construtivos II Urbanismo e Meio Ambiente</p>	<p>6º Período Estruturas de Concreto Armado II Teoria da Arquitetura II Arquitetura no Brasil II Projeto de Arquitetura IV Projeto de Interiores Processos Construtivos III Planejamento Urbano e Regional</p>
	<p>7º Período Estruturas de Aço e Madeira Teoria da Arquitetura III Arquitetura no Brasil III Saneamento Urbano Expressão Gráfica do Urbanismo Projeto Urbano I</p>	<p>8º Período Sistemas Estruturais Teoria da Arquitetura IV Conservação e Restauro do Patrimônio Cultural Projeto Arquitetônico V Projeto Paisagístico II Projeto Urbano II Trabalho Integrado II</p>
Síntese	<p>9º Período Fundamentos para o TFG Proj. de Execução para Hab. Multifamiliar - G2 Proj. de Execução para Edif. Comerciais - G2 Proj. de Execução para Restauro - G2 Ética e Exercício Profissional Orçamento e Gerenciamento Obra Proj. de Execução para Interiores - G2 Gestão de Processo de Projeto</p>	<p>10º Período Trabalho Final de Graduação</p>

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Além das disciplinas obrigatórias oferecidas, o aluno deve cursar no mínimo 21 (vinte e um) créditos de eletivas oferecidas pelos departamentos de: Tecnologia da Construção; Análise e Representação da Forma; Estruturas; História e Teoria; Projeto de Arquitetura; Urbanismo e Meio Ambiente.

Quadro de Disciplinas Optativas – CAU-UFRJ

Departamento da Tecnologia da Construção	Departamento de Análise e Representação da Forma
Luz Natural na Arquitetura de Museus	Análise e Representação Gráfica da Forma
Eletrotécnica aplicada à Arquitetura	Fotocriação
Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo	Maquete
Tecnologia da Construção com Terra	Cerâmica Aplicada à Arquitetura I
Iluminação Artificial	Cerâmica Aplicada à Arquitetura II
Topografia Aplicada à Arquitetura e Urbanismo	Computação Gráfica Aplicada à Arquitetura I
Iluminação Natural	Computação Gráfica Aplicada à Arquitetura II
Conforto Acústico na Arquitetura	Comunicação Visual
Conforto Térmico na Arquitetura	Geometria Descritiva Aplicada à Arquitetura
Tópicos em Processos Construtivos	Desenho Artístico
Instalações de Condicionamento do Ar	Perspectiva Aplicada à Arquitetura
Topografia Aplicada ao Planejamento Urbano e Regional	Arquitetura e Mídia Digital I
Patologia das Construções	Arquitetura e Mídia Digital II
Tecnologia da Conservação e Restauro de Arquitetura	
Acessibilidade: Técnicas e Especificações para Projetos	
Metodologia de Projeto de Restauro	
Instalações Especiais nas Edificações	

Quadro de Disciplinas Optativas – CAU-UFRJ

Departamento de Estruturas	Departamento de História e Teoria
Fundamentos Básicos dos Sistemas Estruturais	Produção dos Espaços Turísticos na Contemporaneidade
Estruturas de Aço	Antropologia e Arquitetura
Estruturas de Madeira	Semiologia e Arquitetura
Análise Estrutural, Diagnóstico e Recuperação Estrutural	Arquitetura Comparada
Análise e Concepção Estrutural	Documentação Arquitetônica
Estruturas Especiais de Concreto Armado e Protendido	Estética e Arquitetura
	Filosofia e Arquitetura
	Arquitetura e Identidade
	Museografia Aplicada à Arquitetura
	Políticas de Preservação Cultural no Brasil
	Preservação de Centros Históricos
	História e Teoria da Cidade
	História da Arquitetura Oriental
	História da Arquitetura Indígena
	Percepção do Espaço Arquitetônico
	Teoria da Composição Arquitetônica
	Análise Crítica das Teorias de Arquitetura
	Arquitetura e Sustentabilidade

Quadro de Disciplinas Optativas – CAU-UFRJ

Departamento de Projeto de Arquitetura	Departamento de Urbanismo e Meio Ambiente
<p> Conceitos Gerais de Arquitetura Detalhamento de Telhados Detalhamento Arquitetônico Tipologia em Arquitetura Arquitetura dos Espaços de Trabalho Arquitetura de Museus e Centros Culturais Projeto de Arquitetura para a Educação - Grupo 1 Projeto de Arquitetura para a Saúde - Grupo 1 Projeto de Arquitetura para o Desporto e o Lazer - Grupo 1 Projeto de Arquitetura da Cidade Contemporânea – Grupo 1 Projeto para Habitação de Interesse Social - Grupo 1 Projeto de Urbanização Alternativa - Grupo 1 Tipologias Arquitetônicas e Urbanas na América Latina Arquitetura e Ambientes de Saúde Arquitetura da Cidade I Arquitetura da Cidade II Lojas e Centros de Compras Relação entre a Teoria e Prática Arquitetônica Legislação Edilícia Detalhamento de Esquadrias Detalhamento de Espaços e Instalações Sanitárias Detalhamento de Elementos Especiais Arquitetura para a Indústria Arquitetura e Paisagem Estratégias de Concepção do Edifício Contemporâneo </p>	<p> Metodologia de Pesquisa Legislação Ambiental Legislação Urbana Informática Aplicada ao Urbanismo Estudos Urbanos Contemporâneos Paisagismo e Componente Vegetal Projeto da Paisagem e Ecossistema Evolução da Moradia A Questão da Habitação e Política Habitacional Assentamentos Irregulares Gestão Urbana Planos Diretores Desenho Urbano Transformações do Espaço Construído Renovação e Preservação Urbana Circulação, Mobilidade e Transporte Urbano Evolução Urbana do Rio de Janeiro </p>

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias CAU UFBA	
ANO I	
1º Período	2º Período
Atelier I	
Geometria Descritiva Introdução à Arquitetura Matemática I Estética	Estudos Sociais e Ambientais História da Arquitetura e Urbanismo Física Geral Matemática II
ANO II	
3º Período	4º Período
Atelier II	
História da Arquitetura Contemporânea Materiais de Construção Mecânica das Estruturas Conforto Ambiental Informática Aplicada	Ética História da Arquitetura e Urbanismo II Técnica de Construções Introdução aos Sistemas Estruturais Conforto Ambiental II
ANO III	
5º Período	6º Período
Atelier III	
História e Teoria da Arquitetura Brasileira Técnica de Construções II Sistemas Estruturais I-A Conforto Ambiental III Informática Aplicada II	Organização do Trabalho Técnicas Retrospectivas Sistemas Estruturais II-A Instalações I Instalações II
ANO IV	
7º Período e 8º Período	
Atelier IV	
Atelier V	
9º Período Estágio Supervisionado Introdução ao TFG Optativa I Optativa II Eletiva	10º Período Trabalho Final de Graduação - TFG

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Estrutura Curricular – Complementares e Optativas CAU UFBA	
Geometria Descritiva II Perspectiva Programação Visual e os Esp. Urbanos Arquitetônicos Computação Gráfica Aplicada I Introdução à Computação Gráfica	Introdução à Arquitetura da Paisagem Técnica da Representação Gráfica I Fotogrametria, Fotointerpretação e Construção de Blocos-Diagramas Introdução ao Processamento de Dados

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias e optativas CAU-UFPE	
1º Período Arquitetura e Urbanismo 1 Desenho Artístico Desenho Geométrico Planejamento Arquitetônico 1 Matemática	2º Período Arquitetura e Urbanismo 2 Desenho Arquitetônico e Urbanístico 1 Estética Geometria Descritiva Planejamento Arquitetônico 2 Topografia
3º Período Arquitetura e Urbanismo 3 Estática e Grafostática 1 Iniciação ao Paisagismo 1 Materiais e Detalhes Técnicos da Construção 1 Perspectiva Planejamento Arquitetônico 3	4º Período Arquitetura e Urbanismo 4 Controle do Ambiente Estudos Sociais e Econômicos Iniciação ao Paisagismo 2 Materiais e Detalhes Técnico Construção Planejamento Arquitetônico 4 Resistência dos Materiais e Estabilidade Técnica de Apresentação de Projetos
5º Período Arquitetura e Urbanismo 5 Detalhes do Projeto Arquitetônico Materiais e Detalhes Técnicos da Construção 3 Planejamento Arquitetônico 5 Planejamento Urbano 1 Sistemas infra-Estruturais Teoria Urbana e Regional	6º Período Arquitetura e Urbanismo 6 Concreto Armado a Controle do Ambiental Instalações Hidro-Sanitárias Planejamento Arquitetônico 6 Planejamento Urbano 2
7º Período Instalações Elétricas Legislação Planejamento Arquitetônico 7 Planejamento Urbano 3 Sistemas Estruturais	8º Período Instalações Especiais Planejamento Arquitetônico 8 Planejamento Urbano 4 Prática Profissional
9º Período Intervenções em Sítios Históricos Trabalho de Graduação 1	10º Período Trabalho de Graduação 2

Quadro de Disciplinas Optativas – CAU-UFPE	
Aprender na Obra Educação Física Introdução a Computação Gráfica Introdução a Libras Metodologia do Estudo Matemática 5b (eletiva) Projeto Auxiliado p/ Computador 1 Computação Gráfica Avançada Ergonomia Aplicada a Arquitetura Introdução a TV Projeto Auxiliado p/ Computador 2 Métodos e Técnicas de Pesquisa	Desenho Arquitetônico e Urbanístico Desenho Urbano Multimídia Aplicada a Arquitetura Paisagismo 3 Paisagismo 4 Projeto Auxiliado para Computador 3 Avaliação do Desenho Ambiental Paisagismo 5 Projeto de Interiores Planejamento de Transportes Urbanos Projetos Especiais Técnicas Retrospectivas

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias CAU-UFG	
1º Período História da Arte, Arquitetura e Cidade Antiga Medieval Resistência dos Materiais Desenho Projetivo Informática Aplicada à Arquitetura Plástica e Expressão Gráfica	2º Período História da Arte, Arquitetura e Cidade Renascentista - Barroca Cartografia e Topografia Teoria das Estruturas Desenho Técnico da Arquitetura, do Urbanismo e Perspectiva Estudos Sociais: Espaço e a Sociedade
3º Período História da Arte, Arquitetura e Cidade Antiga Medieval Introdução à Arquitetura e ao Urbanismo Materiais e Técnicas de Construção Estruturas de Concreto Saneamento e Estudos Ambientais	4º Período Sistemas Estruturais Estética Geomorfologia Projeto I Conforto Térmico e Iluminação Natural Urbanismo I
5º Período Arquitetura e Cultura Brasileira Instalações Prediais Elétricas e de Comunicações Instalações Prediais Hidráulico-Sanitárias Projeto II Urbanismo II	6º Período Teoria e Arquitetura Contemporânea Técnicas Construtivas Estruturas de Madeira Estruturas de Aço Planejamento Regional Projeto III Carga Optativa
7º Período Teoria Urbana Projeto IV Tecnologia da Construção Planejamento Urbano Introdução ao Paisagismo Carga Optativa	8º Período Projeto Integrado de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo Sistemas Estruturais Aplicados I Projeto de Interiores Conforto Acústico dos Edifícios e da Cidade Conforto Térmico - Climatização de Ambientes Carga Optativa
9º Período Patrimônio Cultural Arquitetura e Saber Projeto Integrado da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II Sistemas Estruturais Aplicados II Técnicas Retrospectivas Carga Optativa	10º Período Trabalho Final de Graduação Administração Empresarial Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo Seminário de Legislação e Prática Profissional Orçamento, Planejamento, Administração de Obras

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Estrutura Curricular – Optativas / Optativas Complementares CAU-UFG	
Tópicos em Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e do Urbanismo Tópicos em Estruturas Educação Física Tópicos em Instalações Elétricas Fotografia	Geologia Urbana Tópicos em Projetos Tópicos em Estudos Sociais e Ambientais Tópicos em Conforto Ambiental Tópicos em Tecnologia da Construção Tópicos em Urbanismo

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias e optativas CAU-UFRN	
1º Período Atividade Obrigatória Introdução à AU Geometria Gráfica 01 Desenho Artístico 01 Desenho de Arquitetura 01 Espaço e Forma 01 Métodos e Técnicas Estética e História das Artes 01 Estatística Aplicada	2º Período Geometria Gráfica 02 Desenho Artístico 02 Desenho de Arquitetura 02 Espaço e Forma 02 Fundamentos Sociais da Arquitetura e do Urbanismo Estética e História das Artes 02 Tecnologia da Construção 01
3º Período Comunicação Visual Projeto de Arquitetura 01 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 01 História e Teoria da Arquitetura e Urb. 01 Topografia Tecnologia da Construção 02 Fundamentos das Estruturas Disciplina Optativa (a escolher)	4º Período Desenho Auxiliado por Computador 01 Projeto de Arquitetura 02 Psicologia Ambiental 01 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 02 História e Teoria da Arquitetura e Urb. 02 Fundamentos Ambientais Instalações 01 Fundamentos das Estruturas 02 Disciplina Optativa (a escolher)
5º Período Desenho Auxiliado por Computador 02 Projeto de Arquitetura 03 Planejamento da Paisagem 01 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 03 História e Teoria da Arquitetura e Urb. 03 Conforto Ambiental 01 Estruturas 01 Disciplina Optativa (a escolher)	6º Período Projeto de Arquitetura 04 Planejamento da Paisagem 02 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 04 História e Teoria da Arquitetura e Urb. 04 Conforto Ambiental 02 Instalações 02 Estrutura 02 Disciplina Optativa (a escolher)
7º Período Detalhes de Representação Gráfica em AU Projeto de Arquitetura 05 Planejamento da Paisagem 03 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 Preservação e Técnicas Retrospectivas Conforto Ambiental 03 Disciplina Optativa (a escolher)	8º Período Projeto de Arquitetura 06 Planejamento e Projeto Urbano e Regional 06 Prática Profissional Tecnologia da Construção 03 Disciplina Optativa (a escolher)
9º Período Atelier Integrado de Arquitetura e Urbanismo Introdução ao TFG Disciplina Optativa (a escolher)	10º Período Atividade Obrigatória – Trab Final de Graduação (TFG)

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Observação: Conforme o PPP, em todos os semestres estão previstas as possibilidades de integração temática, sobretudo, entre as disciplinas de projeto nas suas diversas escalas (arquitetura, urbanismo e paisagismo) e de acordo com os seus objetos de estudo (edifício, espaço urbano e espaços livres).

Quadro de Disciplinas Optativas – CAU-UFRN	
<p>Representação e Linguagem Informatização do Projeto Arquitetônico Sistemas de Informação Geográfica aplicados a Arquitetura e Urbanismo Antropometria aplicada a Arquitetura e Urbanismo Apresentação de Projetos Maquetes e Protótipos Multi-meios</p>	<p>Projeto Linguagens da Arquitetura Acessibilidade Ambiental Botânica aplicada ao Meio Ambiente Avaliação Pós-Ocupação de Edifícios Indústria da Construção Civil Arquitetura de Interiores 01 Arquitetura de Interiores 02 Metodologia do Projeto Arquitetônico</p>
<p>Estudos Urbanos e Regionais Planejamento Ambiental Política Urbana e Regional Gestão Municipal e Legislação Urbanística Ecologia Urbana Desenho de Sistemas Viários</p>	<p>História e Teoria da Arquitetura e do Urbanismo Arte no Extremo Oriente Tendências Atuais na Arquitetura Cultura Brasileira Morada Brasileira</p>
<p>Tecnologia Estruturas Tecnologias Alternativas e Conforto Ambiental Física aplicada a Arquitetura</p>	<p>Inter-Áreas Tópicos Especiais em Arquitetura e Urbanismo 01 Tópicos Especiais em Arquitetura e Urbanismo 02 Tópicos Especiais em Arquitetura e Urbanismo 03 Pesquisa Aplicada a Arquitetura e Urbanismo 01 Pesquisa Aplicada a Arquitetura e Urbanismo 02 Psicologia Ambiental</p>

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias CAU UFRGS	
1º Período História da Arquitetura e da Arte I Introdução ao Projeto Arquitetônico I Maquetes Linguagens Gráficas I Geometria Descritiva Aplicada a Arquitetura Técnicas de Representação Arquitetônica	2º Período História da Arquitetura e da Arte II Linguagens Gráficas II Desenho Arquitetônico I Introdução ao Projeto Arquitetônico II Informática Aplicada a Arquitetura I Prática Social na Arquitetura e no Urbanismo Cálculo e Geometria analítica para Arquitetura
3º Período História da Arquitetura e da Arte III Arquitetura no Brasil Teoria e Estética da Arquitetura I Projeto Arquitetônico I Desenho Arquitetônico II Informática Aplicada a Arquitetura II Mecânica para Arquitetos	4º Período Projeto Arquitetônico II Desenho Arquitetônico III Evolução Urbana Resistência dos Materiais A Técnicas de Edificação A Instalações Hidráulicas Prediais A Instalações Hidráulicas Prediais B
5º Período Projeto Arquitetônico III Habitabilidade das Edificações Teoria sobre o Espaço Urbano Análise de Sistemas Estruturais Estabilidade das Edificações Técnicas de Edificação B	6º Período Projeto Arquitetônico IV Urbanismo I Estrutura de Aço e de Madeira A Técnicas de Edificação C Instalações Elétricas Prediais A
7º Período Teoria e Estética da Arquitetura II Projeto Arquitetônico V Estágio Supervisionado em Obra I Urbanismo II Morfologia e Infraestrutura Urbana Estrutura de Concreto Armado A Acústica Aplicada	8º Período Estágio Supervisionado em Obra II Projeto Arquitetônico VI Legislação e Exercício Profissional na Arquitetura Urbanismo III Planejamento e Gestão Urbana Estrutura de Concreto Armado B
9º Período Técnicas Retrospectivas Economia da Construção - Especificações e Custos Projeto Arquitetônico VII Urbanismo IV Climatização Artificial Arquitetônica	10º Período Trabalho Final de Graduação - TFG

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Observações: Foi utilizado como critério de classificação, nesta estrutura, a leitura das ementas, de cada disciplina, para identificar com maior precisão os conteúdos trabalhados. As disciplinas de Urbanismo I, II, III e IV abrangem conteúdos de paisagismo (em Urbanismo I), planejamento e gestão (Urbanismo II e III) e projeto urbano (Urbanismo IV). Existem, ainda, a chamadas disciplinas liberadas.

Estrutura Curricular – Optativas CAU UFRGS	
<p>1º Período Estudo da Vegetação Introdução a Ecologia Introdução a Informática</p>	<p>2º Período Fotografia Aplicada a Arquitetura Tópicos Especiais em Introdução ao Projeto Arquitetônico I - A Tópicos Especiais em Introdução ao Projeto Arquitetônico I - B Tópicos Especiais em Introdução ao Projeto Arquitetônico I - C</p>
<p>3º Período Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica I - A Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica I - B Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica I - C Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II - A Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II - B Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II - C Estudos de Sociologia Urbana</p>	<p>4º Período Tópicos Especiais em História da Arquitetura e da Arte Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II – A Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II - B Tópicos Especiais em Expressão e Representação Gráfica II - C Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura I - A Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura I - B Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura I - C Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura II - A Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura II - B Tópicos Especiais em Informática Aplicada a Arquitetura II - C Foto-Interp. Aplicada ao Urbanismo</p>
<p>5º Período Paisagismo e Meio Ambiente Arquitetura de Interiores I Tópicos Especiais da Expressão e Representação Gráfica III – A Tópicos Especiais da Expressão e Representação Gráfica III - B Tópicos Especiais da Expressão e Representação Gráfica III - C</p>	<p>6º Período Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico I - A Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico I - B Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico I - C Arquitetura de Interiores II Tópicos Especiais em Urbanismo I - A Tópicos Especiais em Urbanismo I - B Tópicos Especiais em Urbanismo I - C Análise de Dados e Modelo Urbano Circulação e Transportes Urbanos Estruturas de Edifícios Edificação Industrializada Gerenciamento Drenagem Urbana</p>
<p>7º Período Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico II – A Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico II - B Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico II – C Plano Diretor – Conteúdo e Tendências Tópicos Especiais em Urbanismo II – A Tópicos Especiais em Urbanismo II - B Tópicos Especiais em Urbanismo II - C Percepção Ambiental e Urbanismo Evolução Urbana no Brasil</p>	<p>8º Período Tópicos Especiais da Teoria e Estética da Arquitetura Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico III – A Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico III - B Tópicos Especiais do Projeto Arquitetônico III - C Habitabilidade B Tópicos Especiais em Urbanismo III – A Tópicos Especiais em Urbanismo III - B Tópicos Especiais em Urbanismo III - C</p>

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias CAU UnB	
1º Período Introdução à Arquitetura e Urbanismo Desenho e Plástica 01 Desenho Arquitetônico Geometria Construtiva Projeto Arquitetônico 01 Sistemas Construtivos 01	2º Período História da Arquitetura e do Urbanismo 01 Computação Gráf. Aplicada à Arq. e Urbanismo 1 Projeto de Arquitetura – Linguagem e Expressão Estudos Ambientais – Bioclimatismo Topografia Sistemas Estruturais na Arquitetura
3º Período História da Arquitetura e do Urbanismo Desenho e Plástica 02 Projeto de Arquitetura – Habitação Conforto Térmico Ambiental Sistemas Estruturais e Concreto Armado	4º Período Estética e História da Arte Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial Projeto de Arquitetura de Grandes Vãos Conforto Ambiental Luminoso Conforto Sonoro Sistemas Estruturais em Aço
5º Período Arquitetura e Urbanismo do Brasil Contemporâneo Projeto de Arquitetura de Edificações em Altura Instalações e Equipamentos Mat. de Const. – Teoria / Mat. de Const. – Experimental Sistemas Estruturais em Madeira	6º Período Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império Projeto de Arquitetura de Funções Complexas Projeto Paisagístico 01 Infra-estrutura Urbana Técnicas de Construção
7º Período Arquitetura e Urbanismo da Atualidade Projeto de Urbanismo 01 Estágio Supervisionado de Projetos	8º Período Projeto de Urbanismo 02 Proj. Arquitetura e Urbanismo 8 – Téc. Retrospectivas Estágio Supervisionado em Obra
9º Período Ensaio de Teoria e História de Arquitetura e Urbanismo Introdução ao Trabalho Final de Graduação (Projeto de Diplomação 1)	10º Período Trabalho Final de Graduação - TFG

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

No CAU UnB para a integralização curricular estão previstas disciplinas Obrigatórias, Obrigatórias Seletivas, Disciplinas Optativas e de Módulo Livre, além de Atividades Complementares. <http://vsites.unb.br/fau/info-porsl.htm> - topo Além das obrigatórias, o aluno deverá escolher para cursar uma dentre as disciplinas constantes na cadeia de seletividade listadas a seguir.

Estrutura Curricular – Obrigatórias Seletivas CAU UnB	
Cadeia de Expressão e Representação Desenho Perspectivo Oficina de Fotografia 1 Programação Visual Aplicada à Arquitetura e Urbanismo Oficina de Maquete Computação Gráfica 2 Desenho e Plástica 3 Fundamentos da Linguagem Visual	Cadeia de Teoria e História Configuração Urbana Métodos e Técnicas na Projeção Arquitetônica Morfologia Arquitetônica Estruturas Urbanas Arq. Urb. da América Latina Planejamento Habitacional Morfologia Urbana Teoria Urbano-Regional Sintaxe Urbana
Cadeia de Projeto Projeto de Arquitetura Problemas Especiais Projeto de Arquitetura Industrializada Projeto de Arquitetura Assistido por Computador Planejamento Urbano Projeto Paisagístico 2 Planejamento da Paisagem Projeto de Urbanismo Problemas Especiais Ateliê de Projeto Arquitetura e Urbanismo Sustentável Saber Local, Comunidade e Arquitetura	Cadeia de Tecnologia Programação e Controle de Projeto e Obra Industrialização da Construção Estrut. Especiais em Arquitetura Sistemas Construtivos 2 Estudos Especiais em Tecnologia

Estrutura Curricular – Optativas CAU UnB		
Geologia Geral Matemática 1 Matemática 2 Introdução à Álgebra Linear Introdução à Ciência da Computação Química Geral Estatística Aplicada Física 1 Física 1 – Experimental Ecologia Geral Ciências do Ambiente Meio Ambiente Físico Morfológ. Taxonomia Fanerógamas Vegetação do Cerrado Biologia Geral Introdução à Psicologia Percepção Ergonomia 1 Psicologia Ambiental Introdução à Economia História Econômica Geral Formação Econômica do Brasil Economia Urbana Introdução à Sociologia Teoria Sociológica 1 Sociologia Urbana Introdução à Antropologia Antropologia Cultural Antropologia da Arte Introdução ao Serviço Social Política Habitacional Evolução do. Pensamento	Filosofia da Arte Geografia Regional 1 Fotointerpretação Geografia Urbana 1 Sensores Remotos Geomorfologia Geografia Humana 1 Geografia Humana e Econômica Geografia do Meio Ambiente Introdução ao Estudo da História História Social e Política Geral História Social e Política do Brasil Cultura Brasileira 1 Leitura e Produção de Textos Francês Instrumental 1 Língua Alemã 1 Língua Japonesa 1 Língua Espanhola 1 Inglês Instrumental 2 Francês Instrumental 2 Produção Gráfica Oficina Básica de Música 1 Teorias da Comunicação 1 Estética e Cultura de Massa Introdução à História em Quadrinhos Fotografia e Iluminação 1 Introdução à Fotografia Realidade Brasileira Análise da Imagem Inglês Instrumental 1 Língua Chinesa 1 Língua Chinesa 2	Morfologia Geométrica Desenho Geométrico Oficina Básica de Artes Plásticas 1 Oficina de Fotografia 2 Oficina de Fotografia 3 Oficina Básica de Artes Cênicas 1 Fundamentos de Linguagem Introdução ao Desenho Industrial Cenografia 1 Prática Profissional Espaço, Expressão e Significado Geometria da Forma Vegetação Aplicada ao Paisagismo Arquitetura e Estética Estética do Espaço Arte Eletrônica 1 Pintura 1 Introdução à Gravura Desenho Técnico Geometria Descritiva Gerência em Projeto de Engenharia Painéis em Madeira Prática Desportiva 1 Prática Desportiva 2 Prática Desportiva 3 Introdução à Administração Introdução ao Direito 1 Introdução à Ciência Política Avaliação da Política Governamental no Brasil Introdução Estudo de Pol. Públicas Introdução à Educação Introdução à Educação Especial

Estrutura Curricular – Optativas CAU UnB		
Filosófico e Científico Teoria da Ciência Estética Introdução à Filosofia Filosofia Social e Política História da Ciência 1	Língua Chinesa 3 Elem. Ling. e Estética História da Arte 1 Elem. Ling. e Estética História da Arte 2 Desenho 1 Desenho 2 Escultura 1	Fundam. da Arte na Educação Organização da Educação Brasileira Introdução à Política Cient. Tecnológica

São disciplinas oferecidas pela FAU e por outras unidades acadêmicas que o aluno tem a opção de cursar para integralização curricular.

Estrutura Curricular – Disciplinas de Módulo Livre UnB

São quaisquer outras disciplinas oferecidas pela UnB. O limite máximo de integralização das disciplinas de Módulo Livre é de 24 créditos. Monitorias entram nesta modalidade.

Estrutura Curricular Mínima - Obrigatórias 2008 CAU-USP	
1º Período História e Teorias da Arquitetura I História da Arte I Fundamentos de Projeto Construção do Edifício 1 Conforto Ambiental 1 – Fundamentos Geometria Aplicada a Produção Arquitetônica Geometria Descritiva	2º Período História e Teorias da Arquitetura II Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo I Arquitetura – Projeto II Comunicação Visual – Linguagem Arquitetura da Paisagem Construção do Edifício 2 Conforto Ambiental 2 – Ergonomia Desenho Arquitetônico Topografia
3º Período História e Teorias da Arquitetura III Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo II Arquitetura – Projeto III Planejamento de Estruturas Urbanas Planejamento da Paisagem Construção do Edifício 3 Computação Gráfica I Instalações e Equipamentos Hidráulicos I Cálculo	4º Período Estudos de Urbanização I História da Arte II Planejamento de Estruturas Urbanas e Regionais I Comunicação Visual do Edifício e da Cidade Design do Objeto Construção do Edifício 4 Conforto Ambiental 3 – Iluminação Computação Gráfica II Instalações e Equipamentos Hidráulicos OPTATIVA AUH
5º Período Estudos de Urbanização II Técn. Retrospectivas – Estudos e Pres. dos Bens Culturais Arquitetura – Projeto Planejamento de Estruturas Urbanas e Regionais II Arquitetura e Indústria Construção do Edifício 5 Estatística Aplicada Mecânica dos Solos e Fundações Estrutura na Arquitetura I: Fundamentos	6º Período História do Urbanismo Contemporâneo Arquitetura – Projeto VI Organização Urbana e Planejamento Infra-Estrutura Urbana e Meio Ambiente Conforto Ambiental 4 – Térmica Conforto Ambiental 5 – Acústica Estrutura na Arquitetura II: Sistemas Reticulados OPTATIVA AUH
7º Período História e Teorias da Arquitetura IV Arquitetura – Projeto VII Desenho Urbano e Projeto dos Espaços da Cidade Conforto Ambiental 6 – Integradas Projeto dos Custos Estruturas na Arquitetura III: Sistemas Reticulados e Laminares OPTATIVA AUH	8º Período Estruturas na Arquitetura IV: Projeto OPTATIVA AUH OPTATIVA AUH OPTATIVA AUP OPTATIVA AUP OPTATIVA AUT
9º Período Prática Profissional e Organização do Trabalho OPTATIVA AUP OPTATIVA AUP OPTATIVA AUT Trabalho Final de Graduação I	10º Período Trabalho Final de Graduação II

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

Quadro de Disciplinas Optativas CAU-USP	
Disciplinas Optativas AUH	Disciplinas Optativas AUT
Arte e Arquitetura no Brasil nos Três Primeiros Séculos História da Arquitetura Contemporânea Moradias Paulistas Arte e Arquitetura no Brasil nos Séculos XIX e XX História da Paisagem Brasileira Estética do Projeto Arquitetônico Arquitetos Paulistas Conservação e Restauração do Patrimônio Arquitetônico Arquitetura Moderna e Contemporânea Assentamentos Urbanos Populares História do Planejamento Urbano no Município de São Paulo Elem. para uma Teoria do Urbanismo. A Tradística da Cidade Intervenção na Cidade Existente: Percursos no Des. Urbano Demografia e Urbanização A Praça como Arquitetura A Forma Plástica Urbana Questões Gerais sobre Urbanização e Urbanismo Teoria, História e Instrumentos para a Crítica e o Projeto Urbano Arte e Vida Urbana Contribuição à Análise da Forma História da Arte no Brasil Aspectos da Linguagem Contemporânea Arte Italiana do Renascimento e do Barroco A Arte e o Prisma dos Costumes História da Técnica no Brasil Evolução do Equipamento da Habitação Habitação Popular Paulistana Formas de Produção do Espaço Urbano Fundamentos à Crítica da Arquitetura e do Urbanismo Teoria da Renda da Terra Históriografia Crítica e Projeto Social	Técnicas Alternativas na Construção Term. Aeroport. de Passageiros: Aspectos Programáticos Avaliação Pós-Ocupação (APO) como Metodologia de Projeto Eficiência Energética no Ambiente Construído Conf. Ambiental - Desemp. de Componentes Construtivos O Projeto da Iluminação no Exercício da Arquitetura Ergon. Aplicada ao Proj. e Dimen. dos Espaços da Habitação Ergon. Aplicada ao Planej. e Projeto do Mobiliário Urbano Ergon. Aplicada ao Proj. e Dimen. dos Esp. p/ Com. de Varejo Arquitetura, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Adeq. dos Proj. de Edific. a Leis e Normas sobre Acústica Economia do Edifício Técnicas para Planejamento Urbano e Regional - 04 Metodologia de Planejamento Participativo Metodologia para Planejamento Ambiental - 04 Recursos Gráficos Avançados na Computação Gerenciamento de Projetos e Obras Elem. de Tecn. e Geren. dos Sist. de Infra-Estrutura Urbana Normalização e Controle de Qualidade das Edificações Desenho de Observação O Espaço e suas Representações Repres. do Esp. Arquit.: Prát. e Proc. Contemporâneos I Percepção e Organização Espacial Bi e Tridimensional Acessibilidade e Segurança de Edificações - 04 O Mercado Imobiliário e a Intervenção Pública - 04 Elem. Complem. ao Projeto Gráfico do Edifício Tecnologia da Cor Estrut. de Aço para Edifício – Aspéc. Tecn. e de Concepção

Quadro de Disciplinas Optativas CAU-USP	
Disciplinas Optativas AUP	
<p>Arquitetura Projeto/OPTATIVA I Arquitetura Projeto/OPTATIVA II Projeto do Edifício e Dimensão Urbana I Projetos Normativos I A Estrutura no Projeto do Edifício Reciclagem e Reforma de Edificação Desenho Gráfico Experimental Linguagem e Cor Linguagem e Expressão Linguagens Aplicadas ao Projeto Linguagens Gráficas O Espaço de Representação Identidade Visual Gráfica Linguagens dos Sist. de Comum. Visual Aplicados à Arquitetura Linguagem dos Recursos de Reprodução Gráfica Linguagens dos Sist. de Comum. Visual Aplicados à Cidade Cid. em Mov. - Ling. Assoc. ao Vídeo, Comp. e Inter. na Com. Vis. Modernidade Líquida: Estratégias em Design Visual Design Arquitetônico: Uma Experiência Projetual Produção e Consumo do Objeto Industrial Projeto de Sistemas de Objeto para o Edifício e o Ambiente Des. de Elementos Construtivos - Tradição Const. Brasileira Construção de Modelos Analógicos Des. Industrial Aplicado ao Projeto de Embarcações - Arranjo I Des. Industrial Aplicado ao Projeto de Embarcações - Arranjo II Design: Da Revolução Industrial Mecânica à Eletroeletrônica Desenho de Equipamento em Áreas de Intervenção Urbana Modelos Físicos para Desenho Industrial</p>	<p>Materiais, Processos e Formas Design para a Sustentabilidade Gestão Ambiental Urbana Novas Formas de Gestão Urbana Informática e Planejamento Urbano Instrumentos de Planejamento Planejamento de Áreas Especiais: Favelas e Cortiços Habitação de Interesse Social Ambiente Construído e Desenvolvimento Sustentável O Setor Terciário e a Estruturação do Espaço Urb. e Regional Urbanismo e a Cidade Moderna: Idéias, Projetos e Realizações Habitação para a População de Baixa Renda Elementos de Planejamento de Transportes Planejamento de Áreas Industriais Planejamento Setorial e Organização Urbana Metodologia na Elaboração de Planos Diretores Municipais Estruturação do Espaço Urbano Planejamento Urbano Estratégico Renovação Urbana Planejamento de Bairros Desenho da Paisagem Urbana Paisagismo: Sistemas de Espaços Livres Paisagismo: Parque Urbano Paisagismo: Projeto de Plantação Paisagismo: Praça Arte e Projeto da Paisagem Análise Paisagístico-Ambiental Gestão da Paisagem e do Ambiente</p>

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias ENSAPLV	
1° Cicle (1 et 2) – Année 1	
Semestre 1	Semestre 2
- INITIATION ET CONVERGENCES POUR L'ARCHITECTURE – 30 ECTS - Initiation au projet d'architecture - Théories de l'architecture et de la ville - Construction générale 1 - Structure 1 - Mathématiques - Histoire de la construction - Histoire de l'architecture et de la ville - Sciences humaines et sociales - Perception et langage plastique - DESSIN D'ARCHITECTURE	– INITIATION AU PROJET D'ARCHITECTURE – 14 ECTS - Initiation Projet d'architecture - Théories de l'architecture et de la ville - Langues vivantes - Voyage d'études – CONSTRUCTION – 5 ECTS - Construction générale 2 - Ambiance 1 – HISTOIRE ET SCIENCES HUMAINES – 5 ECTS - Histoire et théories de l'architecture et de la ville - Sciences humaines et sociales – EXPRESSION PLASTIQUE ET REPRÉSENTATION – 6 ECTS - Perception et langage plastique - Géométrie descriptive

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias ENSAPLV	
1° Cicle (3 et 4) – Année 2	
Semestre 3	Semestre 4
– PROJET D'ARCHITECTURE – 14 ECTS - Apprentissage du projet d'architecture - Théories de l'architecture et de la ville - Géographie – CONSTRUCTION ET REPRÉSENTATION – 7 ECTS - Construction générale 3 - Ambiance 2 - Géométrie des projections – HISTOIRE ET SCIENCES HUMAINES – 5 ECTS - Histoire et théories de l'architecture et de la ville - Sciences humaines et sociales – EXPRESSION PLASTIQUE ET OPTION THÉMATIQUE – 4 ECTS - Perception et langage plastique - Option thématique	– PROJET D'ARCHITECTURE – 16 ECTS - Projet d'architecture - Histoire et théories de l'architecture et de la ville - Langues vivantes - Construction générale 4 – STRUCTURE ET DESSIN INFORMATIQUE – 8 ECTS - Structure 2 - Dessin informatique - Stage ouvrier et/ou chantier (3 ECTS) – HISTOIRE, SCIENCES HUM. ET EXPRESSION PLASTIQUE – 6 ECTS - Histoire et théories de l'architecture et de la ville - Sciences humaines et sociales - Perception et langage plastique

