

# CAMINHOS E VALORES DA/NA AÇÃO PROJETUAL

O trabalho final de graduação no ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo

**ARCIPRESTE, CLÁUDIA M.**

Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Arquitetura e Urbanismo

Morro do Cruzeiro, s/n, Ouro Preto, MG.

claudiaarcpreste@em.ufop.br, claudiaarcpreste@gmail.com

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem do projeto de arquitetura e urbanismo; Trabalho Final de Graduação; Avaliação do projeto no ensino de arquitetura e urbanismo.

## **Resumo**

A partir da investigação realizada no curso de doutorado da FAUUSP abordando o Trabalho Final de Graduação (TFG) desenvolvido em seis cursos de arquitetura e urbanismo das cidades de São Paulo e Belo Horizonte, pretende-se evidenciar e analisar dimensões didático-pedagógicas envolvidas nos processos do TFG, na imbricação de finalidades, conteúdos, processos avaliativos, metodologias de ensino e metodologias de projeto. Nas temáticas, conteúdos e critérios de qualidade considerados buscam-se referenciais que permeiam e sustentam as ações projetuais, valores e princípios, tanto os do campo arquitetônico quanto aqueles do campo educacional, que circulam e fundamentam o ensino no contexto atual. Pretende-se também evidenciar e discutir as experiências de TFG como meio da construção do conhecimento arquitetônico e *locus* do enfrentamento de questões atuais da arquitetura e urbanismo, ora como espaço de produção/reprodução de métodos e valores estabelecidos, ora avançando, construindo novas possibilidades de ação, induzindo novas posturas profissionais do arquiteto/urbanista.

## **Abstract**

This work aims to highlight and analyze didactic and pedagogical processes of the Undergraduate Final Work (TFG), emphasizing the articulation of purpose, content, evaluation processes, teaching methodologies and design methodologies. This work is based on doctoral research at the FAUUSP, on the TFG developed in six courses in architecture and urbanism of São Paulo and Belo Horizonte. In the thematic content and quality criteria considered are sought references that permeate and sustain the design actions - values and principles of the architectural field and the

educational field, which support the school in the current context. It also intends to highlight and discuss the experiences of TFG as knowledge construction and as a place to coping with current issues of architecture and urbanism, as much as space for production and reproduction of established methods and values as building new possibilities for action and inducing new professional attitudes of the architect and urban planner

## **Resumen**

De la investigación llevada a cabo en los estudios de doctorado de la FAUUSP, sobre el trabajo fin de carrera (TFG) desarrollado en seis escuelas de arquitectura y urbanismo de São Paulo y Belo Horizonte, este trabajo tiene por objeto destacar y analizar procesos didácticos y pedagógicos involucrados en el TFG, en el entrelazamiento de propósitos, contenidos, procesos de evaluación, metodologías de enseñanza y metodologías de diseño. Referencias que apoyan las acciones de diseño se buscan en los temas, los contenidos y los criterios de calidad considerados. También se pretende poner de relieve y discutir las experiencias de TFG como medio de construcción del conocimiento y como el lugar para hacer frente a los problemas actuales de la arquitectura y el urbanismo, a veces como un espacio de producción y reproducción de los métodos y valores establecidos, a veces como la construcción de nuevas posibilidades de acción y de inducción de nuevas actitudes profesionales del arquitecto y urbanista.

## **1. INTRODUÇÃO**

Nas relações entre o ofício e o ensino de arquitetura e urbanismo configuram-se os lugares do arquiteto no mundo do trabalho e no imaginário social da profissão. Além de se incumbirem dos processos de produção e circulação de conteúdos eleitos como suporte conceitual e operacional das práticas profissionais, as escolas são também responsáveis por processos de perpetuação e revisão das estruturas de pensamento e dos arbitrários culturais do campo.<sup>1</sup> Imbricadas, as duas instâncias estabelecem entre si, reciprocamente, relações de complementaridade e estruturação (BOURDIEU, 2000; 1999). Partindo desse pressuposto, este trabalho pretende contribuir para se pensar/repensar o ensino de arquitetura e urbanismo que, considerado em sua necessária autonomia, precisa se reafirmar como espaço da crítica arquitetônica em sentido amplo, de questionamentos que conduzam à urgente ressignificação do lugar do arquiteto no contexto contemporâneo.

A abordagem do ensino se fará a partir de estudo do Trabalho Final de Graduação (TFG) desenvolvido em seis cursos de arquitetura e urbanismo das cidades de São Paulo e Belo Horizonte<sup>ii</sup>, trazendo dados parciais de investigação em andamento no curso de doutorado da Faculdade de Arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Marlene Yurgel. Foram analisados trinta e nove trabalhos finais de graduação escolhidos entre aqueles que obtiveram os melhores resultados em seus cursos, mensurados em notas ou de acordo com indicações feitas por professores e coordenadores dos processos nas instituições. Tais trabalhos, avaliados como sendo de grande excelência, trazem questões abordadas e valorizadas nas escolas, que foram efetivamente apreendidas e também valorizadas pelos alunos. Permitem, portanto, a máxima aproximação entre o foi idealizado, colocado como expectativas de instituições e docentes e o que foi efetivamente alcançado pelos estudantes. Tal opção metodológica sustenta-se no princípio exposto por Dalben (1998), de que a avaliação é um ato relacional que

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

A partir da definição dos trabalhos, buscaram-se as opiniões e o olhar de seus autores, arquitetos recém-formados, egressos das seis instituições pesquisadas, sobre os processos e conteúdos desenvolvidos, sobre concepções de qualidade em arquitetura e formas de qualificação dos trabalhos no âmbito escolar. Explicitando e discutindo noções e significações construídas, mas muitas vezes naturalizadas, acerca de saberes, fazeres e valores compartilhados, as entrevistas trouxeram questões emergentes e importantes para se repensar o campo do ensino e o próprio campo profissional do arquiteto/urbanista no contexto atual.<sup>iii</sup>

A pesquisa como um todo pretende desvelar, evidenciar e analisar as dimensões didático-pedagógicas envolvidas nos processos, aqui entendidas como a imbricação de finalidades, conteúdos, processos avaliativos, metodologias de ensino e metodologias projetuais. Busca também explicitar os referenciais de qualidade que perpassam e sustentam as práticas de projeto no âmbito da formação escolarizada em arquitetura e urbanismo, trazendo em seu bojo valores, princípios e pressupostos - tanto os do campo arquitetônico quanto aqueles do campo educacional - que circulam no contexto atual. Este trabalho pretende comunicar alguns dos aspectos principais verificados.

## 2. REFERENCIAIS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS DE PROJETO ARQUITETÔNICO E DO SEU ENSINO

O contexto contemporâneo de práticas e pensamentos associados ao projeto arquitetônico abarca diferentes visões de compreensão do papel da arquitetura e do arquiteto, expondo um quadro de referências diversas que circulam tanto no âmbito da profissão quanto nas práticas pedagógicas de arquitetura e urbanismo, perpassando as ações dos estudantes. Se, por um lado, pressupostos e princípios vinculados ao pensamento modernista<sup>iv</sup> mostram-se duradouros e permanecem fundamentando de maneira ainda hegemônica as produções e modos de produção atuais, por outro lado, outras abordagens de consideração da cidade e dos usuários nos processos de projeto, outras metodologias e maneiras de se perceber as relações edifício/cidade, arte/cidade, corpo/cidade, entre outras, vêm sendo retomadas. Concepções que em sua maioria não são novas, integrando a pauta de questões que desde a segunda metade do século XX contrapõe-se aos processos hegemônicos modernistas, recolocam-se hoje como alternativas às ações e pensamentos correntes no ensino de projeto, conforme se verificou a partir dos dados coletados.

A centralidade na prática do projeto como cerne do fazer arquitetônico, valores ligados à funcionalidade, à artisticidade<sup>v</sup>, ao domínio tecnológico e à importância da autoria das produções, focada no papel do projetista como um criador de formas, ainda caracterizam fortemente a profissão. Também definem a arquitetura como um campo de produção simbólica, sócio-historicamente constituído, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1999, 2000): um espaço de relações objetivas, com determinadas propriedades, sustentado por crenças e jogos de linguagem próprios e com mecanismos específicos de consagração e hierarquização das produções e dos produtores, a partir de princípios próprios, moedas correntes que definem os padrões de valoração vigentes a cada momento.

