

IV PROJETAR 2009
PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA
FAU-UPM SÃO PAULO BRASIL
Outubro 2009

Eixo: SITUAÇÃO
**TRÊS ARQUITETOS,
TRÊS PROCESSOS DE ENSINO:
Mario Russo, Borsoi, Delfim Amorim**

Fúlvio Teixeira de Barros Pereira

Professor Assistente e Arquiteto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP).

R. Professora Maria Jacy Pinto Costa, 180, Bessa
João Pessoa/PB

E-mail: fulvio_teixeira@yahoo.com.br

TRÊS ARQUITETOS, TRÊS PROCESSOS DE ENSINO: Mario Russo, Borsoi, Delfim Amorim

RESUMO

Trata da diversidade de posturas no processo de ensino de projeto de arquitetura. Baseia-se no estudo da atividade docente dos arquitetos Mario Russo, Acácio Gil Borsoi e Delfim Amorim na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, em meados dos anos 1950 e 1960, a partir de depoimentos seus e de seus ex-alunos e documentos de suas autorias que tratavam sobre o ensino. Busca averiguar como tais processos eram influenciados por suas práticas profissionais como arquitetos e quais foram suas influências sobre os alunos, de modo a identificar possíveis relações entre as atividades de ensino e a prática de projeto, o quê é realizado dentro do eixo/atitude *Situação* proposto pelo IV Projetar. Por conseguinte identifica a construção do processo de ensino de tais docentes/arquitetos e sua repercussão sobre a atividade cognitiva dos alunos.

Palavras-chave: Arquitetura. Cognição. Processo.

THREE ARCHITECTS, THREE PROCESS OF EDUCATION Mario Russo, Borsoi, Delfim Amorim

ABSTRACT

The diversity of postures in process of education of architectural project is treated. On the study of teaching activity of architects Mario Russo, Acácio Gil Borsoi and Delfim Amorim at Escola de Belas-Artes de Pernambuco, in the middle of the 1950s and 1960s, from their testimonies and testimonies of their ex-students and from their documents about education, is based. To check as these processes were influenced by their professional's practices as architects and what are their influences on students, so much to identify possible relations between the activities of education and practice of project, which is realized inside of axis/attitude Situation proposed by IV Projetar, is searched. As a result the construction of process of education by these teachers/architects and their repercussions on cognition activity of students are identified.

Keywords: Architecture. Cognition. Process.

TRES ARQUITECTOS, TRES CASOS DE LA ENSEÑANZA: Mario Russo, Borsoi, Delfim Amorim

RESUMEN

Centra en la diversidad de actitudes en la enseñanza del diseño de la arquitectura. Basándose en el estudio de la enseñanza de los arquitectos Mario Russo, Acácio Gil Borsoi y Delfim Amorim de la Escola de Belas-Artes de Pernambuco, a mediados de los años 1950 y 1960, a partir de sus testimonios y de sus ex alumnos y el apoyo de sus documentos que se ocupan de la educación. Busca investigar cómo estos procesos fueron influenciados por su práctica profesional como arquitecto y cuál su influencia sobre los estudiantes con el fin de identificar las posibles relaciones entre las actividades de enseñanza y práctica del proyecto, lo que se hace en el eje/actitud Situación propuesto por IV Projetar. Por lo tanto se identifica la construcción de la educación de esos maestros y arquitectos y su impacto en la actividad cognitiva de los estudiantes.

Palabras-llave: Arquitectura. Cognición. Proceso.

1 INTRODUÇÃO

Foi na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (EBAP) onde se formou grande parcela dos arquitetos que passaram a atuar em meados dos anos 1950 não só em Recife como em outras capitais nordestinas, a exemplo de João Pessoa, Natal e Maceió, as quais não tinham até metade dos anos 1970 cursos de arquitetura.

O corpo docente encontrado em Recife era resultante da renovação iniciada em finais dos anos 1940, motivada pelo afastamento de professores, em especial daqueles ligados às disciplinas de Composição de Arquitetura.

Mais que uma simples reposição de profissionais, foi iniciada a partir de então uma renovação do quadro de professores, focada na ampliação do número de docentes efetivamente formados em arquitetura e no reforço da orientação moderna do curso. Anteriormente, apesar da suposta abertura a essa influência, conviviam grupos de formação tradicional, compostos por pintores e escultores, ao lado de “intelectuais comprometidos com idéias modernas”, como Pelópidas Silveira, Antônio Bezerra Baltar e Ayrton da Costa Carvalho, esses dois últimos ligados às realizações de Luís Nunes (NASLAVSKY, 2004, p. 68).

Essa insatisfação e tentativa de reformulação foram contemporâneas ao crescimento do prestígio profissional do arquiteto, que resultou na maior nitidez e autonomia do ensino de arquitetura. Em Recife, o reconhecimento pelo governo federal do curso de arquitetura se deu em 1945 e sua oficialização em 1949. Por sua vez, a autonomia só se efetivou em 1958, com a criação da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Recife.

Em finais dos anos 1940, era também comum em Recife “obras de projetistas sem formação acadêmica ou de engenheiros-arquitetos que não [...] estavam comprometidos com a vanguarda arquitetônica”, apesar da ocorrência de pontuais iniciativas modernas (NASLAVSKY, 2004, p. 47-8). Portanto, como forma de modernizar o curso local, a busca por novos docentes privilegiou a contratação de profissionais de fora do estado, a fim de “trazer algum conhecedor de idéias mais modernas” ao contrário de reintegrar um professor afastado (MARQUES, 1983, p. 188). Decisão que foi favorecida pela interrupção do período de dificuldades financeiras e materiais dessa escola, graças à fundação da Universidade do Recife, à qual a EBAP se incorporou em 1946.