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias ENSAPLV	
1° Cicle (5 et 6) – Année 3	
Semestre 5	Semestre 6
<ul style="list-style-type: none"> - PROJET D'ARCHITECTURE – 14 ECTS - Architecture de l'édifice - Cours transversal : l'habitat collectif - Langues vivantes - CONSTRUCTION – 9 ECTS - Construction générale 5 (structure) - Ambiance 3 - Analyse constructive - INFORMATIQUE ET HISTOIRE – 7 ECTS - Informatique - Histoire de l'architecture moderne et contemporaine - EXPRESSION PLASTIQUE ET HISTOIRE – 7 ECTS - Démarche plastique - Histoire de l'architecture moderne et contemporaine 	<ul style="list-style-type: none"> - PROJET D'ARCHITECTURE – 12 ECTS - Ville, analyse urbaine et édifice - Cours transversal : formes urbaines - HISTOIRE ET SCIENCES HUMAINES – 3 ECTS - Histoire de l'architecture et de la ville - Philosophie - INFORMATIQUE ET CONSTRUCTION – 7 ECTS - Informatique - Philosophie - EXPRESSION PLASTIQUE ET CONSTRUCTION – 7 ECTS - Démarche plastique - Construction générale 6 - Ambiance 4 - INFORMATIQUE ET CONSTRUCTION – 7 ECTS - Informatique - Construction générale 6 - Ambiance 4 - RAPPORT DE STAGE ET D'ETUDES – 7 ECTS - Stage de première pratique - Rapport d'études et sa soutenance

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias ENSAPLV	
2° Cicle (7 et 8) – Année 4	
Semestre 7	Semestre 8
<ul style="list-style-type: none"> - PROJET ARCHITECTURAL ET URBAIN 1 - Projet 1 - Optionnel de projet 1 - CONSTRUCTION 1 ET REPRÉSENTATION - Construction 1 - Techniques de représentation - HISTOIRE, SCIENCES SOCIALES ET ÉCONOMIE - Histoire de l'architecture et de la ville 1 - Sciences sociales et économie - OPTION THÉMATIQUE ET ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE AUX PÔLES - Préparation au pôle thématique - Enseignement optionnel <p>Stage Mobilités à l'étranger</p>	<p>ENSEIGNEMENTS POLARISÉS</p> <p>ASA ASM MAP VAH PAYSAGE Axe A Axe B PHC AEDD AMC AAP</p>

Estrutura Curricular Mínima – Obrigatórias ENSAPLV	
2° Cicle (9 et 10) – Année 5	
Semestre 9	Semestre 10
<p>Le semestre 9 comporte 2 unités d'enseignements, l'une est principalement consacrée au projet et l'autre au séminaire et au mémoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - UE M 9.9 : Projet architectural et urbain polarisé (15 ECTS) - Projet architectural et urbain 3 - Introduction au PFE - Droit de l'urbanisme - UE M 9.10 : Mémoire (15 ECTS) - Séminaire 2 - Suivi du Mémoire et méthodologie - Soutenance du Mémoire (8 ECTS) - Optionnel de séminaire 3 <p>L'unité d'enseignements M 9.9 du semestre 9 valant 15 ECTS est consacrée au projet architectural et/ou urbain dans le cadre d'un pôle thématique pour un total de 136 h. semestrielles encadrées (soit 8,5 h. hebdo.). Elle comporte également une introduction au PFE qui totalise 28 h semestrielles encadrées (soit 2 h hebdo.) et un enseignement de Droit de l'urbanisme de 28 h semestrielles encadrées (soit 2 h hebdo.). L'unité d'enseignements M 9.10 est centrée autour du séminaire et elle fait suite à l'unité d'enseignements M 8.6 . L'étudiant effectue des études, des enquêtes sur le terrain ou des expérimentations qui mèneront à la production des connaissances nécessaires à la rédaction de son Mémoire soutenu à la fin de ce semestre. Au séminaire qui totalise 63 h semestrielles encadrées (soit 4,5 h hebdo.) est associé un optionnel de séminaire (choisi parmi l'offre pédagogique liée au pôle) offrant 28 h semestrielles encadrées (soit 2 h hebdo.). Enfin, un suivi particulier de la rédaction des mémoires (méthodologie) est assuré à travers un cours spécifique qui inclut des notions de méthodologie (soit 2 h hebdo.) offrant 28 h semestrielles encadrées. Le semestre 9 s'achève par la soutenance du Mémoire (8 ECTS), préparé au sein des séminaires.</p> <p>Le Mémoire est un travail rédigé sous forme de texte d'une cinquantaine de pages, qui peut être accompagné de supports graphiques, photographiques, cinématographiques... Le rendu des mémoires a lieu la dernière semaine avant l'inter semestre d'un mois prévu en février. La soutenance proprement dite se fait lors de la première semaine suivant l'inter semestre. Si la note obtenue au Mémoire est inférieure à 8, l'étudiant n'est pas autorisé à s'inscrire à un groupe de PFE en vue de la préparation de son PFE. Si sa note est comprise entre 8 et 10, l'étudiant peut s'inscrire à un groupe de PFE et devra présenter à nouveau son Mémoire lors d'une séance de rattrapage organisée début septembre. Pour le parcours recherche la soutenance se fera en même temps que la soutenance du PFE (voir infra).</p>	<p>O semestre 10 é integralmente dedicado à finalização do Projeto de Fim de Estudos (PFE) – o equivalente ao nosso Projeto Final de Graduação – que encerra o 2º Ciclo. Ele tem apenas uma Unidade de Ensino e isso inclui o PFE, a sua defesa, o relatório de estágio e sua validação, assim como o enquadramento do semestre temático consagrado com uma monografia e preparação de sua defesa, no caso da opção pelo percurso de investigação.</p> <p>Le projet de fin d'études (PFE), travail personnel, consiste en un projet architectural ou urbain accompagné d'un rapport de présentation. Il équivaut à environ 200 heures de travail personnel sur un semestre. L'étudiant choisit son directeur d'études parmi les enseignants du domaine d'études correspondant à son sujet.</p> <p>A titre exceptionnel, deux ou trois étudiants peuvent traiter collectivement un même sujet. Dans ce cas, outre la partie commune, chaque étudiant doit produire un travail individuel identifiable (art.19 de l'arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation des études d'architecture conduisant au diplôme d'Etat d'architecte conférant le grade de Master). L'introduction au PFE se développe au cours des semestres 9 et 10.</p> <p>Le PFE fait l'objet d'une soutenance publique devant un jury. Chaque année, une session de soutenances est organisée au début du mois de juillet conformément aux modalités fixées par le Conseil d'administration de l'école. Dans le cas d'un parcours recherche, l'étudiant devra soutenir son mémoire avec son PFE devant un jury habilité. Le PFE et l'ensemble des pièces écrites et graphiques qui le constituent font l'objet d'un document facilement communicable et conservé à la bibliothèque de l'école (CD ROM possédant un fichier obligatoirement au format PDF). Ce dépôt est obligatoire pour obtenir les documents de validation du PFE.</p>

LEGENDA

PROJETO DE ARQUITETURA	PROJETO DE INTERIORES
PROJETO DE URBANISMO	PROJETOS INTEGRADOS
PROJETO DE PAISAGISMO	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
PATRIMÔNIO	PROJETO E PATRIMÔNIO

ENSAPLV

2º Ciclo

Fonte: acesso em: <http://www.paris-lavillette.archi.fr/cms1.9.2/index.php?page=master>

Quadros de organização do 1º ano do 2º Ciclo – semestres (7 e 8)

SEMESTRE 7						SEMESTRE 8							
SECOND CYCLE MASTER ANNEE 1						SECOND CYCLE MASTER ANNEE 1							
U.E - M.7.1 - 15 Ects						U.E - M.8.5 - 15 Ects							
Projet architectural et urbain 1 - 15 Ects						Projet architectural et urbain 1 - 15 Ects							
Enseignements	Caractère	Nbr de semaine	Nbr d'heures semestrielles	Nbr d'heures/semaine	Nbr d'heures Travail personnel	ECTS	Enseignements	Caractère	Nbr de semaine	Nbr d'heures semestrielles	Nbr d'heures/semaine	Nbr d'heures Travail personnel	ECTS
Projet 1	Au choix	16	136	8,5	100		Projet 2	Au choix	16	136	8,5	100	
Optionnel de projet 1	Au choix	14	21	1,5	21		Optionnel de projet 2	Au choix	14	21	1,5	21	
Total M.7.1			157	10	121		Total M.8.5			157	10	121	
U.E - M.7.2 - 6 Ects						U.E - M.8.6 - 7 Ects							
Construction 1 et représentation - 6 Ects						Séminaire thématique 1 - 7 Ects							
Construction 1	Obligatoire	14	49	3,5	21		Séminaire 1	Au choix	14	49	3,5	14	
Techniques de représentation	Au choix	14	49	3,5	21		Suivi de mémoire	Au choix	14	14	1	14	30
Total M.7.2			98	7	42	30	Optionnel de séminaire 1	Au choix	14	28	2	14	
U.E - M.7.3 - 5 Ects						U.E - M.8.7 - 4 Ects							
Histoire, sciences sociales et économie - 5 Ects						Construction et droit - 4 Ects							
Histoire de l'architecture et la ville 1	Au choix	14	28	2	14		Construction 2	Au choix	14	49	3,5	21	
Sciences sociales et économie	Au choix	14	28	2	28		Droit de la construction	Obligatoire	14	28	2	14	
Total M.7.3			56	4	42		Total M.8.7			77	5,5	35	
U.E - M.7.4 - 4 Ects						U.E - M.8.8 - 4 Ects							
Option thématique et enseignement prépa. pôles - 4 Ects						Histoire et philosophie - 4 Ects							
Préparation au pôle	Obligatoire	14	28	2	7		Histoire de l'architecture et de la ville 2	Au choix	14	28	2	14	
Enseignement optionnel	Au choix	14	49	3,5	21		Philosophie	Au choix	14	28	2	14	
Total M.7.4			77	5,5	28		Total M.8.8			56	4	28	
TOTAL DU SEMESTRE 7			388	26,5	233		TOTAL DU SEMESTRE 8			409	28	240	

Quadros de organização do 2º ano do 2º Ciclo – semestres (9 e 10)

SEMESTRE 9						SEMESTRE 10							
SECOND CYCLE MASTER ANNEE 2						SECOND CYCLE MASTER ANNEE 2							
U.E - M.9.9 - 15 Ects						U.E - M.10.11 - 30 Ects							
Projet 3, Droit de l'urbanisme - 15 Ects						PFE, soutenance et rapport de stage - 30 Ects							
Enseignements	Caractère	Nbr de semaine	Nbr d'heures semestrielles	Nbr d'heures/semaine	Nbr d'heures Travail personnel	ECTS	Enseignements	Caractère	Nbr de semaine	Nbr d'heures semestrielles	Nbr d'heures/semaine	Nbr d'heures Travail personnel	ECTS
Projet 3	Au choix	16	136	8,5	100		Préparation au PFE	Au choix	16	90	5	200	12
Introduction au PFE	Au choix	14	28	2	28		Suivi mémoire parcours recherche	Optionnel					
Droit de l'urbanisme	Au choix	14	28	2	14		Soutenance du PFE (10 Ects)	Obligatoire		1		200	10
Total M.9.9			192	12,5	142		Rapport de Stage (8 Ects)	Obligatoire		2		280	8
U.E - M.9.10 - 15 Ects						U.E - M.10.11							
Séminaire thématique 2 - 15 Ects						TOTAL DU SECOND CYCLE							
Séminaire 2	Au choix	14	63	4,5	42					1201		1400	120
Suivi de mémoire Méthodologie		14	28	2	49								
Soutenance mémoire (8 ECTS)	Obligatoire												
Optionnel de séminaire 3	Au choix	14	28	2	14								
Total M.9.10			119	8,5	105								
TOTAL DU SEMESTRE 9			311	21	247	30							

O semestre 10 é integralmente dedicado à finalização do Projeto de Fim de Estudos (PFE) – o equivalente ao nosso Projeto Final de Graduação – que encerra o 2º Ciclo. Ele tem apenas uma Unidade de Ensino e isso inclui o PFE, a sua defesa, o relatório de estágio e sua validação, assim como o enquadramento do semestre temático consagrado com uma monografia e preparação de sua defesa, no caso da opção pelo percurso de investigação.

O estudante deverá escolher no fim do semestre 7 o pólo temático que trabalhará nos três semestres até o fim do curso de 2º Ciclo.

APÊNDICE B – Categorias de Análise das Disciplinas Obrigatórias

QUADRO 1			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
Concevoir l'espace public (ENSAPLV)	(Objetivo): Echelles, temporalités, acteurs sont les éléments fondamentaux pour le projet urbain. Cet enseignement de semestre 8 vise à appréhender ces questions à travers des projets d'espaces publics situés dans la première couronne de la métropole parisienne.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano 	
Construire dans le construit (ENSAPLV)	(Objetivo): Le groupe de PFE s'inscrit dans la continuité de l'enseignement du projet M.9.9 P921 "Construire dans le construit". (Conteúdos): Les objectifs sont les mêmes. Il est proposé une formation approfondie aux pratiques constructives du projet dans le cadre d'une formation généraliste d'architecte, avec l'ambition de poursuivre un travail d'invention de formes architecturales contemporaines dans un contexte urbain. L'échelle d'intervention abordée est à l'interface du projet architectural et urbain. Les choix des sites d'intervention et des programmes sont libres. Les propositions des étudiants seront analysées et discutées pendant la phase de préparation du PFE au 1er semestre. Les regroupements autour d'un nombre limité de sites seront privilégiés pour une mise en commun des informations, des données, des outils et moyens d'analyse. En tout état de cause, un site sera proposé par l'équipe pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Projeto Integrado de AU • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas de restauro • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio
Initiation à l'intervention sur le patrimoine (ENSAPLV)	(Objetivo): L'intervention sur le bâti ancien est aujourd'hui très présente dans le travail de l'architecte. Par conséquent, il se doit de maîtriser les outils méthodologiques et pratiques de conduire des projets de restauration, de réhabilitation ou d'extension tenant compte de la valeur particulière de ces édifices. C'est le but poursuivi par cet enseignement. Cet enseignement souhaite donner aux étudiants les moyens d'appréhender physiquement le bâti rural. L'objectif sera de montrer l'espace bâti, comme lieu en constant renouvellement et non comme un élément fini. A partir d'édifices de type maisons de village, fermes, granges..., nous montrerons comment ils évoluent dans le temps. Nous verrons leur inscription dans le territoire et l'époque à laquelle ils appartiennent. Nous pourrons ainsi aborder la question de la ressource, de la matière première: pierre, terre, végétaux. Pour avoir une telle approche, une culture du bâti rural est nécessaire. Nous aborderons, de manière méthodique, la structure, les baies, les charpentes, la couverture au travers des différents matériaux et de leurs mises en œuvre. Puis, nous nous attacherons au second œuvre et enfin aux éléments de décor. L'objectif est de donner les connaissances suffisantes aux étudiants pour qualifier un édifice, un ensemble urbain, pour mesurer ses capacités à supporter une transformation, une extension, une adaptation... et pour enfin définir une stratégie d'intervention complémentaire dans le cadre du projet d'architecture.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Evolução histórica do Imóvel • Materiais e Mão de Obra • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)
Interventions structurelles sur le bâti ancien (ENSAPLV)	(Objetivo): Le cours propose l'apprentissage des méthodes pratiques pour la réalisation des « diagnostics de structure », ainsi que les méthodes d'analyse et de confortement du « gros oeuvre ancien ». Notamment seront abordés les fonctions de stabilité, de solidité et de durabilité des ouvrages.	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas Metodológicas de Ensino 	
Patrimônio Cultural (UFMG)	Conceituação e emprego dos principais instrumentos usados para a preservação do patrimônio cultural. Patrimônio: apropriação e conservação de bens imóveis. Apresentar a ideia de preservação de patrimônio cultural, a partir da reflexão contemporânea do conceito, bem como os principais instrumentos usados para isso.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de restauro • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens 	

QUADRO 1			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
		imóveis	
Técnicas retrospectivas (UFMG)	Evolução das técnicas construtivas no Brasil. Estratégias de intervenção e bases para seleção de técnicas. Repertório Técnico: caracterização, estruturação, capacitações e recursos; aspectos normativos, econômicos e ambientais; aplicações. Compatibilização técnica e estética. Patrimônio: apropriação e conservação de bens imóveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano
Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Significado e compreensão de patrimônio cultural. Origens e teorias do processo de restauração. Políticas de intervenções em áreas de interesse histórico. Estudo e análise dos princípios e métodos em edificações e sítios de interesse cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Políticas de intervenção • Restauração (Projeto) • Conceito de Patrimônio Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.)
Técnicas retrospectivas (UFRGS)	Conceitos de patrimônio histórico, cultural, artístico e arquitetônico. Monumentos e sítios. Técnicas de preservação e restauro. Legislação aplicável.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Conceito de Patrimônio Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de restauro • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração
Atelier Integrado II (UFRJ)	Fundamentação conceitual Arquitetônica e Urbanística. Compatibilização do projeto arquitetônico com projeto urbano e paisagístico das áreas externas públicas e privadas. Projetos de grande escala com usos diversos, Teoria do projeto: conceituação dos mecanismos projetuais adstritos ao nível da disciplina. Relações entre domínio privado/público; entre o espaço livre e edificado: revitalização urbana em área consolidada. Transformação de usos. Preservação e renovação. Qualidade ambiental e paisagem urbana infra-estrutura básica, equipamentos comunitários, sistema viário e transportes. Acessibilidade; Formas de gestão do projeto urbano.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Integrado de AU • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas retrospectivas de restauração • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural
Conservação e Restauro do Patrimônio Cultural (UFRJ)	Conceituação de patrimônio cultural. Conservação e restauração: critérios e técnicas. Sistemas construtivos tradicionais e sua aplicação contemporânea. Documentação e levantamentos arquitetônicos. História e teoria do restauro.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas retrospectivas • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)
Projeto Urbano II (UFRJ)	Revitalização urbana em área consolidada. Transformação de usos. Preservação e renovação. Funcionalidade, qualidade ambiental e paisagem urbana. Os vários tempos da cidade. Identidade e diversidade, integração e destaque, ambiente construído, espaços públicos e privados, continuidade e descontinuidade, convivência e isolamento. Elementos de composição urbana. Infra-estrutura básica, equipamentos comunitários, sistema viário e transportes. Formas de gestão do projeto urbano.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Evolução histórica do Imóvel 	
Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)	Elementos teórico-conceituais do Planejamento Urbano e do Patrimônio Histórico. História da ocupação do território no Brasil e em Natal. Os instrumentos legais e de gestão no estudo dos sítios históricos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Evolução histórica do Imóvel 	
Preservação e Técnicas	Fundamentação teórico-metodológica para intervenção em sítio histórico: desenvolvimento de políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção 	

QUADRO 1			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
Retrospectivas (UFRN)	preservacionistas, a importância do conhecimento da história da arquitetura, práticas e técnicas de intervenção.	(conservação, reabilitação, revitalização etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de intervenção • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • História e teoria: processos de concepção 	
Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)	Projeto de intervenção em sítios e edifícios históricos. Estudos de readaptação de edificações antigas à novas funções. A história e a arquitetura, o “revival” e as novas tendências de conservação e restauro.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Técnicas contemporâneas de restauração • Reabilitação (Projeto) • História e teoria: processos de concepção 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino
Conservação e Restauração do Patrimônio Arquitetônico (USP)	A disciplina analisa as principais correntes teóricas contemporâneas relativas à restauração do patrimônio arquitetônico e seu rebatimento na prática de intervenção no Brasil. São aprofundados, assim, aspectos do conteúdo da obrigatória AUH412. Procura-se verificar o rebatimento, ou não, da teoria na prática de intervenção através de casos de estudos em que as obras serão analisadas em sua consistência física (materiais, técnicas construtivas, sistemas construtivos), em seus aspectos formais e documentais, suas transformações ao longo do tempo, patologias e análise de projeto de intervenção. Serão tratados alguns instrumentos oferecidos pela historiografia e crítica da arquitetura para a análise de obras, com o intuito de oferecer bases para elaboração de inventário e para a análise histórica-crítica de edifícios, quesito essencial que deve informar todo projeto de restauro	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas contemporâneas de restauração • Conceito de Patrimônio Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas de restauro • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração
Técnicas Retrospectivas. Estudo e Preservação dos Bens Culturais (USP)	A disciplina trabalha com conceitos ligados à preservação de bens culturais e com problemas de restauro – campo disciplinar que adquiriu autonomia no início do século XX. Analisa as transformações por que passaram as formulações teóricas ao longo do tempo, até chegar às mais recentes tendências, considerando a progressiva ampliação daquilo que é considerado bem de interesse cultural. O curso aborda temas relativos à apreensão do meio ambiente, patrimônio natural e estudo e conservação da paisagem, trabalhando com critérios de intervenção inerentes à cidade e ao território. São também analisados problemas de catalogação, inventário, conservação e projeto de restauro, abordando as obras estudadas em sua consistência física, em seus aspectos formais e documentais, suas transformações ao longo do tempo, patologias e análise de projeto de intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Patrimônio Cultural • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Projeto Integrado de AU • História e teoria: processos de concepção • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)
Ateliê IV (UFBA)	O projeto de arquitetura e/ou urbanismo problematizado por sua complexidade, impacto e questão estruturante do espaço urbano. (Objetivo): Reflexão e proposição sobre a ideia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos na cidade de Salvador, a partir de edifícios históricos, desde o século XVII até o XX, considerando tanto a readaptação do existente ou a inserção de novos espaços construídos para atender as demandas das novas proposições ou provocações; entendendo que a arquitetura não é uma peça isolada em sua ilha privada dentro de um ambiente público, mas um complexo de inter-relações espaciais, sociais e culturais que podem suscitar ou passar a representar um imbricado de signos, estímulos e solicitações de uma sociedade do consumo, da informação e do conflito. Sendo nossa realidade Salvador-Bahia-Brasil, uma cidade periférica de um país periférico.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Integrado de AU • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) 	
Técnicas Retrospectivas (UFBA)	A matéria abordará assuntos referentes ao domínio da: conservação; restauração; reestruturação e reconstrução de edifícios.	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais e Mão de Obra • Técnicas retrospectivas • Técnicas contemporâneas de restauração 	

QUADRO 1			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas contemporâneas de reabilitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas de restauro • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)

APÊNDICE C – Categorias de Análise das Disciplinas Optativas

QUADRO 2			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
Continuidé et renouvellement typologiques de l'habitat (ENSAPLV)	(Objetivo): Ce cours veut donner les moyens d'interroger les persistances, évolutions et ruptures constatées dans les conceptions, en s'attachant à démêler les dimensions structurelles et conjoncturelles de la culture architecturale de l'habitat, à la fois autonome et dépendante des données contextuelles et opérationnelles ainsi que des enjeux et logiques des acteurs, de la programmation à la réalisation. Il incite à confronter les savoirs antécédents aux conceptions actuelles des différentes formes résidentielles, pour comprendre le renouvellement typologique et envisager ainsi le projet.	<ul style="list-style-type: none"> • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Técnicas de restauro
Introduction au projet urbain (ENSAPLV)	(Objetivo): La pratique du projet urbain s'ancre dans une culture de la ville. Cette culture se nourrit tout autant de la compréhension des grands enjeux contemporains de la ville française et européenne que de l'analyse de réalisations exemplaires précises. Ces deux niveaux permettent d'alimenter d'un côté une imagination et de l'autre un vocabulaire nécessaire à la conception. Il s'agit ainsi de dépasser les simples enjeux formels pour baser le projet urbain sur des questions concrètes.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Análise de casos exemplares 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração
Penser le patrimoine : problématiques d'intervention sur l'existant (ENSAPLV)	(Objetivo): Initiation aux théories et pratiques d'intervention sur l'existant, de la ville au territoire, dans l'histoire et au travers d'études de cas en France et en Europe.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Análise de casos exemplares 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares
Recyclage urbain et production du lien social (ENSAPLV)	(Objetivo): L'objectif principal de notre cours est d'explorer les dimensions proprement sociales des pratiques urbaines du recyclage des objets encombrants. A travers une analyse des activités de récupération, de réparation et de réutilisation des objets disposés dans la voie publique, nous chercherons à questionner les dimensions civiques, urbaines, économiques, politiques et morales de l'acte de recycler des objets domestiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Reabilitação (Projeto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção
Técnicas retrospectivas (UFPE)	Formulações teóricas do restauro, da conservação e da intervenção no objeto arquitetônico, urbanístico e paisagístico ao longo da história. Questões práticas do projeto de conservação, do restauro e da intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Reabilitação (Projeto) • Técnicas de restauro • Restauração (Projeto) 	<ul style="list-style-type: none"> • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)
Arquitetura Museus Centros Culturais (UFRJ)	Conceitos de cultura. Histórico: museus e centros culturais: significado do edifício: procedimentos e expressões projetuais: usos dos espaços. Conceitos de hierarquia, o edifício e o contexto urbano. Infraestrutura básica e serviços.	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Conceito de Patrimônio Cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais) 	
Metodologia de Projeto de Restauro (UFRJ)	Estudo das técnicas e métodos utilizados num projeto de restauração. Discussão teórico-prática sobre restauração, intervenção e revitalização, e sua aplicabilidade no projeto. As fases de um projeto de restauro e sua metodologia de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Restauração (Projeto) 	
Políticas de Preservação Cultural no Brasil (UFRJ)	História da preservação do patrimônio cultural no Brasil. Políticas culturais na Colônia, Império e República. Poder político e preservação cultural. Instituições de Preservação cultural. Iniciativas públicas e particulares. Aspectos formais e comportamentais da preservação cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural 	

QUADRO 2			
DISCIPLINAS	EMENTAS	CATEGORIAS POR DISCIPLINA	CATEGORIAS GERAIS
Preservação de Centros Históricos (UFRJ)	Os centros históricos e sua integração no tecido urbano. Valor social, cultural e econômico dos centros históricos na sociedade contemporânea. Critérios e formas de preservação. Recomendações internacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais) • Técnicas de restauro • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Legislação aplicável ao patrimônio 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano • Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura • Projeto Integrado de AU • Ferramentas Metodológicas de Ensino • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio
Renovação e Preservação Urbana (UFRJ)	Exemplos clássicos de renovação e de revitalização desde os "haussmanianos" aos de preservação de sítios históricos e atuais "projetos urbanos"; a dicotomia "renovação X preservação"; as principais correntes de pensamento e de atuação; metodologias para projetos de renovação e revitalização urbana.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Patrimônio Cultural • Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) • Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de restauro • Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente) • Políticas de intervenção • Legislação aplicável ao patrimônio
Tecnologia da Conservação e Restauro de Arquitetura (UFRJ)	Análise das técnicas construtivas tradicionais e contemporâneas para conservação e restauração de arquitetura. Evolução dos processos construtivos. Materiais de construção e sua deterioração. Mão de obra artesanal.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • Materiais e Mão de Obra 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas contemporâneas de reabilitação • Técnicas contemporâneas de restauração • Técnicas retrospectivas • Restauração (Projeto) • Reabilitação (Projeto) • Diálogo e análise de problemas de Projeto • Análise de casos exemplares • Evolução histórica do Imóvel • Conceito de Patrimônio Cultural • Conservação de bens imóveis • Materiais e Mão de Obra • História e teoria: processos de concepção • História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural • Valores dos imóveis (históricos, arquitetônicos, artísticos e culturais)

APÊNDICE D – Categorias identificadas nos questionários discentes

QUADRO 3 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 6			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Preservação	<ul style="list-style-type: none"> • Preservar a essência da edificação • Modificar ao mínimo o exterior e interior da edificação. • Respeito ao patrimônio • Intervenções limitadas. 		
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Interferir o mínimo na fachada. • Contextualização da intervenção. • O respeito a identidade do ambiente construído. • Cuidado com a paisagem. • Perspectivas do edifício no entorno. • Não se pode mexer nas fachadas. • Respeito à conservação. • Noções de intervenções em centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração com o entorno • Relação com a paisagem histórica • Impacto do projeto no entorno • Morfologia • Preservação do contexto arquitetônico • Gabarito • Contexto • Diálogo com o entorno • Condicionantes do entorno • Preservação do ambiente histórico • Integração com a arquitetura eclética • Ligação com o entorno • Conhecimento histórico • Forma das quadras/edificações • Relação com o entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto imediato do sítio
Uso	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar o programa a um edifício já construído. • Adequação ao novo uso. • Uso da edificação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usos 	
Impossibilidade de certas modificações	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de certas modificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitações 	
Restrições legais	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação específica • Base da legislação histórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação • Restrições legais 	
Aspectos históricos	<ul style="list-style-type: none"> • Importância histórica • O valor histórico do edifício 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa histórica 	<ul style="list-style-type: none"> • A história do sítio
Antigo com o novo	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar materiais que não se sobreponham ao edifício de interesse • Dificuldade de seguir regras de acessibilidade • Limitações para empregar novos elementos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o antigo com o novo • Relação entre os elementos • Reconhecimento dos limites de transformação • Comunicação com o existente 	

QUADRO 3 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 6			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Não incorrer em pastiche		<ul style="list-style-type: none"> • Não incorrer em pastiche • Não tentar se colocar na época antiga 	
Tipologia		<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à tipologia • Respeito às estruturas existentes • Tipologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologia dos edifícios
Necessidades grandes pesquisas	Aspectos culturais, sociais e patrimoniais	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de grande pesquisa • Emprego dos materiais 	
Técnicas retrospectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de técnicas construtivas 		
Neutralidade do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Projetar em um estilo neutro 	<ul style="list-style-type: none"> • Partido/linguagem 	
Estruturas e instalações	<ul style="list-style-type: none"> • Preservação da estrutura 		<ul style="list-style-type: none"> • Instalações
Aspectos culturais, sociais e patrimoniais	<ul style="list-style-type: none"> • Importância cultural • Noções de patrimônio 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos culturais, sociais e patrimoniais
Outros		<ul style="list-style-type: none"> • Cobertas • Elementos componentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Urbanismo/planificação urbana • <i>Les enjeux particulieres</i>

QUADRO 4 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 8			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Atividades práticas em ateliês	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas em ateliês • Exercícios de concepção em ateliê 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas em ateliês • Exercícios de concepção em ateliê 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas em ateliês • Exercícios de concepção em ateliê
Aulas expositivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas
Debates em sala	<ul style="list-style-type: none"> • Debates em sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates em sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates em sala
Estudos sobre teoria e história da arquitetura	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre teoria e história da arquitetura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre teoria e história da arquitetura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre teoria e história da arquitetura
Exercícios sobre as relações formas/usos	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre as relações formas/usos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre as relações formas/usos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre as relações formas/usos
Exercícios de simulação (modelagem virtual)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de simulação (modelagem virtual) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de simulação (modelagem virtual) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de simulação (modelagem virtual)
Identificação de valores ao conjunto edílico	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de valores ao conjunto edílico 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de valores ao conjunto edílico 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de valores ao conjunto edílico
Leituras e discussões sobre preservação	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e discussões sobre preservação 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e discussões sobre preservação 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e discussões sobre preservação
Levantamentos de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamentos de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamentos de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamentos de campo
Orientações sobre os limites da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações sobre os limites da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações sobre os limites da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações sobre os limites da intervenção
Palestras com profissionais experientes	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras com profissionais experientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras com profissionais experientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras com profissionais experientes
Viagens de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Viagens de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Viagens de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Viagens de estudo
Visitas de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas de campo

QUADRO 4 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 8			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Outros	<ul style="list-style-type: none"> Análises sobre questões econômicas do projeto Conhecimento: instrumentos de representação Exercícios de simulação (modelagem física) Noção de escalas Exercícios: simulação de projetos participativos Reflexão: implicações políticas do projeto/área 	<ul style="list-style-type: none"> Análises sobre questões econômicas do projeto Conhecimento: instrumentos de representação Exercícios de simulação (modelagem física) Noção de escalas Exercícios: simulação de projetos participativos Reflexão: implicações políticas do projeto/área 	<ul style="list-style-type: none"> Análises sobre questões econômicas do projeto Conhecimento: instrumentos de representação Exercícios de simulação (modelagem física) Noção de escalas Exercícios: simulação de projetos participativos Reflexão: implicações políticas do projeto/área

QUADRO 5 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 9			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Adequação às necessidades existentes	<ul style="list-style-type: none"> Adequação às necessidades atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação às necessidades atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação às necessidades atuais.
Adequação do programa às condições existentes	<ul style="list-style-type: none"> Adequação do programa as condições existentes 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação do programa as condições existentes 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação do programa as condições existentes
Escolha do partido	<ul style="list-style-type: none"> Escolha do partido 	<ul style="list-style-type: none"> Escolha do partido 	<ul style="list-style-type: none"> Escolha do partido
Identificação: valores mais relevantes do lugar			
Inserção do novo projeto no sítio	<ul style="list-style-type: none"> Inserção do novo projeto no sítio Reconhecimento dos limites da transformação. 	<ul style="list-style-type: none"> Inserção do novo projeto no sítio Reconhecimento dos limites da transformação. 	<ul style="list-style-type: none"> Inserção do novo projeto no sítio Reconhecimento dos limites da transformação.
Preservação: autenticidade e integridade do lugar	<ul style="list-style-type: none"> Preservação: autenticidade e integridade do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Preservação: autenticidade e integridade do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Preservação: autenticidade e integridade do lugar
Soluções técnicas	<ul style="list-style-type: none"> Soluções técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> Soluções técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> Soluções técnicas
Diálogo com o entorno	<ul style="list-style-type: none"> Condicionantes do entorno Diálogo com o entorno Identificação: valores mais relevantes do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Condicionantes do entorno Diálogo com o entorno Identificação: valores mais relevantes do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Condicionantes do entorno Diálogo com o entorno Identificação: valores mais relevantes do lugar
Escala de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Escala de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Escala de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Escala de trabalho
Correlações com o histórico do lugar	<ul style="list-style-type: none"> Correlações com o histórico do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Correlações com o histórico do lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Correlações com o histórico do lugar
Outros	<ul style="list-style-type: none"> Definição da volumetria Questões teórico-conceituais. Restrições legais 	<ul style="list-style-type: none"> Definição da volumetria Questões teórico-conceituais. Restrições legais 	<ul style="list-style-type: none"> Definição da volumetria Questões teórico-conceituais. Restrições legais

QUADRO 6 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 16			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
Visitas de campo	<ul style="list-style-type: none"> Mais visitas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Visitar intervenções realizadas, analisando vários aspectos. 	
Melhoria da integração	<ul style="list-style-type: none"> Reavaliação da integração com outros professores/cursos, de modo a averiguar se realmente os resultados obtidos são satisfatórios. 		
Tempo para reflexão			<ul style="list-style-type: none"> De tempos em tempos deve-se dar uma parada
Abordagem significativa	<ul style="list-style-type: none"> Maior relação do exercício prático com a realidade (mercado de trabalho). 		
Mais reflexões teóricas e menos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> Mais reflexão teórica sobre intervenção no patrimônio e menos trabalho braçal. 		
Viagens de estudo	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer mais profundamente as intervenções em edificações históricas nas viagens de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Maior número de aulas de campo. 	
Base conceitual	<ul style="list-style-type: none"> Reforçar a base conceitual e teórica do projeto (tipos de intervenção, escalas etc.). 		
Material didático		<ul style="list-style-type: none"> Deveria haver um livro ou uma apostila resumindo a teoria da intervenção. 	
Projeto em sítio tombado e com restrições conceituais		<ul style="list-style-type: none"> Deveria haver 2 tipos de projetos: um em sítio tombado e outro em sítio não tombado, onde as restrições fossem mais conceituais. Entender que existem outras formas de composição em sítios históricos, que não unicamente a repetição de temas. 	
Equilíbrio entre teoria e prática		<ul style="list-style-type: none"> Deveria se fazer mais projetos e haver mais prática (conceitual) antes da entrega final (em sítio não tombado). Muita teoria e o projeto ficou para o fim, com pouco tempo para concepção e assessoramento. 	