Princípios da universalidade, da individualidade e da autonomia, fundamentos do pensamento moderno e da arquitetura modernista, circulam nos conteúdos sustentados em bases científicas e pautados pela busca da criatividade e da excelência individual, caracterizando, ainda fortemente, os processos contemporâneos de produção projetual. Certamente são múltiplas as abordagens e não existe pensamento único. Entretanto, mudanças mais significativas têm se limitado às linguagens e ao papel comunicacional da arquitetura— desde o período de afirmação dos ideais modernistas, passando pelo pós-modernismo em bases historicistas dos anos 1960-80, pelo desconstrutivismo e outros neo-modernismos atuais (MONTANER, 2008; GHIRARDO, 2002)

Notadamente, como alerta Gery Stevens (2003), a profissão permanece marcada por posturas ainda muito deterministas e impositivas que caracterizam o arquiteto como produtor de formas e imagens, marcando sua identidade no imaginário social, ainda que o mundo profissional seja

configurado por enormes diferenças. Os modos e condições de atuação do arquiteto em diferentes locais e, sobretudo as diferenças entre o seu subcampo da produção de vanguarda, chamado pelo autor de subcampo simbólico, e aquele da produção extensiva de mercado, o subcampo temporal ou de produção em massa, são aspectos pouco discutidos em sala de aula.

Tais posturas associam-se à grande valorização da autoria dos trabalhos, caracterizando prioritariamente as obras emblemáticas do subcampo simbólico que circulam com ênfase e hermetismo no âmbito do ensino de arquitetura e urbanismo. Sendo amplamente publicadas em periódicos especializados, essas obras *midiáticas* constituem-se como referências extensivamente utilizadas pelos estudantes e também trabalhadas pelos professores, apesar das distâncias contextuais e tecnológicas entre elas e as demandas brasileiras mais prementes.

Sobressai-se no subcampo simbólico a condição de artisticidade das produções, em sistemas de juízo estético nos quais se exacerbam categorias regidas socialmente pelo senso de raridade e pela máxima originalidade (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1983), produzindo efeitos diretos no pensamento e práticas do projeto nas escolas. Contudo, ressalta-se que, em termos gerais, houve crescente evolução no reconhecimento de que não há, como diz Alan Colquhoun (2004, p. 240.), “tradução direta entre função e forma, [que] sua relação é sempre mediada pelo costume e pela história”.

Em direção diversa e sobre bases teóricas mais consistentes, os temas da cidade e da participação do usuário assumem a centralidade em outros caminhos dos debates críticos ocorridos a partir dos anos 1960. Contrapondo-se ao determinismo modernista, apóiam-se nas ciências humanas e sociais - filosofia, sociologia, antropologia, psicologia social - buscando parâmetros para uma discussão que se pretende mais humanista. Autores como Jane Jacobs, Henri Lefebvre, Kevin Lynch, Yona Friedman, Christian Norberg-Schulz<sup>vi</sup>, entre vários outros que poderiam ser citados, sinalizaram mudanças que viriam e indicaram a necessidade de incorporação da diversidade, do lugar da história, da cultura e dos sujeitos na produção de edifícios e de cidades.

Convergentemente todos discutiram as demandas da cidade real, marcadas por experiências cotidianas, em contraposição à cidade ideal de arquitetos e planejadores. Suas concepções trouxeram referências importantes que vêm sendo retomadas hoje nas práticas da arquitetura e urbanismo e no seu ensino, implicando de maneira especial os processos de projeto do edifício, uma vez que já influenciam há algumas décadas os pensamentos e modos de produção do projeto urbanístico.

Assim, vêm sendo revisitadas no ensino do projeto, entre muitas outras, experiências como a do Team 10, questionadoras dos pressupostos cartesianos e universalistas da Carta de Atenas, as alternativas metodológicas de Christopher Alexander, Nicolas John Habraken e Lucien Kroll

buscando soluções arquitetônicas mais inclusivas do olhar do usuário e mais flexíveis e adaptáveis às necessidades sociais. Também exemplos brasileiros de arquitetura mais participativa, em obras como as do grupo Arquitetura Nova<sup>vii</sup> e de Lina Bo Bardi vêm sendo enfocados para além da forma, ressaltando-se as concepções de projeto abertas ao envolvimento dos usuários e executores, colocando-se em questão o hermetismo da representação gráfica no campo arquitetônico, como alertou Sérgio Ferro.

Também vêm sendo discutidas experiências que indicam outras dimensões metodológicas aos processos em arquitetura a partir do envolvimento do espectador como co-autor das obras e do próprio enfraquecimento do valor de autoria da produção. Trazendo outras aproximações possíveis entre arte e arquitetura, cuja pertinência articula-se aos contextos da cultura urbana do século XXI, são experiências nas quais relações diversas vão fazendo/refazendo as cidades, suscitando novos olhares e clareando perspectivas de intervenção a partir de pequenas abordagens, mais sensoriais e afetivas, trazendo outras mediações possíveis.

Exemplo nessa direção tem-se na retomada dos estudos de posturas da Internacional Situacionista<sup>viii</sup>, procurando articular vida comum/cotidiano/arte/cidade contra os valores socioculturais e políticos hegemônicos, em especial, contra a espetacularização das cidades a serviço destes. As derivas propostas pelos situacionistas como método para apreensão da cidade e a utilização de variada cartografia, colagens de fotografias com representações do imaginário urbano em seu cotidiano têm sido estratégias bastante empregadas nos ateliês de projeto arquitetônico.

O quadro de referências é amplo e aqui está exemplificado apenas parcialmente. Em termos gerais, ora indica permanências de formas hegemônicas associadas aos princípios modernistas ora indica rompimentos. Nele circulam princípios e valores que fundamentam a formação escolarizada do arquiteto nos dias de hoje, marcando diferentes percursos metodológicos e produtos cada vez mais diversos percebidos das práticas pedagógicas do projeto, em especial nos processos de TFG investigados.

Tanto a prática do projeto arquitetônico como as ações do seu ensino precisam ser percebidos como atos volitivos e políticos. Os processos de contínuas tomadas de decisão do desenvolvimento projetual ocorrem no jogo entre as intencionalidades individuais, que carregam vivências, histórias, visões de mundo e valores próprios do sujeito projetista e os saberes, conteúdos disciplinares e valores do campo arquitetônico, definidos por discursos próprios, manifestos e perpetuados nas tradições da linguagem, das convenções gráficas.

A abordagem de ambas precisa, portanto, caminhar entre o discurso microsocial e o macrosocial, permanentemente indagando-se o grau de sujeição dos agentes nos processos sociais. Por um lado, é preciso relativizar o caráter imobilista das estruturas de poder,

reconhecendo que existe espaço de apropriação dos códigos simbólicos nos intercâmbios sociais e produções de diferentes grupos. Os agentes não são apenas submissos aos valores e padrões dominantes, como afirma Michel de Certeau (1995). Por outro lado, faz-se necessário reconhecer e procurar explicitar parâmetros coletivos e predominantes que muitas vezes circulam de forma naturalizada nos processos.

O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1999) nos instiga a perceber os princípios coletivos na individualidade criadora, como construções sócio-históricas resultantes das relações entre condições subjetivas e objetivas de ação dos sujeitos. Para o autor, o *habitus* constitui-se por estruturas cognitivas e avaliadoras internalizadas que orientam os percursos dos agentes no espaço social e, de acordo com a lógica do campo, funcionam como mecanismos de interiorização da exterioridade. Os campos desenvolvem um conjunto de valores, normas, modos de operação, de percepção e de hierarquização das produções e produtores adquiridos e compartilhados por seus agentes, fundamentando, nos campos de produção simbólica, sistemas de juízo estético como essenciais para sustentação das práticas e dos pensamentos.

Nos campos profissionais, o *habitus* resulta da história individual e coletiva do sujeito, muito especialmente de sua formação escolarizada. Neste sentido, o ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo é um dos espaços mais importantes da formação do *habitus* de classe do arquiteto. Além de educar para as demandas técnicas, as ações didático-pedagógicas também desenvolvem esse *habitus* profissional que vai sendo configurando nos discursos, nas posturas, nas ações de professores e de estudantes. Tudo isso é necessário à sustentação do campo com o qual a escola estabelece diálogo constante. Através de esquemas lingüísticos e intelectuais em que o pensamento segue redes de caminhos no discurso disciplinar, delimita-se o que é legítimo e o que não é, na escola e na profissão (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1999).

Analogamente ao contexto da produção, a formação contemporânea do arquiteto/urbanista pode ser percebida em duas grandes direções. Por um lado marcada por pressupostos atrelados às formas hegemônicas que perpassaram o ensino ao longo do século XX até os dias atuais. Em outra direção, identificam-se rupturas com os modelos tradicionais de ensinar e aprender arquitetura. Novos conceitos e experimentos vêm sendo colocados como alternativas possíveis à educação do arquiteto/urbanista.