Foi em meio a esse contexto de melhoria e modernização do ensino local que foram contratados os arquitetos Mário Russo (em 1949), Acácio Gil Borsoi (em 1951) e Delfim Amorim (em 1953). Profissionais que para além de lecionarem Pequenas/Grandes Composições de Arquitetura na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, são invariavelmente reconhecidos pela influência legada aos egressos dessa instituição e por suas contribuições

à modernização arquitetônica local, após a interrupção das experiências pioneiras de Luís Nunes, realizadas entre 1934 e 1937. Ou seja, são reconhecidos por suas diretas contribuições ao ensino e à prática profissional.

Longe de simplesmente exaltar suas contribuições, o que se pretende neste trabalho é enfocar a diversidade de posturas adotadas em seus processos de ensino, haja vista as diferenças de enfoque em suas práticas profissionais que certamente perpassaram suas atividades didáticas, não obstante o vínculo de todos eles com a arquitetura moderna.

Busca-se com isso abordar seus processos de ensino e como esses foram determinados por suas próprias práticas profissionais como arquitetos. Para isso o estudo se baseia em depoimentos desses arquitetos e de seus ex-alunos, além de documentos por eles escritos sobre ensino de arquitetura.

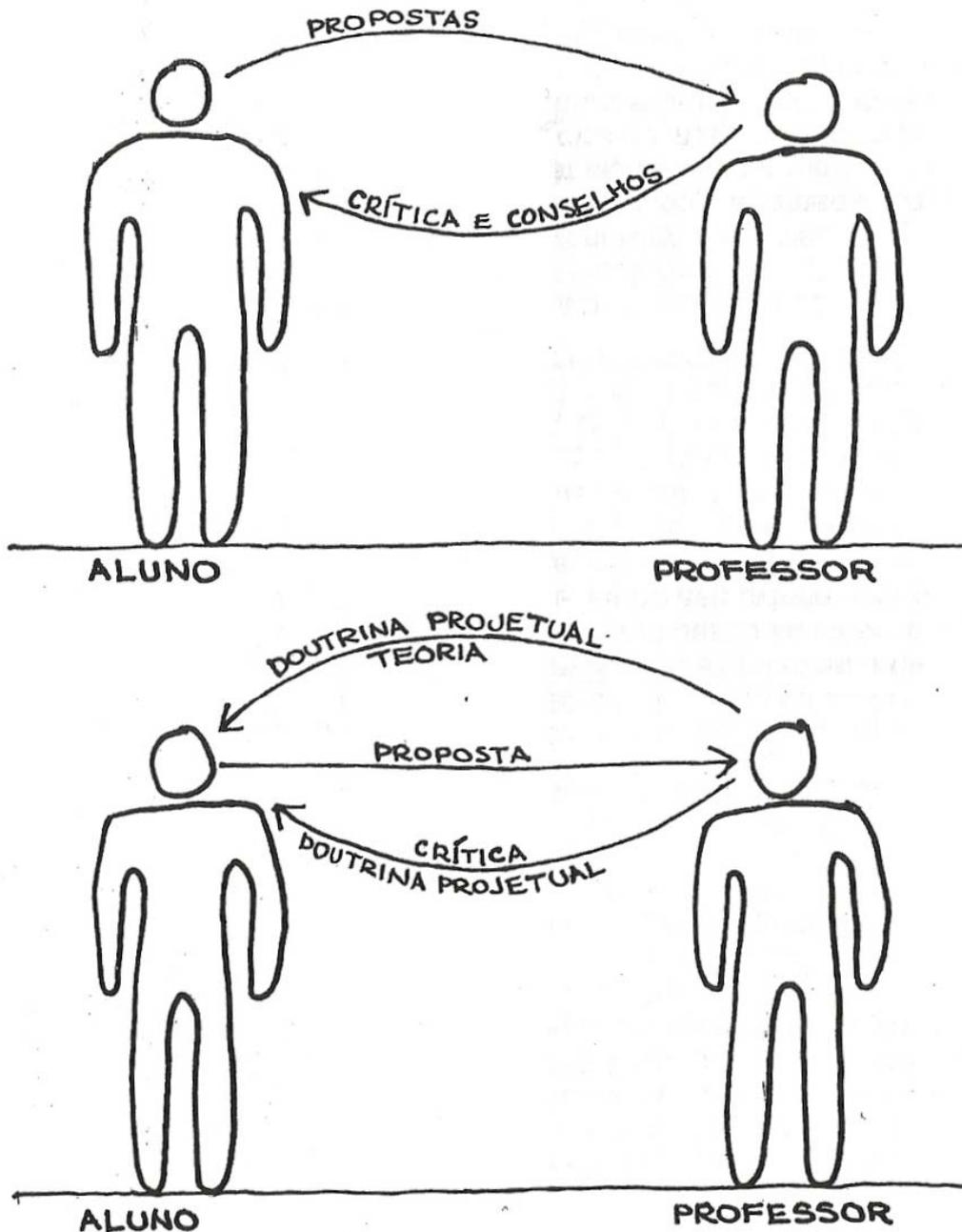
Dessa forma tenta-se identificar possíveis relações ou influências entre as atividades de ensino e a prática de projeto, o que é realizado dentro do eixo/atitude *Situação* proposto pelo IV Projetar, já que capta como uma situação em comum de ensino (a mesma instituição, a mesma disciplina, durante a mesma época) foi influenciada pelas individualidades dos docentes e geraram posturas diferentes. Por conseguinte o tema aborda a construção do processo de ensino de tais docentes/arquitetos e sua repercussão sobre a atividade cognitiva dos alunos.