QUADRO 6 - QUESTIONÁRIO DISCENTE CORRESPONDÊNCIAS QUESTÃO 16			
LEGENDA	UFRN	UFPE	ENSAPLV
		<ul style="list-style-type: none"> • Menor número de seminários. • Mais tempo para desenvolver a proposta ou dividir a disciplina em 2 com uma parte teórica e outra prática. 	
Estudo de boas referências	<ul style="list-style-type: none"> • Trazer para o ateliê exemplos de projetos executivos (realizados). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso de boas intervenções. 	
2 semestres		<ul style="list-style-type: none"> • 2 semestres: 1 para reconhecimento do sítio e outro para desenvolvimento completo do projeto (parte interna e externa). • Tempo de estudo ampliado para 2 semestres. 	
Assessoramento em conjunto (debates)	<ul style="list-style-type: none"> • Mais diálogo entre professor e aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais debates com os professores sobre intervenções locais e atuais. • Assessoramentos em conjunto, debatendo as soluções possíveis 	
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Mais instrução com respeito a representação gráfica. • Concentrar-se as atribuições do profissional de arquitetura e urbanismo. • Mais tempo para monitorias individuais. • Evitar a entrega de muitos trabalhos (disciplinas diferentes) numa mesma data. • Menos escrita em estudos de referência. • Evitar a sobrecarga de trabalho no conjunto das disciplinas integradas (que demanda muito tempo) e sobrecarrega o aluno, comprometendo o aprofundamento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • A forma de apresentação da disciplina • Mais horas de aula. • Objetividade. • Metodologia de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta de ser obrigado a corrigir o projeto toda semana

APÊNDICE E – Quadro de frequência de assuntos encontrados nas ementas de projeto/patrimônio com carga horária igual ou maior do que 90h

Ementas(palavras-chave)	Frequência	%
Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano	3	8,57
Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura	1	2,86
Projeto Integrado de AU	3	8,57
Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.)	4	11,43
Técnicas de restauro	1	2,86
Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente)	3	8,57
Políticas de intervenção	3	8,57
Legislação aplicável ao patrimônio	2	5,71
Técnicas contemporâneas de reabilitação	1	2,86
Técnicas contemporâneas de restauração	2	5,71
Técnicas retrospectivas	1	2,86
Restauração (Projeto)	3	8,57
Reabilitação (Projeto)	3	8,57
Evolução histórica do Imóvel	2	5,71
Conceito de Patrimônio Cultural	1	2,86
História e teoria: processos de concepção	1	2,86
História e teoria do espaço construído e do patrimônio cultural	1	2,86
Total	35	100,00

Legenda – Lista de disciplinas de projeto e patrimônio:

Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)
 Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)
 Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)
 Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)
 Ateliê IV (UFBA)
 Projeto Urbano II (UFRJ)
Concevoir l'espace public (ENSAPLV)
Construire dans le construit (ENSAPLV)

APÊNDICE F – Tabela dos assuntos encontrados nas ementas de 5 disciplinas representativas

Ementas	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	Total
•Técnicas contemporâneas de restauração.	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•Evolução histórica do Imóvel	0,00%	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•Projeto Integrado de AU;	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%	6,45%
•Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura;	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•Reabilitação (Projeto);	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•História e teoria: processos de concepção;	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).	3,23%	3,23%	3,23%	0,00%	3,23%	12,90%
•Políticas de intervenção;	0,00%	3,23%	3,23%	0,00%	3,23%	9,68%
•Legislação aplicável ao patrimônio;	0,00%	3,23%	0,00%	0,00%	3,23%	6,45%
•Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano;	0,00%	3,23%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
•Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.);	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%	3,23%	9,68%
•Restauração (Projeto);	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%	3,23%	9,68%
•Conceito de Patrimônio Cultural	0,00%	0,00%	3,23%	0,00%	0,00%	3,23%
•Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente);	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	0,00%	3,23%
•Reabilitação (Projeto)	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	0,00%	3,23%
•Técnicas de restauro;	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%
•Técnicas contemporâneas de reabilitação;	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%
•Técnicas contemporâneas de restauração;	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%
•Técnicas retrospectivas;	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%
•Reabilitação (Projeto).	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%
Total	16,13%	16,13%	16,13%	16,13%	35,48%	

APÊNDICE G – Objetivos encontrados nas 5 disciplinas observadas

Objetivos	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Total
	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções Em sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	
• Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio	2,33%	2,33%	2,33%	2,33%	9,30%
• Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio	2,33%	2,33%	2,33%	2,33%	9,30%
• Refletir sobre a preservação da memória	2,33%	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%
• Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço	2,33%	2,33%	2,33%	2,33%	9,30%
• Estudar a realidade local	2,33%	2,33%	2,33%	2,33%	9,30%
• Capacitar para o projeto de arquitetura (em seu contexto urbano)	2,33%	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%
• Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar	2,33%	2,33%	2,33%	2,33%	9,30%
• Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias)	2,33%	2,33%	2,33%	4,65%	11,63%
• Avaliar as consequências de ordem sócio-econômica e cultural	2,33%	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%
• Capacitar para o projeto urbano	0,00%	2,33%	0,00%	0,00%	2,33%
• Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado a preservação	0,00%	2,33%	2,33%	2,33%	6,98%
• Refletir sobre a inserção do sítio na cidade	0,00%	2,33%	0,00%	2,33%	4,65%
• Discutir aspectos legais e doutrinários (normas)	0,00%	2,33%	2,33%	2,33%	6,98%
• Capacitar para o projeto de AU	0,00%	0,00%	2,33%	2,33%	4,65%
• Avaliar as possibilidades de inclusão de novos usos e de novas tecnologias	0,00%	0,00%	2,33%	2,33%	4,65%
• Refletir e propor sobre a ideia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%	2,33%
• Enfocar o período histórico compreendido entre os séculos XVII e XX	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%	2,33%
Total	20,93%	23,26%	23,26%	32,56%	

A disciplinas da UnB não foi incluída neste quadro por não apresentar objetivos no plano de ensino disponível.

APÊNDICE H – Todos os conteúdos que aparecem entre as 5 disciplinas

Conteúdo	Projeto de Arquitetura (UFRN)	Planejamento Urbano e Projeto Regional (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	Total
• Arquitetura de interiores na requalificação	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores)	0,93%	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Conceitos e noções sobre patrimônio	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Domínio do mecanismo de dialogo entre preexistências e projeto	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.)	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	1,85%	5,56%
• Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.)	0,93%	0,93%	0,00%	0,93%	0,00%	2,78%
• Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.)	0,93%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%	2,78%
• História e teóricos da restauração	0,93%	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.)	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Metodologia de intervenção em sítios e edifícios históricos	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima)	0,93%	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Procedimentos projetuais	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Projeto arquitetônico	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Realidade local	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Relatórios, memoriais, dossiês descritivos	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis)	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	4,63%
• Processo de intervenção em áreas urbanas	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Legislação aplicável ao patrimônio	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Projeto urbano	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• A ocupação do território (realidade local) numa perspectiva histórica (séculos XVI-XIX)	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Da invenção do Patrimônio Urbano a perspectiva de gestão integrada	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• História da cidade	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Estado e planejamento no Brasil: uma evolução	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Planos de ação para sítios históricos	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Planejamento urbano e conservação	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	0,93%	2,78%
• Gestão do Patrimônio cultural (gestão integrada, participativa)	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• Políticas de intervenção em sítios históricos	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.)	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%
• A intervenção contemporânea em centros históricos	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	0,93%	3,70%
• Estudo da realidade local 2 (bibliográfico, iconográfico, fotográfico atual, métrico, de telhados, tipológicos, cheios e vazios,	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,93%

Conteúdo	Projeto de Arquitetura (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	Total
compositivos, de descaracterização, outros)						
• Conceito de sítio histórico	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,93%
• Intervenção integrada	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,93%
• Proposta em modelo tridimensional	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,00%	0,93%
• Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%	0,93%	2,78%
• Estudo da realidade local 3 (habitabilidade, compatibilidade de usos, funcionalidade, ergonomia, adequação ao programa, estética das soluções)	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%
• Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc)	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%
• Aspectos estruturais	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%
• Aspectos construtivos complementares (sistemas de infraestrutura pública e instalações complementares)	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%
• Avaliação de elementos projetuais e textuais:	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,00%	0,93%
• Instituições internacionais e nacionais	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%
• Inventário do patrimônio arquitetônico	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%
• Prática da conservação (levantamento cadastral etc.)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%
• Reabilitação e sustentabilidade	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%
• Tecnologia da intervenção (materiais, técnicas tradicionais, degradação de materiais e patologias dos edifícios, técnicas de intervenção)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,93%
Total	15,74%	22,22%	19,44%	20,37%	22,22%	

APÊNDICE I – Conteúdos por disciplina (que aparecem mais de uma vez)

Conteúdo	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Intervenções em Sítios Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arq. e Urb. 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	Total	%
•Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores)	1	0	1	1	1	4	4,88
•Conceitos e noções sobre patrimônio	1	1	1	1	1	5	6,10
•Domínio do mecanismo de dialogo entre preexistências e projeto	1	1	1	1	1	5	6,10
•Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.)	1	1	1	1	2	6	7,32
•Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.)	1	1	0	1	0	3	3,66
•Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.)	1	0	1	0	1	3	3,66
•História e teóricos da restauração	1	0	1	1	1	4	4,88
•Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.)	1	1	1	1	1	5	6,10
•O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima)	1	0	1	1	1	4	4,88
•Procedimentos projetuais	1	1	1	1	1	5	6,10
•Realidade local	1	1	1	1	1	5	6,10
•Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais	1	1	1	1	1	5	6,10
•Relatórios, memoriais, dossiês descritivos	1	1	1	1	1	5	6,10
•Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis)	1	1	1	1	1	5	6,10
•Processo de intervenção em áreas urbanas	0	1	1	1	1	4	4,88
•Planejamento urbano e conservação	0	2	0	0	1	3	3,66
•Políticas de intervenção em sítios históricos	0	1	1	1	1	4	4,88
•A intervenção contemporânea em centros históricos	0	1	1	1	1	4	4,88
•Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras	0	0	1	1	1	3	3,66
Total	14	15	17	17	19	82	

APÊNDICE J – Procedimentos Metodológicos / avaliação de 5 disciplinas representativas

Procedimentos metodológicos	Disciplinas					Total
	Projeto de Arquitetura V (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional V (UFRN)	Sítios em Intervenções Históricas (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Técnicas Retrospectivas) (UnB)	
• Aulas expositivas	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Seminários	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Visitas de campo	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Levantamento de dados	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Palestras com profissionais na área	1,43%	1,43%	0,00%	1,43%	0,00%	4,29%
• Trabalhos e assessorias em Ateliê	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	0,00%	5,71%
• Frequência e participação nas aulas	2,86%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	8,57%
• Viagem de estudo	1,43%	1,43%	0,00%	0,00%	0,00%	2,86%
• Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	0,00%	5,71%
• Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto)	1,43%	1,43%	0,00%	0,00%	1,43%	4,29%
• Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc)	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Leitura do lugar (análise morfológica etc.)	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Trabalhos em equipe	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Discussão de trabalhos com a turma	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	7,14%
• Produção de resenhas, relatórios e discussão dos textos e aulas	0,00%	1,43%	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%
• Elaboração de um plano de intervenção	0,00%	1,43%	1,43%	1,43%	1,43%	5,71%
• Prova escrita	0,00%	0,00%	1,43%	0,00%	0,00%	1,43%
• Cumprimento de prazos de entrega	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%	0,00%	1,43%
• Trabalhos e assessorias em Ateliê Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%	1,43%
Total	21,43%	22,86%	18,57%	20,00%	17,14%	

APÊNDICE K – Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES

Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES						
Procedimentos metodológicos	Disciplina	UFRN	UFPE	UFBA	UnB	Total
Aulas expositivas	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
Seminários	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
Visitas de campo	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
Levantamento de dados	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
Palestras profissionais na área com	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		2	0	1	0	3
Trabalhos e assessorias em Ateliê	Projeto de arquitetura v	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional v	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1

Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES						
Procedimentos metodológicos	Disciplina	UFRN	UFPE	UFBA	UnB	Total
	Ateliê iv	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		2	1	1	0	4
	Projeto de arquitetura V	2	0	0	0	2
Frequência e participação nas aulas	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		3	1	1	1	6
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
Viagem de estudo	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê IV	0	0	0	0	0
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		2	0	0	0	2
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		2	1	1	0	4
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto)	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê IV	0	0	0	0	0
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	0	0	1	3
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc)	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
Leitura do lugar (análise morfológica etc.)	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1

Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES						
Procedimentos metodológicos	Disciplina	UFRN	UFPE	UFBA	UnB	Total
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
Trabalhos em equipe	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
	Projeto de arquitetura V	1	0	0	0	1
	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
Discussão de trabalhos com a turma	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		2	1	1	1	5
	Projeto de arquitetura V	0	0	0	0	0
	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
Produção de resenhas, relatórios e discussão dos textos e aulas	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê IV	0	0	0	0	0
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		1	0	0	0	1
	Projeto de arquitetura V	0	0	0	0	0
	Planejamento e projeto urbano e regional V	1	0	0	0	1
Elaboração de um plano de intervenção	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		1	1	1	1	4
	Projeto de arquitetura V	0	0	0	0	0
	Planejamento e projeto urbano e regional V	0	0	0	0	0
Prova escrita	Intervenções em sítios históricos	0	1	0	0	1
	Ateliê IV	0	0	0	0	0
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0
Total		0	1	0	0	1
	Projeto de arquitetura V	0	0	0	0	0
	Planejamento e projeto urbano e regional V	0	0	0	0	0
Cumprimento de prazos de entrega	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê IV	0	0	1	0	1
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	0	0

Procedimentos Metodológicos e Avaliativos das 5 Disciplinas Estudadas por IES						
Procedimentos metodológicos	Disciplina	UFRN	UFPE	UFBA	UnB	Total
Total		0	0	1	0	1
Trabalhos e assessorias em Ateliê de Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas	Projeto de arquitetura V	0	0	0	0	0
	Planejamento e projeto urbano e regional V	0	0	0	0	0
	Intervenções em sítios históricos	0	0	0	0	0
	Ateliê IV	0	0	0	0	0
	Projeto de arquitetura e urbanismo 8 (técnicas retrospectivas)	0	0	0	1	1
Total		0	0	0	1	1
TOTAL GERAL		31	13	14	12	70

APÊNDICE L – Referências bibliográficas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas

CITAÇÃO	Disciplinas					Total
	Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)	Sítios Intervenções em Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	
CASCUDO, L. C. 1980	0	1	0	0	0	1
DEL RIO, V. 2000	0	1	0	0	0	1
MARX, M. 1991	0	1	0	0	0	1
SIMÕES JR., J. G. 1994	0	1	0	0	0	1
UNESCO, 1976	0	1	0	0	0	1
BRANDI, C. 2004	1	0	1	1	1	4
CHOAY, F. 2001	1	0	0	0	1	2
CURY, I. (org.), 2000	1	0	0	1	1	3
DE GRACIA, F. 1992	1	0	1	0	1	3
LEMONS, C. A. C. 1987	1	0	1	1	1	4
ZANCHETTI et al (ORG.), 1995	2	0	0	0	2	4
OLINDA, s.d.	1	0	0	0	0	1
NESBITT, K. (ORG.) 2006	0	0	7	0	0	7
BOITO, C., 2002	0	0	1	0	0	1
CORONA, E.; LEMOS, C. A. C. 1986	0	0	1	0	0	1
Iphan, MINC 1995	0	0	1	0	0	1
RIEGL, A. 2002	0	0	1	0	1	2
RUSKIN, J. 1956	0	0	1	0	1	2
RUSKIN, 1956	0	0	1	0	0	1
SILVA, G. G. 1996	0	0	1	0	1	2
SITTE, C. 1992	0	0	1	0	1	2
VIOLLET-le-DUC, 2000	0	0	1	0	1	2
ANDRADE, A. L. D. 1993	0	0	0	0	1	1
ANDRADE, C. 1992	0	0	0	0	1	1
ANDRADE, M. 2002	0	0	0	0	1	1
ARANTES, A. (org.) 1984	0	0	0	0	1	1
ARGAN, G. C. 1984	0	0	0	0	1	1
AZEVEDO, P. O. s.d.	0	0	0	0	1	1
AZEVEDO, R. M. 1994	0	0	0	0	1	1
BALDINI, U. 1998	0	0	0	0	1	1
BAPTISTA, M. N. 1984	0	0	0	0	1	1
BICCA, B. (coord.) 1986	0	0	0	0	2	2
BOITO, C. 2002	0	0	0	0	1	1

CITAÇÃO	Disciplinas					Total
	Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)	Sítios Intervenções em Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	
BOSI, V. 1986	0	0	0	0	1	1
BRASIL, 1937	0	0	0	1	1	2
BRASIL, 1988	0	0	0	0	1	1
BRASIL, 2001	0	0	0	1	1	2
BRITO, 1997	0	0	0	0	1	1
CALVINO, I. 1990	0	0	0	0	1	1
CANEVA et al, 2000	0	0	0	0	1	1
CASTRO, S. R. 1994	0	0	0	1	1	2
CERVELLATI et al, 1981	0	0	0	0	1	1
CESCHI, C. 1959	0	0	0	0	1	1
CHING, F. 2001	0	0	0	0	1	1
CURTIS, J. N. B.	0	0	0	0	1	1
DEL RIO, V. 1993	0	0	0	0	1	1
DIAFÉRIA et al, 2001	0	0	0	0	1	1
FERRAZ, 1998	0	0	0	0	1	1
FERRAZ, E. 2000	0	0	0	0	1	1
FIORITO, A. 1994	0	0	0	0	1	1
FITCH, J. M. 1980	0	0	0	0	1	1
FONSECA, M. C. L. 1997	0	0	0	0	1	1
GENTIL, V. 1996	0	0	0	0	1	1
GUEDES, T. 2000	0	0	0	0	1	1
HOLANDA et al, 2002	0	0	0	0	1	1
HORTA, M. L. P. 1987	0	0	0	0	1	1
HORTA, M. L. P. 1999	0	0	0	0	1	1
Iphan, 1994	0	0	0	0	1	1
Iphan, 1995	0	0	0	0	1	1
LA REGINA, A. 1982	0	0	0	0	1	1
LE GOFF, J. (org.), 1997	0	0	0	0	1	1
LE GOFF, J. 1992	0	0	0	0	1	1
LEAL, F. N. 1977	0	0	0	0	1	1
LYRA, C. I. C. O. 1988	0	0	0	0	1	1
MAGALHÃES, A. 1984	0	0	0	0	1	1
MAGALHÃES, A. 1997	0	0	0	0	1	1
MAINIERI et al, 1989	0	0	0	0	1	1
MARX, M. 1996	0	0	0	0	1	1
MASCARELLO, S. N. (org.) 1986	0	0	0	0	1	1
MASCARÓ, L. 1990	0	0	0	0	1	1
MEDEIROS, A. E. A. 2000	0	0	0	0	1	1

CITAÇÃO	Disciplinas					Total
	Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)	Sítios Intervenções em Históricos (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	
MENEZES, U. B. 1984	0	0	0	0	1	1
MESSEGUER, A. G. 1991	0	0	0	0	1	1
MILET, V. 1988	0	0	0	0	1	1
MOTTA, L. 1987	0	0	0	0	1	1
OLIVEIRA, M. M. 1995	0	0	0	0	1	1
PANOFSKY, E. 1994	0	0	0	0	1	1
RIPPER, E. 1998	0	0	0	0	1	1
RIPPER, E. 1999	0	0	0	0	1	1
ROJAS, E. 1999	0	0	0	0	1	1
ROSSI, A. 1995	0	0	0	0	1	1
RUSKIN, J. 1992	0	0	0	0	1	1
SANTOS, M. V. M. 1992	0	0	0	0	1	1
SANTOS, P. F. 1951	0	0	0	0	1	1
SILVA, F. F. 2002	0	0	0	0	1	1
SILVA, P. F. A. 1995	0	0	0	0	1	1
SOUZA, V. C. M. 1998	0	0	0	0	1	1
TELLES, A. S. 1984	0	0	0	0	1	1
THOMAZ, E. 2000	0	0	0	0	1	1
TOLEDO, B. L. 1984	0	0	0	0	1	1
TOLEDO, B. L. 1992	0	0	0	0	1	1
UNESCO, 2000	0	0	0	0	1	1
VARINE-BOHAN, H. 1975	0	0	0	0	1	1
VASCONCELLOS, S. 1979	0	0	0	0	1	1
WALID, Y. 1998	0	0	0	0	1	1
ZEIN, R. V. 2002	0	0	0	0	1	1
ZEIN et al, 2001	0	0	0	0	1	1
ALMEIDA, F. F. F. 2005	0	0	0	1	0	1
ARGAN, G. C. 2001	0	0	0	1	0	1
BORNHEIM, G. 1987	0	0	0	1	0	1
CARRIÓ, J. M. 2007	0	0	0	1	0	1
CASSAR, M. 1995	0	0	0	1	0	1
CUSA, J. 1991	0	0	0	1	0	1
DELPHIN, C. F. de M. 2005	0	0	0	1	0	1
LA PASTINA FILHO, J. 2005	0	0	0	1	0	1
FONSECA, 1997	0	0	0	1	0	1
GIVONI, B. 1981	0	0	0	1	0	1
GUICHEN, G. 1987	0	0	0	1	0	1
HUYSSSEN, A. 2000	0	0	0	1	0	1

CITAÇÃO	Disciplinas					Total
	Projeto de Arquitetura 05 (UFRN)	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05 (UFRN)	Sítios em Intervenções Históricas (UFPE)	Ateliê IV (UFBA)	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas) (UnB)	
JEUDY, H. P. 2005	0	0	0	1	0	1
KLÜPPEL et al 1998	0	0	0	1	0	1
KLÜPPEL, G. P.; SANTANA, M. s.d.	0	0	0	1	0	1
MARTINS, C. 2006	0	0	0	1	0	1
MENDES, M. (org.) 2001	0	0	0	1	0	1
MONTANER, J. M. 2003	0	0	0	1	0	1
MURTA, S. M. (org.), 2002	0	0	0	1	0	1
PUCCIONI, S. O. 1997	0	0	0	1	0	1
RODRÍGUEZ, J. C. 2003	0	0	0	1	0	1
THOMSON, G. 1986	0	0	0	1	0	1
VERÇOZA, E. J. 1991	0	0	0	1	0	1
SALVADOR	0	0	0	1	0	1
BRASIL, Constituição de 1988	0	0	0	4	0	4
Iphan, 2003	0	0	0	1	0	1
BRASIL, 2000	0	0	0	1	0	1
Total	8	5	19	36	88	156

APÊNDICE M – Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	ADAMS, B. 2002	ADAMS, Betina. Preservação urbana: gestão e resgate de uma história , o patrimônio de Florianópolis. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2002.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	CASCUDO, L. da C. 2002	CASCUDO, Luiz da Câmara. História do Rio Grande do Norte . Rio de Janeiro : Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1955.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	CASCUDO, L. da C. 1968	CASCUDO, Luiz da Câmara. Nomes da terra . Natal : Fundação José Augusto, 1968.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	CHOAY, F. 2001	CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio . Trad.: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2001.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	DEL RIO, V. 2001	DEL RIO, Vicente. Voltando às origens : a revitalização de áreas portuárias nos centros urbanos. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp091.asp . Acesso em: 14-08-2005.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	DEL RIO, V. 1990	_____. Introdução ao desenho urbano no processo de planejamento . São Paulo: Pini, 1990.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	FILHO, O. de M. 1991	FILHO, Olavo de Medeiros. Terra natalense . Natal: Fundação José Augusto, 1991.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	FERNANDES et al, 2001	FERNANDES, Edésio e RUGANI, Jurema M. (orgs.). Cidade, memória e legislação: a preservação do patrimônio na perspectiva do direito urbanístico . Porto Alegre, 2001.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	FONSECA, M. C. L. 2005	FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil . Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Minc/Iphan, 2005.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	GOTTSCHALL et al (org.) 2006	GOTTSCHALL, Carlota de Souza e SANTANA, Mariely Cabral (Orgs.). Centro de cultura de Salvador . Salvador, Editora da UFBA, 2006.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	LEMOS, C. A. C. 1987	LEMOS, Carlos. O que é patrimônio histórico . São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	LIRA, A. T. 1982	LIRA, A. Tavares. História do Rio Grande do Norte . Natal : José Augusto, 1982.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	MASCARÓ, J. L. 2005	MASCARÓ, Juan Luis e Yoshinaga, Mário. Infra-estrutura urbana . Porto Alegre: L. Mascaro, J. Mascaro, 2005.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	OLIVEIRA, F. V. 2003	OLIVEIRA, Fernando Vicente de. Capacidade de carga nas cidades históricas . Campinas, SP: Papius, 2003
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	PANERRAI et al, 2006	PANERRAI, Philipe et alii. Análise Urbana . Tradução de Francisco Leitão; revisão técnica de Sylvia Ficher. -Brasília: Editora Universidade de Brasília , 2006, (coleção arquitetura e urbanismo)
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	PORTAL VITRUVIUS	Portal Vitruvius . Varios textos em: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp091.asp
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	PRINZ, D. 1980 v. 1	PRINZ, Dieter. Urbanismo I . Projeto Urbano. Lisboa: Editorial Presença, 1980.-
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	PRINZ, D. 1980 v.2	PRINZ, Dieter. Urbanismo II . Configuração Urbana. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	REIS, N. G. 2000	REIS, Nestor Goulart. As principais cidades e vilas do Brasil – importância da vida urbana colonial . In: Revista Oceanos. A construção do Brasil urbano. Número 41, jan./março2000, p. 60-69
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	RIBEIRO, L. C. Q. et al, 1996	RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e CARDOSO, Aduino Lúcio. Da cidade à nação: gênese e evolução do urbanismo no Brasil . In: PECHMAN, Robert e RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (org.). Cidade, povo e nação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.53-78

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	RODRIGUES, F. M. 2005	RODRIGUES, Ferdinando de Moura. Forma, imagem e significado em estruturas urbanas centrais . Centro da cidade de Niterói. Projeto de Reestruturação Urbana. EdUFF/ProEditores, 2005.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	SANTOS, C. N. F. 1988	SANTOS, Carlos Nelson F. dos. A Cidade como um Jogo de Cartas . Niterói: Universidade Federal Fluminense:EDUFF; São Paulo: Projeto, 1988.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	SANCHEZ, P. L. 1986	SANCHEZ, Pere López. El centro Histórico, um lugar para el conflicto . Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1986.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	SILVA, F. F. 2002	SILVA, Fernando Fernandes da. As cidades brasileiras eo patrimônio cultural da humanidade . Rio de Janeiro, Ed. Petrópolis/Edusp, 2003.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	SIMÃO, M. C. R. 2001	SIMÃO, Maria Cristina Rocha. Preservação do patrimônio cultural em cidades . Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	SIMÕES JR., J. G. 1994	SIMÕES JÚNIOR, José Geraldo. Revitalização de centros urbanos . São Paulo: Publicações Polis, 1994.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	TEXEIRA, R. B. 2002	TEIXEIRA, Rubenilson B. De la ville de Dieu à la ville des Hommes. La sécularisation de l'espace urbain dans le Rio Grande do Norte, Brésil . Tese de doutorado. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2002.
UFRN	Planejamento e Projeto Urbano e Regional 05	VASGAS, H. C. et al, 2006	VARGAS, Heliana Comin; CASTILHO, Ana Luísa Howard de (orgs.). Intervenções em centros urbanos: objetivos, estratégias e resultados . Barueri: Manole, 2006.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	BRANDI, C. 2004	BRANDI, Cesare. Teoria da Restauração . Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2004.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	CHOAY, F. 2001	CHOAY, Françoise. A Alegoria do Patrimônio . São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	CURY, I. (org.), 2000	CURY, Isabelle (org.). Cartas Patrimoniais . Iphan/Deprom, 2000.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	DE GRACIA, F. 1992	DE GRACIA, Francisco. Construir en lo construído - la arquitectura como modificación Madrid: NEREA, 1992. (capítulo VII).
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	LEMOS, C. A. C. 1987	LEMOS, C. O que é patrimônio histórico . São Paulo: Debates, Coleção Primeiros Passos, 1981.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	ZANCHETTI et al (ORG.), 1995	ZANCHETTI, S.; MILET, V.; MARINHO, G. (org.), Estratégias de intervenção em áreas históricas , MDU/UFPE, Recife, 1995.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	ZANCHETTI et al (ORG.), 1995	MARQUES, S. As estratégias dos lugares de memória: um novo elo entre cultura e política, In Zanchetti, S.; Milet, V. & Marinho, G. (org.). 1995.
UFRN	Projeto de Arquitetura 05	OLINDA, s.d.	Prefeitura de Olinda/FCPSH, Roteiro para execução de levantamento arquitetônico – Metodologia de inventários, Olinda.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	ARGAN, Giulio Carlo. Sobre a tipologia em arquitetura. In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 267-272.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	BOITO, C., 2002	BOITO, Camillo. Os restauradores . São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	BRANDI, C. 2004	BRANDI, Cesare. Teoria da restauração . São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	COLQUHOUN, Alan. Tipologia e metodologia de projeto . In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 273-282.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	CORONA, E.; LEMOS, C. A. C. 1986	CORONA, Eduardo & LEMOS, Carlos. Dicionário da arquitetura brasileira . São Paulo: Perspectiva, 1986.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	DE GRACIA, F. 1992	GRACIA, Francisco de. Construir en lo construído: la arquitectura como modificación . Madrid: Editorial Nerea, 1992.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	GRAVES, Michael. In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 101-107.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	LEMOS, C. A. C. 1987	LEMOS, Carlos A. C. O que é Patrimônio Histórico . São Paulo: Brasiliense, 1987.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	Iphan, MINC 1995	BRASIL. MINISTÉRIO da CULTURA. Cartas patrimoniais . Brasília: Iphan: 1995 (in site do Iphan).
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.)	NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo:

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
	Históricos	2006	Cosac Naify, 2006.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	RIEGL, A. 2002	RIEGL, Alois. O culto moderno dos monumentos (cap. 1: Os valores monumentais e sua evolução histórica . Trad. Geraldo Gomes, 2002).
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	ROSSI, Aldo. Uma arquitetura analógica. In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006: p. 377-384.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	RUBIÓ, Ignasi Sola-Morales. Do contraste à analogia: novos desdobramentos do conceito de intervenção arquitetônica . In NESBITT (org.), Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006: p. 252-263.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	RUSKIN, J. 1956	RUSKIN, John. Las siete lamparas de la arquitectura . Buenos Aires: El Ateneo, 1956. (Capítulo VI: <i>La lámpara de la memoria</i>).
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	RUSKIN, 1956	SCHUMACHER, Thomas L. Contextualismo: Ideais urbanos e deformações. In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 322.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	SILVA, G. G. 1996	SILVA, Geraldo Gomes. Intervenções em Sítios Históricos . In: Revista de Arquitetura e Urbanismo, n. 67: p. 80 – 84. 1996.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	SITTE, C. 1992	SITTE, Camille. Construções de cidades segundo princípios artísticos . São Paulo: Ática, 1992.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	NESBITT, K. (ORG.) 2006	VIDLER, Anthony. A terceira tipologia. In NESBITT (org.). Uma nova agenda para a arquitetura . São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 284-289.
UFPE	Intervenções em Sítios Históricos	VIOLLET-le-DUC, 2000	VIOLLET-le-DUC, Eugène Emmanuel. Restauração . São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ANDRADE, A. L. D. 1993	ANDRADE, Antonio Luiz Dias de. 1993. “O tombamento na preservação de áreas naturais”. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (19):40-44.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ANDRADE, C. 1992	ANDRADE, C. 1992. Manual para diagnóstico de obras deterioradas por corrosão de armadura . Editora Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ANDRADE, M. 2002	ANDRADE, Mário de. 2002. “Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional” In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (30):270-287.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ARANTES, A. (org.) 1984	ARANTES, Antonio (org.). 1984. Produzindo o passado . São Paulo: Brasiliense.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ARGAN, G. C. 1984	ARGAN, Giulio Carlo. 1984. História da arte como história da cidade . São Paulo: Martins Fontes.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	AZEVEDO, P. O. s.d.	AZEVEDO, Paulo Ormindio. (s.d.) Inventário do patrimônio arquitetônico da Bahia . (vários volumes). Salvador: Governo do Estado da Bahia.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	AZEVEDO, R. M. 1994	AZEVEDO, R. M. 1994. “Será o ‘Pelourinho’ (novo) um engano?” In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (23).
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BALDINI, U. 1998	BALDINI, Umberto. 1998. Teoria de la restauración y unidade de metodología . Vol.2. Madrid: Nerea.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BAPTISTA, M. N. 1984	BAPTISTA, Maurício Nogueira. 1984. “O planejamento urbano como instrumento de preservação” In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (19):33-39.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BICCA, B. (coord.) 1986	BICCA, Briane (coord.). 1985. Síntese dos trabalhos . Grupo de Trabalho para preservação do patrimônio histórico e cultural de Brasília.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BICCA, B. (coord.) 1986	BICCA, Briane (coord.). 1986. Conjunto representativo do patrimônio histórico, cultural, natural e urbano de Brasília. Dossier ao Comitê do Patrimônio Mundial/Unesco . Grupo de Trabalho para preservação do patrimônio histórico e cultural de Brasília.
UnB	Projeto de Arquitetura e	BOITO, C. 2002	BOITO, Camillo. 2002. Os restauradores . São Paulo: Ateliê

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
	Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)		Editorial.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BOSI, V. 1986	BOSI, Vera. 1986. "Núcleos históricos: recuperação e revitalização, a experiência de Olinda. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (21):134-145.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BRANDI, C. 2004	BRANDI, Cesare. 1993. Teoria de la restauracion . Madrid: Alianza.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BRASIL, 1937	BRASIL. 1937. Lei de Tombamento . Decreto-Lei nº 25 de 30/nov./1937.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BRASIL, 1988	BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil .
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BRASIL, 2001	BRASIL. 2001. Estatuto da Cidade . Lei nº 10.257 de 10/jul/2001.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	BRITO, 1997	BRITO, Marcelo. 1997. Gestão do Patrimônio Cultural no Brasil: em Busca da Sustentabilidade. In: Ágora – O Espaço de Debates da Cidade . Brasília: GEPLA/DIURB/IPDF, 1997. Pp. 147 – 155.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CALVINO, I. 1990	CALVINO, Italo. 1990. As cidades invisíveis . São Paulo: Companhia das Letras.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CANEVA et al, 2000	CANEVA, G.; NUGARI, M.P.; SALVADORI, O. 2000. La biologia en la restauración . Madrid: Nerea.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CASTRO, S. R. 1994	CASTRO, Sonia Rabello de. 1991. O Estado na preservação de bens culturais: tombamento . Rio de Janeiro: Renovar.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CERVELLATI et al, 1981	CERVELLATI, P. L.; SCANNAVINI, R. & DE ANGELIS, C. 1981. La Nouvelle Culture Urbaine - Bologne face à son patrimoine . Paris: Éditions du Seuil. Coll. Espacements, 1981. 188 p.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CESCHI, C. 1959	CESCHI, Carlo. 1959. Teoria e storia del restauro . Venezia: Néri Pozza.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CHING, F. 2001	CHING, Francis. 2001. Técnicas de Construção Ilustradas . Editora Bookman.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CHOAY, F. 2001	CHOAY, Françoise. 2001. A alegoria do patrimônio . São Paulo: Estação Liberdade/UNESP.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CURTIS, J. N. B.	CURTIS, Julio N. B. de. Preservação urbana: implicações de uma postura e extensão de um conceito . Porto Alegre: IAB-RS.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	CURY, I. (org.), 2000	CURY, Isabelle (org.). 2000. Cartas patrimoniais . Rio de Janeiro: Iphan.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	DEL RIO, V. 1993	DEL RIO, Vicente. 1993. "Revitalização de centros urbanos: o novo paradigma de desenvolvimento e seu modelo urbanístico". Revista da Pós . São Paulo: FAU/USP.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	DIAFÉRIA et al, 2001	DIAFÉRIA, Lourenço <i>et alii</i> . 2001. Um século de Luz . São Paulo: Scipione.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	FERRAZ, 1998	FERRAZ, Eugênio. 1998. A Casa dos Contos de Ouro Preto. Ensaio histórico e memória da restauração . Belo Horizonte: C/Arte.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	FERRAZ, E. 2000	FERRAZ, Eugênio. 2000. Convento dos Mercedários de Belém do Pará. Breve histórico e registro de sus restauração . Belo Horizonte: C/Arte.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	FIORITO, A. 1994	FIORITO, Antônio. 1994. Manual de Argamassas e Revestimentos . Editora Pini, São Paulo.

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	FITCH, J. M. 1980	FITCH, James M. 1980. Qualificação, análise e classificação do patrimônio cultural . São Paulo: FAU/USP.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	FONSECA, M. C. L. 1997	FONSECA, Maria Cecília L. 1997. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil . Rio de Janeiro: Iphan.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	GENTIL, V. 1996	GENTIL, Vicente. 1996. Corrosão . Editora: Livros Técnicos e Científicos Editora – LTC.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	DE GRACIA, F. 1992	GRACIA, F. (1992). Construir en lo Construído. La arquitectura como modificación . Madrid, Editorial NEREA.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	GUEDES, T. 2000	GUEDES, Tarcila. 2000. O lado doutor e o gavião de penacho . São Paulo: AnnaBlume.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	HOLANDA et al, 2002	HOLANDA, Gastão de et alii. 2002. A Casa da Torre de Garcia D'Ávila . (A restauração da Casa da Torre). Rio de Janeiro: Cecília Juca de Holanda.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	HORTA, M. L. P. 1987	HORTA, Maria de Lourdes P. 1987. "Teatro da memória". In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (22):158-162.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	HORTA, M. L. P. 1999	HORTA, Maria de Lourdes P. et alii. 1999. Guia básico de educação patrimonial . Brasília: Iphan.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	Iphan, 1994	IPHAN. (1994). Bens móveis e imóveis inscritos nos livros do tomo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional . Brasília: Iphan, 1994. 251 p.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	Iphan, 1995	IPHAN. 1995. Estudos de tombamento (Laguna, Natividade, São Francisco do Sul, Pirenópolis, Cuiabá e Brasília). Rio de Janeiro.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LA REGINA, A. 1982	LA REGINA, Adriano. 1982. Preservação e revitalização do patrimônio cultural na Itália . São Paulo: FAU/USP.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LE GOFF, J. (org.), 1997	LE GOFF, Jacques (org.). 1997. Enciclopedia Emaudi. História/Memória/Documento . Porto: Imprensa Nacional.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LE GOFF, J. 1992	LE GOFF, Jacques. 1992. História e memória . Campinas: EdUnicamp.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LEAL, F. N. 1977	LEAL, Fernando Nachado. 1977. Restauração e conservação de monumentos brasileiros . Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LEMOS, C. A. C. 1987	LEMOS, Carlos. 1985. O que é patrimônio histórico . São Paulo: Brasiliense.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	LYRA, C. I. C. O. 1988	LYRA, Ciro Illidio C. de Oliveira. 1988. "Restauração de arquitetura: linhas conceituais". In. Encontro Nacional de Preservación del Patrimonio Arquitectónico y Urbano . Corrientes (Argentina): Datilografado.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MAGALHÃES, A. 1984	MAGALHÃES, Aloísio. 1984. "Bens culturais: instrumentos para um desenvolvimento harmonioso". In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (20):40-44.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MAGALHÃES, A. 1997	MAGALHÃES, Aloísio. 1997. E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil . Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MAINIERI et al, 1989	MAINIERI, C.; CHIMELO, J. P. 1989. Madeiras Brasileiras - Fichas das Características . Editora: IPT, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MARX, M. 1996	MARX, Murillo. 1996. "O moderno inventa o antigo". In. Revista EXPOR (2):35-44.