Pesquisas e a literatura da área<sup>ix</sup> apontam que princípios funcionalistas e criacionistas herdados das práticas modernistas ainda orientam os modos de se ensinar o projeto de Arquitetura e urbanismo nos dias atuais, o que se confirma nesta pesquisa a partir do TFG. Tais princípios pautam conteúdos e critérios de valoração, permeiam objetivos e finalidades educacionais que se mantêm prioritariamente vinculados às dimensões técnicas, utilitárias e plásticas do objeto edificado, ainda que tais dimensões venham sendo continuamente ressignificadas.

O *modus operandis* modernista, em sentido amplo, de fato não rompe nem com os caminhos da prática projetual nem com os processos didático-pedagógicos originários da *Beaux-Arts*. Transforma-os em contraposição à noção de mimese, mas mantém continuidades nas noções de programa e de partido. Ambas associam-se à noção de composição, esta, sim, bastante modificada na perspectiva modernista, como âmbito da inventividade do arquiteto-criador.

O programa, originalmente atrelado às dimensões funcionais, vem sendo ampliado na compreensão dos requisitos psicológicos, socioculturais e afetivos do espaço. O partido, por sua vez, permanece sendo entendido como síntese formal prévia, organizadora do programa e das intenções iniciais do projetista, um gesto inicial ordenador do processo. O partido organiza-se ainda hoje em composições livres, como na prática modernista, com conjuntos funcionais de espaços e redes de circulações, a partir de repertório também livre, em arranjos possibilitados por diferentes tecnologias.

Para Corona Martinez (2000), permanece no ensino atual o modelo do projeto funcionalista-formalista. Nas relações entre programa e partido, consensual nas abordagens verificadas na investigação realizada, as hipóteses formais vão sendo testadas e modificadas ao longo do processo de projeto, resultantes das demandas funcionais, técnicas e das intenções formais do edifício, incorporando requisitos socioculturais de diferentes maneiras e ênfases. A máxima invenção é perseguida, valorizando-se o trabalho conceitual sobre o objeto, a vontade criadora e a subjetividade do projetista.

Ressalta-se ainda o papel da representação como método, também importante herança que se manifesta no permanente valor da planta, que traz a organização funcional e a base da organização volumétrica da proposta. O processo de projeto segue prioritariamente abordado como sequência de etapas de análise-síntese-análise para solução contínua de problemas.<sup>x</sup>. Donald Schon (2000) caracteriza esse percurso como “metodologia da problematização”, a partir das concepções de John Dewey (1933). O pensamento reflexivo, para Dewey, é base dos métodos do *aprender-fazendo*, emerge de um estado de inquietação e conduz a um ato de pesquisa, no qual o processo é mais importante que o produto por conduzir o aluno ao autodesenvolvimento, ao poder de execução sem tutela exterior.

Como marcas fundamentais dos princípios modernistas do campo da educação, as concepções ligadas ao aprender-fazendo e à metodologia da problematização se tornaram objeto de intenso questionamento, em que pesem seus benefícios para o desenvolvimento de importantes aspectos cognitivos. A literatura educacional tem denunciado a excessiva sobrecarga colocada nos méritos e capacidades individuais do aluno – aspectos ligados às noções de dom e talento, que não podem ser formados - em detrimento de perspectivas pedagógicas mais alargadas. Dimensões meritocráticas foram claramente identificadas nos processos de TFG estudados e, recorrentemente, perpassam o ensino de projeto arquitetônico.



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

São abordagens também associadas à predominância da racionalidade pragmática dos processos, à preponderância do conhecimento ligado à ação, de caráter utilitário, em oposição ao conhecimento teórico de caráter especulativo, em especial ligado a conteúdos humanistas. A recorrente ausência de explicitação dos conteúdos sociopolíticos dos métodos, por docentes e discentes, reforçam tal aspecto.

A partir dos dados coletados considera-se que a abordagem de Donald Schön continua atual e representativa de didáticas ainda extensivas do projeto. Permanece adequada às metas de produção/reprodução de conteúdos e objetivos educacionais relacionados à manutenção de valores racionalistas, funcionalistas e aqueles ligados a artisticidade do objeto arquitetônico, ao modelo do arquiteto-criador moderno. Contudo, professores e alunos têm procurado valorizar e explicitar cada vez mais o direcionamento político de suas práticas no âmbito dos ateliês de projeto. Em maior ou menor grau, vêm buscando incorporar críticas que perpassam tanto o campo da arquitetura e do Urbanismo quanto o da educação desde a segunda metade do século XX.

Opondo-se às perspectivas de universalização do conhecimento e das formas de sua transmissão, a ótica contemporânea apóia-se cada vez mais na ideia de que experiências diversas do indivíduo em seu meio sociocultural são essenciais para conferir sentido e significado aos seus processos de conhecimento sobre o mundo. (FREIRE, 2008).

O foco na realidade do aluno e na realidade em si, como base para enfrentamento dos desafios educacionais, vem se tornando objetivo da pedagogia do projeto em arquitetura e urbanismo. O contexto atual vem indicando a necessidade de revisões das ações para aproximá-las mais da realidade concreta das cidades, dos seus emergentes problemas e do cotidiano das pessoas, tanto para a elaboração de diagnósticos mais consistentes quanto para intervenções que melhor respondam às demandas identificadas.

Tais questões impõem a ótica da complexidade ao arquiteto/urbanista, uma vez que o conhecimento pertinente ao campo tem caráter multidimensional. Para Edgar Morin (2007), no contexto do pensamento complexo as questões sociais precisam ser abordadas em seus aspectos histórico, econômico, sociológico, religioso, considerando-se que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, afetivo, social e racional. Na mesma direção, Boaventura Santos (2007) defende uma ecologia de saberes como caminho para a construção do

conhecimento que busque superar os desequilíbrios nas sociedades contemporâneas, mobilizando saberes científicos e saberes comuns, oriundos da experiência, do cotidiano, de diferentes contextos:

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

Essa ótica vem se incorporando ao ensino de arquitetura e urbanismo para melhor formar as dimensões crítica e operativa dos alunos, em consonância com a realidade. Assim, saberes oriundos da arquitetura feita por não arquitetos vem adentrando os debates nas escolas e outras estratégias metodológicas estão sendo utilizadas para reduzir o determinismo das ações. Como, por exemplo, o uso cada vez mais extensivo de novas cartografias e diagramas processuais para diluir o valor do *gesto criador* do arquiteto. Procurando estruturar idéias e conceitos fora da linguagem do desenho, os diagramas permitem organização das bases analíticas de situações complexas, contribuindo para se evitar a pré-determinação formal descontextualizada (SORIANO, 2008).

Buscando caminhos metodológicos menos cartesianos para diagnósticos e intervenções, outras relações arquitetura/arte/cidade vêm transitando pelos ateliês de projeto em instalações e experimentos tridimensionais que incorporam outras dimensões espaço/tempo (MONTANER, 2008). Em essência, são práticas que perseguem duas finalidades. Despertam, por um lado, novos olhares do usuário, aí incluído o estudante, para os modos de percepção, apropriação e construção de espaços/lugares. Intervenções que comumente tomam as ruas e investigam as maneiras como os espaços são habitados alcançam grande aproximação com a realidade concreta e, com maior velocidade, captam emoções e angústias urbanas que os processos da sala de aula não conseguem.

Por outro lado, discussões contemporâneas do campo das artes plásticas trazem métodos e critérios, sobretudo envolvendo os usuários como participantes e mesmo co-autores dos processos que contribuem para reflexão sobre esses aspectos no projeto de arquitetura e urbanismo. A meta nas duas direções é a consideração da diversidade e complexidade do tempo presente, para um alargamento de percepção que possa alicerçar diagnósticos e intervenções melhor vinculadas às dimensões concretas do real e às dimensões da alteridade

Sob outro aspecto, as práticas pedagógicas da arquitetura e urbanismo também estão transformando e valorizando o discurso como prática profissional, aí expondo aspectos de como a crítica tem perpassado o campo nas últimas décadas: com escasso rebatimento nas práticas de projeto arquitetônico, mas com resultados extensivos na produção discursiva, especialmente no

meio acadêmico. Isso já repercute nos trabalhos finais de graduação de algumas escolas que se abrem para essa possibilidade, colocando em dúvida o próprio papel do projeto como síntese da formação do arquiteto/urbanista.

### **3. O TFG COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E VALORES**

Definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de arquitetura e urbanismo<sup>xi</sup> como atividade de síntese e integração de conhecimentos, regulamentado e tratado nas escolas como instância avaliativa da aprendizagem, o TFG é um dos indicadores - talvez o mais valorizado no campo - do nível de aquisição de habilidades e conhecimentos necessários ao arquiteto. A elaboração de um trabalho ao final do processo de sua formação constitui-se, historicamente, como rito de passagem do mundo do aprendiz para o mundo profissional do arquiteto/urbanista. Pode-se dizer da existência de uma cultura do trabalho final inserida numa cultura mais ampla do ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo, como "mundo social com características próprias, com seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p. 167).