2 O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA

“A habilitação projetual é ensinável, ou não?”, assim questionava Elvan Silva (1986, p. 23) sobre um tema central ao ensino de arquitetura. Por um lado pode-se argumentar, como então percebido por esse mesmo autor, que as aulas de projeto têm a finalidade de treinar a criatividade, para exercitar uma capacitação tida como preexistente na mente do estudante. Tal entendimento levaria a pouca importância atribuída ao ensino, uma vez que os melhores resultados seriam dependentes essencialmente da vocação ou talento dos estudantes.

De outro lado, especialmente a partir dos anos 1960, sob influência de uma pretensa sistematização da atividade de projeto, a exemplo dos estudos de Christopher Alexander e Christopher Jones, vislumbrou-se a possibilidade de uma disciplina projetual cientificamente estruturada, o que a aproximava da solução de problemas. Nessa visão a criatividade, associada às manifestações artísticas, ficaria relegada a segundo plano.

Essa discussão também esteve presente nas práticas didáticas experimentadas na Bauhaus, baseadas no aprender fazendo, na qual se dava maior privilégio ao ensino de um método do que de meras habilidades. Dentro desse enfoque, o ensino de história, por exemplo, era postergado do início do curso para que os padrões do passado não afetassem



Duas modalidades de ensino do projeto

O ensino do projeto arquitetônico pode ser reativo, quando o professor se limita a responder às propostas elaboradas pelo aluno, a quem cabe a freqüentemente difícil incumbência de produzir elementos

capazes de suscitar a crítica e as posteriores recomendações do professor (acima); o ensino será ativo quando compete ao professor transmitir ao aluno conteúdos doutrinários prévios, antes mesmo que o aluno trace a primeira linha sobre o papel (abaixo).

Figura 01: Modalidades de ensino de projeto. Fonte: SILVA, 1986, p. 27.

a criação dos alunos e prevalecessem os princípios racionais defendidos pela arquitetura moderna.

Se essas visões são evidentemente antagônicas e revelam posições extremas do ensino de arquitetura, também estabelecem papéis distintos a seus docentes. De um lado o professor que tem que criar meios ou exercícios para incitar o talento latente dos alunos e de outro aquele que tem a incumbência de transferir conhecimentos precisos. Ou nas palavras de Elvan Silva (1986, p. 27): o ensino reativo, em que o professor se limita a responder às propostas elaboradas pelos alunos, e o ensino ativo, no qual compete ao professor a transmissão de conteúdos doutrinários prévios [Figura 01].

Em estudo recente sobre esse mesmo tema, Schön (2000, p. 48), ao focar de forma mais sistemática a relação presente no ensino de arquitetura, afirma que “a tradição de ateliê de educação para o projeto é consistente com uma tradição mais antiga e mais ampla de pensamento e prática educacionais, de acordo com a qual as coisas mais importantes – talento, perspicácia e virtude – só podem ser aprendidas por conta própria” (SCHÖN, 2000, p. 79). Dentro dessa visão de Schön, o ensino de projeto de arquitetura baseia-se no ensaio prático reflexivo, no qual cabe ao aluno “pensar no que fazem, enquanto o fazem”, apoiado pela instrução, e cabe aos instrutores serem mais orientadores do que professores.

E esse contato mais uma vez dá margens a atitudes extremas do docente: desde a possibilidade e a liberdade de escolha oferecida aos alunos até a determinação de imperativos a serem seguidos por eles. Dessa forma, como percebe Schön (2000, p. 48), ao ter analisado a atividade de orientação de um professor no ateliê de projetos, “a linguagem do processo de projeto é um linguagem de fazer arquitetura, um jogo de linguagens [...], mostrando [...] as competências que ele [professor] gostaria que ela [aluna] adquirisse”. Ou seja, nesse ‘aprender fazendo’, requerido ao ensino de projeto, o professor tem papel fundamental ao estabelecer que conhecimentos devem ser repassados ao aluno bem como identificar quais são as deficiências. Porém essa não é uma relação unilateral, já que “no ateliê de projetos, como em outros tipos de ensinamentos práticos reflexivos, o mostrar e o dizer do instrutor estão entrelaçados da mesma forma que o ouvir e o imitar do estudante” (SCHÖN, 2000, p. 57).

Enfim, o ensino de projeto não pode se resumir a duas visões antagônicas: o ensino objetivamente sistematizado ou aquele estritamente intuitivo. Há gradações entre tais extremos e que são determinadas pelo próprio enfoque do docente, que por sua vez acreditamos ser determinadas por sua própria noção de arquitetura. E, como lembra Elvan Silva (1986, p. 26), essa disciplina não deve ser apenas um “[...] desaguadouro para onde convergem conhecimentos adquiridos teoricamente, mas também como fonte de aquisição de um repertório peculiar”.