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MASCARELLO, S. N. (org.) 1986	MASCARELLO, Sonia N. (org.). 1986. Patrimônio cultural. Documentos internacionais e nacionais sobre preservação de bens culturais. São Leopoldo: UNISINOS.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MASCARÓ, L. 1990	MASCARÓ, Lúcia. 1990. Tecnologia & Arquitetura. Editora Studio Nobel, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MEDEIROS, A. E. A. 2000	MEDEIROS, Ana Elisabete de Almeida. 2000. Materialidade e imaterialidade criadoras. O global, o nacional e o local na construção do 'Patrimônio Mundial': o 'Bairro do Recife' como caso. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia): Universidade de Brasília.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MENEZES, U. B. 1984	MENEZES, Ulpiano Bezerra de. 1984. "Identidade cultural e arqueologia". In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (20):33-36.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MESSEGUER, A. G. 1991	MESSEGUER, Álvaro Garcia. Controle e garantia de qualidade na construção. 1991. ProEditores/Sinduscon/PW, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MILET, V. 1988	MILET, Vera. 1988. A teimosia das pedras: um estudo sobre a preservação do patrimônio ambiental no Brasil. Olinda: Prefeitura Municipal.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ZANCHETTI et al (ORG.), 1995	MILET, Vera. (1995). A Experiência de gestão e proteção ao sítio histórico de Olinda. In: Estratégias de intervenção em áreas históricas – Revalorização de Áreas Urbanas Centrais. ZANCHETTI, S., MILET, V. & MARINHO, G. (Orgs.). Recife: Mestrado em Desenvolvimento Urbano – MDU/UFPE, Projeto PNUD-SEPURB BRA 93/013, 1995. Pp. 66 – 72.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	MOTTA, L. 1987	MOTTA, Lia.. 1987. "A SPHAN em Ouro Preto". In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (22).
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	OLIVEIRA, M. M. 1995	OLIVEIRA, Mário M. 1995. Tecnologia da conservação e restauração – materiais e estruturas, roteiros e estudos. Salvador: Mestrado em Arquitetura e Urbanismo/UFBA.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	PANOFSKY, E. 1994	PANOFSKY, Erwin. 1994. Idea: a evolução do conceito do belo. São Paulo: Martins Fontes.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	RIEGL, A. 2002	RIEGL, Alois. 1987. El culto moderno a los monumentos. Madrid: Visor.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	RIPPER, E. 1998	RIPPER, Ernesto. 1998. Patologia e reforço das estruturas de concreto. Editora Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	RIPPER, E. 1999	RIPPER, Ernesto. 1999. Manual prático de materiais de construção. Editora Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ROJAS, E. 1999	ROJAS, Eduardo. 1999. Old cities, new assets – Preserving Latin America's Urban Heritage. Washington: BID.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ROSSI, A. 1995	ROSSI, Aldo. 1995. A arquitetura da cidade. São Paulo: Martins Fontes.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	RUSKIN, J. 1992	RUSKIN, John. 1992. As pedras de Veneza. São Paulo: Martins Fontes.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	RUSKIN, J. 1956	RUSKIN, John. s.d. Las siete lamparas de la arquitectura. Buenos Aires: El Ateneo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SANTOS, M. V. M. 1992	SANTOS, Mariza Veloso Mota. (1992). O tecido do Tempo: a idéia de patrimônio cultural no Brasil (1920-1970). Tese de Doutorado - Departamento de Antropologia/UnB, 1992.9)
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SANTOS, P. F. 1951	SANTOS, Paulo F. 1951. A arquitetura religiosa em Ouro Preto. (Capítulo II: Técnicas Construtivas). Rio de Janeiro: Kosmos.

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SILVA, F. F. 2002	SILVA, Fernando Fernandes. 2002. “Mário e o patrimônio – um anteprojeto ainda atual” In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (30):128-137.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SILVA, G. G. 1996	SILVA, Geraldo Gomes da. 1996. “Intervenções em sítios históricos”. In. Revista AU (67): 80-84.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SILVA, P. F. A. 1995	SILVA, Paulo F. A. 1995. Durabilidade das Estruturas de Concreto Aparente em Atmosfera Urbana . Editora Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SITTE, C. 1992	SITTE, Camillo. 1992. A construção das cidades segundo seus princípios artísticos . São Paulo: Ática.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	SOUZA, V. C. M. 1998	SOUZA, Vicente Custódio Moreira de.; RIPPER, Thomaz. 1998. Patologia, recuperação e reforço de estruturas de concreto . Editora PINI, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	TELES, A. S. 1984	TELES, Augusto da Silva. 1984. “Centros históricos: notas sobre a política brasileira de preservação”. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (19):29-32.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	THOMAZ, E. 2000	THOMAZ, Ércio. 2000. Trincas em Edifícios . Editora: Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	TOLEDO, B. L. 1984	TOLEDO, Benedito Lima de. 1984. “Bem cultural e identidade cultural”. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (20):29-32.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	TOLEDO, B. L. 1992	TOLEDO, Benedito Lima de. 1992. “Patrimônio cultural: formação profissional e reconvenção”. In. Revista AU (44):93.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	UNESCO, 2000	UNESCO. 2000. Patrimônio Mundial no Brasil . Brasília: Caixa Econômica Federal/Unesco.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	VARINE-BOHAN, H. 1975	VARINE-BOHAN, Hughes. 1975. Patrimônio cultural – A experiência internacional. Notas de aula . São Paulo: FAU/USP.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	VASCONCELLOS, S. 1979	VASCONCELLOS, Sylvio de. 1979. Arquitetura no Brasil: sistemas construtivos . Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	VIOLLET-le-DUC, 2000	VIOLLET-LE-DUC, Eugène E. 2000. Restauração . São Paulo: Ateliê Editorial.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	WALID, Y. 1998	WALID, Yazigi. 1998. A Técnica de Edificar . Editora: Pini, São Paulo.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ZANCHETTI et al (ORG.), 1995	ZANCHETTI, S.; MILET, V.; MARIHO, G. (org.). 1995. Estratégias de intervenção em áreas históricas – revalorização de áreas urbanas centrais . Recife: UFPE.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ZEIN, R. V. 2002	ZEIN, Ruth Verde. 2002. O lugar da crítica . Porto Alegre: Ritter dos Reis.
UnB	Projeto de Arquitetura e Urbanismo 8 (Téc. Retrospectivas)	ZEIN et al, 2001	ZEIN, Ruth Verde; DI MARCO, Anita Regina. 2001. Sala São Paulo de concertos . São Paulo: Alter Market.
UFBA	Ateliê IV	ALMEIDA, F. F. F. 2005	ALMEIDA, Frederico F. N. Conservação de Cantaria: manual . Brasília: Iphan/Monumenta, 2005.
UFBA	Ateliê IV	ARGAN, G. C. 2001	ARGAN, Giulio Carlo. Projeto e Destino . São Paulo: Editora Ática, 2001.
UFBA	Ateliê IV	BRANDI, C. 2004	BRANDI Cesare. Teoria do Restauro . Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
UFBA	Ateliê IV	BORNHEIM, G. 1987	BORNHEIM, Gerd. Cultura Brasileira Tradição Contradição . Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editor Ltda, 1987.
UFBA	Ateliê IV	CARRIÓ, J. M. 2007	CARRIÓ, Juan M. E Montero, J. L. El detalle constructivo en Arquitectura . Madrid, Editorial Munilla-Lería, 2007.
UFBA	Ateliê IV	CASTRO, S. R. 1994	CASTRO, Sonia Rabello de. O estado da preservação de bens culturais: consolidação cultural brasileira . Rio de Janeiro:

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
			Ministério da Cultura, 1994.
UFBA	Ateliê IV	CURY, I. (org.), 2000	CURY, Isabelle (Org.). Cartas patrimoniais . Rio de Janeiro: Iphan/Deprom, 2000.
UFBA	Ateliê IV	CASSAR, M. 1995	CASSAR, May. Environmental Managment: guidelines for museums and galleries . London and New York: Routledge, 1995.
UFBA	Ateliê IV	CUSA, J. 1991	CUSA, Juan de. Reparación de Lesiones en Edificios . Barcelona, Ediciones CEAC S. A., 1991.
UFBA	Ateliê IV	DELPHIN, C. F. de M. 2005	DELPHIN, Carlos F. de M. Intervenção em Jardins Históricos: manual . Brasília: Iphan/Monumenta, 2005.
UFBA	Ateliê IV	LA PASTINA FILHO, J. 2005	LA PASTINA FILHO, José. Conservação de telhados: manual . Brasília: Iphan/Monumenta, 2005.
UFBA	Ateliê IV	FONSECA, 1997	FONSECA, Maria Cecília Londres. O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil . Rio de Janeiro: Iphan, UFRJ, 1997. G.C.I. (Getty Conservation Institute) Diagnóstico de Conservação: Modelo Proposto para Avaliar as Necessidades de Gerenciamento Ambiental em Museus. Los Angeles, mimeo.
UFBA	Ateliê IV	GIVONI, B. 1981	GIVONI, B. Man, Climate and Architecture . Applied Science Publishers Ltd, London, 2ª edição, 1981.
UFBA	Ateliê IV	GUICHEN, G. 1987	GUICHEN, Gaël de, El Clima en los Museus . Lima: PNUD/Unesco; Roma: Iccrom, 1987.
UFBA	Ateliê IV	HUYSSSEN, A. 2000	HUYSSSEN, Andréas. Seduzidos pela memória – Arquitetura, Monumentos, Mídia . Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
UFBA	Ateliê IV	JEUDY, H. P. 2005	JEUDY, Henri Pierre. Espelho das Cidades . Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.
UFBA	Ateliê IV	KLÜPPEL et al 1998	KLÜPPEL, Griselda P. et al. Diagnóstico de Conservação: Museu de Arte Sacra da Bahia . Salvador, mimeo, 1998.
UFBA	Ateliê IV	KLÜPPEL, G. P.; SANTANA, M. s.d.	KLÜPPEL, Griselda P. e SANTANA, Mariely. Manual de conservação preventiva para edificações . (em processo de finalização para publicação).
UFBA	Ateliê IV	LEMOS, C. A. C. 1987	LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico . São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1981. 115p.
UFBA	Ateliê IV	MARTINS, C. 2006	MARTINS, Clerton. Patrimônio cultural - da memória ao sentido do lugar . São Paulo: Ed. Roca.
UFBA	Ateliê IV	MENDES, M. (org.) 2001	MENDES, Marylka, (Org.). Conservação: conceitos e práticas . Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
UFBA	Ateliê IV	MONTANER, J. M. 2003	MONTANER, Josep Maria. Museos para El siglo XXI . Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A. 2003.
UFBA	Ateliê IV	MURTA, S. M. (org.), 2002	MURTA, Stela Maris (org.). Interpretar o patrimônio um exercício do olhar . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
UFBA	Ateliê IV	PUCCIONI, S. O. 1997	PUCCIONI, Sílvia de Oliveira. Restauração Estrutural – Metodologia de Diagnóstico . Tese de Mestrado/UFRJ. Rio de Janeiro: 1997.
UFBA	Ateliê IV	RODRÍGUEZ, J. C. 2003	RODRÍGUEZ, José Coscollano. Restauración y Rehabilitación de Edificios . Madrid, Thomson/Parainfo, 2003
UFBA	Ateliê IV	THOMSON, G. 1986	THOMSON, Garry. The Museum Environment . Oxford: Butterworth – Heinemann, 1986.
UFBA	Ateliê IV	VERÇOZA, E. J. 1991	VERÇOZA, Ênio José. Patologias das Edificações . Porto Alegre: Sagra, 1991.
UFBA	Ateliê IV	SALVADOR	SALVADOR, LOUOS – Lei de Ordenamento e Uso e da Ocupação do Solo de Salvador.
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, 1937	BRASIL, DECRETO-LEI nº 25, de 30 de novembro de 1937. (Organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, Constituição de 1988	BRASIL, (Constituição de 1988). Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, Constituição de 1988	BRASIL, (Constituição de 1988). Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
UFBA	Ateliê IV	Iphan, 2003	IPHAN, Instrução Normativa Nº 1, de 25 de Novembro de 2003. (Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acatrelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica).

Referências bibliográficas completas encontradas nos planos de ensino das cinco disciplinas estudadas			
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CITAÇÃO	REFERÊNCIA
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, Constituição de 1988	BRASIL, (Constituição de 1988). Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, Constituição de 1988	BRASIL, (Constituição de 1988). Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira...
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, 2000	BRASIL, DECRETO nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 (Institui o registro de Bens Culturais de natureza imaterial que constituem Patrimônio Cultural Brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio).
UFBA	Ateliê IV	BRASIL, 2001	BRASIL, (Estatuto Da Cidade). Lei No 10.257, de 10 de Julho de 2001. (Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal estabelece diretrizes gerais da política urbana.)

APÊNDICE N – Modelo de entrevista/questionário aplicados aos Professores

NOTA: Foram realizadas 3 entrevistas e 9 questionários

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE TECNOLOGIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Doutorando: Heitor de Andrade Silva.

Orientadora: Profa. Dra. Maisa Veloso.

Entrevista/questionário – docente

NOTAS:

- As entrevistas aplicam-se aos profissionais-professores de arquitetura e urbanismo, que tenham uma atuação em projeto (arquitetônico e urbano), preferencialmente na área do patrimônio, seja através da prática, ensino e/ou pesquisa.
- Identificaremos os entrevistados, bem como os seus perfis acadêmicos e profissionais, preservando a autoria de suas ideias.
- Cada entrevistado pode falar com base na sua experiência pessoal, seja na prática profissional, nas disciplinas ministradas, nas pesquisas e práticas desenvolvidas (como estruturas curriculares).
- Caso não se sinta a vontade para responder alguma questão pode passar a diante.

Entrevistado:

Forma: Presencial (gravadas/transcritas) ou não-presencial (email).

Dia:

- 1.) Na sua opinião, o que caracteriza o projeto de arquitetura e urbanismo em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)?
- 2.) De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte) os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, estes conteúdos estão adequadamente situados?
- 3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edificado não pode deixar de aprender?
- 4.) A relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de projetos em ACPC tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis. Como essa abordagem é tratada no curso ou período?
- 5.a.) Tendo em vista a realidade da Instituição, em sua opinião, que particularidades poderiam ser ressaltadas no ensino de projeto em ACPC? 5.b.) Ensinar a projetar em ACPC demanda uma metodologia de ensino própria?

APÊNDICE O – Modelo de questionário aplicados aos alunos

NOTA: Em torno de 40 questionários aplicados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE TECNOLOGIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Doutorando: Heitor de Andrade Silva

Orientadora: Dra. Maisa Veloso

Questionário – Discente

Esta é uma pesquisa de doutorado sobre o ensino de projeto em contextos históricos. Estamos interessados em sua opinião sobre a disciplina XXX do CAU/XXX. Os questionários servirão, principalmente, para uma melhor compreensão da dinâmica da disciplina, na percepção dos alunos. O entrevistado não precisa se identificar. Agradecemos a sua colaboração.

1) A integração dos conteúdos teóricos da matéria do patrimônio e dos procedimentos projetuais acontece de forma satisfatória na disciplina?

sim não não sabe avaliar

2) Na sua opinião, os suportes teóricos adotados na disciplina ajudam a projetar em contexto histórico?

sim não não sabe avaliar

3) Os conceitos trabalhados teoricamente na disciplina são aplicados por você na concepção do projeto?

sim não não sabe dizer

4) São cobrados conteúdos de outras matérias já vistos em outros semestres?

sim não não sabe dizer

5) Que matérias você considera imprescindíveis para o exercício de projeto em contextos históricos? Assinale apenas 3 itens.

- | | |
|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> Estatística | h. <input type="checkbox"/> Prática Profissional |
| b. <input type="checkbox"/> Estruturas | i. <input type="checkbox"/> Projeto de Arquitetura |
| c. <input type="checkbox"/> Estudo da paisagem (Paisagismo) | j. <input type="checkbox"/> Projeto Urbano |
| d. <input type="checkbox"/> Fundamentos Sociais | k. <input type="checkbox"/> Psicologia Ambiental |
| e. <input type="checkbox"/> Histórica da Arquitetura e Urbanismo | l. <input type="checkbox"/> Técnicas Retrospectivas |
| f. <input type="checkbox"/> Instalações | m. <input type="checkbox"/> Tecnologia da Construção |
| g. <input type="checkbox"/> Planejamento Urbano e Territorial | n. <input type="checkbox"/> Teoria da Arquitetura e Urbanismo |

6) A seu ver, existe diferença entre projetar em áreas recentes/contemporâneas e em áreas históricas?

sim não não sei dizer

Caso positivo, cite no máximo 4 particularidades do projeto em contexto histórico.

- | | |
|-----------|-----------|
| a.) | c.) |
| b.) | d.) |

7) Dos suportes e procedimentos necessários para o desenvolvimento de um projeto sugeridos a seguir, destaque 5 que, na sua opinião, seriam mais importantes para o exercício em contexto histórico:

- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> adequação às necessidades atuais | i. <input type="checkbox"/> estudos de casos precedentes |
| b. <input type="checkbox"/> conhecimento dos condicionantes do lugar | j. <input type="checkbox"/> exercício para integração do projeto na cidade |
| c. <input type="checkbox"/> construção de um repertório da história do lugar | k. <input type="checkbox"/> exercício sobre meios de preservação |
| d. <input type="checkbox"/> definição da escala de trabalho | l. <input type="checkbox"/> leitura técnica do sítio físico |
| e. <input type="checkbox"/> diálogo com o entorno | m. <input type="checkbox"/> levantamento das leis que regem o lugar |
| f. <input type="checkbox"/> discussões teórico-conceituais sobre o tema | n. <input type="checkbox"/> levantamento dos anseios dos usuários |
| g. <input type="checkbox"/> documentação e histórico do lugar | o. <input type="checkbox"/> identificação tendências de crescimento urbano |

- h. estabelecimento prévio do tipo de intervenção p. prévia definição do partido a ser adotado
 q. conhecimento: recomendações internacionais

8) Das opções a seguir, destaque as 5 que mais facilitam o seu aprendizado de projeto em contextos históricos:

- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> análises sobre questões econômicas do projeto | k. <input type="checkbox"/> identificação de valores ao conjunto edilício |
| b. <input type="checkbox"/> atividades práticas em ateliês | l. <input type="checkbox"/> leituras e discussões sobre preservação |
| c. <input type="checkbox"/> aulas expositivas | m. <input type="checkbox"/> levantamentos de campo |
| d. <input type="checkbox"/> conhecimento: instrumentos de representação | n. <input type="checkbox"/> noção de escalas |
| e. <input type="checkbox"/> debates em sala | o. <input type="checkbox"/> orientações sobre os limites da intervenção |
| f. <input type="checkbox"/> estudos sobre teoria e história da arquitetura | p. <input type="checkbox"/> palestras com profissionais experientes |
| g. <input type="checkbox"/> exercícios de concepção em ateliê | q. <input type="checkbox"/> exercícios: simulação de projetos participativos |
| h. <input type="checkbox"/> exercícios sobre as relações formas/ usos | r. <input type="checkbox"/> reflexão: implicações políticas do projeto/área |
| i. <input type="checkbox"/> exercícios de simulação (modelagem física) | s. <input type="checkbox"/> viagens de estudo |
| j. <input type="checkbox"/> exercícios de simulação (modelagem virtual) | t. <input type="checkbox"/> visitas de campo |

9) Quais as principais dificuldades que você encontrou ao desenvolver um projeto num contexto histórico? Assinale, no máximo, 5 itens.

- | | |
|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> adequação às necessidades atuais | i. <input type="checkbox"/> identificação: valores mais relevantes do lugar |
| b. <input type="checkbox"/> adequação programa as condições existentes | j. <input type="checkbox"/> inserção do novo projeto no sítio |
| c. <input type="checkbox"/> condicionantes do entorno | k. <input type="checkbox"/> preservação: autenticidade e integridade lugar |
| d. <input type="checkbox"/> correlações com o histórico do lugar | l. <input type="checkbox"/> questões teórico-conceituais |
| e. <input type="checkbox"/> definição da volumetria | m. <input type="checkbox"/> reconhecimento dos limites da transformação |
| f. <input type="checkbox"/> diálogo com o entorno | n. <input type="checkbox"/> restrições legais |
| g. <input type="checkbox"/> escala de trabalho | o. <input type="checkbox"/> soluções técnicas |
| h. <input type="checkbox"/> escolha do partido | |

10) Que motivações você recebe na disciplina para conceber um projeto num contexto antigo? Escolha no máximo 3 opções.

- | | |
|---|--|
| a. <input type="checkbox"/> análises do entorno | g. <input type="checkbox"/> literatura consultada |
| b. <input type="checkbox"/> pesquisas em outras áreas do conhecimento | h. <input type="checkbox"/> materiais audiovisuais (filmes, vídeos etc.) |
| c. <input type="checkbox"/> aulas expositivas dos docentes | i. <input type="checkbox"/> orientações dos professores |
| d. <input type="checkbox"/> conversas com os colegas | j. <input type="checkbox"/> provocações dos professores |
| e. <input type="checkbox"/> estudos de caso e referência | k. <input type="checkbox"/> seminários temáticos |
| f. <input type="checkbox"/> exercícios desenvolvidos na disciplina | l. <input type="checkbox"/> visitas orientadas |

11) Das opções a seguir escolha as 3 que mais lhe estimula a refletir sobre a questão do projeto em contexto histórico?

- | | |
|---|--|
| a. <input type="checkbox"/> análises do entorno | g. <input type="checkbox"/> exercícios desenvolvidos na disciplina |
| b. <input type="checkbox"/> pesquisas em outras áreas do conhecimento | h. <input type="checkbox"/> literatura consultada |
| c. <input type="checkbox"/> aulas expositivas dos docentes | i. <input type="checkbox"/> materiais audiovisuais (filmes, vídeos etc.) |
| d. <input type="checkbox"/> conversas com os colegas | j. <input type="checkbox"/> orientações dos professores |
| e. <input type="checkbox"/> estudos de caso e referência | k. <input type="checkbox"/> seminários temáticos |
| f. <input type="checkbox"/> estudos de precedentes (projetos similares) | l. <input type="checkbox"/> visitas orientadas |

12) Na sua opinião, as recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção no sítio histórico têm influência nos procedimentos metodológicos do projeto?

- sim não não sabe dizer

13) Com respeito aos conteúdos do patrimônio no Curso, responda:

a) Na sua percepção, em que momento do curso os conteúdos do patrimônio aplicados ao projeto deveriam estar situados?

- início meio fim

b) Em quantos semestres deveriam ser trabalhados?

- em um apenas em dois em mais de dois

14) Que atributos, a seu ver, deve ter um professor de projeto em contexto histórico?

- | | |
|---|---|
| a. <input type="checkbox"/> conhecimento em informática | i. <input type="checkbox"/> pós-graduações na área de projeto |
| b. <input type="checkbox"/> domínio de recursos de representação gráfica | j. <input type="checkbox"/> pós-graduações na área de projeto e patrimônio |
| c. <input type="checkbox"/> experiência, no setor público, em gestão de sítios de valor patrimonial | k. <input type="checkbox"/> prática de mercado em projeto |
| d. <input type="checkbox"/> experiência, no setor público, em projeto de intervenções neste campo | l. <input type="checkbox"/> prática de mercado em projeto em estruturas históricas |
| e. <input type="checkbox"/> pesquisador na área de patrimônio | m. <input type="checkbox"/> qualquer professor de projeto está apto a ensinar a matéria |
| f. <input type="checkbox"/> pesquisador na área de projeto | n. <input type="checkbox"/> conhecimento em didática |
| g. <input type="checkbox"/> pesquisador em projeto e patrimônio | o. <input type="checkbox"/> conhecimento em história |
| h. <input type="checkbox"/> pós-graduações na área de patrimônio | p. <input type="checkbox"/> vinculação a instituições ligadas ao patrimônio |

15) Por fim, e de modo geral, como você avalia os métodos de ensino de projeto utilizados na disciplina?

- bastante satisfatórios satisfatórios insatisfatórios não sabe avaliar

16) Mudaria algo na disciplina?

- sim não não sabe dizer

Caso positivo, indique suas sugestões de melhorias:

.....
.....
.....

**APÊNDICE P – Lista de entrevistados e resultados das entrevistas e questionários –
Âmbito II de Abordagem**

QUADRO 7 – Entrevistados			
Entrevistado	Formação/vinculação	Forma	Mês/ano
Carlos Eduardo Dias Comas.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFRGS, Professor titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAU-UFRGS), onde atua em projeto e em teoria, história e crítica de arquitetura. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/4290893631616486 >. Acesso em: 25 dez. 2011.	Não- Presencial (email).	Jan/2012.
Cêça Guimaraens ²⁶⁵ .	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UnB, Professora associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ), onde coordenou o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura entre 2008-2010. Disciplinas ministradas – Nível: Graduação: “Projeto de Arquitetura para a Cultura”. Nível: Pós-graduação: “Projeto e gestão de espaços preservados (sítios e centros históricos)”. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0090037095817957 . Acesso em: 06 jan. 2012.	Não- Presencial (email).	Jan/2012.
Flávio de Lemos Carsalade.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFMG, Professor Adjunto da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EA-UFMG) e atual diretor da EA-UFMG. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos da Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: projeto arquitetônico, patrimônio cultural e ensino de arquitetura. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/9899350224165436 >. Acesso em: 29 dez. 2011.	Não- Presencial (email).	Dez.2011
Maria Lúcia Malard.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFMG, Professora Titular do Departamento de Projetos da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Projeto de Arquitetura e Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de criação arquitetônica, avaliação do ambiente construído, arquitetura universitária e planejamento físico de campus, trabalho final de graduação, projetos habitacionais populares. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/0004331004469675 >. Acesso em: 25 jan. 2012.	Não- Presencial (email).	Jan.2012
Nivaldo Vieira Andrade Junior.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA, Professor Assistente (DE) do Departamento de Teoria e Prática do Planejamento da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, onde ministra ou ministrou as disciplinas “Teoria e Crítica da Arquitetura”, “Oficina de Projeto I” e “Oficina de Projeto II”, é vice-coordenador do Colegiado do Curso Noturno de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, orienta Trabalhos Finais de Graduação e presta consultoria no Ateliê de Projetos do Mestrado Profissional em Conservação e Restauração de Monumentos e Núcleos Históricos (MP-CECRE). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7181901084951338 . Acesso em: 06 dez. 2011.	Não- Presencial (email).	Jan.2012

²⁶⁵ Maria da Conceição Alves de Guimaraens.

QUADRO 7 – Entrevistados			
Entrevistado	Formação/vinculação	Forma	Mês/ano
Geraldo Gomes da Silva.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFPE, Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência a) na elaboração de planos de preservação de sítios históricos e na elaboração de projetos de restauração de monumentos históricos e artísticos; b) na pesquisa sobre a história da arquitetura do ferro no Brasil, da arquitetura dos antigos engenhos de açúcar em Pernambuco e da arquitetura moderna também em Pernambuco. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6005009912799085 . Acesso em: 03 fev. 2012.	Presencial (gravada e transcrita)	Dez.2009
Maisa Fernandes Dutra Veloso.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFPE, Professor associado do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projeto do Espaço Urbano e da Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: projeto de arquitetura e urbanismo, preservação e conservação do patrimônio edificado. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4974901249133556 . Acesso em: 03 fev. 2012.	Não- Presencial (email).	Dez.2009
Yannis Tsiomis.	Professor titular da <i>École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris – La Villette</i> , Professor na EHESS – <i>Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales</i> . Arquiteto DPLG formado pela Escola Politécnica de Atenas, Grécia, e pela <i>Ecole des Beaux Arts</i> , na França. Doutor de <i>Etat ès Lettres em Antropologia Social</i> pela Universidade de Paris.	Não- Presencial (email).	Jan.2012
Ruth Maria da Costa Ataíde.	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFRN, Professor adjunto do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projeto do Espaço Urbano, atuando principalmente nos seguintes temas: plano diretor, planejamento urbano, habitação, paisagem e patrimônio. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6598437988746248 . Acesso em: 03 fev. 2012.	Não- Presencial (email).	Nov.2008
Zeca Brandão ²⁶⁶ .	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela IMB, Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e Secretário Executivo de Operações Urbanas do Estado de Pernambuco. Atua, principalmente, nos seguintes temas: desenho urbano, espaço público, intervenção urbana, arquitetura urbana e diálogo com o construído. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5426551850468629 . Acesso em: 25/01/2012.	Presencial (gravada e transcrita)	Out./Dez. 2011
Luiz Manuel do Eirado Amorim ²⁶⁷ .	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFPE, Professor Associado II do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano (MDU) da UFPE. É autor do livro “Obituário Arquitetônico: Pernambuco modernista”, co-autor de “Delfim Amorim-arquiteto”, e co-organizador de “A casa nossa de cada dia” e “Cidades: urbanismo, patrimônio e sociedade”. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5406427546690123 . Acesso em: 26 jan. 2012.	Presencial (gravada e transcrita)	Nov.2011
Beatriz Mugayar Kühl	Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela USP, Professor Associado da Universidade de São Paulo, atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação (Área de História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, linha de pesquisa História e Preservação da Arquitetura). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em História da Arquitetura e Preservação, atuando principalmente nos seguintes temas: conservação e restauração, bens culturais, arquitetura ferroviária, arquitetura do ferro e arquitetura industrial. Texto extraído do lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1816257172190217 . Acesso em: 27 dez. 2011.	Não- Presencial (email).	Fev.2012

²⁶⁶ José de Souza Brandão Neto.

²⁶⁷ A entrevista com o Prof. Luiz Amorim foi realizada com outro propósito. O de conhecer as mudanças da nova Estrutura curricular, que se encontra em processo de implantação.

ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS DOCENTES

Questões entrevistas – Âmbito I de Abordagem

Respostas separadas por docente

QUADRO 8	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>1.) Na sua opinião, o que caracteriza o projeto de arquitetura e urbanismo em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)?</p>	
<p>Cêça Guimarães (UFRJ): Tendo em vista a dinâmica e o desenvolvimento urbano, as ACPCs são setores que merecem cuidado especial devido à potencialidade inerente que possuem. Os projetos de revitalização, portanto, deveriam adequar usos e programas contemporâneos e atender, ao mesmo tempo, aos parâmetros de preservação da integridade construtiva e ambiental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado especial pelas potencialidades inerentes da área; - Adequar usos e programas contemporâneos aos parâmetros de preservação.
<p>Flávio Carsalade (UFMG): A questão patrimonial em Minas Gerais é muito presente na cultura de seu povo. Muitos dos alunos revelam interesse para essa questão desde muito cedo no Curso de arquitetura e buscam trabalhos a ela relacionados. Como também a nossa gama de bens protegidos, inventariados ou de interesse é muito ampla, desde o patrimônio e cidades coloniais até o patrimônio moderno, passando pelos bens imateriais, os trabalhos tendem a refletir esse aspecto mais amplo. Também como a questão patrimonial é bastante ampla, desde a intervenção localizada em um bem até a gestão urbana, os trabalhos tendem a refletir isso. Há alunos que trabalham com restauração de imóveis isolados, outros trabalham com áreas urbanas na forma de planejamento urbano ou de desenho urbano. Dependendo do nível ou período em que ele está no curso, os trabalhos são mais ou menos aprofundados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto do lugar (gestão, exemplos, noções de patrimônio etc.); - Tipos de trabalhos: restauração de edifícios, projeto urbano, planejamento urbano etc.
<p>Maria Lúcia Malard (UFMG): Tenho dificuldades em perceber o alcance da denominação "Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)", que você está utilizando. Primeiro, porque toda área urbana dotada de infraestrutura de suprimento e esgotamento, sistema viário, transporte público e ocupação de mais de 70% dos lotes pode ser considerada consolidada; segundo porque a expressão "valor patrimonial" pode estar indicando qualquer tipo de patrimônio imóvel que custe dinheiro. Se você se refere a qualquer assentamento urbano consolidado, a expressão "valor patrimonial" é dispensável, pois todos têm algum valor, uns mais outros menos: valor de uso, valor de troca, valor afetivo, etc.</p> <p>Se você se refere a um valor não propriamente imobiliário (histórico, artístico, cultural, outros), talvez fosse interessante rever a denominação ACPC. Mesmo porque, na sua imensa maioria, os assentamentos urbanos de interesse histórico, artístico ou cultural em geral, são consolidados. Assim, seria mais apropriado falarmos em "Áreas Urbanas de Interesse Cultural". É nessa perspectiva que eu lhe darei a minha resposta:</p> <p>Qualquer intervenção num assentamento humano - consolidado ou não, urbano ou rural - deverá se pautar por dois princípios básicos: bom senso e sensibilidade. O bom senso nos recomenda a obedecer às regulações pertinentes (senão seremos punidos) e a sensibilidade nos aponta os caminhos adequados, quando as regulações são falhas (e sempre são, uma vez que nós, que as elaboramos, somos humanos e, portanto, falíveis).</p> <p>As regulações, se elaboradas democraticamente, asseguram que a expressão da vontade coletiva se realize. Ainda assim serão falhas, porém legítimas. Ao se deparar com uma falha nos regulamentos, o arquiteto deverá ter a sensibilidade de não usá-la como mecanismo de burla da vontade coletiva. Isso se tiver um espírito democrático. Caso contrário atuará como predador do patrimônio edificado de interesse cultural. Temos visto isso inúmeras vezes, nos mais variados contextos. Por isso é fundamental que mostremos aos nossos estudantes que eles são importantes agentes da produção do espaço, pois a especulação imobiliária não é um fenômeno autônomo e certamente passa pelas proposições dos arquitetos.</p> <p>Se as regulações são elaboradas tecnocraticamente, conferem um poder desmedido aos chamados técnicos, dentre os quais nós arquitetos nos incluímos. Nesse caso, além de falhas, as regulações não farão sentido para a coletividade e esta se encarregará de burlá-las sistematicamente.</p> <p>Essas questões conceituais eu sempre abordo com os estudantes, seja qual for o exercício de projeto que estejam fazendo. O fato de estarem trabalhando numa área urbana que não seja de interesse cultural, não os autoriza a fazerem intervenções que não se coadunam com a paisagem, com as condições climáticas, com a base material local, com o cotidiano dos usuários. É preciso, no entanto, que enriqueçam a paisagem encontrada, melhorem as condições climáticas pré-existentes, acrescentem tecnologia à base material e abram perspectivas de uso e fruição ainda desconhecidas dos usuários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios básicos: o bom senso e a sensibilidade; - O bom senso recomenda obedecer as regulações pertinentes; - A sensibilidade demanda capacidade crítica para tomar decisões quando as regulações são falhas ou quando não fazem sentido para a coletividade (por terem sido elaboradas tecnocraticamente); - É preciso que "enriqueçam a paisagem encontrada, melhorem as condições climáticas pré-existentes, acrescentem tecnologia à base material e abram perspectivas de uso e fruição ainda desconhecidas dos usuários".
<p>Nivaldo Andrade (UFBA): Ainda existe certa confusão quando se fala em projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC, que muitos confundem com "restauração". A minha dissertação de mestrado, defendida junto ao PPGAU/FAU UFBA em 2006 e intitulada "Metamorfose Arquitetônica: intervenções projetuais contemporâneas sobre o patrimônio edificado", iria se chamar "além do restauro", apropriando uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinção do tipo de projeto: restauração e outros que vão "além do restauro" (oltre il restauro); - Harmonizar as visões dos atores do processo por um objetivo, sobretudo, evitando posições extremamente opostas (de inserção do novo em detrimento do