De modo amplo, a investigação realizada mostra que o projeto permanece como lugar/suporte/meio de expressão do conhecimento adquirido, sendo obrigatório no TFG da maioria das escolas pesquisadas, assim como ocorre em inúmeras escolas brasileiras, embora as Diretrizes Curriculares permitam quaisquer outras atividades relativas às atribuições profissionais. Mais de 90% do total dos alunos que elaboraram seu TFG nas instituições pesquisadas, no recorte temporal estabelecido, desenvolveram projetos em diferentes áreas – edificação, urbanismo/desenho urbano, design/interiores e outros.

A ênfase no projeto, pode-se dizer, evidencia a produção/reprodução da condição disciplinar da arquitetura, na qual sistemas de controle são estabelecidos, fundados nas tradições da linguagem e numa cultura próprias, delimitando espaços de pensamento e operação específicos do fazer e do saber arquitetônico. Em visão hegemônica no ensino, sobretudo dos docentes, o projeto é, de fato, o principal meio para síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação do aluno.

[...] eles [os professores] queriam que eu focasse logo no objeto arquitetônico porque aqui é totalmente projeto. (R. C., ex-aluno, São Paulo)<sup>xii</sup>

Como prática de avaliação da aprendizagem, ficaram evidenciadas as funções somativa e normativa (HADJI, 2001; LUCKESI, 1999) dos trabalhos finais de curso, objetivadas na nota como

índice de saberes acumulados e base para a certificação do aluno com vistas ao exercício profissional. Dado pelas próprias diretrizes curriculares, o caráter normativo é reforçado nos regulamentos internos do TFG, que na maioria dos cursos pesquisados apresentam-se com grande convergência de posturas. Expondo o trabalho final também como um julgamento institucional que diz se o aluno está ou não em conformidade com as expectativas da escola, o caráter normativo foca a avaliação no produto, em detrimento do processo projetual desenvolvido, colocando em jogo o sentido social da norma como um modelo de comportamento valorizado por um grupo.

Todos os professores e alunos das instituições pesquisadas também reconheceram a função formativa dos trabalhos, como momento de intenso desenvolvimento cognitivo, centrado de maneira especial no aluno como sujeito protagonista do processo. Todos evidenciaram a importância de seu valor para os alunos, para as instituições e para o ensino como um todo, indicando razões do permanente processo de produção/reprodução de seu caráter ritualístico na cultura da formação do arquiteto/urbanista.

[...] é uma oportunidade única que a gente tem de fechar um trabalho, [...] poder pegar todos os argumentos e todas as questões que a gente acha importante [...] no TFG a gente aprende muito mais a pensar sozinho, andar com as próprias pernas, eu acho que foi onde eu mais aprendi na faculdade. [...] algumas matérias, algumas disciplinas tinham que dar esse empurrão, igual o TFG fez com a gente; fazer a gente andar assim. Agora eu sei, sabe? É diferente, muda muita coisa. (N. H., ex-aluna, São Paulo)

Para além dessas funções, os trabalhos finais de curso, como prática de avaliação da aprendizagem, têm potencial para expor mais do que neles usualmente tem sido buscado. Sendo parte de um contexto sistêmico, muito podem revelar sobre o que as escolas estão, de fato, conseguindo ou não construir. Contudo, os dados obtidos mostraram que o TFG não tem sido efetivamente considerado, de modo crítico e sistematizado, como objeto de investigação contínua no cotidiano das escolas. Não vem servindo às funções diagnósticas mais abrangentes, para explicitação e reorientação de posturas, ações e princípios docentes e institucionais no ensino de arquitetura e urbanismo.

Sob outro aspecto, numa visão geral sobre os produtos desenvolvidos, professores e alunos acreditam que os trabalhos finais de curso têm representado efetivamente momento de síntese do conhecimento adquirido. Para muitos é preciso considerá-lo como resultado da formação mais ampla do aluno, tanto em seu percurso escolarizado como em suas vivências não escolarizadas, pois todos são espaços de aprendizagem em que se somam os saberes científicos e saberes comuns. O TFG também é positivamente visto como momento de rompimento com a perspectiva do conhecimento disciplinar:

[...] se a habilidade de projeto é resolver problemas, o problema tem que ser tratado na sua inteireza não por abordagens disciplinares, como se faz hoje.[...] arquitetura é uma atividade prática de transformação do espaço e enfrenta

problemas reais. [...] E os problemas reais nunca são respondidos através das parcelas da disciplinaridade. O problema é que determina quais são os procedimentos pra se resolver isso. O nosso ensino faz exatamente o contrário. Enquadra a realidade nas visões fragmentárias da disciplinaridade, quando não, numa determinada disciplina. (M.N., professor, 2009, São Paulo).

A fala do professor acima também expõe o desenvolvimento do projeto como um percurso de problematização contínua, coincidindo com opiniões recorrentes nos relatos da maioria dos entrevistados, sobretudo dos ex-alunos. No viés crítico-reflexivo, como definido por Schon (2000), as etapas de trabalho são permeadas por intenso e constante processo de avaliação das soluções e dos novos problemas que vão sendo formulados a cada passo das tomadas de decisões projetuais.

A investigação também evidencia, principalmente na fala dos ex-alunos, a importância do professor/orientador, a quem cabe tarefa decisiva nas práticas didático-pedagógicas do TFG. Ainda que o estudante tenha liberdade de proposição e que dele se espere a condução dos percursos de problematização envolvidos, em geral, a elaboração do projeto ocorre na interação e no diálogo orientador-orientando. A partir de direcionamentos previamente construídos e, em geral consolidados ao longo de todo o curso, é nessa interação que, de fato, são desenvolvidos e balizados aspectos metodológicos e conceituais.

O [meu orientador], ele, literalmente, acreditou e ele entrou até na sabatina e na crítica [no momento da banca] junto comigo. Porque o orientador, ele não é o orientador no momento do TFG, ele é um cúmplice, praticamente. (L. T., ex-aluno, 2010, Belo Horizonte).

Paralelamente aos aspectos motivacionais vindos das relações pessoais professor-aluno, percebe-se, nas entrevistas com os ex-alunos, a acentuada valorização dos atributos de competência e especialização do orientador de TFG – profissionais, técnicas, individuais – o que se dá, sobretudo em razão da forte ênfase na natureza dos conteúdos e saberes disciplinares neste momento do ensino.

Apesar dos inúmeros aspectos positivos levantados, identificando o TFG como momento de grande significação para o aluno, os docentes e ex-discentes pesquisados alertaram para o excessivo valor a ele atribuído. A ideia dessa importância exacerbada é geralmente construída ao longo de todo o curso, reforçando a noção do trabalho como uma obra-prima. As críticas relacionam-se às bases meritocráticas que frequentemente permeiam os processos, onde as responsabilidades recaem sobre capacidades e habilidades individuais do aluno e, neste sentido, indicam a necessidade de revisão das abordagens para que se reafirme seu potencial didático-pedagógico.

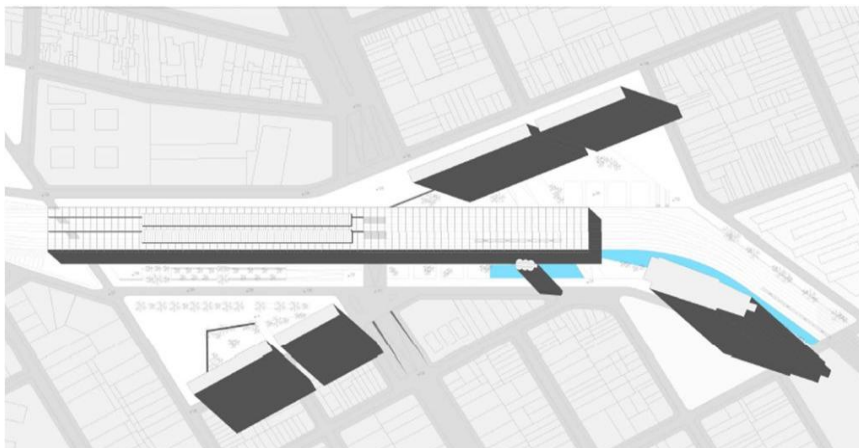
É [preciso] tirar esse peso que o TFG adquire, que muitas vezes ele é quase paralisador, os alunos entram em choque [...] eles ficam enlouquecendo, como se

isso fosse a coisa mais importante da vida, né? [...] É uma coisa muito importante, mas tem que ter a dimensão dele. (A.T., professor, 2009, São Paulo)

Eles [os alunos] são muito exigidos, eventualmente até demais. É muito desgastante pros alunos, embora eles só tenham o TFG pra fazer, eles se sufocam [...] Eles passam por muita pressão [...] (L. F., professor, 2009, São Paulo)

Sobre a organização institucional dos trabalhos finais de graduação verificou-se que, apesar das Diretrizes Curriculares abrirem espaço para os cursos de arquitetura e urbanismo adotarem abordagens próprias que melhor se ajustem às suas características e demandas, a condução dos processos do TFG é convergente na grande maioria (5/6) das escolas pesquisadas. Para além dos aspectos efetivamente regulamentados, são oferecidas disciplinas preparatórias do trabalho final, são realizadas avaliações intermediárias antes da banca final e utilizados, em geral, os mesmos instrumentos de controle dos processos.