3 MARIO RUSSO E A PROBLEMATIZAÇÃO DO PROJETO

O arquiteto italiano Mario Russo, chegado a Recife em 1949, foi convidado para substituir o professor de projeto Heitor Maia Filho, arquiteto licenciado falecido em 1947. Em sua estada em Recife [Figura 02], Russo ensinou Pequenas Composições de Arquitetura I e II (1949-1950), voltada aos segundos e terceiros anos do curso, Perspectiva, Sombras-Estereometria (1950) e Grandes Composições de Arquitetura (1951-1955), direcionada aos dois anos finais (CABRAL, 2003, p. 18).

Um vestígio de seu processo de ensino e seu pensamento didático foi registrado na conferência *A verdade sobre a metodologia didática na arquitetura*, preparada pelo arquiteto para o I Congresso de Estudantes de Arquitetura do Brasil. Nesse documento, em que considerava “premente” a necessidade de “reforma do sistema didático nas escolas de arquitetura”, manifestava sua preocupação em não dissociar arte e técnica na atividade de projeto, pensamento próprio a sua formação de arquiteto integral e oposta ao formalismo

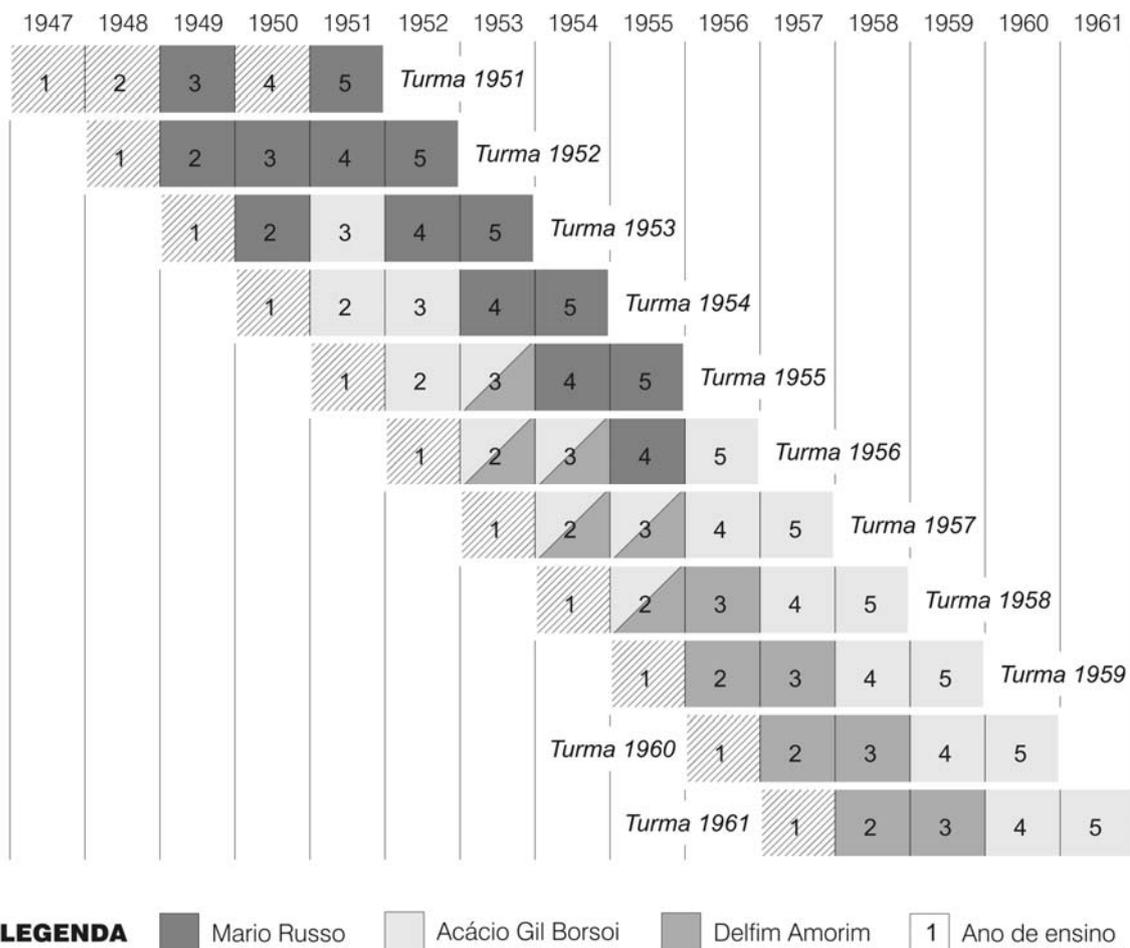


Figura 2. Quadro histórico estimado da atuação dos docentes de Pequenas Composições e de Grandes Composições da EBAP, conforme as turmas de concluintes por eles lecionadas. Fonte: PEREIRA, 2008, p. 48.

gratuito:

Pondo de parte, portanto, o falso dilema, tão inútil quanto prejudicial, de ser o arquiteto artista ou artífice, própria que se resolvesse o problema didático encarando-se apenas o propósito de levar aos jovens o conhecimento da arquitetura de maneira que o futuro profissional não sucumba à tentação de mentir, nem que seja a si mesmo, pelo abuso de formalismo que serve apenas para mascarar a própria deficiência na gramática arquitetônica (RUSSO, 1952, p. 3).