QUADRO 8	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>1.) Na sua opinião, o que caracteriza o projeto de arquitetura e urbanismo em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)?</p> <p>expressão italiana (oltre il restauro) que se refere às intervenções de arquitetura e urbanismo sobre o patrimônio edificado e que vão além do restauro entendido como preservação de determinadas características vinculadas à conservação do valor cultural daquele bem. Neste grande conjunto, incluo desde adequações ligadas ao atendimento às novas normas de combate a incêndio, acessibilidade universal (tal como a inserção de rampas, elevadores, etc. em edifícios tombados) até os grandes projetos de requalificação (ou renovação ou reabilitação ou re...) urbana, que envolvem questões sociais, econômicas e políticas que estão muito além da mera restauração. O grande problema, a meu ver, é que os arquitetos que elaboram projetos de arquitetura e urbanismo para ACPC e os gestores públicos dos órgãos voltados à preservação do patrimônio cultural – para ficarmos em apenas dois grupos técnicos – possuem hoje, no Brasil, visões radicalmente distintas do que representa elaborar um projeto em ACPC. De um lado, os primeiros tendem a atuar, em sua grande maioria, sem levar em consideração as especificidades das preexistências de elevado valor cultural e levam às últimas conseqüências a idéia de “diferenciar o novo do antigo”, inserindo grandes estruturas envidraçadas e de grande porte em sítios caracterizados por construções sólidas, maciças e de pequeno porte. Por outro lado, os segundos entendem, muitas vezes, que a intervenção nas ACPC deve privilegiar, acima de tudo, a preservação, no sentido de manutenção, seja lá do que for, seja lá em que circunstâncias, e mesmo que em detrimento de questões igualmente importantes. O projeto de arquitetura e urbanismo em ACPC deveria, a meu ver, privilegiar: 1) identificar as características que garantem ao bem seu valor cultural, e definir que estas deverão ser preservadas a todo custo; 2) entender que, como disse Benévolo, o ato de manter um determinado elemento ou característica de um bem é resultado de uma decisão do arquiteto, da mesma forma que o de demolir ou o de construir; tratam-se todos, portanto, de escolhas a serem feitas pelo arquiteto, em função da análise do bem que é objeto da intervenção; 3) levar em consideração as demandas sociais, a viabilidade econômica e os aspectos políticos e de gestão da intervenção.</p>	<p>preexistente ou de preservação e manutenção de tudo e em qualquer circunstância);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características que garantem ao bem seu valor cultural e definir o que deve ser preservado; - Entender que, manter, construir ou demolir um determinado elemento ou característica de um bem é resultado de uma decisão do arquiteto, são escolhas a serem feitas pelo arquiteto, em função da análise do bem que é objeto da intervenção; - “Levar em consideração as demandas sociais, a viabilidade econômica e os aspectos políticos e de gestão da intervenção”.
<p>Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a NOTE IMPORTANTE): Dans tous les cas la ville consolidée (patrimoine à valeur historique ou constructions plus récentes considérées sans valeur historique) n'est pas une enclave isolée. Dorénavant la ville consolidée fait partie d'une aire plus vaste, l'aire métropolitaine et en ce sens le travail le plus difficile est de « coudre » l'espace de la ville avec celui de la métropole. En ce sens Paris, São Paulo, Rio, Shanghai etc., bref, toutes les villes du monde ont à résoudre ce problème majeur: comment intégrer la ville consolidée dans l'aire métropolitaine. Il s'agit d'un autre grand problème pour l'enseignement de l'architecture de la ville.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender que uma ACPC não está isolada e deve ser integrada com a metrópole.
<p>Carlos Comas (Ufrgs): Terá de considerar a presença do passado na obra do presente tendo em vista o seu uso no futuro imediato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos históricos; - Demandas de uso atuais e futuros.
<p>Beatriz Kühn (USP): Antes de tudo, cabe um esclarecimento: a estrutura da FAUUSP é departamental (Projeto, História e Tecnologia) e, no presente momento, não há uma articulação eficiente entre as disciplinas dos vários departamentos. Como sou professora do Departamento de História da Arquitetura e Estética do Projeto, estou alocada em disciplinas essencialmente teóricas (os exercícios projetuais competem ao Departamento de Projeto). Desse modo, minha atuação no ensino de temas ligados às ACPC se dá por meio de disciplinas teóricas (uma obrigatória e uma optativa na graduação, e duas disciplinas na pós-graduação); eu não atuo nas disciplinas de projeto que tratam dessa temática. Por outro lado, oriento trabalhos finais de graduação ligados às ACPC que são trabalhos projetuais.</p> <p>Uma das características essenciais de projeto de arquitetura e urbanismo relacionado às ACPC é que são projetos de arquitetura e urbanismo. Pode parecer um pleonasma, mas há ainda certa visão, equivocada (que está mudando), em especial no que diz respeito à arquitetura, de que um projeto de intervenção num bem de interesse patrimonial não é um “verdadeiro” projeto de arquitetura, sendo considerado operação “meramente” técnica, que não faz uso da criatividade.</p> <p>Um primeiro ponto, portanto é enfatizar que projeto e criatividade fazem parte das ações voltadas às ACPC. Outro ponto, é que intervir por meio de um projeto de restauro não é mera operação técnica; é ato crítico e criativo (mesmo que se trate apenas de uma limpeza) antes de se tornar operacional. O projeto de intervenção é o instrumento que prefigura e controla a ação.</p> <p>O projeto de intervenção em ACPC é sempre complexo e deve estar estreitamente ligado ao processo de aquisição de conhecimento, de modo a articular as distintas contribuições dos vários campos disciplinares envolvidos, todas fundamentais, que servem como “condicionantes” para o partido a ser adotado e para a proposta projetual. A multidisciplinaridade é ainda essencial para entender os objetos em sua materialidade (materiais, estrutura, técnicas construtivas), suas várias fases, até chegar à configuração atual (análise tipológica e formal, inserção na paisagem), os elementos caracterizadores, os problemas e patologias, e os tratamentos possíveis (fazendo uso dos conhecimentos das áreas de química, física, engenharia, biologia etc.). O procedimento como um todo envolve acuradas pesquisas histórico-documentais, iconográficas, bibliográficas, levantamento métrico-arquitetônico e fotográfico, estudos vinculados às humanidades, de viabilidade econômica, urbanísticos, arqueológicos, e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São projetos de arquitetura e urbanismo, que demandam criatividade. Obs.: “[...] há ainda certa visão, equivocada (que está mudando), em especial no que diz respeito à arquitetura, de que um projeto de intervenção num bem de interesse patrimonial não é um “verdadeiro” projeto de arquitetura, sendo considerado operação “meramente” técnica, que não faz uso da criatividade”. - O projeto de intervenção em ACPC é sempre complexo e deve estar estreitamente ligado ao processo de aquisição de conhecimento, de modo a articular as distintas contribuições dos vários campos disciplinares envolvidos. - A multidisciplinaridade é ainda essencial para entender os objetos. - A multidisciplinaridade é relevante também na fase de anamnese que leva ao diagnóstico correto para determinar o tratamento adequado e os parâmetros para as decisões projetuais. - É de extrema importância estudar a estruturação do espaço ao longo do tempo (tanto para obras singulares quanto para complexos urbanos e paisagísticos). - A inserção no espaço. - O projeto de intervenção em ACPC parte de premissas distintas do projeto do novo, pois se fundamenta numa judiciosa análise e no respeito pelo bem (ou conjunto de bens) em suas várias estratificações. - O objetivo é respeitar e valorizar a obra (arquitetônica ou conjunto urbano) que se quer transmitir ao futuro da melhor maneira possível, e, portanto, as decisões de projeto, e inclusive o uso de recursos criativos, devem estar subordinadas a esse objetivo.

QUADRO 8	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>1.) Na sua opinião, o que caracteriza o projeto de arquitetura e urbanismo em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural (ACPC)?</p> <p>também análises químicas, biológicas etc. Outro dado a ser ponderado é a inserção no espaço; qualquer obra arquitetônica está relacionada com o espaço, e com a sociedade, em que está inserida, sendo elemento participante das transformações ali ocorridas ao longo do tempo, por vezes provocando mudanças profundas; ou seja, é de extrema importância estudar a estruturação do espaço ao longo do tempo (tanto para obras singulares quanto para complexos urbanos e paisagísticos). A multidisciplinaridade é relevante também na fase de anamnese que leva ao diagnóstico correto para determinar o tratamento adequado e os parâmetros para as decisões projetuais; por sua vez, esse processo de aprofundamento cognitivo pode oferecer importantes dados para esclarecimentos e revisões historiográficas.</p> <p>Os estudos pormenorizados são necessários para uma intervenção fundamentada, mas não são suficientes para um bom projeto, que requer, além do mais, grande maestria no que se refere à qualidade do próprio desenho, ao equilíbrio da composição como um todo.</p> <p>O projeto de intervenção em ACPC parte de premissas distintas do projeto do novo, pois se fundamenta numa judiciosa análise e no respeito pelo bem (ou conjunto de bens) em suas várias estratificações; o objetivo é respeitar e valorizar a obra (arquitetônica ou conjunto urbano) que se quer transmitir ao futuro da melhor maneira possível, e, portanto, as decisões de projeto, e inclusive o uso de recursos criativos, devem estar subordinadas a esse objetivo. A criatividade é parte intrínseca do projeto de intervenção, mas deve ser entendida dentro dos parâmetros específicos ligados aos bens culturais – os princípios de preservação que amadureceram ao longo de séculos de reflexões e experiências práticas – que estão intimamente relacionados com as razões de se preservar, que nos dias de hoje podem ter motivações muito variadas, mas podem ser sintetizadas em razões: culturais, entendidas num sentido amplo, englobando questões histórico-documentais, formais, memoriais e simbólicas; científicas, pois os bens são portadores de conhecimento em vários campos do saber; éticas, por não se ter o direito de apagar testemunhos relevantes do passado e privar o presente e as gerações futuras da possibilidade de conhecimento de que os bens são portadores e do papel memorial e simbólico que desempenham.</p> <p>Desse modo, o projeto deve respeitar os princípios de intervenção, derivados das razões de se preservar. Em qualquer projeto de criação do novo existem “condicionantes” de partido (como legislação, programa, dimensões do terreno, orçamento etc.) que condicionam o ato criador, mas não o anulam. Assim como na criação do novo, no projeto de intervenção em ACPC as limitações devem ser utilizadas como estímulo a soluções criativas.</p> <p>Observação: minha atuação no que respeita às ACPC se dá por meio da disciplina supracitada e de uma disciplina optativa na graduação (AUH 127 - Conservação e Restauração do Patrimônio Arquitetônico, oferecida aos alunos que tenham feito a obrigatória: é uma disciplina de aprofundamento dos conteúdos da obrigatória e de pesquisa. A estrutura da FAUUSP é departamental; como eu sou professora do Departamento de História, nossas disciplinas são necessariamente teóricas (não podemos desenvolver exercícios projetuais que competem ao Departamento de Projeto). Desse modo, eu não participo das disciplinas de projeto (na escala arquitetônica ou urbana) que abordam intervenções em ACPC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As questões éticas, por não se ter o direito de apagar testemunhos relevantes do passado e privar o presente e as gerações futuras da possibilidade de conhecimento de que os bens são portadores e do papel memorial e simbólico que desempenham. - O projeto deve respeitar os princípios de intervenção, derivados das razões de se preservar.

QUADRO 9	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>2.) De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte) os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, estes conteúdos estão adequadamente situados?</p> <p>Cêça Guimarães (UFRJ): Os conteúdos relativos à formação da mentalidade preservacionista abrangem também outras disciplinas. Isso pode ser observado nas disciplinas do Departamento de Representação da Forma, nas quais o “espírito do lugar” é aspecto a ser considerado tanto em exercícios analíticos quanto em projetos dos estudantes. Os estudantes recebem, nessas disciplinas iniciais, a instrumentação básica para o curso. No que diz respeito à sequência desses conteúdos em períodos avançados, os exercícios das disciplinas dos departamentos de Projeto de Arquitetura e História e Teoria também se conformam adequadamente à mentalidade preservacionista. Destaque-se, então, que o reconhecimento do lugar é condição para os exercícios de intervenções no ambiente urbano e naturalmente propostos no 8º período.</p> <p>Flávio Carsalade (UFMG): A questão curricular é sempre muito complicada quando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação da mentalidade preservacionista abrange outras disciplinas; - Apreensão do “espírito do lugar”; - Conteúdos de projeto, história e teoria conforma adequadamente à mentalidade preservacionista; - Reconhecimento do lugar é condição para exercícios de intervenção em ambiente urbano. <p>- Quando o currículo foi pensado imaginava-se a</p>

²⁶⁸ Em 100% das IES estudadas estes conteúdos estão na segunda metade do curso, conforme pode ser verificado no quadro X.

QUADRO 9	
Pergunta/Resposta	Ideias síntese
<p>2.) De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte) os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, estes conteúdos estão adequadamente situados?²⁶⁸</p>	
<p>pensada em disciplinas isoladas que se unem (o que é diferente de “se integram”) para formar um conhecimento coeso. Quando o currículo foi pensado, imaginava-se que o aluno deveria percorrer a questão da história da arquitetura e ter também um pensamento mais crítico e uma experiência projetual para lidar com a complexidade da questão patrimonial. O que ocorre, no entanto, é que várias disciplinas de projeto já trabalham com temas patrimoniais antes do 9º período, o que cria a necessidade de colocar os conteúdos correlatos antes das disciplinas finais que acabam por funcionar mais como uma consolidação de conhecimentos do que como introdução de conteúdos. O curso noturno de nossa escola (novo, dentro do REUNI), abandonou a tradicional formatação por disciplinas por uma pedagogia baseada em oficinas e resolução de problemas, o que me parece mais adequado para responder às questões patrimoniais.</p>	<p>seguinte sequência: História/pensamento crítico/experiência projetual para lidar com a complexidade da questão patrimonial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O 9º Período funciona para consolidação do conhecimento; - Integração de conteúdos; - Solução do curso noturno de “oficinas e resolução de problemas”, parece-me mais adequado para responder às questões patrimoniais.
<p>Maria Lúcia Malard (UFMG): Felizmente o currículo do nosso curso evoluiu recentemente, com mudanças conceituais importantes no ensino de projeto. Cogita-se, no momento, de retirar a palavra “integrado” de qualquer disciplina de projeto, pois, em princípio, as intervenções no ambiente construído devem, necessariamente, integrar conhecimentos de arquitetura, urbanismo, paisagismo, tecnologia, história, filosofia, meio ambiente etc. A denominação Projeto Integrado foi importante num momento em que os edifícios eram projetados como se não existisse um contexto e o planejamento urbano era pensado num vazio volumétrico, embora pleno de números e tabelas. Felizmente esse cenário mudou. A sociedade exige que o arquiteto e urbanista trabalhe colaborativamente com outros profissionais, numa visão integral das intervenções no ambiente construído. Assim entendendo, penso que o lugar da integração de conteúdos – históricos, teóricos, edíficos, paisagísticos, urbanísticos, tecnológicos, filosóficos e outros – é projeto onde e quando ele ocorrer, seja na Universidade ou fora dela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O lugar da integração de conteúdos é o projeto, seja onde ele ocorrer.
<p>Nivaldo Andrade (UFBA): Entre 2003 e 2005, ensinei, junto com as professoras Esterzilda Berenstein de Azevedo e Vânia Hemb Andrade, o Ateliê IV (quarto ano). A metodologia adotada, implantada alguns anos antes pelas professoras, pressupunha a adoção de uma área-problema – um setor do Centro Histórico de Salvador ou em seus arredores, que mudava a cada ano. Os alunos dedicavam algumas semanas ao entendimento da área, suas potencialidades e problemas, e ao longo do ano eram desenvolvidos diversos projetos naquela área, que iam da recuperação de edifícios de valor cultural abandonados e sua adaptação a novos usos até o preenchimento de pequenos vazios urbanos – lotes desocupados em uma malha urbana tradicional e consolidada.²⁶⁹ Dessa forma, o projeto de arquitetura e urbanismo era aplicado às ACPC, colocando aos alunos um desafio que muitos deles enfrentarão profissionalmente nos anos seguintes, tendo em vista que não só Salvador como outras cidades baianas possuem um estoque muito grande de imóveis de valor cultural e esse é um mercado de trabalho em expansão. Essa prática se disseminou, de certa forma, e há alguns anos uma outra turma de Ateliê IV, coordenada pelas professoras Naia Alban Suarez e Griselda Pinheiro Klüppel, passou a adotar uma abordagem semelhante. É preciso ressaltar que, no CAU da FAU UFBA, existem, já há alguns anos, três ou quatro turmas para cada nível de ateliê e os alunos possuem liberdade para escolher o ateliê do seu interesse; existem turmas de Ateliê IV que trabalham com grandes equipamentos, como hospitais e estações intermodais de transporte, nas áreas de expansão urbana. Entretanto, os ateliês IV que adotam as ACPC como objeto de análise e de intervenção atraem grande interesse dos alunos.</p> <p>Na FAU UFBA, a única disciplina dedicada obrigatoriamente à temática do patrimônio edificado no CAU é Técnicas Retrospectivas; infelizmente, pela própria carga horária reduzida, não há espaço para trabalhar a intervenção projetual e o conteúdo termina por se restringir às questões conceituais e teóricas (de forma bastante preliminar) e, principalmente, às questões tecnológicas.</p> <p>Desde 2009, começamos a implantar um novo CAU na FAU UFBA: o curso noturno, com uma estrutura curricular distinta – ainda que semelhante em vários aspectos – do curso diurno. Atualmente sou vice-coordenador deste curso e ministrarei a Oficina de Projeto IV (quinto ano)²⁷⁰ a partir de 2013, quando esta disciplina será oferecida pela primeira vez. A nossa proposta é criar um diálogo intenso entre a Oficina de Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Ateliê IV não obrigatoriamente trabalha em ACPC; - Técnicas retrospectivas é a única obrigatória de patrimônio, mas não trabalha o projeto; - Curso noturno, Oficina de Projeto IV (5º ano), que deverá dialogar com a disciplina Tecnologia da Conservação e do Restauro; - Sim, estes conteúdos estão adequadamente situados nas Estruturas Curriculares dos cursos (diurno e noturno).

²⁶⁹ Envio em anexo, para leitura, caso seja do seu interesse, o artigo “A Cidade como Pretexto: Uma experiência de ensino de projeto”, de autoria minha e das professoras Esterzilda Azevedo e Vânia Andrade, apresentado no II Seminário Projetar, em 2005, e publicado nos respectivos anais. Este artigo apresenta a nossa experiência com os alunos do Ateliê IV durante o ano letivo de 2004, quando a área de trabalho foi o bairro do Comércio, na periferia imediata do Centro Histórico de Salvador, já à época declarado Área de Proteção Cultural e Paisagística pela Prefeitura de Salvador e que foi tombada pelo IPHAN em 2008.

²⁷⁰ No CAU noturno da FA Ufba, decidimos por inverter as Oficinas de Projeto IV e V, e os alunos cursarão Oficina de Projeto V (Planejamento Urbano e Territorial) no quarto ano e a Oficina de Projeto IV (Projeto de Arquitetura e Urbanismo) no quinto ano. No curso diurno, as duas disciplinas podem ser feitas paralelamente, no quarto ano.

QUADRO 9	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>2.) De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte) os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, estes conteúdos estão adequadamente situados?</p>	
<p>IV e a disciplina Tecnologia da Conservação e do Restauro (equivalente à disciplina Técnicas Retrospectivas do curso diurno): os conteúdos das duas disciplinas serão aplicados a um mesmo exercício-problema, em uma ACPC a ser identificada. Na disciplina Oficina de Projeto IV serão vistos os aspectos projetuais e de intervenção, sendo aprofundados ainda os aspectos teóricos, enquanto a disciplina Tecnologia da Conservação e do Restauro se limitará às questões tecnológicas.</p> <p>Respondendo diretamente à sua pergunta, entendo que sim, estes conteúdos estão adequadamente situados no quarto (ou, no caso do curso noturno, no quinto) ano do CAU. O que me parece mais problemático é a existência de uma única disciplina vinculada ao tema, com carga horária reduzida e voltada, principalmente, para os aspectos tecnológicos.</p>	
<p>Ruth Ataíde (UFRN) (Correspondente a questão 2): Uma parte sim. Os conteúdos das disciplinas de PPUR estão distribuídos no Projeto Político Pedagógico do Curso de forma evolutiva e ajustados aos enfoques de cada período. No caso do 7º período eu vejo um problema que está relacionado com a escala da intervenção. Para acompanhar o enfoque deste período (e a integração) que é patrimônio, o programa é obrigado a enfatizar o nível de intervenção urbanística na escala local, ênfase que está prevista na ementa da disciplina. Por outro lado, a ementa também inclui conteúdos que remetem a abordagem territorial e, mais ainda, regional. Os primeiros resultados da minha avaliação sobre o sétimo período, indicam que os conteúdos deveriam ser revistos e redimensionados, considerando a distribuição de parte deles em outros períodos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, pois estão de acordo com o PPP; - Problema com relação a incompatibilidade de escalas (local, territorial e regional).
<p>Carlos Comas (UFRgs): Não, na medida em que esses conteúdos se referem a um caso particular do inevitável relacionamento de qualquer projeto com o entorno onde se situa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não. - O projeto em ACPC é um caso particular do inevitável relacionamento de qualquer projeto com o entorno.
<p>Luiz Amorim (UFPE) (Corresponde a questão 3): Nós percebemos que essa temática é muito complexa e em certos sentidos, pelas restrições obrigatórias por lei e pela sofisticação na leitura principalmente que os novos estudos na área de conservação trabalham, discutir valor, discutir patrimônio material no primeiro semestre... não cabe, não dá. É informação demais para alguém que estamos querendo transformar. Isso se deu por, talvez, equívoco na escolha de algumas áreas ou, talvez, pela formação de alguns professores que estavam participando das disciplinas, que trouxeram a questão da conservação muito mais do que a questão da requalificação.</p> <p>Então são coisas que vínhamos avaliando sistematicamente e que nos fez tomar a decisão de, por exemplo, nesse semestre a gente trabalhasse com um grupo, aqui, no bairro Várzea, e no semestre subsequente nós trabalhássemos no bairro da Encruzilhada. São áreas que onde não existem grandes preocupações do ponto de vista de proteção patrimonial, mas são áreas ricas de valores. Embora, não seja o momento de discutirmos esses aspectos. O que a gente está construindo é outro tipo de percepção é a transformação desse conhecimento que eles têm. Ainda é de maneira muito pouco consciente, quase intuitiva. Exploramos os aspectos dimensionais.</p> <p>Essa consciência mais teórica do debate começa a aparecer, mais evidentemente, na discussão de renovação, porque indiretamente a discussão da requalificação lida com a manutenção das estruturas físicas e de certos valores, que os alunos começam a questionar. Estou repetindo valor, aqui, não ainda no sentido pleno do valor patrimonial. Estes só começam a acontecer na renovação. Na requalificação se introduz a discussão sobre os limites para certas transformações no cenário urbano. Se essa prática de se fazer cidade na lógica da “pedra sobre pedra”. Mostra-se uma outra lógica de a partir de estruturas pré-existentes, pode-se reconstruir certas possibilidades de uso ou tornar antigos usos válidos novamente para ocupação. Então essa discussão já começa a acontecer entre os alunos. Mas de fato ela vai ser introduzida com mais força no quarto ano com toda a precisão que a teoria da conservação exige.</p> <p>Na ocasião de discutir a conservação, dedica-se o ano inteiro ao trabalho com o sítio histórico, utilizando o instrumental e as normativas, as cartas, a utilização adequada, a implantação de novos usos, os conflitos dos novos usos com as edificações existentes e assim por diante. Vai ser, exatamente, nesse período que a gente vai lidar com a questão da intervenção em sítios históricos especificamente. O que vai ser interessante nesse momento? Aí a gente já começa a introduzir a modificação que é o meu campo de interesse. Em que medida eu posso, por meus esforços na requalificação de edifícios, ampliar a vida útil desse edifício, tornando-o viável e adequado às demandas contemporâneas, sem descaracterizá-lo, tornando-o, portanto, em objeto futuro de interesse patrimonial. Na requalificação, a temática da conservação entra, mas ela não é objeto central, caso contrário a gente teria que lidar com certas questões teóricas que simplesmente não se tem tempo para amadurecê-las. Então a temática é essa. Como é que eu posso tornar o edifício útil, viável, atual, atendendo as demandas contemporâneas, dando, portando, sobrevida, pra que num determinado momento, seu valor (pré-existente ou adquirido) seja reconhecido como de interesse patrimonial. O curso começa no interior da cidade, sai dela e volta pro seu interior no que ela tem de mais profundo, que é sua origem, o seu centro, seu mecanismo de expansão, com os diversos momentos que ela teve de ocupação e participação na estrutura da cidade. Esse foi o teste que a gente montou. Pode ser que daqui a alguns anos, nós achemos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A questão da conservação é tratada desde o início do curso, mas só no 4º ano é especificamente abordada. - Isso porque a temática é complexa. - Restrições legais e conceitos de valoração. - Leitura sofisticada.

QUADRO 9	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
2.) De acordo com a Estrutura curricular do Curso (da Instituição que faz parte) os conteúdos de patrimônio e de projeto se integram no Período X. Em sua opinião, estes conteúdos estão adequadamente situados?	
que essa seqüência não seja mais adequada, mas já ocorreram muitas discussões só modificaremos de novo depois que fecharmos o ciclo e pudermos fazer a avaliação. Dizendo de outra forma, pode ser que essa não seja a melhor forma de intervir, mas certamente não vamos começar pela tabula rasa, vamos sempre começar pela cidade e sempre começar com problemas contemporâneos. Então, quando você abre o jornal e vê a primeira página que esteja relacionada a problemas arquitetônicos: segurança, trânsito, falta de espaços públicos etc. são essas coisas que estaremos trazendo para serem refletidas.	
Beatriz Kühl (USP): Retomo mais uma vez a questão da estrutura departamental da FAU-USP: o conteúdo teórico de temas ligados à preservação é oferecido aos estudantes no 5º semestre, que é uma colocação adequada na grade curricular atual, pois os alunos já tem repertório suficiente e já cursaram outras disciplinas do Departamento de História (as de história da arquitetura, fundamentos sociais, história do urbanismo e história da arte) que abordam temas relativos ao complexo quadro de transformações do final do século XVIII até o início do século XX; isso permite que os estudantes tenham base suficiente para que possam ser introduzidos aos difíceis problemas ligados à história e teoria da preservação e para oferecer instrumental teórico-metodológico para apreender e elaborar propostas para o ambiente preexistente. No entanto, o conhecimento oferecido pelas disciplinas do Departamento de História não estão articulados com os exercícios realizados nas disciplinas de projeto (intervenções em edifícios e áreas de interesse patrimonial), nem com as disciplinas de tecnologia (levantamento métrico, técnicas construtivas, problemas de degradação etc.). Desse modo, o aluno da FAUUSP trabalha com variados temas relacionados à preservação de forma pulverizada. Não há, no presente momento, a possibilidade de realizar exercícios de síntese; uma das propostas que estamos discutindo é a criação de uma disciplina interdepartamental, para que seja possível ao estudante colocar em diálogo, por meio de um exercício projetual em ACPC - que englobe pesquisa histórica, e também iconográfica e cartográfica, levantamento métrico, e, fazendo uso dos princípios de preservação, elabore as propostas projetuais -; ou seja, que siga, por meio de um exercício unificado, o percurso metodológico de um projeto de intervenção em ACPC.	<p>- Na FAU-USP: o conteúdo teórico de temas ligados à preservação é oferecido aos estudantes no 5º semestre, que é uma colocação adequada na grade curricular atual, pois os alunos já tem repertório suficiente e já cursaram outras disciplinas do Departamento de História (as de história da arquitetura, fundamentos sociais, história do urbanismo e história da arte) que abordam temas relativos ao complexo quadro de transformações do final do século XVIII até o início do século XX.</p> <p>- Com esse embasamento o aluno está melhor preparado para confrontar-se com os difíceis problemas ligados à história e teoria da preservação e para receber instrumental teórico-metodológico para apreender e elaborar propostas para o ambiente preexistente.</p>

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edificado não pode deixar de aprender?	
Cêça Guimarães (UFRJ): O objetivo principal dos conteúdos disciplinares aqui comentados seria a formação da mentalidade preservacionista; nesse sentido, seria imprescindível aprender e analisar: a) os métodos de conhecimento e reconhecimento dos aspectos que configuram os estratos fisiográficos, construtivos e culturais do lugar; e b) os variados e reconhecidos tipos de intervenções de qualidade, projetadas e realizadas por diferentes arquitetos em diversas épocas e países.	<p>- Objetivo principal: formação da mentalidade preservacionista;</p> <p>- “Os métodos de conhecimento e reconhecimento dos aspectos que configuram os estratos fisiográficos, construtivos e culturais do lugar”; e</p> <p>- “Os variados e reconhecidos tipos de intervenções de qualidade, projetadas e realizadas por diferentes arquitetos em diversas épocas e países”.</p> <p>Conforme já observado em outra resposta:</p> <p>- Criação de uma mentalidade preservacionista (que abrangem outras disciplinas);</p> <p>- Reconhecimento do sítio e apreensão do “espírito do lugar”;</p> <p>- Conteúdos de projeto, história e teoria conforma adequadamente à mentalidade preservacionista.</p>
Flávio Carsalade (UFMG): Em primeiro lugar, como colocado na resposta anterior, entendo que uma pedagogia adequada de ensino de projetos deve ser baseada em uma pedagogia de “solução de problemas” mais do que em projetos de tipologias ou temas edificados. Entendo que o mais adequado é criar-se uma “situação problema” à qual o aluno deve responder até mesmo porque, com esse método, o aluno tem necessariamente que reconhecer a pré-existência, condição fundamental para quem trabalha com o patrimônio. Nessa situação, ainda, o aluno tem que trabalhar com vários aspectos da realidade o que também na área patrimonial é fundamental. Em segundo lugar, o desenvolvimento da capacidade crítica – se é fundamental na prática arquitetural – é ainda mais importante nas questões de patrimônio que dispensam receitas gerais e onde cada caso é um caso. Claro que essa competência crítica mais geral tem que ser abastecida com conteúdos da teoria patrimonial, mas se o aluno necessita desta, é quando se depara com os problemas que ele se encontra mais apto e fértil para aprendê-la.	<p>- Pedagogia de ensino de projeto deve se basear na “solução de problemas”, mais do que em projetos de tipologias ou temas edificados;</p> <p>- aprender a lidar com a “situação problema” em que o aluno deve responder, reconhecendo, necessariamente, a pré-existência (condição fundamental do projeto em patrimônio);</p> <p>- Aprender a lidar com vários aspectos da realidade;</p> <p>- Desenvolvimento de capacidade crítica, pois em contexto de patrimônio cada caso é específico;</p> <p>- Essa competência crítica deve ser abastecida com conteúdos da teoria patrimonial.</p>
Maria Lúcia Malard (UFMG): O aprendizado por projeto é uma das formas mais ricas e eficientes de aprendizado. Os conteúdos disciplinares se perdem se não forem	- Aprendizado com base em solução de problemas (Donald Schön) – desenvolver a capacidade para

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edílico não pode deixar de aprender?</p> <p>adquiridos pelo estudante ao projetar. Os professores devem articular exercícios de projeto que tenham alto poder de desenvolver a capacidade dos estudantes para solucionar problemas de modo inovador. E isso requer o desenvolvimento da criatividade. Escrevi recentemente o seguinte texto, que é parte de um artigo ainda não publicado, no qual as minhas idéias sobre desenvolvimento de criatividade estão mais claras:</p> <p>Problemas, projetos e desenvolvimento da criatividade.</p> <p>O aprendizado com base em solução de problemas tem se tornado bastante popular em todos os níveis de escolarização. Se essa estratégia pedagógica é uma novidade em diversas áreas, no ensino de projeto de arquitetura e urbanismo ela tem sido aplicada desde sempre.</p> <p>Donald Schön no seu livro “The Reflective Practitioner: How professionals think in action” reporta que no MIT somente o ensino de projeto, no curso de Arquitetura, parecia-lhe correto, sob o ponto de vista didático e pedagógico, pois os estudantes aprendiam a projetar projetando, interagindo reflexivamente com a prática. Mas faz uma ressalva: os professores de projeto assim fazem, não porque deliberadamente decidiram que essa era a melhor estratégia, mas porque não sabem fazer diferente.</p> <p>Infelizmente essa maneira de desenvolver o aprendizado do projeto – aprender a projetar projetando – tem sido equivocadamente rejeitada, por ser tradicional, antiquada, conservadora e outras adjetivações pejorativas. Assim, temos presenciado inúmeras tentativas de se transformar o aprendizado de projeto num processo linear, com pré-requisições e seqüenciamento crescente de dificuldades (ou complexidades, como preferem os professores de arquitetura). São tentativas de se imprimir um caráter científico à projeção arquitetônica e uma lógica formal à criatividade. Talvez em decorrência de uma visão equivocada do que seja ciência e de uma incompreensão do que seja criatividade.</p> <p>Complica-se, então, uma questão que é muito simples: aprende-se a projetar projetando-se.</p> <p>Isso não significa negar a contribuição de outros saberes, habilidades e competências ao ato de projetar. O que se quer é valorizar o aprendizado por projeto que já praticamos, levando em consideração o seu grande potencial de desenvolvimento de saberes, no nosso e em outros campos.</p> <p>Devemos, pois, possibilitar aos nossos alunos muitas oportunidades de projetar, para aprenderem a projetar e a desenvolverem os conhecimentos que os habilitem a fazer melhores projetos. Mas essas oportunidades não devem ser aleatórias, sem levar em conta a necessidade de se desenvolver a criatividade.</p> <p>Não pretendo aqui definir o que eu entendo por criatividade ou o que seja criatividade. Não sinto necessidade de fazê-lo, uma vez que estou entre arquitetos. Quero, entretanto, afirmar a minha convicção de que a criatividade não é uma prerrogativa das artes e da arquitetura, mas é um requisito essencial para fazer avançar qualquer campo do conhecimento. Sem criatividade não há ciência, pois não há descoberta; não há tecnologia, pois não há invenção; não há arte, pois não há imaginação. Sem criatividade podemos nos tornar habilidosos para imitar, repetir, reproduzir, replicar, mas nada acrescentaremos ao estoque de saberes. Portanto, devemos dar especial atenção ao desenvolvimento da criatividade. E as nossas diretrizes curriculares falam apenas em desenvolvimento de habilidades e competências. São diretrizes, portanto, para treinamento ou adestramento. Como não conseguimos ensinar a projetar através do treinamento, fazemos o certo: colocamos o aluno para projetar e ele aprende projetando.</p> <p>Mas é só isso?</p> <p>Eu diria que não. Podemos fazer isso de duas formas, cada uma delas com suas especificidades ou variantes: (1) desenvolvendo as habilidades do aluno para imitar, reproduzir ou replicar soluções arquitetônicas conhecidas; (2) desenvolvendo a criatividade do aluno para elaborar soluções novas. O modo (1) utiliza a exemplificação (casos análogos), a reinterpretação, a subordinação a programas de necessidades, os diagramas funcionais e outros artifícios semelhantes. O modo (2) é mais complexo, pois sua ênfase é na problematização, na contextualização, no questionamento de práticas, na compreensão de demandas, etc. É isso que discutirei em seguida.</p> <p>O potencial de desenvolvimento de criatividade dos exercícios de projeto.</p> <p>Para elaborar um exercício de projeto partimos de um problema ou situação problema. Há dois tipos de problemas que podemos apresentar aos alunos:</p> <p>a) Problemas do tipo I</p> <p>São aqueles para os quais já há uma solução conhecida (que o professor já conhece), mas que é desconhecida pelo estudante. Geralmente os problemas de cálculo são dessa natureza. Esse tipo de problema é apresentado ao aluno que deve desenvolver determinados procedimentos para resolvê-lo.</p> <p>Para resolver problemas do tipo I o estudante precisa possuir determinados conhecimentos já assentes e desenvolver os procedimentos prescritos para o processo de solução. Assim, a associação de conhecimentos e procedimentos irá assegurar a obtenção das soluções corretas.</p>	<p>solucionar problemas de modo inovador;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes aprendem a projetar projetando, interagindo reflexivamente com a prática; - Aprendizado dos conteúdos do patrimônio através de projetos; - Desenvolver a criatividade, além de habilidades e competências (previstas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo); - Os exercícios de projeto partem de uma situação problema. Existem, portanto, dois tipos de projeto: <ul style="list-style-type: none"> a) Com solução conhecida (pelo professor) com objetivo de desenvolver as habilidades do aluno para imitar, reproduzir ou replicar soluções arquitetônicas conhecidas; b) Com solução desconhecida (pelo professor) com o objetivo de desenvolver a criatividade do aluno para elaborar soluções novas. - Podemos concluir, a partir das posições da professora, que o aluno que passa por estes conteúdos, não podem deixar de aprender: a refletir sobre o problema do patrimônio a partir do exercício de projeto; e desenvolver, além de habilidades e competências, a sua criatividade para solução de problemas novos de projeto em ACPC.