Como caminhos das ações projetuais em todos os cursos pesquisados perceberam-se a permanência e a recorrência extensiva de modos de projetar e ensinar o projeto já consolidados e largamente praticados. Ainda predominam as noções de programa, partido e composição (CORONA MARTINEZ, 2000), em visões que acentuam posturas muito totalizantes dos projetos, ainda que suas premissas abarquem outros valores (Fig. 1 e 2).



**Figura 1 – Partido de projeto, TFG de G.L, 2008, São Paulo**  
Fonte: imagem cedida por G.L.



**Figura 2 - Estudos iniciais do partido de projeto, TFG de C.E.C., 2008, São Paulo**  
**Fonte: imagem cedida por C.E.C**

Contudo, o recurso aos diagramas e outras estratégias que em menor grau pré-determinam a forma estão sendo cada vez mais valorizados, articulados às maneiras como as questões da cidade e da participação dos usuários vêm sendo mais incorporadas aos processos (Fig. 3 e 4).

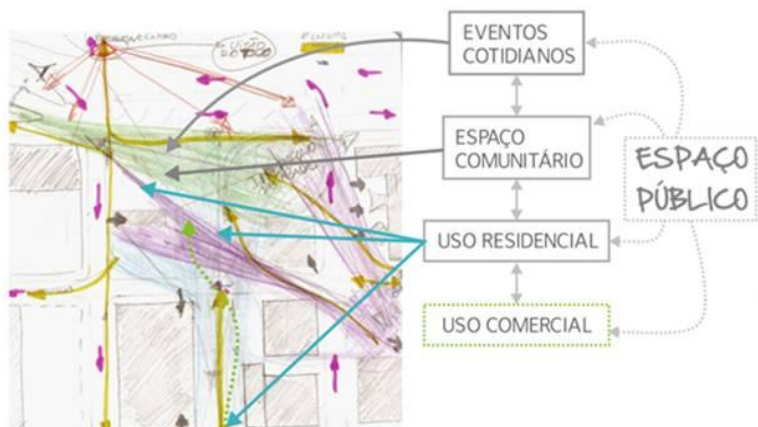
[...] [o processo] era destrinchar o que você vai trabalhar, nos seus elementos - o social, estrutura física, várias estruturas, é uma coisa que eu fiz no meu projeto. Aí, dar uma resposta coerente [...] foi o meu estudo, eram as coisas que pra mim eram importantes no momento assim, sabe? [...] eu ficava incomodada, porque todo mundo já tinha tema, e eu não tinha tema, “tem que ter um tema – essa era a minha frase – tem que ter um tema (N.A., ex-aluna, 2010, Belo Horizonte).

[...] quando nós começamos a monografia, eu comecei a andar no Centro e olhar. Eu saía olhando pras coisas sem ter ideia nenhuma. [...] Eu ainda não tinha entendido o quê que aquela andança minha ainda *tava* buscando. [...] aquilo que me cativasse e que realmente me mostrasse uma necessidade. Aí andei mais, rodei mais um pouco, Aí eu comecei a fotografar pipoqueiro, engraxate, toureiro, tudo isso. Comecei a fotografar pra eu fazer um mapeamento de tudo [...] (TB., ex-aluno, 2010, Belo Horizonte).



## UMA PROPOSTA DE REGENERAÇÃO

ATIVIDADES IMPLANTADAS



## ESTUDO DA ESTRUTURA E DO VAZIO POTENCIAL DA ÁREA ANALISADA



PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS X PRINCIPAIS POTENCIALIDADES

Figura 3 – Diagramas de diagnóstico e intervenção, TFG de N. A., 2009, Belo Horizonte  
 Fonte: imagens cedidas por N. A.

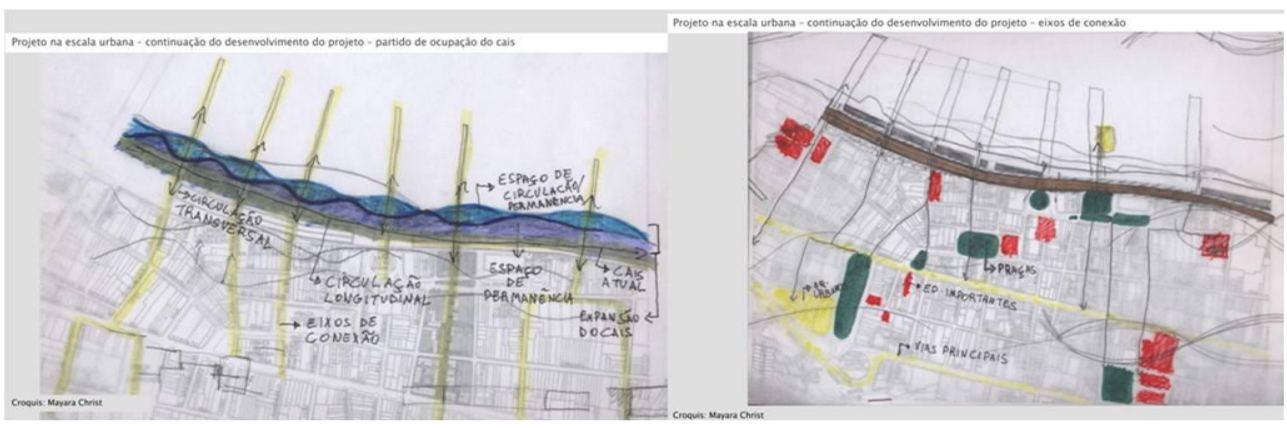


Figura 4 – Diagramas, proposta de intervenção, TFG de M. C., 2008, São Paulo  
 Fonte: imagens cedidas por M. C.

Os diagramas, em geral associam-se a diagnósticos mais aprofundados do contexto e das necessidades do projeto, impondo aos alunos tempos diferentes na maturação das questões e postergando tanto o momento de proposição do objeto arquitetônico que respondera às demandas levantadas quanto o momento de sua proposição formal, como indica a fala da aluna



citada. Trazem, portanto, mudanças nos processos de projeto que nem sempre se articulam aos esquemas e prazos institucionais de organização dos trabalhos, ainda muito fechados em ordenações mais convencionais dos processos de projeto, como visto na maioria dos cursos pesquisados:

[...] necessariamente no nosso currículo ele tem que ser um projeto de arquitetura, ou de urbanismo, ou das duas coisas, então essa monografia parte da problemática e vai até a elaboração do programa, pré-direcionamento, de espaços, ou elementos, espaços arquitetônicos e urbanísticos, a elaboração de alguns diagramas e alguns textos finais pra análise de impacto (depois se inicia o projeto) (R. L., professor, 2010, Belo Horizonte)

Indo além dos aspectos metodológicos, nos critérios de qualificação que circulam na elaboração, na avaliação do TFG, nas temáticas e conteúdos desenvolvidos pelos estudantes evidenciam-se mecanismos usados no universo escolar para produção, perpetuação e/ou revisão de valores do campo da arquitetura e urbanismo— como ofício e conhecimento. As experiências de TFG vêm mostrando o enfrentamento de questões atuais, ora como espaço de produção/reprodução de práticas e valores estabelecidos, ora avançando, construindo novas possibilidades de ação, induzindo novas posturas profissionais do arquiteto/urbanista.