Com efeito, foi esse um tema central em seu ensino, ao condicionar as decisões formais dos alunos a uma série de análises de condicionantes e à proposição de uma seqüência de procedimentos. Segundo Heitor Maia Neto (apud CABRAL, 2003, p. 21), ex-aluno de Russo:

A gente começava, vamos dizer, por uma residência. Aí ele chegava e dizia: você separa três zonas distintas na residência. Zona social, zona íntima e zona de serviço. Em seguida você começa a estudar a parte climatérica [sic], como é que seria, a parte do clima, de insolação, como vai atingir essas três. E a parte de aproximação: por onde vai chegar na parte social, por onde você vai chegar na parte íntima [...] Consequentemente você tem o terreno, você tem os ventos que estão influenciando nesse terreno e você tem os acessos. Então você vai zonear esse terreno. [...] Começava assim, uma coisa muito racionalista. Não era uma criativa explosão.

Semelhante descrição sobre os métodos desenvolvidos por Russo se tem através do depoimento de outro ex-aluno, Marcos Domingues (apud CABRAL, 2003, p. 22), que afirma: “[Russo] começava pela análise do terreno, a sua vizinhança, o entorno, depois a sua orientação magnética, a questão da ventilação, da insolação etc. Depois o programa, o dimensionamento e os fluxogramas de funcionamento, as interligações dos diversos componentes do programa, o pré-dimensionamento [...]”.

Nesse sentido tal atividade se assemelhava a uma resolução de problemas na qual o docente/arquiteto tinha o papel de direcionar o aluno no manuseio dos elementos corretos e através dos procedimentos adequados. Os ensinamentos de Russo eram, pois, essencialmente racionalistas, centrados, conforme Cabral (2003, p. 21-23), no “equacionamento do projeto como um problema a ser resolvido”, no qual o método de projeto se aproximava de um procedimento científico e exigia a síntese de diversos elementos: programa, condições climáticas, solução estrutural e construtiva do edifício.

Russo defendia também “[...] a importância da pesquisa funcional, estrutural e construtiva para que se pudesse, ainda entendendo a arquitetura como arte, responder às novas demandas da sociedade industrial” (CABRAL, 2003, p. 19). E, não obstante a defesa por uma arquitetura própria a seu tempo, defendia o conhecimento do passado, desde que a partir de uma visão crítica:

[...] chegou a oportunidade de modificar-se o sistema didático nas escolas de arquitetura, porque, para todos nós, não padece dúvida que há qualquer causa deficiente, se não errada, na preparação do arquiteto. [...] O ensino humanístico intenso, é admissível, somente [sic] na condição de ser feito

mediante conceituação simples e justa aliada à crítica sadia. Dêste [sic] modo, longe de ser um perigo, dá resultados brilhantes.

[...]

O que é necessário é saber ver a arquitetura, ensinar como distinguir a legítima da falsa, que em tôdas [sic] as épocas aparece mais ou menos abundantemente (RUSSO, 1952, p. 4).

Somava-se ao ensino no ateliê a sua prática profissional no Escritório Técnico da Cidade Universitária, no qual projetou, além do próprio campus, edifícios: Faculdade de Medicina (1949), Hospital das Clínicas (1950-1), Instituto de Antibióticos (1952-4), Escola de Engenharia (1953-4). Essa era uma oportunidade de seus alunos não apenas presenciarem a concretização dos ideais de Russo, mas também estarem diretamente envolvidos nesse processo, haja vista os alunos que estagiaram nesse setor.

Da mesma forma essa era uma oportunidade de Russo demonstrar a importância por ele atribuída à obra construída, a exemplo de sua argumentação apoiada nos escritos de Bruno Zevi:

[...] a planta de um edifício pode induzir impressões completamente diferentes com a simples variação da técnica com que foi desenhada. Acontece ainda que outros são os valores que o projeto revelará depois de construído. Só então será possível dar-se conta da poesia estrutural, serena ou atormentada (RUSSO, 1952, p. 2).

Entretanto, por sua curta permanência em Recife e a sua constante transferência entre disciplinas, a influência direta de Mario Russo se concentrou sobre os concluintes entre 1951 e 1955. Dessa forma algumas gerações não tiveram contato com ele, ao passo que a turma formada em 1952 fora sua aluna por quatro anos seguidos. Com efeito, sua influência ecoou sobretudo nessa turma, composta por Heitor Maia Neto, Maurício de Castro, Everaldo Gadelha e Severino Vieira Leão, que além dos seguidos anos de estudo com o arquiteto italiano, foi sua estagiária no Escritório Técnico da Cidade Universitária. Não por acaso, Maia Neto (2001 apud CABRAL, 2003, p. 21) reconhece que “eu, inclusive, quando professor [1952-1982], até a metodologia de ensinar [de Mário Russo] eu segui”.

O ensino de Russo se fundamentava, pois, na sistematização da atividade de projeto própria a sua visão de arquitetura racionalista, baseada em processos lógicos que tendiam à abstração. Se essa postura não contemplava a crise do racionalismo após a Segunda Guerra Mundial, o qual passou a ser tido como mecanismo empobrecedor das complexidades e qualidades da realidade, por outro lado propiciava uma nítida instrumentação projetual aos alunos, através da aquisição de métodos e conhecimentos, e, por conseguinte, minimizava a “confusão e o mistério” próprios aos estágios iniciais do ensino prático.