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edificado não pode deixar de aprender?	
<p>Como as soluções já estão pré determinadas pela aplicação de conhecimentos assentes em obediência a procedimentos estabelecidos, podemos dizer que, para resolver problemas do tipo I, a capacidade criativa do estudante não é estimulada. Pelo contrário, o estudante se vê na contingência de utilizar os seus conhecimentos prévios de um modo disciplinado e linear, pois qualquer esforço criativo poderá resultar numa solução errada. Os problemas do tipo I são muito eficazes para o desenvolvimento de habilidades e competências, mas não são adequados ao desenvolvimento da criatividade.</p> <p>b) Problemas do tipo II</p> <p>São aqueles para os quais não há uma solução conhecida, nem da parte do professor, nem do estudante. Para resolver esse tipo de problema o estudante precisará construir o caminho da solução e, por vezes, construir o conhecimento necessário à solução (do todo ou de parte dela). Por isso, os problemas do tipo II demandam um esforço maior de criatividade.</p> <p>Podemos dizer, então que há dois tipos de projetos, considerando o tipo de problema que se propõe a resolver:</p> <p>a) Projetos do Tipo "A" - Desenvolver uma série de procedimentos estruturados e conhecidos, para resolver um "Problema do tipo I", cuja solução é conhecida. Por exemplo, plantar uma árvore. O projeto "Plantio de uma Árvore" é assim caracterizado por CHAVES (2011):</p> <p>Se eu resolvo plantar uma árvore, será isso um projeto ou uma atividade? Depende um pouco de como eu encaro a coisa. Passarinhos, ao deixar cair sementes, podem, eventualmente, até plantar uma árvore. Mas isso não é um projeto (pois, como disse, só seres humanos são capazes de elaborar projetos). Se eu, entretanto, ao contemplar plantar uma árvore, penso na finalidade principal que a árvore vai ter (produzir frutos, dar sombra, tornar o local mais bonito, ser um dia cortada para a construção de móveis, ou para ser usada na lareira, etc.), escolho o tipo de árvore adequado a essa finalidade, seleciono o melhor local para plantá-la, preparo bem o local, adquiero sementes de qualidade e nutrientes apropriados, coloco as sementes no local selecionado e preparado, na época correta para o plantio, molho o local conforme for necessário, removo plantas daninhas que podem prejudicar o crescimento, verifico se a semente está brotando, apromo o pequeno tronco quando ele começa a surgir, etc. – então o plantar a árvore certamente foi um projeto, envolvendo algumas etapas claramente identificáveis, várias tarefas e inúmeras atividades.</p> <p>Note-se que o conteúdo de criatividade desse projeto é pequeno, uma vez que todos os procedimentos já estão prescritos e os resultados são conhecidos.</p> <p>Podemos, então, dizer que projetos do tipo "A" não exigem muita criatividade para a sua solução.</p> <p>b) Projetos do Tipo "B" - Desenvolver uma série de procedimentos conhecidos ou não, para resolver um problema cuja solução não é conhecida, ou seja, um "Problema do tipo II". Por exemplo, projetar uma edificação.</p> <p>(desde que não transformemos edificações em árvores)</p> <p>Toda vez em que elaboramos um exercício de projeto que exige um elevado grau de criatividade para a sua solução (ou seja, a partir de problemas do tipo II), desenvolvemos significativamente a criatividade dos estudantes.</p> <p>Toda vez em que apresentamos aos estudantes projetos do tipo "A" com base em problemas que não exigem um elevado grau de criatividade para a sua solução (problemas do tipo I), estamos perdendo a oportunidade de desenvolver a criatividade dos estudantes.</p> <p>Transformando edificações em árvores</p> <p>Podemos pensar numa escala de Potencial de Desenvolvimento de Criatividade – PDC – de um exercício de projeto, de acordo com o número de prescrição que ele contém. Em tese, quanto maior foi o número de prescrições, menor será o PDC, e vice versa.</p> <p>Projeto de uma edificação:</p> <p>Tipo "A": Na rua da Bahia, No terreno 1002; Conforme a LUOS; Um teatro de 500 lugares; Em estrutura metálica; Programa de necessidades: IS de funcionários separado de IS público, copa, lanchonete, duas salas para administração, bilheteria, zeladoria, etc</p> <p>Tipo "B": Escolher a região da cidade; Escolher o terreno; Se a LUOS não permitir, justificar e propor mudanças na LUOS; Analisar carências/demandas de equipamentos culturais; Sistema construtivo adequado ao contexto; A definir.</p>	
<p>Nivaldo Andrade (UFBA): Entendo que os principais conteúdos que deveriam ser apresentados e discutidos com os alunos no que se refere à relação entre projeto de arquitetura e urbanismo e patrimônio edificado seriam:</p> <p>Aspectos teóricos básicos: qual o significado de ser "patrimônio cultural"? O que representa o tombamento? Como se deve intervir nestes bens, de acordo com as cartas patrimoniais e teorias da conservação e do restauro mais difundidas? Como identificar os valores a preservar em cada caso?</p> <p>Aspectos legais: existe uma legislação incidente sobre o patrimônio edificado, nas diversas esferas (federal, estadual e municipal) e, embora seja, quase sempre, bastante vaga, deve ser do conhecimento dos alunos.</p> <p>Aspectos projetuais, que vão desde questões tipológicas (se um convento do século XVIII pode ser facilmente adaptável a um hotel, não pode, por outro lado, abrigar um</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos teóricos básicos: significado do "patrimônio cultural", tombamento, cartas patrimoniais, teorias da conservação e do restauro, aprender a identificar valores a serem preservados (em cada caso); - Aspectos legais (nas esferas federal, estadual e municipal); - Aspectos projetuais (questões tipológicas, referências de projeto e questões estruturais); - Aspectos tecnológicos.

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edificado não pode deixar de aprender?</p>	
<p>ginásio esportivo) até referências de projeto (locais, como os projetos realizados por Lina Bo Bardi, Paulo Ormino de Azevedo e Marcelo Ferraz na Bahia, ou internacionais) e questões estruturais (como os objetos de intervenção são, quase sempre, edifícios com estrutura mural, é preciso ter em mente as consequências de se derrubar determinadas paredes ou criar novos vãos nas fachadas)</p> <p>Aspectos tecnológicos.</p> <p>A disciplina Técnicas Retrospectivas tende a privilegiar os aspectos tecnológicos e a pontuar, de maneira superficial, os aspectos legais e teóricos, ignorando, invariavelmente, os aspectos projetuais. Consequentemente, muitos destes conteúdos – e especialmente os aspectos projetuais – não são vistos por todos os alunos, dado que são ministrados somente naquelas turmas de Ateliê IV que deliberadamente escolhem as ACPC como objeto de trabalho.</p>	
<p>Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 5): Ele pode até não aprender a fazer um projeto, mas precisa aprender a ler a cidade. Um profissional de arquitetura não pode deixar de saber ler a cidade. Nesse sentido, podemos dizer que a intervenção no sítio histórico é um particular da intervenção no sítio urbano. O respeito ao sítio histórico acabou sendo compulsório por que as prefeituras entenderam isso e elaboraram as leis de como intervir nestes locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a cidade; - A intervenção no sítio histórico é um particular da intervenção no sítio urbano. - Conhecer as leis específicas de como intervir no sítio histórico.
<p>Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 5): Conceitos, teorias e métodos de intervenção no patrimônio.</p>	<p>Sobre o patrimônio edificado, apreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos; - Teorias; e - Métodos de intervenção.
<p>Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 6): Je pense avoir répondu. Ceci dit chaque lieu exige des connaissances particulières. Il est impossible de faire une liste des choses qu'il faut connaître et il serait faux de le faire. La ville de toute façon ne s'épuise pas par une liste préconçue de choses à connaître. Chaque étudiant doit construire son savoir sur le lieu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada lugar exige conhecimentos particulares; - O estudante deve aprender a construir o seu conhecimento sobre cada lugar.
<p>Carlos Comas (Ufrgs): Que não há certezas em projeto de arquitetura, mas sensibilidade educada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Que não há certeza em projeto de arquitetura, mas sensibilidade educada”.
<p>Zeca Brandão (UFPE): Resposta questão 5: Acredito que todos esses conceitos que têm como objetivo refletir e tentar ler e entender uma estrutura urbana devem ser utilizados. Especificamente, no patrimônio, provavelmente teriam alguns conceitos ligados mais importantes, talvez a própria história da cidade (como aquilo foi estruturado...). De um mundo geral, muitos conceitos de análise urbana, da década de 60 para cá, como Lynch, Cullen etc., assim como os conceitos por eles empregados, nos ajudam muito a entender o espaço. Contudo, eu sempre digo pros meus alunos, o fato de vocês entenderem o espaço não garante que vocês façam um bom projeto. Sobre isso, por um lado, se tem menos chance de errar se existe uma orientação sobre os passos a serem seguidos, o lugar aonde está se trabalhando, como está se fazendo, enfim, isso te ajuda a enxergar melhor, a saber onde está pisando. Por outro lado, observo que não existe uma fórmula. Se você seguir aquela metodologia, você vai conseguir fazer um projeto genial. Sobre isso, acho que o projeto tem um lado meio obscuro que o ensino e a teoria não respondem, que é uma coisa de intuição. Não gosto dessa coisa de achar que, com a metodologia de projeto tudo se resolve. Acho importante saber e discutir, mas também acho importante saber os limites disso, tem coisa que transcende o conhecimento, que são mais experiências suas e como isso afeta a forma de você enxergar e executar um projeto.</p> <p>Resposta questão 8: [...] Acredito que primeiro ele tem que ser alertado, porque existe um bem ali que é um bem tombado que tem toda uma legislação e que se ele derruba ele vai preso. Precisa, do mesmo modo, valorizar o bem. Ele precisa ter o mínimo de conhecimento da especificidade da disciplina de patrimônio. Ele precisa entender toda a estrutura normativa. O que é um bem tombado a nível municipal, estadual, federal, definir cada um. Aprender para poder respeitar. O respeito é fundamental, mas em excesso ele atrapalha, pois o aluno fica sem liberdade. Na Europa, pelas cidades terem “mais valor histórico”, por serem muito mais antigas, preservadas, autênticas que as nossas. As nossas são muito mixadas e mudadas e descaracterizadas. As pessoas aqui ficam brigando pra manter um edifício totalmente descaracterizado a 50, 60 anos. Aí quer refazer como ele era no século XVIII. Não sei se tem sentido isso. Acho que para alguns edifícios muito especiais isso faz sentido, mas para o ambiente urbano o importante é a sensibilidade da manutenção da paisagem urbana mais que dos edifícios. Em vários lugares durante muito tempo tinha isso. Você discutia com o pessoal do patrimônio e o foco era muito em cima do edifício. Se eles achassem que o edifício tinha um valor histórico consolidado eles não diziam que não tinha nenhuma necessidade de fazer as normas especiais mesmo que houvesse uma unidade super interessante do ponto de vista urbano, do ponto de vista de paisagem urbana.</p> <p>Em alguns lugares, mais do que em outros, o sítio teria mais importância que o edifício individual?</p> <p>Continuação da resposta questão 8: Eu acho isso. Acho que muitas vezes o conjunto tem mais força, mais importância no imaginário coletivo, referências na população, na identificação de uma área, na própria estética, na própria paisagem urbana. Às vezes você não tem nenhum edifício realmente espantoso do ponto de vista arquitetônico,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ler e entender a cidade – as metodologias de leitura das estruturas urbanas (como as da década de 1960, Lynch, Cullen etc.) devem ser aplicadas nas ACPC; - Ler a cidade não significa desenvolver um bom projeto; - Metodologias de projeto podem ajudar embora não garantam um bom projeto. - História da cidade. - O aluno precisa aprender a respeitar e a valorizar o patrimônio cultural. - Precisa ter conhecimento mínimo das especificidades da disciplina de patrimônio. - Precisa entender toda estrutura normativa e legal. Contudo, desenvolver o senso crítico para questionar estas regras. O respeito é fundamental, mas em excesso atrapalha, pois o aluno fica sem liberdade. - Desenvolver a capacidade de eleger o que é importante preservar e/ou “recuperar” e o que pode ser transformado sem prejuízo para a integridade do ambiente urbano. O importante é a sensibilidade da manutenção da paisagem urbana mais que dos edifícios. - Diálogo entre os sujeitos implicados no projeto; - Dar atenção especial ao uso, buscando integrar o bem a cidade. - Conhecer os valores imateriais relevantes para a preservação.

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edificado não pode deixar de aprender?</p> <p>Você tem um conjunto fantástico que deve ser preservado. Outras vezes você tem um edifício que no século XVII foi belíssimo e não existe mais (ou está completamente descaracterizado). Ai você vai refazer?</p> <p>É engraçado, porque, agora, mesmo a gente, como está sendo dada essas cadeiras - três profissionais, um de desenho urbano, outro de arquitetura e outro de paisagismo – e, muitas vezes, existe conflito entre os professores. Até porque são assuntos que não discutimos na escola, agora que estão sendo discutidos com os alunos. Cada um tem a sua visão por ler coisas, etc.</p> <p>Outro aspectos que sinto muito é a coisa da preservação. Muitas vezes é mais importante você preservar esse caráter imaterial do ambiente do que o caráter material. Por exemplo, pegando o projeto de revitalização de Salvador e daqui do Recife. Pode parecer que a intervenção em Salvador foi muito mais bem sucedida. Interior, fachada, tudo bonitinho, arrumadinho, limpinho etc. Aqui não, o cara ajeita uma, a outra piora, vem o prefeito e não liga pra nada, o negócio cai e a rua desaba, e etc. Mas, eu acho que a preservação do Recife é muito mais importante, muito mais legítima que a de Salvador. Porque em Salvador a preocupação era com a fachada. De repente a baiana que tá vendendo acarajé é uma pessoa fake, plástica. De repente toda a dinâmica do ambiente foi embora, ficou aquele negócio pra turista. O cara chega lá e é uma pequena disneylandia que o turista vê como era Salvador, etc. Enquanto aqui é muito mais verdadeiro, é o que acontece mais, o que vale pra cidade mesmo. Muitas vezes essa preservação das atividades, da cultura, isso que falam da cultura... – cultura é material, do que está acontecendo, das relações entre as pessoas, da vivência do espaço – as vezes preservar isso é muito mais interessante do que o outro. E acho que uma coisa pode ser balanceada com a outra – preservar um e preservar o outro. As vezes a preocupação é muito mais com o que o cara vai ver do que com o que o cara vai viver. Senti isso em muita coisa, no paisagismo senti isso também: você percebe nitidamente que muitos paisagistas estão muito mais preocupados com a unidade de paisagem da questão mais visual, sentar e ficar apreciando, etc. E usar? Você sacrifica mesmo um desenho original do Burle Marx e dar um uso para aquelas praças que é muito mais benéfico pra cidade, até no ponto de vista de preservação, pois o grande problema de descaracterização de espaços é a falta de uso ou o uso inadequado. O uso adequado e permanente é a melhor estratégia de preservação. Sacrificar um buraco na fachada e dar um uso ali que vai dar uma dinâmica que vai começar a movimentar o bairro, a quadra, o lote, etc. muitas vezes vale mais pra cidade. Acho que veio muito da escala da arquitetura, pois a arquitetura tem muito isso de ver os projetos que se destacam. Os projetos fotogênicos na verdade, projetos bonitinhos com arquitetura bonita, etc. Quando tem uma fachada, fotografa a fachada e você tem um projeto muito mais pra ser fotografado do que pra ser vivenciado. E isso se perde. Um patrimônio tem um pouco disso também.</p>	
<p>Luiz Amorim (UFPE) (Corresponde a questão 8):</p> <p>[...] Claro que, aqui, existe um aporte fundamental que é o conhecimento das técnicas constitutivas do passado. Então, não é um projeto que se constrói a partir do desconhecimento do comportamento das edificações. Estou falando aqui sobre edifícios, mas pode ser propriedades.</p> <p>E, principalmente o comportamento dessa matéria secular em contato, ou em diálogo com muitas técnicas de materiais construtivos contemporâneos. Vai exigir aí, avançando mais um pouco o conhecimento técnico. Talvez um pouco mais aprofundado do que aquele utilizado em edificações novas. Exemplo, durante muitos anos as regras utilizadas, o reboco, a base de cimento, a parede em alvenarias mistas, cuja argamassa de fixação era à base de cal, como muitas estruturas era comum no período do século XVIII, etc. E, hoje, já sabemos os diversos problemas que foram ocasionados pela utilização do cimento nessas construções, pela rigidez do cimento em contraposição à maleabilidade e a maior longa vida que o cal tem. Então, há que se saber antes de intervir e, não simplesmente o uso de adequação a um projeto arquitetônico que você acha mais próprio da sua linguagem específica que você adotou, mas há necessidade de um domínio técnico muito maior. Então, a gente deu o exemplo do cimento, mas pode encontrar vários outros em que o conflito não se dá no campo estético porque utilizado o material inadequado porque interferiu na própria integridade do monumento, nas suas peculiaridades, mas porque ele comprometeu a estabilidade estrutural da edificação num certo sentido. Nesse caso, não é, mas posso gerar situações de conflito extremo quando utilizo, por exemplo, tintas químicas em superfícies dessa natureza, então, posso gerar muito mais um processo de decomposição simplesmente pela migração da umidade do sol, eu vou trazer sais e vou criar uma séria de problemas. Aí sim, há novamente um conhecimento específico que não é do material cimento, do material aço, mas sim a relação dele com a estrutura pré-existente. Mais uma vez, eu acho que sim, existe um cabedal de informações. Por isso a disciplina arquitetônica, na linha arquitetônica que a gente criou, tem também uma ênfase nas áreas das construções antigas, que aí entraria em consonância com as técnicas retrospectivas. Explicar para compreender a importância dos materiais dos sistemas construtivos. [...]. Não só disciplinas de engenharia civil que são ministradas no curso de arquitetura, mas sim o olhar do arquiteto sobre a construção e sobre a construção das teorias, sobre a construção no campo da arquitetura, visto por</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas construtivas do passado. - Diálogo do comportamento secular do - Conhecimento das normas e leis pertinentes (gerais e específicas). - Leitura sofisticada do sítio. - Conceitos de valoração (autenticidade, integridade etc.).

QUADRO 10	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>3.) Considerando a realidade do Curso, o que um aluno que passa por uma abordagem que integra conteúdos de projeto de arquitetura e urbanismo e de patrimônio histórico edílico não pode deixar de aprender?</p>	
<p>arquitetos dentro do curso de arquitetura com aporte das engenharias. Foi o inverso que a gente fez. Então, os professores engenheiros vem aqui dão algumas disciplinas, dão as informações complementares da base que a gente quer fazer, que até agora a gente não conseguiu. Que eles trabalhassem associados conosco, a gente não conseguiu ainda. Porque afinal de contas, os arquitetos vão capitanear as disciplinas e dizer como os professores podem dar aula e ponto final. Mas é essa linha que também a gente vai imaginar que vai se tornar também o perfil do nosso candidato, do nosso estudante. E aí no final ele vai chegar no período do quarto ano com essa perspectiva que a gente imagina, como lidar minimamente com esses problemas da construção. Acho que é por aí que eu vejo. Agora, isso está em construção, ainda.</p>	
<p>Beatriz Kühl (USP): No meu entender, o aluno deve, antes de tudo, ter uma base geral ampla, como deve ser a base de conhecimento para o exercício da profissão de arquiteto-urbanista (abrangendo questões projetuais, técnicas e, também, ampla base oferecida pelas humanidades). Deve também receber conhecimentos específicos no que respeita a ACPC, em especial de história e teorias relacionadas à preservação, questões metodológicas, e algumas noções técnicas, abrangendo técnicas construtivas, problemas estruturais, tratamento de patologias. Digo algumas noções, pois creio que um conhecimento específico e mais aprofundado sobre os materiais, problemas estruturais e tratamentos deva ser adquirido na pós-graduação (especializações, mestrado acadêmico etc.). Na graduação, é importante ser “sensibilizado” em relação à complexidade da questão, ter meios conceituais e críticos suficientes para entender a problemática, obter sólida base teórico-metodológica (que deve, porém, ser aprofundada na pós-graduação), ter noção básica de alguns problemas técnico-operacionais – para ser sensibilizado em relação à relevância e dificuldades dos aspectos técnicos envolvidos numa intervenção, adquirindo uma metodologia de aproximação ao problema (o exame mais aprofundado dos materiais, estruturas, patologias e seus tratamentos, no meu entender, devem ser explorados, como dito anteriormente, na pós-graduação). A partir dessa base conceitual, o aluno deve enfrentar as questões por meio de exercícios de projetos em ACPCs, tanto na escala arquitetônica, quanto na escala urbana (ver também resposta à questão 1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter uma base geral ampla, como deve ser a base de conhecimento para o exercício da profissão de arquiteto-urbanista (abrangendo questões projetuais, técnicas e, também, ampla base oferecida pelas humanidades). - Receber conhecimentos específicos no que respeita a ACPC, em especial de história e teorias relacionadas à preservação, questões metodológicas, e algumas noções técnicas, abrangendo técnicas construtivas, problemas estruturais, tratamento de patologias. - Conhecimentos mais específicos (materiais, problemas estruturais e tratamentos) devem ser adquiridos na pós. - Na graduação, é importante ser “sensibilizado” em relação à complexidade da questão, ter meios conceituais e críticos suficientes para entender a problemática, obter sólida base teórico-metodológica. - Noção básica de alguns problemas técnico-operacionais. - Metodologia de aproximação do problema. - Enfrentar as questões por meio de exercícios de projetos em ACPC, tanto na escala arquitetônica, quanto na escala urbana.

QUADRO 11	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>4.) A relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de projetos em ACPC tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis. Como essa abordagem é tratada no curso ou período?</p>	
<p>Cêça Guimaraens (UFRJ): No que se refere aos exercícios de projeto efetuados nas disciplinas que ministrou, os resultados exequíveis e baseados nas preexistências são premissas e metas prioritárias. Desse modo, o programa, seja este direcionado à manutenção ou adequação de uso, e a atenção aos aspectos formais, respeitadas as estruturas históricas do edifício e do entorno, são elementos que reforçam a coerência material e construtiva do edifício e do lugar na contemporaneidade. Com isso, admite-se que, à maneira de elaborar projeto novo para novo lugar, há limites para a proposta e também para a intervenção. Portanto, atua-se com vistas ao tempo presente e à qualidade do resultado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados exequíveis e baseados nas preexistências são premissas e metas prioritárias; - O programa direcionado à manutenção ou adequação de uso; - A atenção aos aspectos formais, respeitadas as estruturas históricas do edifício e do entorno - A coerência material e construtiva do edifício e do lugar na contemporaneidade. - Atua-se com vistas ao tempo presente e à qualidade do resultado.
<p>Flávio Carsalade (UFMG): Não há uma abordagem ou uma tendência única, dependendo muito da visão do professor. Na verdade, o que acaba por criar correntes de pensamento e tendências didáticas são as pesquisas e os trabalhos de extensão da Escola que acabam por repercutir nas disciplinas. No meu caso específico – e que é seguido por vários professores da Escola – há uma tendência em não separar as dimensões material e imaterial, a de não se trabalhar um restauro baseado na imagem, mas no entendimento do reconhecimento do estatuto diferenciado da arquitetura em relação a outras artes, na importância de colocar a intervenção patrimonial “dentro da vida”, dentro da tarefa arquitetural de utilitas, firmitas e venustas e de formação da paisagem cultural urbana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma abordagem ou tendência única, na Escola, depende de cada professor. - Acredito numa tendência de não separar as dimensões material e imaterial; - A ideia é “não se trabalhar um restauro baseado na imagem, mas no entendimento do reconhecimento do estatuto diferenciado da arquitetura em relação a outras artes, na importância de colocar a intervenção patrimonial “dentro da vida”, dentro da tarefa arquitetural de utilitas, firmitas e venustas e de formação da paisagem cultural urbana”.
<p>Maria Lúcia Malard (UFMG): Há abordagens das mais diversas no nosso curso e eu acho bom que assim seja. Alguns professores são mais direcionistas, outros procuram dar mais autonomia ao estudante; alguns acreditam que as regulamentações dão conta das situações-problemas, outros são mais críticos. Posso falar de mim: o antigo um dia foi novo e se tivesse se subordinado ao contexto que encontrou não teria sido novo. O Movimento Moderno, por exemplo, jamais teria existido, se não tivesse havido uma insubordinação ao contexto. Defendo o direito dos arquitetos contemporâneos de marcarem o seu tempo. Se assim não o fizerem, não podem ser considerados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existem diversas abordagens no CAU-UFMG: direcionistas, autonomia, legalistas, críticos; - Defendo o direito dos arquitetos contemporâneos de marcarem o seu tempo, com respeito, mas sem subordinação ao contexto.

QUADRO 11	
Pergunta/Resposta 4.) A relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de projetos em ACPC tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis. Como essa abordagem é tratada no curso ou período?	Idéias síntese
contemporâneos e privarão as gerações futuras de suas manifestações arquiteturais. Isso não seria justo para com o futuro.	
Nivaldo Andrade (UFBA): Já respondeu em outra ocasião.	<ul style="list-style-type: none"> - A ideia de ir além do restauro. - Preocupações de adaptação de uso e seleção do que preservar e do que transformar.
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 11): Na arquitetura moderna as janelas são rasgadas (podem chegar a sete metros). Naturalmente estas características são possíveis graças as possibilidades do concreto armado. Na arquitetura tradicional se tem buracos, que era o que as tecnologias da época permitiam. Entendemos que num sítio histórico se pode fazer uma arquitetura contemporânea com buracos. É possível respeitar a mesma relação cheios e vazios. Nesse tipo de intervenção não se deve ter a vaidade. Pode ser um moderno bem comportado. Que não se destaca no entorno. Ao contrário se integra. Os alunos dizem muito: “assim o meu projeto vai ser igual ao dos outros”. Eu respondo sempre: “e daí?” O desafio é justamente esse não copiar o antigo, mas respeitar sua lógica e fazer o novo estabelecendo uma relação de respeito com o antigo. É isso que tentamos passar para os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Entendemos que num sítio histórico se pode fazer uma arquitetura contemporânea, respeitando os mesmos princípios e lógicas; - Nesse tipo de intervenção não se deve ter a vaidade. Ao contrário, deve-se buscar uma arquitetura que não se destaca no entorno, mas se se integra; - O desafio é não copiar o antigo, mas respeitar sua lógica e fazer o novo estabelecendo uma relação de respeito com o antigo.
Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 11): A relação antigo/novo é trabalhada a partir da leitura de textos (como o de De Gracia e artigos de anais de eventos), estudos de casos (projetos nacionais e internacionais), nos quais são incentivadas análises morfológicas e tipológicas, sobretudo, sem desprezar, nos casos de reuso, a adequação funcional da antiga estrutura urbana ou arquitetônica. Pesquisas na internet e visitas a municípios nos quais houve intervenções relevantes complementam as discussões na sala de aula. Pequenos exercícios de concepção para exercício da inserção de um novo elemento em contexto histórico existente têm sido estimulados nos últimos semestres.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões teóricas, estudos de caso, leituras do lugar (análises morfológicas e tipológicas) e viagens de estudos dão suporte ao projeto. - Adequação funcional a antiga estrutura urbana ou arquitetônica. - Exercícios de concepção para a inserção de um novo elemento em contexto histórico têm sido estimulados.
Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 10): Je pense avoir répondu. En tout cas il faut travailler l'articulation des deux temps (« ancien » et nouveau) sans craindre d'user des éléments contemporains (éviter l'imitation de l'ancien) mais qui dialoguent avec lui. Stimulus: la peinture, la littérature, la poésie, les écrits sur la ville venant d'autres domaines. Souvent l'étudiant a tendance à se restreindre à des « images » de projets « contemporains » et à imiter les architectes à la mode. Il faut développer une culture de la ville, c'est-à-dire une capacité de percevoir la ville comme un ensemble complexe qu'on ne peut pas épuiser par la connaissance.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a articulação (diálogo) dos dois tempos (antigo e novo), sem imitação e sem receio de usar elementos contemporâneos. - Combatemos a tendência dos estudantes de se restringir as imagens de projetos e imitar arquitetos da moda. - Estimulamos a formação de uma “cultura da cidade”, uma capacidade de entender a cidade como um conjunto complexo.
Carlos Comas (UFRgs): Quando era regente de Projeto Arquitetônico VI e trabalhávamos em entorno com pre-existências de diferentes épocas, a discussão examinava primeiro aspectos geométricos da relação e segundo os aspectos materiais e figurativos, mantendo aberta a mente. Minha posição fica mais claramente ilustrada no conjunto de projetos desenvolvidos para vários concursos na década de 1990, como o Centro Cultural do Theatro São Pedro (POA), a revitalização dos cais de Porto Alegre e de Rio Grande e o edifício do CREA em Brasília. Envio anexo texto publicado na Summa.	
Zeca Brandão (UFPE) (Correspondente a questão 9 e 10): É engraçado que, às vezes, os técnicos mais conservadores daqui, podem gostar de soluções mais inovadoras quando vêem lá fora. Outro dia encontrei uma pessoa do Iphan e ela esteve em Bilbao. Conversamos e ele achou interessante a relação do projeto do Guggenheim com o entorno. Fico imaginando se alguém aqui tivesse proposto um prédio assim numa área histórica. Eu acho isso um absurdo. [...]. [...] o aluno deve ter o entendimento que ao fazer qualquer coisa na cidade ele está interferindo com a cidade. Interferindo do ponto de vista visual, paisagem, etc. Isso seja numa área extremamente consolidada do ponto de vista arquitetônico, com edifícios de valor histórico, etc. como não. Ele precisa ter primeiro essa consciência, esse entendimento, essa sensibilidade que vai fazer algo e vai acontecer mais ou menos isso que está imaginando. Então precisa ser sensibilizado no primeiro ano de arquitetura. Arquitetura durante muito tempo é: na base do dar um terreno vazio, fictício, de tanto por tanto. A única referência que têm é o Sol, os diagramas importantes de insolação e ventilação. Então você vê o norte e um terreno vazio. Ele cresce e os primeiros contatos dele com a ação projetual são extremamente desarticuladas de qualquer realidade. Ele só tem um terreno geralmente até plano. E vai ter o Sol nascendo e a ventilação que ele tem que se referenciar. Então é difícil! Depois de três anos fazendo projeto, desse tipo, entrar numa disciplina que é Intervenção em Patrimônio Histórico. Aí já é o contrário, já vem um fantasma que é “esses prédios não podem ser tocados porque são prédios que representam a história do povo brasileiro, etc.” e o cara fica apavorado com isso. E se for um cara que gosta de projetar já não gosta da disciplina, porque “não pode fazer nada, se mexer aqui o cara não vai gostar, não tem a sensibilidade, não pode intervir no edifício, etc.”. Então, cria-se algo ruim que é o arquiteto que tem um perfil mais propositivo, que trabalha com projetos, ter uma relação meio antagônica, meio negativa, com o patrimônio. Por outro lado, se tem um profissional ligado ao patrimônio (e não ligado ao projeto), voltado para a preservação, a teoria, o restauro, e resistente a nova intervenção etc. Penso que um	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aprender a questionar as normas. - Desenvolver a consciência no aluno (já no 1º ano de curso) que ao fazer qualquer coisa na cidade se está interferindo nela. O projeto em ACPC exige cuidados maiores. - Relacionar o prédio com o tecido urbano (integração do edifício no sítio) - Trabalhar patrimônio em projeto de arquitetura e urbanismo de forma integrada.

QUADRO 11	
<p>Pergunta/Resposta</p> <p>4.) A relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de projetos em ACPC tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis. Como essa abordagem é tratada no curso ou período?</p>	Idéias síntese
<p>profissional bem formado desde o início aprende que o projeto interfere no espaço. Quando o objeto de intervenção tiver valor de patrimônio histórico se tem que ter um pouco mais de cuidado. Mas nos dois casos ele tem que ter cuidado. Eu acho que é impossível se fazer uma arquitetura de qualidade sem investir em desenho urbano de qualidade. Não tem como você fazer um projeto que seja super interessante, mas isolado. Na hora que se faz na prancheta, faz na maquete e coloca em cima da mesa solto. Mas quando se coloca ele na cidade às vezes um projeto que poderia ser bem interessante fica péssimo. Exatamente os ângulos mais fotogênicos são os ângulos que você não tem como ver. Isso estou falando só no lado estético, na arquitetura preocupada com o lado estético. Também nesse lado estético você fica concebendo naquela relação de prazer com aquele objeto, olhando de vários ângulos. Aí quando ele coloca aquilo na cidade ele se decepciona depois e coloca a culpa na cidade. “Aquela cidade ali tem umas arquiteturas de qualidade fantásticas, mas a cidade mesmo...” não acho possível isso. Tem uma relação. Depende de cada professor, mas eu acho importante estimular o aluno a intervir, a transformar, relacionando o prédio com o tecido, inclusive, para o seu projeto ser valorizado. Do contrário, resulta em uma postura ego-centrista. Acho que até essa relação ruim que o arquiteto brasileiro tem com o patrimônio vem dessa formação de fazer as coisas isoladas, sem se relacionar. Então, encontramos situações extremas, às vezes, o aluno exagera, porque tem que fazer uma intervenção que desapareça no sítio. Às vezes se tem que intervir, ali, como juiz de futebol. Ninguém sabe nem seu nome, o melhor juiz é aquele que nem aparece. Às vezes uma definição mais de programa, de uma proposta programática mais do que um projeto. Ele fez uma intervenção ali que o negócio voltou a funcionar e não chamou atenção. Por outro lado, às vezes, a situação pede uma intervenção impactante em um determinado fragmento. Acho que essa coisa que a gente perdeu na escola, de separar a arquitetura do urbanismo, a falta de relação do projeto com a realidade, são potenciais causas para estas questões.</p>	
<p>Luis Amorim (UFPE) (Correspondente a questão 9): [...] acho que tem uma legislação altamente restritiva e, curiosamente vem de um órgão cujo seu principal ideólogo, Lúcio Costa, construiu um Ouro Preto inexistente. Então, são os paradoxos do nosso patrimônio. Há precedência de fato. É emblemático por conta disso. Você tem o hotel do Oscar Niemeyer, ele tem platibandas ecléticas que foram banidas, colonizando a eclética Ouro Preto. Mas uma das críticas que a disciplina de intervenções sofria é que as restrições postas pelos professores, particularmente por Geraldo, que levava sempre uma reprodução básica das edificações que existiam, das suas precedências. E eu dizia: Geraldo puxa a legislação do século XIX. Pela legislação, existe uma série de normativas no Recife, no século XIX, que são fascinantes, então, a gente imagina porque essa cidade tinha uma unidade tão grande. No século XIX as normativas eram muito claras. Então, por exemplo, aqui no Recife a cidade vai ser modificada em diversos pequenos períodos e você vai acompanhando a introdução do pensamento na cidade até 1919 que a legislação muda e começa a trabalhar os urbanistas. Há uma mudança na legislação anterior. Então, no século XIX você vê o dimensionamento das janelas, as relações de altura entre porta e janela, a divisão do pavimento, uma relação de proporção do tamanho do lote e assim por diante. Isso vai sendo alterado até que entra o porão alto, o afastamento da edificação pelo recuo da rua, o afastamento da parte fronteira da edificação, o jardim, depois obrigatoriedade do afastamento das dos dois limites, o edifício isolado e assim por diante. Então, eu dizia, pega a legislação do período e aplica a legislação. Começa a ser tão restritivo como projetar como era no século XIX, então, vamos seguir as normativas porque do ponto de vista de fachada era muito bem definido. De fachada e de volume, vamos dizer assim. O volume era definido pela profundidade do lote, mas era determinado a altura máxima de fachada e em alguns períodos era determinado a altura máxima da empena, portanto, a inclinação da cobertura. Era tudo muito definido. Proposta de intervenção definida, vamos utilizar a legislação do século XIX, lá dentro você faz o que quiser, mas do lado de fora é definido pelo menos em seus aspectos volumétrico pela legislação do período, era uma saída. Caberia, acho que é o teu comentário, em que medida eu posso transgredir certas restrições definidas por normas, ou não são normas, acho que está muito explícito no tombamento. Fala-se sobre cada caso, cada caso depende de que abordagem você tem na época. Eu não tenho uma coisa muito clara com atitude definida, eu sempre me interessei em fazer, então.</p> <p>Um ponto crucial dessa questão não seria a demanda por uma reflexão dos limites, do que se pode ou não fazer? Discussão que extrapola os limites estabelecidos pelas legislações?</p> <p>A legislação é generalista e muito pouco precisa. E muito rígida.</p> <p>Resposta: É. Veja, aqui (no Recife), eu tentei fazer um trabalho junto à prefeitura nos IEPs (Imóveis Especiais de Preservação), você sabe a legislação dos IEPs significa uma nova inspeção de preservação. São imóveis que são preservados de forma isolada, onde se preserva o edifício e se permite a verticalização no lote. Eu propus ao pessoal da prefeitura, no começo de 2000, a gente fazer um estudo prévio do potencial de cada um desses IEPs. E a gente faria esse estudo estabelecendo relações de proximidade do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as leis e normas. - São outras formas de diálogo, em que o domínio dos valores a serem preservados, do conhecimento técnico específico é fundamental. - Para se criar tem que reduzir o campo de possibilidades. No sítio antigo as legislações e normas ajudam nesse aspecto.