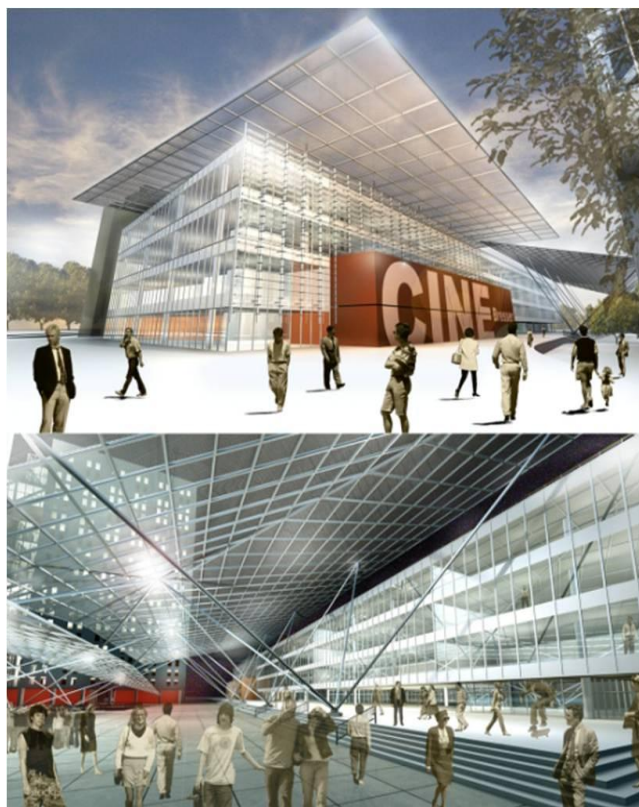
Assim, os dados indicaram que ainda circula de uma maneira ampla no ensino do projeto o ideal do arquiteto-artista. Foram vários os trabalhos finais de graduação analisados que expuseram esse imaginário em propostas que, mesmo avançando em problemáticas fundadas em dimensões públicas e na realidade dos contextos, apresentam objetos de forte apelo imagético, geralmente referenciados em arquiteturas emblemáticas, excepcionais e/ou em paradigmas formais hegemônicos no campo (STEVENS, 2003).

Tais propostas são comuns e muito valorizadas no âmbito do TFG (Fig. 5, 6 e 7). Em geral são projetos muito bem desenvolvidos e avaliados, abordando temas que suscitam maior investigação formal, reforçada nos tratamentos gráficos utilizados. Seus resultados hierarquizam, conferem lucros simbólicos aos autores e, assim, projetos e discursos expõem as bases da estruturação de juízos estéticos e aspectos importantes da formação do *habitus* - posturas e modos de operação/percepção - formado e compartilhado no universo escolar, como explicita Bourdieu (1999, 2000).

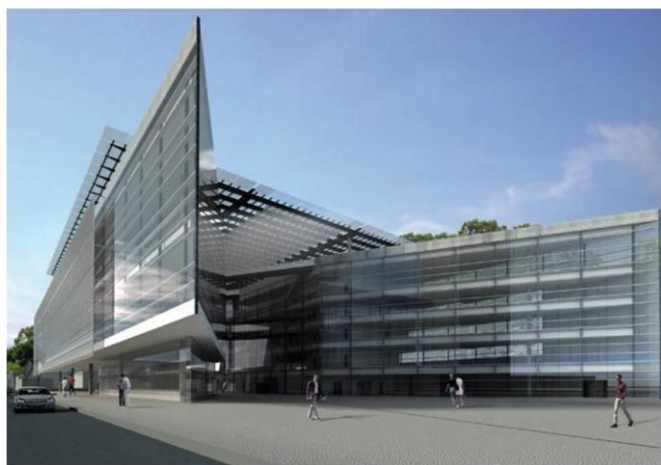
Eu acho que por parte dos alunos, a estética e a parte plástica [...] talvez chamem mais atenção [...]. Eu acho que a cidade tem que sair da mesmice, tem que crescer. Se a gente for no caixotinho moderno sempre, vai ficar na mesmice. Por exemplo, a Holanda é um país que em você vê produção nova a cada dia, de muita qualidade funcional, qualidade técnica, qualidade plástica [...] a gente tem que se espelhar um pouco nesses modelos de qualidade mesmo - técnica, construtiva, plástica, funcional, tudo. Foi o que eu tentei fazer aqui no meu projeto (C. E. C., ex-aluno, 2009, São Paulo)

[...] a influência dos professores faz com que, eu diria uns trinta por cento, escolham, elejam personalidades da arquitetura, então tem Koollhaas, tem Gehry, tem o Niemeyer, ainda bem

que continua, etc. Tem os holandeses, e aí vai. E tem alguns brasileiros também que são escolhidos, então (as referencias) são padrões [...](L.T., professor, 2009, São Paulo)



**Figura 5 – Perspectivas, TFG de C. E .C., 2008, São Paulo**  
Fonte: Imagens cedidas por C. E .C



**Figura 6 – Perspectiva, TFG de S.M.B., 2008, São Paulo**  
Fonte: imagem cedida por S.M.B.



**Figura 7 – Perspectivas, cortes e detalhes, TFG de R.C., 2008, São Paulo**  
**Fonte: imagem cedida por R. C.**

Também muito valorizado, na opinião de ex-alunos e principalmente de professores, é o diferencial pelo caráter especulativo das propostas, indo além dos aspectos plástico-estéticos trabalhados. Essa qualidade associa-se ao desenvolvimento de investigação que se desloca do comumente abordado, procurando alternativas a aspectos que podem ser ligados à tecnologia, ao urbanismo, ao mercado e outras áreas (Fig. 8).

[...] eu acho que, por exemplo, os projetos mais bonitos, com fachada bonita e representação bonita, que foram mais elogiados, na minha opinião, eram os menos especulativos. Não especulavam, entendeu? Porque eu acho que é um momento, o do TFG, de você especular, viajar, depois você vai ter um cliente, é diferente [...] (E.G., ex-aluno, 2009, São Paulo)

[O trabalho] teve muitos elogios na primeira banca e muitos incentivos. Por quê? A ideia é extremamente instigante. [...] eu sempre acreditei na força das grandes ideias, entendeu? Mesmo porque, às vezes, quando é conceitual, as pessoas acham que não vale a pena: “Não, não precisa, não, que não vai dar certo”. E aí o que acontece? Aí nós somos todos empurrados a fazer no TFG projetos culturais, casas para idosos, biblioteca. [...] (I.S.M., ex-aluno, 2010, Belo Horizonte)

## Construções dinâmicas para suportar desastres naturais como enchentes e inundações



Figura 8 – Detalhamento, TFG de I. S. M., 2009, Belo Horizonte  
Fonte: imagem cedida por I. S. M.

Alguns trabalhos voltados a uma ordem de temas socialmente mais inclusivos, embora ainda não sejam extensivamente desenvolvidos, estão sendo abordados de maneira muito consistente e sendo muito valorizados no TFG. São aqueles que propõem outros olhares para a cidade, rejeitam princípios universalistas, indicam possibilidades de maior participação dos usuários nos processos de tomada de decisão acerca da cidade e dos edifícios. Retomando hoje, como já apontado, questionamentos que tiveram foco nos anos 1950 e 1960, contrapondo as pressupostos atrelados as praticas e pensamentos de modernistas dominantes. São trabalhos que efetivamente lidam com temáticas múltiplas, transitam por varias escalas de projeto, em abordagens que buscam considerar o máximo de variáveis envolvidas, na estrutura do pensamento complexo, como define Morin (2007).

A maioria dos trabalhos finais considerados entre os melhores de seus cursos apresentaram efetiva imbricação e inter-relação entre edifício/cidade, propondo alternativas aos desafios da sustentabilidade, às exigências extensivas de infra-estrutura, habitação, lazer, educação. A realidade das cidades, os modos de vida, de apropriação dos espaços foram prioritariamente investigados, orientando efetivamente as abordagens projetuais adotadas. São trabalhos que demandaram pesquisas prévias muito extensas e enorme investimento de seus autores.



Na diversidade de ideias, muitos sinalizaram outras perspectivas metodológicas aos correntes processos projetuais, evidenciando direcionamentos políticos atrelados a valores sociais mais alargados (Fig. 9, 10 e 11). Sempre procurando responder às demandas urbanas de várias ordens, houve projetos enfocando as questões da flexibilidade e adaptabilidade das construções, questões do conforto ambiental urbano e do edifício, aspectos ligados à preservação de bens tombados. Alguns também propuseram intervenções em pequenas doses, contrapondo-se à prevalência da arquitetura-monumento (Fig. 12) e um deles, inclusive, partiu da vivência do aluno na comunidade abordada, apresentando como produto do TFG, o processo de produção projetual coletiva que foi desenvolvido (Fig. 13).