4 ACÁCIO GIL BORSOI E A AÇÃO DE DESENHAR

Borsoi, cuja contratação foi indicada pela Faculdade Nacional de Arquitetura, através de seu ex-professor Lucas Mayerhofer, e apoiada por Antônio Bezerra Baltar, lecionou na EBAP entre 1951 e 1974. Inicialmente dedicou-se a Pequenas Composições de Arquitetura e, em seguida, a Grandes Composições de Arquitetura, com a saída de Mario Russo [Figura 02]. Segundo suas próprias palavras (BORSOI, 2005, p. 68): “[...] cheguei ao Recife em 1951, cheio de entusiasmo, querendo dinamizar o ensino. Era um período de muitas esperanças, de liberdade, queríamos reconstruir o País, tínhamos acabado de sair da ditadura Vargas”.

Conforme Borsoi (2005, p. 69), seu ensino se baseava em três etapas ligadas à percepção espacial: aprender a ver e pensar, domínio do desenho e desenvolvimento da visão tridimensional.

Inicialmente o aluno aprendia a “saber ver” a arquitetura, o que significava utilizar o desenho não como uma visão acabada do projeto mas como instrumento de criação, ao permitir, de acordo com Borsoi (2005, p. 69), “[...] olhar o que fez e ajustar o que for preciso”. É interessante a nós que, em seu discurso sobre o ensino, Borsoi faça referência a Bruno Zevi e os escritos de percepção espacial, texto também citado, como já vimos, por outro professor da mesma EBAP: Mario Russo.

Uma vez tido o domínio do pensamento e visualização do projeto, para Borsoi (2005, p. 69), caberia ao aluno desenvolver “a ação motora do desenho ou linguagem de representação”. Conhecimento que, segundo sua interpretação (BORSOI, 2005, p. 69), não era importante apenas para desenvolvimento das idéias mas também para explicá-la aos outros, uma vez que para ele “o arquiteto não pode transmitir seu pensamento verbalmente, mas por meio do desenho”. Dessa forma, com a dupla importância destinada ao desenho, é natural que ele assumisse papel preponderante em seu processo de ensino.

A terceira fase era uma conseqüência lógica desse processo, ao focar a visão tridimensional do aluno. E, nessa etapa, o objeto em estudo não era apenas o volume estático do projeto em questão, mas sua visão em movimento, ou seja, o acréscimo da noção de tempo/deslocamento na percepção do espaço, noção tão a gosto da arquitetura moderna e defendida por Giedion, em seu escrito Espaço, Tempo e Arquitetura. Esse “saber ver” era trabalhado durante todo o primeiro ano da disciplina Pequenas Composições, que tinha dois anos de duração. Segundo explicação de Borsoi (2005, p. 69):

A visão plana é substituída pela tridimensional no momento em que o aluno sentia que, fechando um quadrado, um retângulo ou um círculo, e determinando uma altura, ganhava um espaço. Ele passava a se movimentar no interior desse espaço e, de uma forma virtual, caminhava pelo seu interior. Olhava o espaço, localizava a porta, representava a

maçaneta, abria a porta e passava para o outro lado. O que há lá? Um corredor? Como ele é? Desenhe esse corredor. Assim o professor ia desenvolvendo a visão tridimensional imprescindível para o futuro arquiteto.

Sua forma de ensino baseava-se, pois, na intervenção às “soluções apresentadas pelos alunos em seus trabalhos” (NASLAVSKY, 2004, p. 23), de modo a valorizar a liberdade criativa, sem seguir regras ou métodos precisos, de modo a aparentemente estimular um talento latente. Com efeito, a ausência de conceitos ou diretrizes preestabelecidos a guiarem o desenvolvimento do projeto foi confirmada por outro de seus ex-alunos, Marcos Domingues (apud CABRAL, 2003, p. 22), segundo o qual, as aulas de Borsoi continham “[...] uma certa liberdade, a coisa da poesia, da invenção, não deve estar presa demais à funcionalidade, à racionalidade. Borsoi [...] se lançava logo arrojadamente na forma”.

Somava-se a tais ensinamentos ainda a preocupação construtiva, de modo que: “o aluno deveria, ainda, saber como a solução imaginada deveria ser executada e, para tanto, deveria ter o domínio de materiais, conhecer seus limites e condições” (BORSOI, 2005, p. 69). Por esse motivo suas aulas, por vezes, extrapolavam os limites do atelier, através de visitas a edifícios por ele projetados, nas quais se dava o contato com o canteiro de obras, com o conhecimento prático, com os novos materiais e técnicas construtivas. Edileusa Rocha e Neide Motta (2003 apud NASLAVSKY, 2004, p. 134), formadas em 1957, confirmam que “as visitas práticas às suas obras [de Borsoi] contribuiram para a formação dos estudantes”. Atividade igualmente lembrada pelos arquitetos paraibanos Mário Di Lascio, também formado em 1957, e Carlos Carneiro, graduado em 1958. O primeiro acompanhou a construção de obras de Borsoi em João Pessoa, ao passo que o segundo participou de uma viagem didática em que conhecera a construção da Residência Cassiano Ribeiro Coutinho (Borsoi - 1955), na capital paraibana (CUNHA, 2007).

Assim, o aparente privilégio aos aspectos formais dentro do atelier se uniu à transmissão de conhecimentos práticos nas visitas às obras, junção que constituiu o principal legado do ensino de Borsoi. Procedimento que lembrava o aprendizado prático que ele mesmo tivera com seu pai, Antônio Borsoi, arquiteto-desenhista e decorador formado no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. E, por outro lado, ia ao encontro da ligação entre o ensino teórico, artístico e de atelier à prática da construção, defendida em 1958, no 1º. Encontro de Estudantes e Arquitetos, realizado em São Paulo, num momento em que se lutava por “uma regulamentação mais precisa de suas atribuições profissionais” (ANDRADE, C., 1986, p. 55).