QUADRO 11	
<p>Pergunta/Resposta 4.) A relação do novo com o antigo (preexistente) na concepção de projetos em ACPC tem se constituído questão crucial da matéria, sobretudo, no que se refere aos limites conceituais e pragmáticos das transformações possíveis. Como essa abordagem é tratada no curso ou período?</p>	Idéias síntese
<p>edifício, da torre, fazendo uma séria de simulações, como é que eu posso trabalhar volumetricamente para minimizar o impacto que é inevitável. A questão é: como é que eu posso construir esse diálogo de maneira menos impactante. Isso não aconteceu. Uma lástima. Iríamos julgar cada caso. Por um lado, a minha tese é: essa é uma forma de jogar, sempre, pro expert a decisão do que é e do que não é adequado. Então, a imprecisão dá ao expert a capacidade de estabelecer os padrões de qualidade ou o procedimento para resolução de cada problema, de cada caso específico. Por outro lado, numa normativa mais precisa estabeleceria também as restrições e onde existiriam margem para a criação. Para mim, toda criação se dá a partir da restrição. As criações na arquitetura e urbanismo começam de restrições extraídas, seja de uma normativa (em determinados casos), seja de condicionantes climáticos, topográficos, econômicos etc. Assim, restringimos drasticamente as diversas possibilidades e trabalhamos em cima de determinadas soluções de problemas. Então, pra você criar, tem que começar reduzindo o campo de possibilidades. A normativa pode ser uma maneira inteligente de reduzir o campo de possibilidades. Não quer dizer que você vai ser tão restritivo que vai gerar apenas uma solução, mas você pode gerar famílias de soluções que sejam possíveis de ser projetadas. Situações que caibam para determinados edifícios, porque são complementares ao sítio. O sítio depende dele. E, ele, é, de certo modo, determinado pelo sítio. Acho que antes de qualquer coisa, quando a gente está lendo o sítio, analisando-o, devemos observar e ir estabelecendo quais são as características futuras que ele pode ter, que potenciais intervenções aquele sítio pode sofrer. Então vemos que as restrições exigidas pelo entorno, pelas normativas (com alguma margem para o diálogo), são limitadoras, mas criam possibilidades infinitas de ação. Não sei se você está entendendo a diferença. Então, eu tenho probabilidades enormes, inúmeras para resolver. Eu posso diminuir essa probabilidade com o campo de possibilidades. Só que esse campo de possibilidades pode ser estabelecido com um leque um tanto maior ou um tanto menor. É esse leque que eu preciso construir. Vai se dar pela prefiguração do sítio e não espera que alguém traga uma nova proposta para que você vá fazer. Então, é um pouco dos estudos de massa, de volumetria, de fachada, de transparências, de isolamento. Acho que isso é possível de se fazer. Eu vejo em várias intervenções dos países europeus que fogem um pouco desse rigor, mas ao mesmo tempo eles se ajustam muito bem ao contexto da massa urbanizada.</p> <p>São outras formas de diálogo e lá fora se está refletindo sobre isso.</p> <p>Exatamente, são outras formas de diálogo, mas é aqui que eu digo, há que se ter o domínio dos valores, do conhecimento técnico específico que você vai intervir no edifício. Acho que esses conhecimentos precedentes são fundamentais para... Aqui estamos definindo o nosso campo de possibilidades, estamos restringindo, estamos delimitando, estamos chegando a certa condição. Esse é o leque que eu tenho, como é que podemos intervir agora? [...].</p>	
<p>Beatriz Kühl (USP): Na FAU-USP, o que tem ocorrido, em função do exposto anteriormente, é que a disciplina teórica tem oferecido parâmetros através de aspectos teórico-metodológicos e análises críticas de intervenções recentes, mas nas disciplinas de projeto os alunos não precisam necessariamente levar em conta esses parâmetros. Ou seja, a liberdade de intervenção é total: o aluno respeita ou não os parâmetros da preservação, dependendo de como o problema é formulado ou segundo sua visão do problema, podendo desconsiderar inclusive a legislação de tombamento. No meu entender, a liberdade excessiva e sem parâmetros ao se realizar exercícios projetuais em áreas de interesse para a preservação não é algo muito produtivo; creio que determinadas questões possam ser problematizadas e, inclusive, abstraídas dependendo do caso, mas oferecer liberdade total não me parece a forma mais adequada para fazer com que os estudantes desenvolvam sua capacidade projetual e criativa para esse tipo de problema (ver resposta à primeira pergunta).</p>	<p>- Na FAU-USP, o que tem ocorrido, em função do exposto anteriormente, é que a disciplina teórica tem oferecido parâmetros através de aspectos teórico-metodológicos e análises críticas de intervenções recentes.</p> <p>- A liberdade excessiva e sem parâmetros ao se realizar exercícios projetuais em áreas de interesse para a preservação não é algo muito produtivo e a forma mais adequada para fazer com que os estudantes desenvolvam sua capacidade projetual e criativa para esse tipo de problema.</p>

QUADRO 12	
<p>Pergunta/Resposta 5.a.) Tendo em vista a realidade da Instituição, em sua opinião, que particularidades poderiam ser ressaltadas no ensino de projeto em ACPC? 5.b.) Ensinar a projetar em ACPC demanda uma metodologia de ensino própria?</p>	Idéias síntese
<p>Cêça Guimarães (UFRJ): A particularidade a relacionar aqui seria o estudo das técnicas históricas, quando este é aliado ao conhecimento de materiais contemporâneos e adequados à qualidade construtiva e formal. Assim posto, esse estudo associaria as necessidades e realidades atuais ao potencial e à historicidade das ACPCs.</p> <p>Flávio Carsalade (UFMG): Temos que compreender a diferença entre “metodologia” de ensino da questão pedagógica. De uma maneira geral, a questão pedagógica, como</p>	<p>- Particularidades: .Estudo das técnicas históricas aliado ao conhecimento de materiais contemporâneos adequados. .Associação da história, das necessidades atuais e do potencial da ACPC.</p> <p>-Não. Penso que não deve haver diferenças de metodologia didática entre o ensino mais geral de</p>

QUADRO 12	
<p>Pergunta/Resposta 5.a.) Tendo em vista a realidade da Instituição, em sua opinião, que particularidades poderiam ser ressaltadas no ensino de projeto em ACPC? 5.b.) Ensinar a projetar em ACPC demanda uma metodologia de ensino própria?</p>	Idéias síntese
considerada anteriormente neste questionário, é mais geral e corre paralela às questões do patrimônio mais na sua especificidade de conteúdos do que na abordagem mais geral. As questões patrimoniais, neste sentido, deveriam ser consideradas na composição de estratégias de ensino-aprendizagem que respeitassem a filosofia pedagógica adequada. Se por outro lado, a pergunta se refere a possíveis diferenças de metodologia didática entre o ensino mais geral de projeto e de ensino de projeto de intervenções em ACPC, penso que não deve haver diferenças.	projeto e de ensino de projeto de intervenções em ACPC. - No que se refere as questões pedagógicas, o patrimônio demanda um conjunto de especificidades de conteúdos que deve ser considerado na composição de estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem uma filosofia pedagógica adequada.
Maria Lúcia Malard (UFMG): Sou de opinião que o estudante aprende a projetar projetando, não importa a metodologia. Importa o potencial criativo dos problemas arquitetônicos e urbanísticos que lhe damos para resolver e a atividade crítica durante o processo de projeto. O professor tem um papel relevante aí. É preciso, também, pensar em como desenvolver a autocritica do estudante, pois este é o primeiro crítico de suas idéias.	- Não. A professora defende o aprendizado do ensino de projeto pela prática, não importando a metodologia. - O importante é como a questão problema é formulada de modo a desenvolver o senso crítico do aluno.
Nivaldo Andrade (UFBA): Acho que isso também já foi respondido na seção 2.	
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 3): Constitui. Quando você pensa na arquitetura moderna, que surgiu negando a arquitetura anterior. Como uma depuração do ecletismo. Como algo que diz, “eu não fui contagiado pelo ecletismo”. A arquitetura moderna pela sua honestidade, pelo despojamento dos ornamentos, pelas possibilidades das tecnologias, também possibilita uma forma diferente de raciocínio projetual. A arquitetura modernista busca destacar-se no entorno. A intervenção nos sítios históricos constitui uma reconsideração do pensamento modernista. Alguns elementos novos vão sendo inseridos, mas o objetivo é oposto ao do pensamento modernista quando busca uma integração com o entorno. O arquiteto se abstém de sua vaidade e busca respeitar as lógicas encontradas nos edifícios vizinhos, sem incorrer no pastiche. Isso é uma forma diferente de projetar.	Sim. [...]. “A intervenção nos sítios históricos constitui uma reconsideração do pensamento modernista. Alguns elementos novos vão sendo inseridos, mas o objetivo é oposto ao do pensamento modernista quando busca uma integração com o entorno. O arquiteto se abstém de sua vaidade e busca respeitar as lógicas encontradas nos edifícios vizinhos, sem incorrer no pastiche. Isso é uma forma diferente de projetar”.
Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 3): Sim, mas eu não diria que o projetar neste campo constituiria uma “área”, talvez uma sub-área de conhecimento específico em AU, e ainda dentro das linhas de planejamento e projeto do espaço urbano e da edificação; creio que a questão do patrimônio tenha mais corpo teórico e metodologias de pesquisa e para intervenção prática, que possam indicar uma área de conhecimento, de caráter interdisciplinar, haja visto o grande número de pesquisas e produções científicas que tratam da questão, e estas incluem diversas abordagens, o que se expressa nos eventos sobre preservação e memória dos edifícios e da cidade. E eles englobam não apenas arquitetos urbanistas. Mas nossa especificidade de atuação é, ao meu ver, justamente o projeto, a capacidade de propor soluções espaciais por meio do projeto; por isso, é importante que o projetar neste campo se torne um campo ou sub-área de conhecimento especializado, pois cada vez mais somos solicitados a intervir no patrimônio e temos que melhor nos capacitar (e aos alunos) para isso.	- Sim. - O projeto em ACPC constitui uma subárea do conhecimento. - Esses conteúdos tem caráter interdisciplinar.
Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 3 e 4): Aux deux questions précédentes: Je suppose que par « zones consolidées » vous entendez la ville historique, la ville consolidée. Oui! Concevoir un projet dans la ville consolidée demande une connaissance de l'histoire de la ville. Du coup cela demande que l'étudiant soit formé pour opérer une lecture historique (cotextes historiques, structure urbaine, typologie du bâti, modes de construction etc.). Chaque niveau de lecture demande à son tour des méthodes différentes (lire la cartographie, aller dans les archives pour chercher les types de maisons ou édifices, recherche du cadastre et, pour des constructions plus neuves, savoir chercher les permis de construire etc.). Par conséquent tout ceci exige un enseignement particulier de cours théorico-pratiques de recherche pour établir une nouvelle cartographie et dessins des aires d'intervention pour le projet. Par ailleurs la ville étant vivante, il faut que l'étudiant puisse analyser le tissu social existant, les fonctions existantes etc. La capacité d'une analyse pour établir une cartographie de l'existant à tous les niveaux est donc nécessaire. Les rudiments d'une sociologie urbaine sont donc nécessaires aussi.	- Sim, conceber um projeto na cidade histórica demanda um conhecimento de história. - O estudante precisa de uma formação específica para realizar uma leitura histórica. Cada nível de leitura demanda uma metodologia diferente - ler a cartografia, pesquisas tipológicas (nos arquivos), análise cadastral, legislações etc. - Isso exige um ensino particular (curso teórico-prático) para estabelecer novas cartografias e desenho de áreas de intervenção para o projeto. - É necessário, também, uma leitura da cidade viva – cartografia social.
Ruth Ataíde (UFRN) (Correspondente a questão 9): No caso específico deste questionário há duas situações a considerar: o projeto urbano em si, fora dos limites da atividade acadêmica; e o projeto urbano que é desenvolvido no âmbito das atividades curriculares, submetido a calendários e limitações dos alunos. Nos dois casos, não considero que haja uma especificidade deste projeto simplesmente por tratar-se de um ambiente histórico. A especificidade evidencia-se na natureza dos problemas e da realidade do lugar. A capacidade e as possibilidades de intervenção serão definidas a partir da capacidade dos agentes intervenientes perceberem essa especificidade, a qual, no caso dos centros históricos, poderá evidenciar distintas situações. A relação entre os espaços públicos e privados e os projetos que esta pode demandar corresponderão as identidades locais e formas de uso e apropriação da população dominantes no lugar. As especificidades, se houverem, estão relacionadas com esses fatores, associadas à natureza histórica do lugar, especialmente se este apresentar níveis de degradação urbanística, social e econômica acentuada. Um olhar diferenciado também poderá ser aplicado em outras situações, outros lugares urbanos, que apresentem situações críticas	- Não considero que haja uma especificidade desse projeto por tratar-se de um ambiente histórico. - A especificidade evidencia-se na natureza dos problemas e realidade do lugar. - Um olhar diferenciado também será necessário em outros lugares que apresentem situações críticas de deterioro, que precisem ser revigorados. - Mudam os atores e os problemas, mudam as estratégias. - No ambiente acadêmico, existe uma dificuldade de adequação temporal para o desenvolvimento do projeto urbano, pois quase sempre o tempo é insuficiente para os alunos compreenderem a realidade em sua totalidade (considerando os seus diversos atores e agentes produtores do espaço urbano).

QUADRO 12	
<p>Pergunta/Resposta 5.a.) Tendo em vista a realidade da Instituição, em sua opinião, que particularidades poderiam ser ressaltadas no ensino de projeto em ACPC? 5.b.) Ensinar a projetar em ACPC demanda uma metodologia de ensino própria?</p>	Iidéias síntese
<p>de deterioro, que precisem ser revigorados e que não sejam históricos. Critérios e condicionantes de projeto especiais e distintos para distintas situações. Mudam os atores e os problemas, mudam as estratégias. Todas podem ser específicas.</p> <p>No caso do projeto urbano desenvolvido sob as regras curriculares, percebo que há ainda outra dificuldade: de adequação temporal para o desenvolvimento do mesmo. Tal dificuldade evidencia-se, principalmente no não alinhamento entre a necessária apreensão dos conteúdos pelos alunos e a sua imediata aplicação em ambientes marcados por conflitos. Nem sempre há tempo para os alunos desenvolverem a reflexão sobre os problemas que emergem dos ambientes históricos, dos quais são participes diversos atores e agentes produtores do espaço urbano, de modo que seja suficiente para uma compreensão da realidade tal com esta se apresenta e que fundamentasse uma intervenção.</p>	<p>Observação: Não existe diferença do procedimento projetual, mas admite-se que se trata de um contexto especial que demanda estratégias específicas.</p>
<p>Carlos Comas (Ufrgs): Ver resposta 4.</p>	
<p>Luis Amorim (UFPE) (Correspondente a parte da resposta da questão 8): [...]. Do ponto de vista do conhecimento, quer dizer, o tipo de matéria que o aluno tem que lidar para enfrentar problema desse tipo, depois qual é o instrumental que ele tem que usar. E a pergunta que você faz é: o instrumental que ele usa ou que deve usar. É o mesmo que ele usaria em outros, porém, diferente. E por fim, o lidar quando chamo resultado é o produto tem peculiaridades próprias ou não tem. Quando digo peculiaridade assim... deixe eu explica melhor essa questão do produto. Não o projeto propriamente, mas o conjunto de elementos ou conteúdos específicos que no final lida com métodos e conhecimentos prévios, o que vai estar sintetizado num certo registro qualquer que vai levar a resolução do problema de tal natureza. E esse também exige um conhecimento próprio para ser gerado. Então, seriam três situações.</p> <p>Com relação a conhecimento, não vejo muita diferença entre certos campos de conhecimento aplicados em diversos contextos. Acho que são os mesmo, no entanto, existem certas especificidades na área, sim. Afinal de contas, a área de conservação é um campo específico de conhecimento. Aí sim, há uma especificidade em termos de conhecimento. Por exemplo, ultimamente, vem-se trabalhando muito com a questão de valor. Então, acho que para esse curso que nós vamos desenvolver, um aspecto fundamental e ser trabalhado são as condições de valoração. Eu não sei como é que se tem trabalhado isso em outros lugares, mas no âmbito do MDU e de algumas pesquisas desenvolvidas por alguns professores do nosso curso, tem-se trabalhado já com a constituição de instrumentos mais ou menos objetivos para enfrentar os problemas de autenticidade e significância. Eu não sei, ainda, se a gente teria condições de introduzir de maneira objetiva na graduação. Tenho tido dificuldades de trabalhar com isso na pós, principalmente o aspecto de autenticidade. São muito difíceis de serem trabalhados. Os instrumentos que existem e as formas de se trabalhar ainda são muito difíceis, principalmente porque depende muito dos autores com quem você dialoga. A construção da autenticidade é muito complicada. Então, não sei se a gente vai conseguir trabalhar isso no campo da graduação. Caso contrário, a gente vai trabalhar com as teorias práticas da conservação. Aí a gente tem as avaliações dos experts, dos seus tratamentos nos seus campos estilísticos, das suas valorizações específicas relativas a certos padrões e parâmetros de certo período que são identificados com parâmetros de qualidade. Portanto, tem referência para determinada obra. Portanto, acho que aqui é um campo específico de conhecimento e ele precisa ser muito bem tratado nessa disciplina. Se a gente vai avançar para além dos conceitos de integridade, eu não sei. Mas é algo que a gente vai ter que construir como grupo. Muito provavelmente quem assumirá essa disciplina – o ano letivo de conservação, serão os professores que ministram disciplinas de Intervenção em Sítios Históricos e que vem trabalhando na área de conservação integrada e na discussão de paisagem cultural. Então, terão, por exemplo, professores como Ana Rita no campo da paisagem, Virgínia Pontual, Norma Lacerda, Maria de Jesus, Gilson Gonçalves etc. professores que trabalharam nas disciplinas de intervenções. Então, a gente vai ver como é que essas disciplinas vão se enquadrar, vão se encaixar. Como essas questões de abordagens, provavelmente distintas do programa de conservação acontecerão. Desse modo, penso que há um campo de conhecimento específico que precisa ser abordado.</p> <p>Com relação a métodos e técnicas que você coloca na pergunta, acho que, no fundo, você está querendo saber o seguinte. Ensinar ao estudante de arquitetura a trabalhar o projeto numa área de especulação é a mesma coisa que trabalhar numa área de preservação, de interesse de preservação patrimonial? É a mesma coisa o que você utiliza? Acho que até certo sentido, sim. Até certa distância, sim. Fazer as leituras, os diagnósticos das formas de interpretação, as maneiras de utilização é mais ou menos a mesma coisa. No entanto, novamente existem outras condições. Quais são os elementos específicos de valoração que merecem uma atribuição específica de intervenção mínima que vão reger a interação do projeto? Eu posso comparar isso ao trabalho de requalificação quando a gente usa certas limitações. Só que as limitações que são impostas não são determinadas pelos critérios de valor, valores patrimoniais. Então, aí sim vem novamente uma diferença. Não sei se estou respondendo bem sua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existem certas especificidades na área. - A área de conservação é um campo específico do conhecimento. - Com relação a métodos e técnicas, exige sim. Existem outras condições. - As limitações impostas pelos condicionantes são critérios de valor patrimonial.

QUADRO 12	
Pergunta/Resposta 5.a.) Tendo em vista a realidade da Instituição, em sua opinião, que particularidades poderiam ser ressaltadas no ensino de projeto em ACPC? 5.b.) Ensinar a projetar em ACPC demanda uma metodologia de ensino própria?	Idéias síntese
questão, se estou indo na direção que você perguntou, mas estou enxergando desse jeito.	
Beatriz Kühn (USP): Ver resposta acima.	

Questões entrevistas/questionários – Âmbito II de Abordagem

QUADRO 13	
Pergunta/Resposta 6.) Que métodos de ensino de projeto aplicados a ACPC são utilizados nas aulas práticas de ateliê das disciplinas que ministra?	Idéias síntese
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 1): Essencialmente o que a gente procura mostrar aos alunos, em princípio, é como ler o ambiente, como caracterizar o sítio objeto da intervenção. Essa caracterização do sítio, supõe um conhecimento prévio de estilos e da história (geral e da arquitetura) para que se possa identificar o que o sítio tem de notável, o que ele tem de específico e o que ele tem de comum. Depois de conhecer o sítio é que se está autorizado a fazer qualquer intervenção. Por exemplo, um sítio do século XVI ou XVII, que muito raramente não tenha sido modificado ao longo do tempo, é diferente de um sítio do século XIX, que pode encontrar-se menos alterado. Que postura se teria diante de cada caso? Essa pluralidade de estilos define uma atitude diante da intervenção. Outro procedimento de grande relevância é fazer um estudo da técnica. Por exemplo, feito um estudo na história da técnica construtiva na arquitetura, constata-se que a maior parte dos vãos de edifícios até o século XIX são “buracos”, por que existia a limitação da técnica que impedia a execução de grandes vãos. Com o advento do concreto armado, com a independência dos sistemas estruturais e sistemas de vedação, se tem um novo sistema construtivo definindo um novo visual nas construções. As janelas de vidro horizontais, muitas vezes alcançam vãos inteiros, porque a estrutura de concreto permitia isso. Então o estudo da técnica da época daquele estilo é fundamental. Então não se pode fazer um estudo da morfologia sem o conhecimento da história. ...então de certo modo as disciplinas anteriores tem um papel importante nesse processo? Sim. São um instrumento valioso. Existem disciplinas que se dedicam a história das técnicas construtivas. De certo modo as técnicas construtivas determinam a arquitetura de uma época.	<ul style="list-style-type: none"> - Como ler e caracterizar o sítio objeto da intervenção. - Essa caracterização do sítio, supõe um conhecimento prévio de estilos e da história (geral e da arquitetura) para que se possa identificar o que o sítio tem de notável, o que ele tem de específico e o que ele tem de comum. - A pluralidade de situações encontradas (estilos, períodos históricos, grau de preservação) define uma atitude diante da intervenção. - Estudo das técnicas construtivas das épocas de determinados estilos proporciona um domínio dos princípios estéticos na arquitetura. - Conhecimento prévio de história é necessário para o estudo morfológico.
Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 1): Minha disciplina trata mais da intervenção no nível da edificação, mas trabalhamos de maneira integrada com a disciplina de Planejamento e Projeto Urbano e as demais existentes no 7º período do CAU-UFRN. As formas de ensino se adequam um pouco a cada semestre ao perfil da turma e aos locais trabalhados, mas essencialmente, trabalho teoria e prática em paralelo: leitura e discussão de textos sobre conceitos e formas de intervenção no patrimônio, análise de projetos e obras pré-existentes, análise da área e o do edifício objeto de intervenção, discussão de estratégias projetuais, definição do partido. Nisso (falo do passo a passo) não difere muito das demais disciplinas de projeto, a não ser pelos cuidados especiais com alguns detalhes do edifício e o seu entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Foco no edifício, mas integração com o entorno. - As formas de ensino se adequam a turma e aos locais trabalhados. - Essencialmente, trabalho de teoria e prática em paralelo. - Difere das demais disciplinas pelos cuidados especiais com o edifício e o entorno.
Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 1): Depuis grand nombre d'année l'objectif est de mettre l'étudiant en situation de « réalité », c'est-à-dire de lui permettre de comprendre au mieux possible les éléments qui permettent à un programme urbain et à un projet sur l'espace public de répondre et correspondre à une demande sociale, politique, culturelle, économique. Ainsi la méthode d'enseignement est construite d'une part par des cours théoriques en rapport avec les thèmes mentionnés plus haut et d'autre part par le choix de terrains de projets qui permettent à l'étudiant d'étudier la dynamique et les potentialités d'une espace et de rencontrer des acteurs (politiques, habitants, techniciens, municipalités etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar o estudante diante da realidade. - Uma parte teórica dos principais temas; e outra parte prática (escolha da área/terreno) para estudar a dinâmica e as potencialidades do espaço e identificar os atores (políticos, habitantes, técnicos etc.).
Ruth Ataíde (UFRN) (Correspondente a questão 4): O conteúdo da ementa é desenvolvido segundo três procedimentos básicos: as aulas expositivas, as atividades de campo e as atividades de atelier. No caso do projeto urbano, as atividades de atelier foram iniciadas a pouco mais de uma semana. Essas atividades estão programadas para serem desenvolvidas em sala de aula. Foram iniciadas a partir das análises realizadas na 1ª Unidade, com os levantamentos de campo realizados no município de Canguaretama. Adiante, porém, que de acordo com o plano de curso, os conteúdos do projeto serão explorados durante todo o desenvolvimento da disciplina. Para mim, o projeto começa, com a fase de levantamento de dados. Assim, todas as atividades de campo e os debates teórico-conceituais realizados até agora nas aulas expositivas são componentes do projeto urbano. Na primeira parte do Atelier está previsto (já em curso) a realização de um Plano de Ação para o município, com ênfase nos aspectos que evidenciam a	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do espaço; - Plano de ação (PA); - Projeto urbano e paisagístico, das intervenções prioritárias (segundo o PA).

QUADRO 13	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>6.) Que métodos de ensino de projeto aplicados a ACPC são utilizados nas aulas práticas de ateliê das disciplinas que ministra?</p>	
<p>proteção do patrimônio e a melhoria das condições urbanísticas e ambientais do lugar. A segunda parte será orientada pelo desenvolvimento do projeto urbanístico e paisagístico de algumas das intervenções indicadas como prioritárias no Plano de Ação em nível de projeto executivo. Parte dessas atividades, especialmente o memorial e o detalhamento de partes dos projetos, poderá (e deverá) ser desenvolvida em casa. Espera-se que o debate sobre a escolha das intervenções, assim como as linhas diretoras de cada ação, seja desenvolvida em sala de aula, sob orientação dos professores e a troca de informações e idéias entre todos os alunos.</p>	

QUADRO 14	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>7.) Que suportes teóricos são adotados na sua disciplina e quais são os principais conceitos trabalhados com os alunos para intervenção neste caso?</p>	
<p>Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 2): O principal conceito adotado é o de monumento. Nem um edifício nasce monumento. Depois ele se torna monumento através dos valores adquiridos pela sociedade. A ideia de atribuição de valores aos edifícios é recente. A arquitetura gótica é o que existe de mais importante quando se fala de arquitetura monumental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de monumento;
<p>Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 2): Trabalho conceitos, teorias e métodos de conservação e restauro. Como são principiantes no assunto, começo com o livro básico de Carlos Lemos (o que é patrimônio), depois vêm De Gracia, F. Choay e um pouco de Cesare Brandi, além das referências e recomendações das cartas patrimoniais e outros documentos da Unesco, Iccrom, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos, teorias e métodos de conservação e restauro. - C. Lemos; De Gracia, F. Choay, C. Brandi, Cartas Patrimoniais e outros.
<p>Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 2): Le mot « concept » renvoi à une théorie constituée. Or l'urbanisme est une action qui s'appui bien évidemment à des principes théoriques mais qui ne constituent pas une théorie en soi. Nous ne sommes plus au temps du Mouvement Moderne où des architectes comme Le Corbusier fabriquaient une doctrine (et non pas une « théorie » d'ailleurs). En ce sens à la place de « concepts » je préfère le mot de « notions opératoires ».</p> <p>Ces notions ne sont pas limitatives mais dans l'enseignement du projet urbain je privilégierai trois mots clés forts: échelles, temporalités et acteurs. Echelles: en fonction de l'espace public, de son étendu, du contexte physique (paysager), social etc. les méthodes d'intervention changent. Ce n'est pas la même chose de projeter un centre ville, une place etc. et une ville consolidée dans son ensemble. Temporalités: il faut que l'étudiant comprenne que la ville consolidée s'est faite dans le temps; c'est de l'espace stratifié. L'espace raconte le temps. C'est donc une notion diachronique. Par ailleurs il y a une autre temporalité dont il faut en tenir compte: le temps des acteurs, de la décision. Le temps du Maire d'une ville n'est pas celui du financement du projet, de l'habitant, du technicien. Il s'agit donc d'une notion synchronique. Acteurs: Chaque acteur a sa propre culture, ses propres intérêts et ses propres stratégies. Il a aussi sa propre logique. Comme tout professionnel architecte-urbaniste dans la réalité, l'étudiant il faut qu'il comprenne qu'un projet ce n'est pas un simple dessin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No lugar de conceitos preferimos “noções operacionais”. - No projeto urbano, privilegio três: escalas, temporalidades e atores. - Escalas são entendidas no sentido físico (praça, centro, cidade etc.). - Temporalidades. Existem dois sentidos: a) Diacrônico, os tempos representados na cidade; e b) Sincrônico, os tempos dos atores (Prefeitura, agente financiador, habitante, técnicos etc.). - Atores e suas culturas, interesses e estratégias, lógicas. - O projeto não é um simples desenho.
<p>Luis Amorim (UFPE) (Correspondente a questão 6): No quarto ano, nós temos uma disciplina de teoria que a gente fez, e que Natal já tinha feito e voltou atrás, a gente tem oferecido História (às avessas). Ou seja, em vez de trabalhar cronologicamente, começando pelo período Greco-romano até chegar a contemporaneidade, a gente começa pela contemporaneidade e vai até o período Greco-romano. A perspectiva era muito clara: se estávamos lidando com a cidade contemporânea, os alunos não vão se sentir muito estimulados a discutir arquitetura Greco-romana. Por outro lado, quando me aproximo do âmbito da conservação, o conhecimento profundo da tradição clássica é fundamental para compreender muitas das edificações que hoje são objeto de interesse de conservação. Então isso que nos guiou. Tem sido fácil para os professores de história? Não. A nossa intenção é trabalhar com recortes históricos e trabalhar com temas e fatores que foram fundamentais nesses recortes históricos. E do ponto de vista da teoria, a mesma coisa. São duas disciplinas separadas. Quando a gente chega pro quarto período, as disciplinas de história e de teoria já têm encerrado, mas aí no quarto ano a gente retoma essa teoria como aspecto de reflexão do que foi visto ao longo de todo resto do curso. Então é aqui que vão entrar alguns temas relativos a teorias da conservação, onde a gente começa a trabalhar mais especificamente para o projeto. Planejamento urbano, aqui, volta-se para o conteúdo de conservação integrada. A gente pega a experiência que temos dos colegas que trabalham no MDU (cita professores), que são professores que trabalham há muito tempo com a matéria e que vêm trabalhando com a conservação integrada. São esses os professores que queremos trazer. Então essas seriam disciplinas conceituais, no caso de teoria Técnicas Retrospectivas vão entrar aqui, mas ela é instrumental, não é conceitual, e temos as disciplinas de tectônica que vão lidar com a matéria da construção, com materiais de construção em edifícios antigos. Então grosseiramente, é isso. O quarto ano tem um interesse para nós, porque, para a pós-graduação, o MDU tem sido reconhecido, junto com o CECI, que é parceiro da universidade, pelo nível de excelência no âmbito da conservação integrada e agora tem se aproximado cada vez mais da conservação e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História; - Teoria; - Planejamento urbano; - Técnicas retrospectivas; - Tectônica.

QUADRO 14	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>7.) Que suportes teóricos são adotados na sua disciplina e quais são os principais conceitos trabalhados com os alunos para intervenção neste caso?</p>	
<p>restauração de edificações. Então o que podemos perceber é que, quando redistribuídos dessa maneira certos problemas e abordagens dos problemas urbanos, na verdade estamos meio que conjugando alguns conhecimentos específicos no nosso campo. E na área de conservação, se tivermos uma formação de qualidade, expressando o que já temos na pós-graduação, não só formaremos ótimos candidatos para os nossos programas de pós-graduação como também formaremos bons arquitetos. O que queremos é formar arquitetos que tenham uma visão profunda dos problemas da cidade e não do edifício isolado, e olhando e percebendo na cidade suas dinâmicas e seus conflitos. Por isso que introduzimos uma série de atividades que estão relacionadas a essa questão. Por exemplo, a parte de extensão trabalhamos pouco, fizemos alguns ensaios no segundo e no terceiro ano, na tentativa de fazer algo que fosse mais formalizado, trabalhamos isso em oficina. Nós queríamos fazer com que alguns desses semestres, principalmente o primeiro semestre na área de requalificação, nós tivéssemos uma espécie de programa já integrado com algum plano de governo de algum município, alguém com quem pudéssemos dialogar constantemente para vermos se poderíamos ter uma ação mais direta em áreas que necessitassem, de fato, de intervenções de projeto prontas para serem aplicadas, mas que servissem, também, de estímulo para o desenvolvimento de projetos por um corpo técnico qualificado. E não por alunos do primeiro semestre. Mas assim, é a geração de problemas para que outros resolvam. É estimular, criar o problema.</p>	

QUADRO 15	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>8.) Que estratégias metodológicas são utilizadas para integrar os conteúdos da matéria do patrimônio (teórico e prático) e os procedimentos projetuais?</p>	
<p>Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 4): É difícil determinar isso. De maneira geral se tem a história dos tipos como uma referência a ser aplicada no projeto. Só que no projeto se tenta introduzir o uso contemporâneo numa estrutura antiga. Não se trata de restauração e aí gera um problema, que é identificar o limite do que se preservar. Fica difícil preservar as características morfológicas essenciais. Sobretudo porque não é fácil perceber quais são essas características? A definição dessas características variam entre sítios e se dá pela leitura dos mesmos. O levantamento físico, iconográfico (fotos, pinturas, textos) são informações essenciais.</p>	<p>- Naturalmente, conhecimentos de história, tecnologia urbanismo (análise morfológica) são utilizados nos exercícios.</p>
<p>Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 4): Essa integração se dá por meio do recurso da analogias, exemplos comparativos entre os procedimentos usuais das demais disciplinas de projeto e os cuidados especiais que se deve ter na intervenção em edifícios e sítios históricos. Começo, por exemplo, dizendo que tecnicamente é um projeto de reforma (seja ele de restauro ou reuso), mas um projeto de reforma que requer muita atenção aos detalhes (construtivos, etc.) e também ao histórico do lugar e do edifício, sua importância simbólica; não é a mesma coisa do que projetar em uma terreno “limpo”/vazio, e mesmo neste caso, deve-se também olhar para o que se tem em volta.</p>	<p>- Integração por meio de recursos de analogia “exemplos comparativos entre os procedimentos usuais das demais disciplinas de projeto e os cuidados especiais que se deve ter na intervenção em edifícios e sítios históricos”.</p>
<p>Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 5): Contrairement à la recherche historique sur la ville dont la visée et l'évolution de la ville dans le temps, l'enseignement du projet vise... le projet! Il faut donc que l'étudiant, commence par s'empréigner du lieu, qu'il sente ses potentialités, et ensuite revienne à une connaissance historique du lieu du projet. Une lecture à la Kevin Lynch par exemple est très utile (lire les parcours, appréhender l'espace, lire les usages etc.). Il s'agit d'une inversion donc: du lieu sensible on passe à l'histoire et non l'inverse. Il faut que l'étudiant arrive à avoir une perception sensible, « poétique » de l'espace qu'il va approfondir par une connaissance que les sciences humaines procurent, pour établir ensuite une stratégie de projet pour l'intervention: programmation, éléments structurant du projet, articulations avec l'ancien et le nouveau et jusqu'aux matériaux etc. L'objectif est que le projet soit le fruit de la mise en place d'une démarche qui assure le va et vient entre connaissance sensible et connaissance documentée. Le projet est production de connaissances au sens large du terme.</p>	<p>- Da apropriação do lugar - percepção Ambiental (K. Lynch) a leitura histórica; - O estudante desenvolve uma percepção sensível, posteriormente, aprofundada por um conhecimento em ciências humanas, que o permite estabelecer uma estratégia de projeto para a intervenção (programação, elementos estruturantes, articulações entre o antigo e o novo, os materiais etc. - O projeto é produção de conhecimento.</p>

QUADRO 16	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>9.) Quais as principais dificuldades encontradas no ensino de projeto nestas áreas?</p>	
<p>Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 6): A maior dificuldade é a insuficiência de conhecimento e interesse dos alunos pela história da arquitetura e urbanismo. Quando o discente chega na disciplina, que é a hora de aplicar os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, eles tem dificuldade porque não tem conhecimentos suficientes na área de história.</p>	<p>- Insuficiência de conhecimentos e interesse pela história da arquitetura e urbanismo. Obs.: Na disciplina, hora de aplicar os conhecimentos, o aluno não se apresenta preparado. Talvez isso seja consequência da fragmentação do ensino.</p>
<p>Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 6): No nosso caso, pouco</p>	<p>- Em Natal/RN, a “cultura do novo” predomina. Há</p>

QUADRO 16	
Pergunta/Resposta 9.) Quais as principais dificuldades encontradas no ensino de projeto nestas áreas?	Idéias síntese
respaldo/valorização do atual profissional neste campo; embora o CAU reserve todo um semestre sobre a temática, a “cultura do novo” predomina na cidade do Natal; no mercado local, e mesmo regional, há um pequeno número de projetos neste campo (fica difícil de dizer, “vamos lá no centro e ver um projeto legal”), e os alunos, mesmo se interessando pela disciplina, quando formados, acabam partindo para atuação profissional em outros campos. Mesmo assim, alguns insistem e “se arriscam” a trabalhar a questão no TFG ou em pesquisa de mestrado e doutorado.	poucos exemplos. - Ou seja, pouco estímulo fora de universidade (mercado de trabalho) para atuação nesse campo.
Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 7): Le passage d'une connaissance sensible à une connaissance « scientifique », livresque. Faire du projet n'est pas une science mais une action qui est aidée par des connaissances empiriques et parfois scientifiques.	- A passagem de um conhecimento sensível para um conhecimento científico; - Fazer do projeto não uma ciência, mas uma ação, ajudada pelos conhecimentos empíricos e, às vezes, científicos.

QUADRO 17	
Pergunta/Respostas 10.) Vem se construindo, ao longo das últimas quatro décadas, uma série de recomendações e normas internacionais e nacionais para a intervenção na cidade existente. Na sua opinião, tais aspectos têm influência nos procedimentos metodológico-projetuais? Explique porque.	Idéias síntese
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 7): Sempre falamos nas cartas patrimoniais nas aulas da disciplina “Intervenções em sítios históricos”. Apesar de que, temos a consciência de que elas não são muito precisas e nem poderiam ser. São cartas genéricas, que poderiam ser adaptadas a cada lugar. Por isso, exploramos a leitura do sítio como um procedimento fundamental para a intervenção, pois é através dele que o projetista identificará os elementos específicos do sítio para o qual está intervindo.	- Sempre falamos nas cartas patrimoniais, na disciplina, mas temos consciência de que são genéricas; - Esse conhecimento é complementado pela leitura do sítio.
Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 7): Em parte sim, se o arquiteto projetista tem o cuidado de ler e considerar estas recomendações, mas nada garante que o emprego destas recomendações será feito à risca, sempre há margem para interpretações ou adequações a caso particulares.	- Sim. Precisa, contudo serem interpretadas e adequadas aos casos particulares.
Yannis Tsiomis (ENSAPLV) (Correspondente a questão 8): Il y a l'approche et recommandations d'organismes internationaux comme l'Unesco, des « chartes » d'intervention dans la ville historique, des règles imposées (comme en France dans les secteurs sauvegardés-le Marais), qui doivent bien évidemment être connues. Mais la sauvegarde est un des paramètres pour un projet d'école. Sinon on fait de l'archéologie et pas de l'architecture...	- As recomendações internacionais (Cartas patrimoniais) devem ser conhecidas, mas a salvaguarda deve ser um dos parâmetros para Projeto Pedagógico da Escola, se não a gente faz arqueologia e não arquitetura.

QUADRO 18	
Pergunta/Resposta 11.) Na sua opinião, que formação deve ter um professor de projeto para atuar nesta área?	Idéias síntese
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 9): Todo arquiteto está habilitado para projetar em qualquer área. Pressupõe-se que saia da graduação com a capacidade de lidar com as variáveis de cada projeto, inclusive aquelas impostas pela intervenção em sítios históricos. Ele atende a necessidade do cliente. Qualquer que seja a formação do professor ele teria condições de atuar nessa área. Claro que se ele tem uma formação complementar é melhor.	- Todo arquiteto está habilitado para projetar em qualquer área. Se tiver uma formação complementar é melhor, mas não imprescindível.
Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 9): Além do conhecimento em teoria e metodologias de projeto, ao menos conhecimentos em teoria e histórica da arquitetura; conhecimentos em técnicas retrospectivas pode ser trabalhado de forma integrada com técnicos especialistas em restauro, por exemplo. Afinal, a atuação neste campo requer saberes em várias disciplinas.	- Conhecimento em teoria e metodologias de projeto, em teoria e histórica da arquitetura; em técnicas retrospectivas; - Trabalhar integrado com outras matérias.