[...] não dá pra sair projetando, pegando um lápis e riscando o papel, você ignora muito as coisas assim e você vai virar um arquiteto autoritário se fizer isso. [...] É uma coisa que eu senti que foi o que mais valeu a pena pra mim no TFG e na faculdade inteira, foi no final eu ter conseguido juntar a pesquisa com o projeto. (E. G., ex-aluna, 2009, São Paulo)

Ele [o TFG] marcou um momento da fase da minha formação como arquiteta, ele diz muito sobre o que eu vejo da arquitetura, eu tentei colocar muito isso no meu projeto. Que do eu acredito até em relação a sociedade do nosso país. [...] Eu acho que na arquitetura contemporânea não podem faltar espaços democráticos, espaços que sejam para todos. [...] a arquitetura tem esse papel de trazer espaços convidativos que representem essa democratização da nossa cidade. Eu acho que o espaço público tem que ser valorizado cada vez mais. (S. M. B., ex-aluna, 2009, São Paulo)

Ele (o professor) gostou. Ele me elogiou bastante, ele me elogiou muito [...], o meu diagnóstico, que ele vê poucos trabalhos com diagnóstico tão profundo, e ele gostou demais de eu ter questionado muita coisa. Questionado a legislação, questionado a questão do patrimônio; porque a tendência é só pegar regra e seguir e fazer.[...] (J.M. , ex-aluna, 2010, Belo Horizonte)

Eu acho que os bons projetos [de TFG], independente da solução ou do tema, eles amarram muito bem as visões interdisciplinares. Assim, não só imaginar arquitetura e urbanismo como um cenário, [...] há necessidade dessa aproximação humana e desse usuário. Eu acho que talvez essa seja a grande deficiência da graduação da arquitetura e do urbanismo, é que às vezes nos deslocamos muito do usuário e quem vai de fato se apropriar daquele espaço. (L T., ex-aluna, 2010, Belo Horizonte)

[...] as pessoas da banca, elas entenderam que eu consegui abordar as três escalas e fazer um encaixe delas e fazer com que todas tivessem uma sintonia assim, que todas se interligassem e que todas têm o mesmo conceito na verdade, porque todas são pra educar ambientalmente, para a melhoria da cidade, e dos usuários, das pessoas que convivem. [...] (R. C., ex-aluno, 2009, São Paulo)



Figura 9 - Diagramas de proposição projetual, TFG de R. S., 2008, São Paulo  
Fonte: Imagem cedida por R. S.

MÉTODO DE TRABALHO

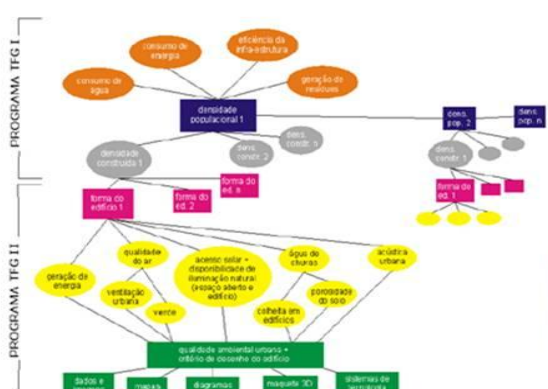


Figura 10 – Método de trabalho e intervenção, TFG de J.C., 2008, São Paulo  
Fonte: Imagem cedida por J. C.



**Figura 11 – Diagnóstico urbano e proposta de intervenção, TFG de D. C., 2009, Belo Horizonte**  
 Fonte: Imagem cedida por D. C.



**Figura 12 – Imagens do contexto e projeto, TFG de T. B., 2009, Belo Horizonte**  
 Fonte: Imagem cedida por T. B.





**Figura 13 – Processo de trabalho comunitário, solução proposta e detalhe construtivo, TFG de T. L., 2009, Belo Horizonte**  
**Fonte: imagem cedida por T. L.**

Os trabalhos exemplificados, que abarcam aspectos múltiplos da realidade e diluem fronteiras entre projeto urbano e do edifício, também suscitaram pertinentes dúvidas quanto à suficiência dos requisitos vitruvianos para qualificação das intervenções. Embora aspectos funcionais, técnicos e plástico-estéticos ainda sejam predominantes nos discursos docentes e discentes na abordagem do projeto de edificação, estes vêm sendo revistos, perdendo características de universalidade, se abrindo às dimensões culturais e individuais e adicionando outros requisitos e elementos de valoração, mais ancorados no potencial de apropriação/percepção/vivência dos espaços (TSCHUMI, 2001). Contudo, desequilíbrios na consideração desses aspectos foram recorrentemente apontados, destacando-se as críticas ao baixo nível técnico dos trabalhos, comuns na maior parte dos cursos pesquisados e atribuído, principalmente pelos docentes, ao esvaziamento desses conteúdos nos arranjos curriculares.

Em outra direção, alguns trabalhos finais de graduação analisados procuraram novos olhares para fragmentos, fissuras e vazios urbanos, se preocuparam com demandas de reconexão e ressignificação dos não-lugares, com novas relações mídia/arte/arquitetura/paisagem. Mais recentemente, alguns estudantes têm procurado acentuar essa aproximação e algumas escolas, poucas ainda, estão se abrindo para trabalhos em suportes/linguagens diversos - vídeos, fotografias, instalações e outros experimentos.



São abordagens que imbricam variadas dimensões perceptivas/sensoriais, investigando e instigando outras relações corpo/espço/tempo. Buscando explorar o cotidiano, a participação e interação do/com o usuário, indagam posturas totalitárias e deterministas de ação do arquiteto/urbanista. Embora provoquem incertezas e inseguranças acerca de sua pertinência, vêm induzindo debates e questionando os limites disciplinares do campo. Ao transcenderem a linguagem universal do desenho, levantam outras possibilidades comunicacionais da arquitetura, e outros caminhos metodológicos para as práticas. Contrapondo-se ao conhecimento/produto, instrumento pronto para as ações, são trabalhos que se abrem à perspectiva do conhecimento/processo, inacabado - a realização humana sendo construída (LEITE, 1994). Alguns entrevistados defendem esse caminho:

[...] o movimento das Artes Plásticas, a arte contemporânea cada vez mais tem vindo de volta nesse viés assim, [...] que é o do observador daquele lugar, como que ele interage em relação àquele objeto. (L. T., ex-aluna, 2010, Belo Horizonte)

O trabalho final de graduação não foi um fim, e sim um meio por onde passei. [...] A maior troca foi com São Paulo e sua materialidade. [...] Eu, como sujeito no meio urbano, fui em busca dos vazios e seus significados através das inúmeras andanças pelo centro da cidade. [...] Fotos, desenhos, percursos, palavras, rabiscos, reflexões, ações, projeções, imaginações, projetos... O trajeto percorrido pela pesquisa teórica, conceitual e imagética atingiu gradativa e naturalmente, através da prática do desenho, uma proposta arquitetônica. (L. C., ex-aluno, apresentação da monografia de TFG, 2009, São Paulo)

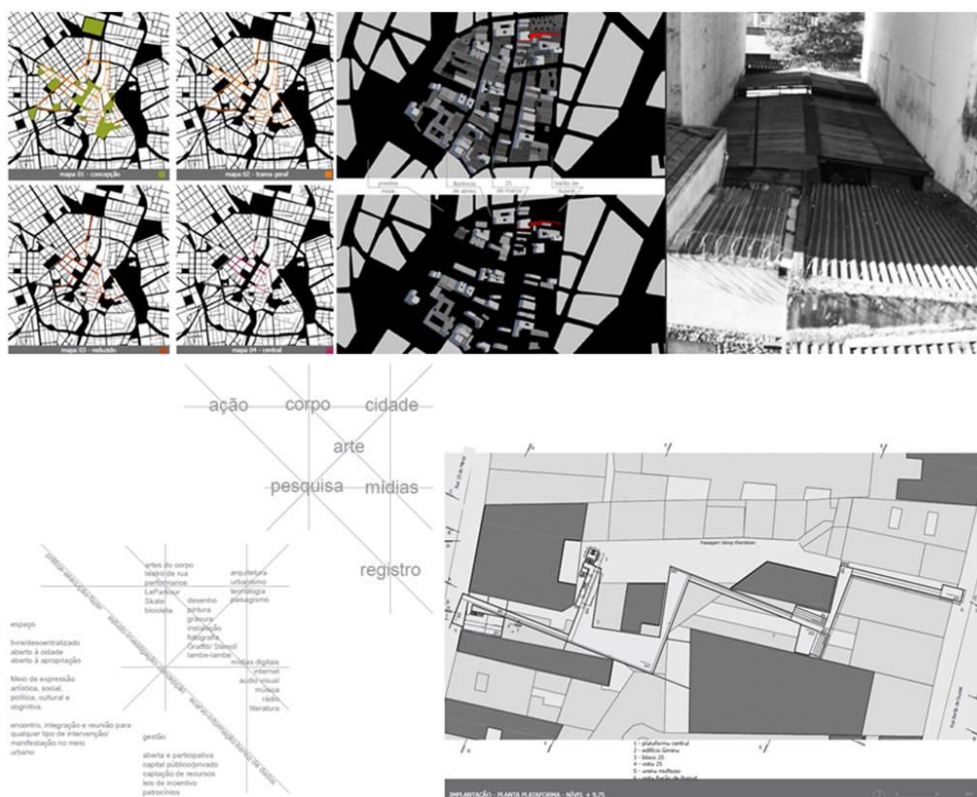


Figura 14 – Diagramas, diagnóstico e conceito, planta, TFG de L. C. , 2008, São Paulo  
 Fonte: imagens cedidas por L. C.