Essas visitas também possibilitavam estabelecer padrões precisos a serem seguidos pelos alunos: a arquitetura moderna. E, como afirma Baltar (1957, p. 16), “um simples edifício construído segundo moldes mais racionais e adequados vale mais que centenas de

livros e de monografias justificando ou expondo as razões dessa arquitetura mais racional e adequada”. Não é surpreendente, portanto, que a atuação prática de Borsoi por vezes se confunda ou mesmo transponha sua atividade didática, como percebemos em depoimentos de seus ex-alunos. Visão também sugerida por G. Silva (1988, p. 24), que argumenta: “[...] no caso de Borsoi, a escola era muito mais um local de demonstração das habilidades que ele desenvolvia no seu escritório, com grande proveito para os alunos. Muito bem informado sobre tudo o que se passa no mundo da arquitetura [...]”.

Por outro lado é compreensível a forte influência gerada por esse arquiteto nos alunos formados a partir de 1954. A produção inicial do paraibano Mário Di Lascio, radicado em João Pessoa, em especial as residências isoladas, é um exemplo dessa assimilação. Conforme Naslavsky (2004, p. 134), mesmo ex-alunos de Russo, como Waldecy Pinto e Maurício Castro, evidenciam a “supremacia da obra de Borsoi frente à do italiano”.

O que se vislumbrava no ensino de Borsoi era o "aprender fazendo" através do incentivo à sensibilidade intuitiva dos alunos, de forma que cabia ao professor uma postura reativa, ou seja, responder às exigências dos alunos. Mesmo as visitas às obras, nas quais os alunos poderiam vivenciar espaços, era algo também dependente de suas percepções individuais. Tal forma de aprendizado se assemelhava ao por ele tido na colaboração ao trabalho de seu pai.

5 DELFIM AMORIM E O APELO À CULTURA

O português Delfim Amorim, formado na Escola de Belas-Artes do Porto (1947), instalou-se na cidade de Recife em 1951. Dois anos mais tarde, iniciou suas atividades docentes na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, como assistente de Borsoi na disciplina Pequenas Composições de Arquitetura (1953-1955) e, a partir de 1956, se tornou o professor titular, enquanto o outro arquiteto dedicou-se a Grandes Composições de Arquitetura [Figura 02]. Permaneceu na EBAP até seu falecimento em 1972.

Seu interesse pelas questões de ensino de arquitetura o fez em 1963 se envolver com a reformulação do currículo do curso. Entre as reivindicações dos arquitetos da época estava “[...] a exigência de dedicação de no mínimo, metade das horas do curso às disciplinas de Projeto” (SILVA, G., 1995, p. 78).

Nesse momento, se opunha à continuidade do ensino nos moldes das Escolas de Belas-Artes, ao defender sua remodelação, “[...] dando-lhe categoria universitária e dotando-as de matérias de estudo atualizadas, tais como: teoria de arquitetura, economia, ética e literatura da teoria da arquitetura” (AMORIM, 1991, p. 45). Desejava, pois, uma maior

integração entre as diversas disciplinas do curso de arquitetura de tal forma que as disciplinas de Composição teriam o papel de agregar esses conhecimentos dispersos e segmentados.

Por outro lado, é recorrente a associação de Amorim e seu ensino à valorização cultural. Como afirma G. Silva (1988, p. 25), “rigoroso no combate à displicência intelectual, impiedoso com a superfluidade [...]. Dotado de uma incrível capacidade de teorizar a respeito de temas aparentemente indiscutíveis”.

Com efeito, defendia que a cultura e a vida constituíam “[...] dois conteúdos reais e inseparáveis, sob risco daquela tornar-se erudição e esta uma palavra abstrata” (AMORIM, 1991, p. 39). E tal conhecimento cultural se estendia inclusive ao passado, não obstante, assim como Russo, defender uma arquitetura de seu tempo:

Como homem culto proclamará que não se poderá conhecer a realidade presente sem o conhecimento do passado, porque o presente, sem o passado, é uma abstração ilegítima.
De igual modo, não poderá prever o futuro sem a total identificação com o presente. [...]
[...]
Daqui se deduz que a mensagem do arquiteto deverá ser construtiva e dinâmica, no sentido mais elevado das duas palavras (AMORIM, 1991, p. 40-41).

Em conformidade com esse pensamento, Amorim (1991, p. 156, grifo do autor) entendia que a disciplina Composição Arquitetônica, por ele lecionada, “[...] requer[ia] uma atuação particular, caracterizada pelo esforço no sentido de reunir ou integrar numa síntese **plástica** os subsídios de natureza material e suas leis físicas e os conhecimentos e idéias fornecidas pelas matérias de ordem humana”.

Nesse sentido “ensinando como se faz arquitetura e não como ele fazia arquitetura, Amorim sempre precedia o enunciado de um tema com a sua conceituação teórica” (SILVA, G., 1995, p. 74). Postura que por vezes o fazia ser visto como “extremamente prescritivo e normativo” em suas atividades de docente, como descrito por Naslavsky (2004, p. 23), por definir “o que era certo e o que era errado, o que era bom e o que era mau”. Recorria inclusive ao passado para instrumentar melhor a percepção do “fenômeno da produção de espaços arquitetônicos” (GONDIM et al., 1991, p, 17). Amorim se valia, pois, de seus conhecimentos cultural e teórico, revelados também em artigos publicados em jornais locais.