QUADRO 19	
Pergunta/Resposta 12.) Há integração de conhecimentos na disciplina? Como se dá?	Idéias síntese
Geraldo Gomes (UFPE) (Correspondente a questão 10): As disciplinas que são essenciais para os exercícios praticados em Intervenções e Sítios Históricos são: em primeiro lugar História da Arquitetura e Urbanismo, pois quando se fala em tipos não se pode deixar de considerar essa história; em segundo lugar Estabilidade das Estruturas, visto que não se pode intervir sem uma análise do estado de conservação do edifício, da estabilidade do edifício. Na prática, às vezes, é preciso fazer obras para análise dos edifícios. Quando nos referimos a um projeto de restauração, por exemplo, entendemos que se trata de uma hipótese inicial de trabalho. Quando se começa a obra pode-se descobrir uma série de problemas ou informações que podem mudar o rumo	- Disciplinas essenciais para os exercícios praticados em Intervenções em Sítios Históricos, por ordem de prioridades, são: História da AU e Estabilidade das Estruturas.

QUADRO 19	
Pergunta/Resposta	Idéias síntese
<p>12.) Há integração de conhecimentos na disciplina? Como se dá?</p> <p>da obra, o que demanda uma revisão do projeto. Diferente de projetar um edifício novo, onde os problemas surgem com os traços dos arquitetos, na intervenção em sítios históricos os problemas já existem e precisam ser considerados e resolvidos.</p>	
<p>Maisa Veloso (UFRN) (Correspondente a questão 10): Sim, principalmente através da teoria e história, urbanismo, conforto, paisagismo, e técnicas retrospectivas. O trabalho integrado dá primeira unidade é um bom exemplo de como se dá essa integração.</p>	<p>- Sim, principalmente através da teoria e história, urbanismo, conforto, paisagismo, e técnicas retrospectivas.</p>
<p>Ruth Ataíde (UFRN) (Correspondente a questão 3): Acho a integração horizontal muito importante para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do CAU-UFRN. A ideia foi introduzida na reforma curricular de 1990 (do currículo A2 para o A3). Especialmente no 7º período os conteúdos de todas as disciplinas refletem os objetivos do enfoque do período concorrendo para a eficácia da integração. Por outro lado, tal eficácia também depende do envolvimento, interesse e, principalmente, colaboração mútua de todos os professores do período. Havendo esse compromisso, de colaboração, a integração poderá converter-se em determinante principal no desenvolvimento do projeto urbano. Apesar dos conteúdos e do interesse de uma parte dos professores do período, não considero satisfatória a integração do período.</p> <p>Na verdade, acho que o curso está enfrentando uma crise em todos os períodos com relação à integração. Tal situação tem sido objeto de preocupação de alguns professores da área de estudos urbanos, fato que motivou o encaminhamento (aprovado em setembro de 2008) de um projeto de monitoria hoje em curso, sob a coordenação das professoras Giovana, Ruth e Dulce.</p> <p>No que diz respeito ao sétimo período, uma das melhores situações do curso, a integração está se desenvolvendo de forma parcial e setorizada. Acho que ela se desenvolveu de forma quase plena na 1ª Unidade, com o envolvimento de todas as disciplinas no trabalho integrado e na participação das atividades de campo. Ainda assim, o maior compromisso com integração esteve centrado nos professores das disciplinas de Projeto Arquitetônico 05, PPUR 05, Planejamento da Paisagem 03 e Conforto Ambiental. A partir da 2ª Unidade, as atividades foram agrupadas em dois grupos: As de projeto urbano estão sendo desenvolvidas pelas disciplinas de PPUR 05 e Planejamento da Paisagem 03. As outras 04 disciplinas estão agrupadas em torno do projeto arquitetônico e suas atividades descoladas do projeto urbano. O diálogo entre os professores diminui à medida que avança o semestre. Uma das razões para isso é a diversidade de compromissos dos professores, fato que contribui para que minimizem a importância da integração.</p>	<p>- A integração horizontal é muito importante e, no caso do CAU-UFRN, é prevista no Projeto Pedagógico.</p> <p>- Depende, contudo do compromisso e colaboração dos envolvidos (professores e alunos).</p>

APÊNDICE Q - Correspondências planos de ensino: 5 disciplinas representativas

CORRESPONDÊNCIAS PLANOS DE ENSINO 5 DISCIPLINAS REPRESENTATIVAS						
	PROJETO DE ARQUITETURA V (UFRN)	PLANEJAMENTO E PROJETO URBANO E REGIONAL V (UFRN)	INTERVENÇÕES EM SÍTIOS HISTÓRICOS (UFPE)	ATELIÊ IV (UFBA)	PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO 8 (TÉCNICAS RETROSPECTIVAS) (UnB)	SÍNTESE GERAL
EMENTA	<p>Ementa UFRN: Projeto de intervenção em sítios e edifícios históricos. Estudos de readaptação de edificações antigas a novas funções. A história e a arquitetura, o “revival” e as novas tendências da conservação e do restauro.</p>	<p>Ementa UFRN: Elementos teórico-conceituais do Planejamento Urbano e do Patrimônio Histórico. História da ocupação do território no Brasil e em Natal. Os instrumentos legais e de gestão no estudo dos sítios históricos</p>	<p>Ementa UFPE: Significado e compreensão de patrimônio cultural. Origens e teorias do processo de restauração. Políticas de intervenções em áreas de interesse histórico. Estudo e análise dos princípios e métodos em edificações e sítios de interesse cultural.</p>	<p>Ementa UFBA: O projeto de arquitetura e/ ou urbanismo problematizado por sua complexidade, impacto e questão estruturante do espaço urbano.</p>	<p>Ementa UnB: O domínio das teorias, práticas projetuais e soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos arquitetônicos e cidades.</p>	<p>Categorias/Ementa/Geral - Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura - Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano - Reabilitação (Projeto) - Restauração (Projeto) - História e teoria: processos de concepção - Técnicas contemporâneas de restauração - Técnicas contemporâneas de reabilitação - Técnicas de restauro - Técnicas retrospectivas - Políticas de intervenção - Evolução histórica do Imóvel - Legislação aplicável ao patrimônio - Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.) - Conceito de Patrimônio Cultural - Projeto Integrado de AU - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).</p>
	<p>Categorias/Ementa/UFRN - Fundamentos e Práticas do Projeto de Arquitetura; - Reabilitação (Projeto); - História e teoria: processos de concepção; - Técnicas contemporâneas de restauração. - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).</p>	<p>Categorias/Ementa/UFRN - Políticas de intervenção; - Legislação aplicável ao patrimônio; - Fundamentos e Práticas do Projeto Urbano; Evolução histórica do Imóvel - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).</p>	<p>Categorias/Ementa/UFPE - Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.); - Políticas de intervenção; - Restauração (Projeto); - Conceito de Patrimônio Cultural - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).</p>	<p>Categorias/Ementa/UFBA - Projeto Integrado de AU; - Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.); - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente); - Restauração (Projeto); - Reabilitação (Projeto)</p>	<p>Categorias/Ementa/UnB - Projeto Integrado de AU; - Estratégias de intervenção (conservação, reabilitação, revitalização etc.); - Técnicas de restauro; - Políticas de intervenção; - Legislação aplicável ao patrimônio; - Técnicas contemporâneas de reabilitação; - Técnicas contemporâneas de restauração; - Técnicas retrospectivas; - Restauração (Projeto); - Reabilitação (Projeto). - Interação com entorno (inserção de novos elementos no espaço existente).</p>	
OBJETIVOS	<p>Objetivo Geral UFRN Dotar o aluno de conhecimentos relativos ao patrimônio histórico, possibilitando a intervenção em sítios e edifícios de interesse patrimonial, conscientes da necessidade de se preservar a memória representada pela arquitetura e pelo urbanismo.</p> <p>Objetivos Específicos UFRN - Com base na bibliografia apropriada e em estudos de experiências existentes, examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental, como subsídios para intervenção projetual em edifícios considerados de interesse histórico; - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar; avaliar as possibilidades de inclusão de novos usos e de novas tecnologias construtivas no processo de intervenção; - Avaliar as consequências de ordem sócio-econômica e cultural relacionadas às restrições construtivas e às mudanças de função; - Desenvolver inventários e levantamentos em área de interesse histórico, estudar tipologias e processos construtivos; examinar e avaliar projetos de intervenção concluídos ou em andamento; - Elaborar projeto de intervenção em edifício na área objeto de estudo</p>	<p>Objetivo Geral UFRN Desenvolver o conhecimento acerca do Patrimônio Histórico e do Planejamento Urbano no Brasil e no RN, em seus aspectos históricos, teórico-conceituais e metodológicos. Evidenciar o papel do planejamento e do desenho urbano em áreas de interesse do patrimônio histórico e ambiental.</p> <p>Objetivos Específicos UFRN Não consta no plano de ensino.</p>	<p>Objetivo Geral UFPE Intervir em áreas de patrimônio arquitetônico – definido pela legislação como sítios históricos – aplicando o método de projeto que considera o cruzamento dos seguintes eixos da intervenção em áreas de interesse histórico-cultural:</p> <p>Objetivos Específicos UFPE - O eixo teórico – que discute a questão do patrimônio arquitetônico à luz da evolução e impacto das doutrinas, legislação e planos nos ambientes físicos urbanos; (parte 1); - O eixo normativo – que discute a influência dos aspectos legais (o que a lei define como patrimônio cultural e sítio histórico no âmbito federal, estadual e municipal), doutrinários das cartas patrimoniais e os aspectos influentes concretos dos planos e projetos específicos nos sítios históricos; (parte 2); - O eixo de conhecimento do objeto – que enfatiza o registro técnico dos aspectos físico-morfológicos do sítio histórico sem negar a importância de outros aspectos (históricos, cultura local, especificidades produtivas, etc.) na caracterização do lugar: o conhecimento abrangerá dois momentos, os levantamentos e os estudos analíticos; (parte 3); - O eixo propositivo (projeto) – que estuda soluções físico-morfológicas (urbanas e arquitetônicas) para os problemas dos Sítios Históricos. Contudo, nessa busca de soluções de projeto, as estratégias a serem utilizadas dependerão da interpretação dos problemas específicos encontrados; os exercícios em intervenções em sítios históricos considera o contexto construído com o objetivo de melhorar as estruturas existentes e o aspecto central do problema a ser resolvido é o da integração. A cada semestre a disciplina estabelece um tema que envolve um sítio histórico existente (parte 4).</p>	<p>Objetivo Geral UFBA O projeto de arquitetura e/ ou urbanismo problematizado por sua complexidade, impacto e questão estruturante do espaço urbano.</p> <p>Objetivos Específicos UFBA Reflexão e proposição sobre a ideia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos na cidade de Salvador, a partir de edifícios históricos, desde o século XVII até o XX, considerando tanto a readequação do existente ou a inserção de novos espaços construídos para atender as demandas das novas proposições ou provocações; entendendo que a arquitetura não é uma peça isolada em sua ilha privada dentro de um ambiente público, mas um complexo de inter-relações espaciais, sociais e culturais que podem suscitar ou passar a representar um imbricado de signos, estímulos e solicitações de uma sociedade do consumo, da informação e do conflito. Sendo nossa realidade Salvador-Bahia-Brasil, uma cidade periférica de um país periférico.</p>	<p>Objetivo Geral UnB Não consta no plano de ensino.</p> <p>Objetivos Específicos UnB Não consta no plano de ensino.</p>	<p>Categorias/Objetivos/Geral - Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado a preservação. - Estudar a realidade local. - Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio. - Refletir sobre a preservação da memória. - Capacitar para o projeto de arquitetura (em seu contexto urbano). - Capacitar para o projeto de AU - Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio. - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar. - Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias) - Avaliar as consequências de ordem sócio-econômica e cultural. - Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço. - Capacitar para o projeto urbano. - Discutir aspectos legais e doutrinários (normas). - Refletir e propor sobre a ideia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos. - Enfocar o período histórico compreendido entre os séculos XVII e XX. - Refletir sobre a inserção do sítio na cidade.</p>
	<p>Categorias/Objetivos/UFRN - Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio; - Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio; - Refletir sobre a preservação da memória; - Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço; - Estudar a realidade local; - Capacitar para o projeto de arquitetura (em seu contexto urbano); - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar; - Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias); - Avaliar as consequências de ordem sócio-econômica e cultural.</p>	<p>Categorias/Objetivos/UFRN - Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio; - Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço; - Estudar a realidade local; - Capacitar para o projeto urbano; - Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio; - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar; - Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado a preservação; - Refletir sobre a inserção do sítio na cidade; - Discutir aspectos legais e doutrinários (normas); - Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias).</p>	<p>Categorias/Objetivos/UFPE - Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio; - Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço; - Estudar a realidade local; - Capacitar para o projeto de AU; - Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio; - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar; - Avaliar as possibilidades de inclusão de novos usos e de novas tecnologias; - Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado a preservação; - Discutir aspectos legais e doutrinários (normas); - Conceber um projeto integrado em sítio histórico</p>	<p>Categorias/Objetivos/UFBA - Desenvolver conhecimentos ligados ao Patrimônio; - Examinar e discutir os principais aspectos referentes à preservação do patrimônio; - Refletir e propor sobre a ideia de requalificação e re-habilitação de espaços construídos; - Enfocar o período histórico compreendido entre os séculos XVII e XX; - Trabalhar com metodologias de leitura e análise do espaço; - Estudar a realidade local; - Capacitar para o projeto de AU; - Considerar limites para conservação e/ou alteração de bens a preservar; - Avaliar as possibilidades de inclusão de novos usos e de novas tecnologias;</p>	<p>Categorias/Objetivos/UnB Não consta no plano de ensino.</p>	

CORRESPONDÊNCIAS PLANOS DE ENSINO 5 DISCIPLINAS REPRESENTATIVAS

	PROJETO DE ARQUITETURA V (UFRN)	PLANEJAMENTO E PROJETO URBANO E REGIONAL V (UFRN)	INTERVENÇÕES EM SÍTIOS HISTÓRICOS (UFPE)	ATELIÊ IV (UFBA)	PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO 8 (TÉCNICAS RETROSPECTIVAS) (UnB)	SÍNTESE GERAL
			(considerando, novos usos e tecnologias).	- Desenvolver o conhecimento acerca do planejamento urbano aplicado a preservação; - Refletir sobre a inserção do sítio na cidade; - Discutir aspectos legais e doutrinários (normas); - Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias); - Conceber um projeto integrado em sítio histórico (considerando, novos usos e tecnologias).		
CONTEÚDOS	<p>Conteúdos UFRN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos sobre patrimônio - Discussão de textos (Lemos) - Levantamento arquitetônico dos imóveis (utilização de fichas de inventário) - Metodologia de intervenção em sítios e edifícios históricos. - Experiências de intervenções em sítios e edifícios históricos no Brasil e no mundo - Orientação aos estudos formais, tecnológicos e funcionais como referências para o projeto/ estudo direto e estudos indiretos - Concepção e desenvolvimento da ideia de intervenção - Desenvolvimento do anteprojeto - Arquitetura de interiores na requalificação de edifícios históricos, especificações e detalhes + estudo cromático das fachadas 	<p>Conteúdos UFRN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo de intervenção urbanística em áreas urbanas - A noção do patrimônio e sua evolução em âmbitos mundiais - análise morfológica - A ocupação do território do RN numa perspectiva histórica: séculos XVI-XIX. - Da invenção do Patrimônio Urbano a perspectiva de gestão integrada - A evolução da cidade Potiguar: aspectos morfológicos – Canguaretama: Diagnóstico e Plano Diretor e o Patrimônio no Brasil: uma evolução - a invenção do patrimônio urbano (Choay). - Estado e planejamento no Brasil: uma evolução - Planos de ação - Experiências de intervenção em centros históricos: o caso de Natal - Planejamento urbano e gestão do Patrimônio cultural na perspectiva da gestão integrada: conflitos e consensos. - gestão participativa aplicada à proteção do patrimônio cultural: experiências e instrumentos - elaboração dos projetos (anteprojeto) 	<p>Conteúdos UFPE</p> <p>Parte I – Questões teóricas do patrimônio e aspectos legais gerais e do lugar. O conceito de sítio histórico. Intervir com integração: a busca necessária. (Gomes, 1996).</p> <p>1.2. As cartas patrimoniais e sua relação com as legislações de preservação em Sítios Históricos (Cartas: Atenas 1931; Veneza 1964).</p> <p>1.3. As Legislações: (Federal: Constituição Brasileira; Estatuto da Cidade; decreto-lei 25/1937-cri)</p> <p>Parte II –Aspectos legais gerais e do lugar</p> <p>2.1. Teorias sobre a cidade preservada (Sitte 1992; Gracia, 1992).</p> <p>2.2. Os conceitos sobre Projeto de Intervenções em Sítios Históricos (Gracia, 1992; Rubió,; Colquhoun (in Nesbitt, 2006).</p> <p>Parte III – Conhecer o objeto de estudo. Visita ao local. Levantamentos temáticos (bibliográfico, iconográfico, fotográfico atual, métrico, de telhados, tipológicos, cheios e vazios, compositivos, de descaracterização, outros). Estudos em modelos tridimensionais físicos e digitais. Estudos analíticos.</p> <p>Parte IV – Projeto arquitetônico Análise do tema e programa. Elaboração de um modelo tridimensional preliminar para estudo e especulação. Elaboração de desenhos exploratórios a partir do modelo com referência à questão da integração ao contexto do lugar. Avaliação crítica. Elaboração de estudos preliminares: a validade do partido arquitetônico no contexto da integração. Avaliação crítica. Volta ao local para avaliar a integração. Elaboração da proposta final com elaboração de modelo tridimensional para averiguar a pertinência da solução arquitetônica no sítio.</p>	<p>Conteúdos UFBA</p> <p>Ao longo dos três trabalhos as peças resultantes dos mesmos – modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis, memoriais, dossiês descritivos– deverão demonstrar:</p> <p>1- Capacidade de formalizar, com clareza, uma ideia arquitetônica a partir da problematização da questão do edifício e suas relações com: o entorno, a cidade e o contexto urbano;</p> <p>2- Capacidade de desenvolver a ideia transformando-a em objeto arquitetônico aos requisitos específicos da -</p> <p>- Arquitetura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserção no entorno - Adequação a topografia, - Relação com sistemas urbanos, - Diálogo com a morfologia urbana e a paisagem - Entendimento dos diferentes níveis de domínio: privado, semi-privado e público Habitabilidade - Compatibilidade de usos, - Entendimento do clima em seus diferentes níveis: micro, meso e macro; - Compatibilidade entre ambientes e usos respectivos: uso conforme, dimensões, vizinhança, etc. <p>- Funcionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequação ao programa, - Adequação dimensional e ergonômica, - Definição de localização de todas as peças que compõem o equipamento habitacional, - Definição das circulações e usos nas áreas privadas, semi-privadas e públicas - Estética das soluções - Organização dos aspectos formais e sua percepção: luz, sombras, cheios e vazios, - Proporções espacial e volumétrica, - Controle visual e tátil das texturas e cores - Estabilidade estrutural com definição de: - Características construtivas, - Localização de todas peças estruturais, - Pré-dimensionamento das peças estruturais, - Adequação da concepção estrutural ao programa e ao partido arquitetônico. - Construtibilidade com definição de: - Sistemas de abastecimento de água com reservatórios, localização de recalque e principais colunas da rede, - Sistema de esgotamento sanitário: prumadas e rebaixos, - Sistema de iluminação e energia elétrica: pontos de iluminação, interruptores, prumadas gerais, - Sistemas de comunicação: telefonia e tv, - Sistema de segurança: extintores, alarmes e sistemas de saída de emergência, - Escolha e especificação de materiais e definição de sua adequação a cada fim. - Viabilidade técnica - Adequação das soluções técnicas ao programa, - Compatibilidade entre soluções técnicas e os aspectos gerais do projeto, - Compatibilidade entre a solução técnica e os efeitos que se pretende alcançar com a mesma. - Controle dos mecanismos de interface interior/externo - Definição da localização e dimensionamento do fenestramento do edifício, 	<p>Conteúdos UnB</p> <p>Módulo I – Teórico</p> <p>Unidade 1 – Teoria e História da Conservação</p> <p>1.1. Definição de patrimônio</p> <p>1.2. Conceitos e formas de intervenção</p> <p>1.3. História e teóricos da restauração</p> <p>1.4. A intervenção contemporânea</p> <p>1.5. Estudos de caso</p> <p>Unidade 2 – Aspectos Normativos e Institucionais</p> <p>2.1. Cartas patrimoniais</p> <p>2.2. Legislação</p> <p>2.3. Instituições internacionais</p> <p>2.4. Instituições nacionais</p> <p>2.5. Estudos de Caso</p> <p>Unidade 3 – Preservação no Contexto Urbano</p> <p>3.1. Planejamento urbano e conservação</p> <p>3.2. Centros históricos</p> <p>3.3. Entorno de monumentos protegidos</p> <p>3.4. Intervenções em contextos pré-existent</p> <p>3.5. Estudos de caso</p> <p>Unidade 4 – Prática da Intervenção I</p> <p>4.1. Identificação</p> <p>4.2. Inventário (metodologia)</p> <p>4.3. Tombamento</p> <p>4.4. Exploração</p> <p>4.5. Estudos de caso</p> <p>Módulo II – Técnico</p> <p>Unidade 5 – Tecnologia da intervenção</p> <p>5.1. Materiais e técnicas tradicionais</p> <p>5.2. Degradação de materiais e patologias dos edifícios</p> <p>5.3. Estudo de técnicas de intervenção</p> <p>5.4. Diagnóstico (metodologia)</p> <p>5.5. Estudos de caso</p> <p>Módulo III – Prático</p> <p>Unidade 6 – Prática da Conservação II</p> <p>6.1. Levantamento cadastral (metodologia)</p> <p>6.2. Levantamento cadastral (exercício prático)</p> <p>6.3. Diagnóstico (metodologia)</p> <p>6.4. Diagnóstico (exercício prático)</p> <p>6.5. Estudos de caso</p> <p>Unidade 7 – Prática da Conservação III</p> <p>7.1. Projeto de intervenção (metodologia)</p> <p>7.2. Projeto de intervenção (exercício prático)</p> <p>7.3. Critérios de intervenção</p> <p>7.4. Reabilitação e sustentabilidade</p> <p>7.5. Estudos de caso</p>	<p>Categorias/Conteúdos/Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitetura de interiores na requalificação - A intervenção contemporânea em centros históricos - A ocupação do território (realidade local) numa perspectiva histórica (séculos XVI-XIX) - Aspectos construtivos complementares (sistemas de infraestrutura pública e instalações complementares) - Aspectos estruturais - Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores) - Avaliação de elementos projetuais e textuais: - Conceito de sítio histórico - Conceitos e noções sobre patrimônio - Da invenção do Patrimônio Urbano a perspectiva de gestão integrada - Domínio do mecanismo de dialogo entre preexistências e projeto - Estado e planejamento no Brasil: uma evolução - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.) - Estudo da realidade local 2 (bibliográfico, iconográfico, fotográfico atual, métrico, de telhados, tipológicos, cheios e vazios, compositivos, de descaracterização, outros) - Estudo da realidade local 3 (habitabilidade, compatibilidade de usos, funcionalidade, ergonomia, adequação ao programa, estética das soluções) - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.) - Gestão do Patrimônio cultural (gestão integrada, participativa) - História da cidade - História e teóricos da restauração - Instituições internacionais e nacionais - Intervenção integrada - Inventário do patrimônio arquitetônico - Legislação aplicável ao patrimônio - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras - Metodologia de intervenção em sítios e edifícios históricos - O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima) - Planejamento urbano e conservação - Planos de ação para sítios históricos - Políticas de intervenção em sítios históricos - Prática da conservação (levantamento cadastral etc.) - Procedimentos projetuais - Processo de intervenção em áreas urbanas - Projeto arquitetônico - Projeto urbano - Proposta em modelo tridimensional - Reabilitação e sustentabilidade - Realidade local - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Representação gráfica para estudos projetuais

CORRESPONDÊNCIAS PLANOS DE ENSINO 5 DISCIPLINAS REPRESENTATIVAS

	PROJETO DE ARQUITETURA V (UFRN)	PLANEJAMENTO E PROJETO URBANO E REGIONAL V (UFRN)	INTERVENÇÕES EM SÍTIOS HISTÓRICOS (UFPE)	ATELIÊ IV (UFBA)	PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO 8 (TÉCNICAS RETROSPECTIVAS) (UnB)	SÍNTESE GERAL
				<ul style="list-style-type: none"> Definição do funcionamento das aberturas no tocante ao controle lumínico, térmico, acústico de ventilação e estanqueidade, Ventilação dos ambientes. Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto 3- Capacidade crítica de avaliação do projeto e da arquitetura e compreensão de elementos projetuais e textuais: leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras, análise dos programas das obras e da adequação ao mesmo, compreensão de textos referentes a Arquitetura e a arquitetura da habitação, capacidade de análise de obras de arquitetura e da relação entre o projeto e o conjunto de sistemas urbanos, da morfologia urbana e da paisagem. 		(modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) - Tecnologia da intervenção (materiais, técnicas tradicionais, degradação de materiais e patologias dos edifícios, técnicas de intervenção)
	<p>Categorias/Conteúdos/ UFRN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitetura de interiores na requalificação - Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores) - Conceitos e noções sobre patrimônio - Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.) - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.) - História e teóricos da restauração - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - Metodologia de intervenção em sítios e edifícios históricos - O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima) - Procedimentos projetuais - Projeto arquitetônico - Realidade local - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) 	<p>Categorias/Conteúdos/ UFRN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos e noções sobre patrimônio - Processo de intervenção em áreas urbanas - Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.) - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Legislação aplicável ao patrimônio - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Procedimentos projetuais - Projeto urbano - Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - A ocupação do território (realidade local) numa perspectiva histórica (séculos XVI-XIX) - Da invenção do Patrimônio Urbano a perspectiva de gestão integrada - História da cidade - Realidade local - Estado e planejamento no Brasil: uma evolução - Planos de ação para sítios históricos - Planejamento urbano e conservação - Gestão do Patrimônio cultural (gestão integrada, participativa) - Políticas de intervenção em sítios históricos - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.) - Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto - A intervenção contemporânea em centros históricos - Planejamento urbano e conservação 	<p>Categorias/Conteúdos/ UFPE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos e noções sobre patrimônio - Processo de intervenção em áreas urbanas - Estudo da realidade local 2 (bibliográfico, iconográfico, fotográfico atual, métrico, de telhados, tipológicos, cheios e vazios, compositivos, de descaracterização, outros) - Conceito de sítio histórico - Intervenção integrada - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Procedimentos projetuais - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores) - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - Realidade local - Políticas de intervenção em sítios históricos - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.) - Proposta em modelo tridimensional - O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima) - Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto - Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras - História e teóricos da restauração - A intervenção contemporânea em centros históricos 	<p>Categorias/Conteúdos/ UFBA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos e noções sobre patrimônio - Processo de intervenção em áreas urbanas - Estudo da realidade local 1 (morfologia, traçado, parcelamento, uso do solo, domínios público/privado, estilístico – inventários – etc.) - Estudo da realidade local 3 (habitabilidade, compatibilidade de usos, funcionalidade, ergonomia, adequação ao programa, estética das soluções) - O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima) - Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores) - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - Realidade local - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Procedimentos projetuais - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Políticas de intervenção em sítios históricos - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc) - Aspectos estruturais - Aspectos construtivos complementares (sistemas de infraestrutura pública e instalações complementares) - Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto - Avaliação de elementos projetuais e textuais: - Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras - História e teóricos da restauração - A intervenção contemporânea em centros históricos 	<p>Categorias/Conteúdos/ UnB</p> <ul style="list-style-type: none"> - A intervenção contemporânea em centros históricos - Aspectos formais (luz, sombras, cheios e vazios, volumetria, texturas, cores) - Conceitos e noções sobre patrimônio - Domínio do mecanismo de diálogo entre preexistências e projeto - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Estratégias de intervenção (restauração, reabilitação, conservação etc.) - Fases do projeto para sítios históricos (programas, estudos preliminares, partidos etc.) - História e teóricos da restauração - Instituições internacionais e nacionais - Inventário do patrimônio arquitetônico - Legislação e normas aplicável ao patrimônio (zonas especiais, tombamento, cartas etc.) - Leitura e compreensão de elementos gráficos e fotográficos de obras - O edifício e suas relações com: o entorno (adequação a topografia, sistemas urbanos, paisagem, clima) - Planejamento urbano e conservação - Políticas de intervenção em sítios históricos - Prática da conservação (levantamento cadastral etc.) - Procedimentos projetuais - Processo de intervenção em áreas urbanas - Reabilitação e sustentabilidade - Realidade local - Referências para o projeto: estudos formais, tecnológicos e funcionais - Relatórios, memoriais, dossiês descritivos - Representação gráfica para estudos projetuais (modelo tridimensional, desenhos exploratórios, modelos, gráficos, desenhos técnicos, croquis) - Tecnologia da intervenção (materiais, técnicas tradicionais, degradação de materiais e patologias dos edifícios, técnicas de intervenção) 	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS / AVALIAÇÃO	<p>Procedimentos Metodológicos UFRN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas, - Seminários, - Visitas de campo, - Palestras de profissionais atuantes na área de preservação, - Levantamentos <i>in loco</i>, - Trabalhos e assessorias em atelier. 	<p>Procedimentos Metodológicos UFRN</p> <p>A disciplina é estruturada em dois eixos, que se desenvolvem de forma alternada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O eixo teórico-conceitual (Aulas Expositivas - AE e Seminários - S): corresponde ao embasamento teórico-conceitual necessário ao desenvolvimento das propostas enfatizando-se: o processo histórico de formação da cidade e do território no RN; a evolução da noção e da gestão do patrimônio cultural (em especial o urbano) no Brasil e no mundo; A relação entre o Estado e o planejamento no Brasil com ênfase nas políticas e normativas urbanísticas aplicados a proteção do Patrimônio Cultural; metodologias de 	<p>Procedimentos Metodológicos UFPE</p> <p>O curso está estruturado em ações didáticas – aulas expositivas, seminários, aulas práticas de coletas e assessoramentos, visitas de campo – desenvolvidas em atividades que se interpenetram, culminando no plano e projeto de intervenções. Com exceção da Prova escrita, todas as atividades serão desenvolvidas em equipe de no máximo três alunos. Preferencialmente, estas equipes deverão permanecer as mesmas, durante todo o semestre letivo.</p>	<p>Procedimentos Metodológicos UFBA</p> <p>Aulas teóricas expositivas ou por outros meios informativos, Aulas de caráter prático com acompanhamento individual ou em equipe, Seminário de apresentação e discussão dos trabalhos geral para a turma ou por grupos de equipes.</p>	<p>Procedimentos Metodológicos UnB</p> <p>Levantamento Cadastral – projeto completo (em caderno A3). Diagnóstico – Trabalho em grupo, com apresentação impressa (em caderno A4).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminário – Trabalho em grupo, com apresentação oral podendo contar com o apoio de retroprojetor ou data-show. Cada grupo deverá distribuir, obrigatoriamente, para todos os alunos presentes em sala de aula, um resumo escrito (digitado em papel A4) do trabalho elaborado. O não comparecimento implicará na reprovação na etapa de avaliação (zero). Só 	<p>Categorias Procedimentos Metod./Avaliação/Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva - Seminários - Visitas de campo - Palestras de profissionais na área - Levantamento de dados - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Elaboração de um plano de intervenção - Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto) - Prova escrita - Trabalhos em equipe

CORRESPONDÊNCIAS PLANOS DE ENSINO 5 DISCIPLINAS REPRESENTATIVAS

	PROJETO DE ARQUITETURA V (UFRN)	PLANEJAMENTO E PROJETO URBANO E REGIONAL V (UFRN)	INTERVENÇÕES EM SÍTIOS HISTÓRICOS (UFPE)	ATELIÊ IV (UFBA)	PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO 8 (TÉCNICAS RETROSPECTIVAS) (UnB)	SÍNTESE GERAL
		intervenção urbanística em sítios históricos; - O eixo da intervenção (Atelier -AT): corresponde à aplicação dos fundamentos teóricos na área escolhida e se desenvolve em três etapas: a) o levantamento de dados e desenvolvimento de análise morfológica da área de estudo; b) elaboração de um plano de intervenção para a área; c) desenvolvimento de uma proposta de intervenção em nível de anteprojeto.			serão avaliados os componentes de grupo que participarem do seminário. - Estudo Preliminar – Trabalho individual, com apresentação livre, contendo planta(s) baixa(s), perspectivas, cortes, fachadas, implantação e tratamento de entorno. Só serão considerados os trabalhos desenvolvidos e apresentados graficados a mão (ou seja, sem o uso do computador); - Projeto Final (Projeto de Intervenção) – Trabalho individual, com apresentação em caderno A3, contendo planta(s) baixa(s), perspectivas, cortes, fachadas, implantação e tratamento de entorno, detalhes construtivos e maquete volumétrica.	- Discussão de trabalhos com a turma - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Cumprimento de prazos de entrega - Frequência e participação nas aulas - Produção de resenhas, relatórios e discussão dos textos e aulas
	Avaliação UFRN Serão levados em conta a frequência e a participação nas aulas, a evolução nas etapas de desenvolvimento dos trabalhos (inclusive assessorias), a produção de resenhas e discussão dos textos indicados para leitura, bem como o desempenho nos trabalhos de unidade assim discriminados sumariamente: - 1ª unidade: levantamento e análise da área/edificação objeto de estudo, com indicação de um tema para intervenção; - 2ª unidade: apresentação de proposta de intervenção com memorial justificativo (anteprojeto) + estudos de experiências existentes, com pelo menos uma Mini-APO; - 3ª unidade: detalhamento do anteprojeto com proposta de arquitetura de interiores + estudo cromático das fachadas	Avaliação UFRN A avaliação de desempenho do(a) aluno(a) será realizada através dos trabalhos individuais e em equipe sobre os conteúdos ministrados nas aulas teóricas, seminários e atividades de atelier. Na avaliação do aprendizado também serão considerados: o interesse, a participação em sala de aula e as contribuições pessoais que reflitam a compreensão do conteúdo estudado/trabalhado; o nível e a qualidade dos trabalhos realizados (memoriais/relatórios das aulas apresentadas, assim como a proposta de intervenção urbanística para a área estudada)	Avaliação UFPE O curso terá quatro notas. - A primeira (Nota 1, peso 3) será decorrente dos seminários em equipe; - A segunda (Nota 2, peso 3), resultante de uma prova escrita individual; - A terceira (Nota 3, peso 4), fruto da soma dos exercícios relativos às ações projetuais (estudos volumétricos, croquis, proposta com maquete).	Avaliação UFBA Notas dos trabalhos entregues: - Pesos relativos dos trabalhos entregues - Prazos de entrega - Nível de apresentação dos trabalhos (oral, gráfico e volumétrico) - Presença nas aulas - Interesse e participação no curso	Avaliação UnB Os alunos serão avaliados em cinco momentos, a saber: - Trabalho de Campo: visita ao Monumento (obrigatório e eliminatório) - Levantamento Cadastral e Diagnóstico de Patologias (Peso 2) - Realização de maquetes (Peso 2) - Seminário Temático sobre Cartas Patrimoniais (Peso 1) - Entrega do Estudo Preliminar (obrigatório e eliminatório) - Entrega do Projeto de Intervenção: Projeto, Memorial Justificativo, Relatório de Patologias e Maquete da Intervenção (Peso 5) - A menção final corresponderá ao somatório das notas.	
	Categorias/Procedimentos Metod./Avaliação UFRN - Aulas expositivas - Seminários - Visitas de campo - Levantamento de dados - Palestras com profissionais na área - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Frequência e participação nas aulas - Viagem de estudo - Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas - Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto) - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Trabalhos em equipe - Discussão de trabalhos com a turma - Frequência e participação nas aulas	Categorias/Procedimentos Metod./Avaliação UFRN - Aulas expositivas - Seminários - Visitas de campo - Levantamento de dados - Palestras com profissionais na área - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Viagem de estudo - Produção de resenhas, relatórios e discussão dos textos e aulas - Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas - Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto) - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Elaboração de um plano de intervenção - Trabalhos em equipe - Discussão de trabalhos com a turma - Frequência e participação nas aulas	Categorias/Procedimentos Metod./Avaliação UFPE - Aulas expositivas - Seminários - Visitas de campo - Levantamento de dados - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas - Elaboração de um plano de intervenção - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Trabalhos em equipe - Prova escrita - Discussão de trabalhos com a turma - Frequência e participação nas aulas	Categorias Procedimentos Metod./Avaliação UFBA - Aulas expositivas - Seminários - Visitas de campo - Levantamento de dados - Palestras com profissionais na área - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas - Elaboração de um plano de intervenção - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Trabalhos em equipe - Discussão de trabalhos com a turma - Frequência e participação nas aulas - Cumprimento de prazos de entrega	Categorias Procedimentos Metod./Avaliação UnB - Aulas expositivas - Seminários - Visitas de campo - Levantamento de dados - Trabalhos e assessorias em Ateliê - Produção de resenhas, relatórios e/ou discussão dos textos e aulas - Elaboração de um projeto de intervenção (anteprojeto) - Desenhos técnicos (planta baixa, maquetes físicas e virtuais etc) - Leitura do lugar (análise morfológica etc.) - Elaboração de um plano de intervenção - Trabalhos em equipe - Discussão de trabalhos com a turma - Frequência e participação nas aulas	