Por ter ensinado aos segundos e terceiros anos do curso, sua influência se tornou mais presente nas turmas formadas a partir de 1956.

O ensino de Amorim se baseava, pois, na transferência de conhecimentos, de forma que a formação de uma maior base cultural e repertório para os alunos serviria de auxílio ao projeto. Dessa forma sua disciplina não só sintetizava conhecimento de outras como também acrescia conceitos novos. Em especial a referência ao passado e ao conhecimento teórico de outras áreas se opunha por completo ao ensino apregoado pela Bauhaus, em que

referências externas eram pretensamente eliminadas, para não afetarem à atividade criativa dos aprendizes. Essa postura é significativa ao visualizar a própria obra de Amorim, na qual seus projetos também se apoiavam em elementos tradicionais da arquitetura, embora tratados dentro de uma linguagem contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era manifesta a diferenciação entre os processos de ensino de Russo, Borsoi e Amorim, apesar do ensino na mesma instituição, nas mesmas disciplinas e em épocas semelhantes. Mais do que isso todos os três também eram seguidores da arquitetura moderna.

Tais diferenciações refletiam as individualidades desses arquitetos, que, por sua vez, refletiam distintas visões de arquitetura e do que se esperava ser repassado a um aluno dessa área. Enquanto para Russo, coerente com sua formação de arquiteto integral e dentro de moldes racionais, exigia dos alunos a sistematização de condicionantes para fundamentar as decisões projetuais. Borsoi, ao incentivar a valorização dos aspectos formais, característica recorrentemente atribuída à arquitetura moderna brasileira, exemplificada sobretudo pela obra de Niemeyer, focava a visão espacial dos alunos. Por sua vez, Amorim somava às preocupações plásticas e técnicas formulações teóricas e históricas.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Delfim. A cultura e o arquiteto. In: GONDIM, Djanira Oiticia et al. **Delfim Amorim Arquiteto**. 2 ed. Recife: IAB/PE, out. 1991. p. 39-46.
- AMORIM, Delfim. Mudança de currículo escolar. In: GONDIM, Djanira Oiticia et al. **Delfim Amorim Arquiteto**. 2 ed. Recife: IAB/PE, out. 1991. p. 152-161.
- ANDRADE, Carlos Roberto Monteiro de. Pelos espaços do ensino. **AU (Arquitetura e Urbanismo)**, São Paulo, n. 5, p. 54-55, abr. 1986.
- BALTAR, Antônio Bezerra. Episódio pioneiro da arquitetura moderna em Pernambuco. **Revista da Escola de Belas-Artes de Pernambuco**, Recife, Universidade do Recife, n. 1, p. 13-18, 1957.
- BORSOI, Acácio Gil. Entrevista: Ideal de vida. Entrevistadora: Éride Moura. **AU (Arquitetura e Urbanismo)**, São Paulo, n. 139, p. 68-71, out. 2005.
- CABRAL, Renata Campello. **Mario Russo**: um arquiteto racionalista italiano em Recife. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CUNHA, Carlos Alberto Carneiro da. **Entrevista** [17 set. 2007]. Entrevistador: autor. Recife, 2007.
- DORST, K; CROSS, N. **Creativity in the design process**: co-evolution of problem solution. *Design Studies*, v. 22, n. 5, set. 2001.
- GOROVITZ, Matheus. **Os Riscos do Projeto**. São Paulo: Studio Nobel/Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- LASCIO, Mário Glauco Di. **Entrevista** [12 jan. 2006]. Entrevistador: autor. João Pessoa, 2006.
- MARQUES, Sônia. **Maestro sem orquestra**: um estudo de ideologia do arquiteto no Brasil – 1820-1950. 1983. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – CMS/PIMES, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983.
- NASLAVSKY, Guilah. **Arquitetura moderna em Pernambuco, 1951-1972**: as contribuições de Acácio Gil Borsoi e Delfim Fernandes Amorim. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- RUSSO, Mario. **A verdade sôbre a medotologia didática na arquitetura**. [Salvador]: [s.n.], out. 1952. Mimeografado.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2000.

SILVA, Elvan. Sobre a Renovação do Conceito de Projeto Arquitetônico e sua Didática. In: COMAS, Carlos Eduardo (Org.). **Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação**. São Paulo: Projeto, 1986. p. 15-31

SILVA, Geraldo Gomes da. Marcos da Arquitetura Moderna em Pernambuco. In: SEGAWA, Hugo (Ed.). **Arquiteturas no Brasil/Anos 80**. São Paulo: Projeto. 1988. p. 19-27.

SILVA, Geraldo Gomes da. Documento: Delfim Amorim. **AU (Arquitetura e Urbanismo)**, São Paulo, n. 57, p. 71-79, dez. 1994/jan. 1995.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modalidades de ensino de projeto.

Fonte: SILVA, Elvan. Sobre a Renovação do Conceito de Projeto Arquitetônico e sua Didática. In: COMAS, Carlos Eduardo (Org.). **Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação**. São Paulo: Projeto, 1986. p. 27.

Figura 02: Quadro histórico estimado da atuação dos docentes de Pequenas Composições e de Grandes Composições da EBAP, conforme as turmas de concluintes por eles lecionadas.

Fonte: PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. **Difusão da arquitetura moderna na cidade de João Pessoa (1956-1974)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-21072008-142851/>>. p. 48.