A gente tem uma questão muito pragmática de que vai resolver tudo através de traço, do desenho, da função. [...] E que o desenho pode mostrar tudo. Então eu acho que o que tá acontecendo agora, [...] eu to sentindo os alunos mais preocupados com outras questões teóricas. [...] A forma como a gente pensa a cultura; tende a ser muito pragmática. [...] como se não houvesse espaço pra dúvida, pra questionamento, [...] É sempre aquela coisa do Oscar Niemeyer, aquele traço, e resolveu. [...] a complexidade hoje é outra, do mundo, das cidades, que são tantos. [...] é muito uma crença de achar que só o desenho resolve [...] (A. T., professora, 2009, São Paulo)

[...] Com o design, com as artes plásticas [...] talvez seja muito ingênuo um currículo fechado. Achar que, hoje, a resposta arquitetônica urbanística, ela é só um projeto com plantas, fachadas... (L. T., ex-aluna, 2010, Belo Horizonte)

Articulados aos questionamentos das falas anteriores por também duvidar dos limites do projeto como único veículo do saber arquitetônico no contexto atual, os trabalhos teóricos, em número ainda reduzido e aceito em poucas escolas, estão sendo mais desenvolvidos no TFG, em diferentes áreas da arquitetura e urbanismo (Fig. 15). Incorporando discursos diversos, principalmente das artes, das ciências humanas e sociais, aprofundando diagnósticos, discutindo metodologias ou desenvolvendo questões tecnológicas, são trabalhos que aproximam prática e academia, enfatizam a arquitetura e urbanismo como campo do conhecimento e expõem outros caminhos possíveis ao ofício arquitetônico.



**Figura 15 – Monografia na área de história da arquitetura,  
TFG de A. S. 2008, São Paulo**

**Fonte: Acervo da autora, fotografia autorizada por A. S.**

De maneira ampla, ao abarcar mais incisivamente a complexidade das demandas contemporâneas, número expressivo de trabalhos finais de graduação estudados trouxeram visões e posturas que, apontando interstícios disciplinares passíveis de ocupação pelo

arquiteto/urbanista, indicam novo perfil profissional e caminhos para redefinições da arquitetura, como ofício e conhecimento.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No modelo atual, o Trabalho Final de Graduação constitui-se como espaço de tensões entre interesses diversos dos sujeitos envolvidos, das instituições e do próprio campo profissional. Temáticas e problemas colocados resultam de embates entre diferentes princípios e atitudes que, apontando permanências ou direcionando mudanças, refletem conflitos vivenciados no ensino como um todo e no próprio campo da arquitetura e urbanismo.

Por um lado, análises dos projetos finais nos levam a reconhecer que existem métodos e princípios hegemônicos, muitos deles ligados às práticas e pensamentos modernistas, circulando de maneira naturalizada no ensino do projeto arquitetônico, reforçados em processos endógenos de circularidade das formas didáticas, nos quais a continuidade vai se perpetuando acriticamente. Por outro lado, o TFG também expõe rupturas, outras perspectivas e caminhos atrelados a valores sociais mais alargados.

O estudo das experiências do TFG, bem como do ensino do projeto arquitetônico em geral mostra-se, assim, como caminho importante para se pensar transformações, desafios e incertezas do momento presente. Reconciliando teoria e prática e associando concepção, invenção e comunicação, o projeto coloca-se como caminho/meio para o conhecimento em arquitetura e urbanismo (BOUTINET, 2002). Tanto a prática do projeto quanto as ações do seu ensino são espaços de circulação de saberes científicos e comuns, veiculando e expressando valores do projetista tanto quanto princípios compartilhados no campo da arquitetura e urbanismo, que precisam ser sempre explicitados em prol de direcionamentos políticos mais alargados.

Ao ser valorizado como espaço de críticas e questionamentos, o Trabalho Final de Graduação afirma a escola como lugar de revisões do pensamento e do *modus operandi* em arquitetura hoje. Um lugar que precisa ser potencializado para melhor inserção do arquiteto/urbanista no contexto contemporâneo, na busca de ganhos qualitativos para sua ação profissional e para os produtos dessa ação – os edifícios, as cidades, as relações sociais por estes mediadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCIPRESTE, Cláudia Maria. *A prática pedagógica do projeto em arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem*. 2002. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, P. SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 185-216.
- BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, CNE. Resolução nº. 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. *Portal do Ministério da Educação*, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_10.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação, CNE, Resolução n. 6 de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. *Portal do Ministério da Educação*, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_06.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2007.
- CALDANA, Valter. *Projeto de Arquitetura: caminhos*. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COLQUHOUN, Alan. *Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980-87*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- DALBEN, A. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- DALBEN, A. Avaliação escolar: adesão a valores e princípios educativos. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 32, p. 38-45, mar./abr. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GHIRARDO, Diane. *Arquitetura Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KATAKURA, Paula. O ensino do projeto de arquitetura. 2003. 298 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 11-25.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAHFUZ, Edson. Reflexões sobre a construção da forma pertinente. In: MARQUES, S., LARA, F. (Orgs.) *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*, Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003.
- MONTANER, Josep Maria. *Sistemas arquitetônicos contemporâneos*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. Brasília: Unesco, 2007.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; RHEINGANTZ, Ana Maria Lopes. O ensino de projeto: espaço de admiração, ambiente de interação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 15, 1998, Campo Grande. *Caderno Abea 20*. Campo Grande: Abea, 1998. p. 115-123

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3–46. 2007. Disponível em <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SORIANO, Federico. *Algunas definiciones de la palabra diagrama*. Taller Angela Perdomo. Montevideo : Facultad de Arquitectura Universidad de la Republica Oriental del Uruguay, 2008. Disponível em: <<http://textosenlinea.blogspot.com/2008/09/federico-soriano-algunas-definiciones.html>>. Acesso em: 30 set. 2010.

STEVENS, Garry. *O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília: Editora UnB, 2003.

SILVA, Elvan. *Uma introdução ao projeto arquitetônico*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

TSCHUMI, B. *Arquitetura e limites I, Arquitetura e limites II*. In: NESBITT, K. *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica 1965 - 1995*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 172-183.

---

<sup>i</sup> Tomamos o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu (1999, 2000), como um espaço relativamente autônomo, de relações específicas, com determinadas propriedades, sustentado por crenças e jogos de linguagens próprios e com mecanismos específicos de consagração e hierarquização das produções e dos produtores.

<sup>ii</sup> A pesquisa abrangeu o TFG desenvolvido nas seguintes instituições: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (São Paulo), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo), Escola da Cidade (São Paulo); Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte), Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (Belo Horizonte) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte).

<sup>iii</sup> Realizada entre 2009 e 2010, a pesquisa de campo abordou retroativamente o ocorrido em 2008 e 2009. O TFG concluído neste período traz as marcas da formação do aluno nos cinco ou seis anos anteriores, num recorte temporal que abrange, portanto, ocorrências da primeira década do século XXI, buscando-se averiguar, documentar e discutir do ensino desse momento e o atual. Além da análise dos trabalhos e entrevistas com os ex-alunos e professores também foram analisados os documentos dos cursos – regulamentos internos e direcionamentos gerais do TFG, Projetos Político-Pedagógico e outros- para se averiguar como os trabalhos se encontram instituídos.

<sup>iv</sup> As expressões pensamento modernista e arquitetura modernista são aqui tomadas em sentido amplo, considerando-se eventos, idéias e produções desenvolvidas desde a década de 1920 à década de 1960, englobando as manifestações iniciais das vanguardas, o período de legitimação dos ideais modernistas e o momento de sua expansão no chamado Estilo Internacional. Dos anos 1960 até os dias atuais, muitos pensamentos e posturas modernistas foram se mantendo de diferentes modos e em diferentes perspectivas arquitetônicas. Interessam-nos as idéias e posturas gerais que marcaram e vêm marcando transformações significativas do campo arquitetônico e de seu ensino. (Cf. MONTANER, 2001; MONTANER, 2008; GHIRARDO, 2002).

<sup>v</sup> Considera-se a *artisticidade* como a condição que, segundo Elvan Silva: "[...] significa a oportunidade, as vezes a exigência de exploração das possibilidades expressivas da forma, em associação com os propósitos subjetivos do arquiteto de marcar individualmente a sua realização." (SILVA, 1994, p. 152)

<sup>vi</sup> Citam-se alguns textos clássicos desses autores, todos com grande repercussão no campo arquitetônico: JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Publicado

---

originalmente em 1961; NORBERG-SCHULZ, Christian. *Intentions in architecture*. Cambridge: The MIT, 1965; NORBERG-SCHULZ; Christian, *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 1980. Publicado originalmente em 1971; LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne I*. Paris: L'arche, 1958. Publicado originalmente em 1947; LEFEBVRE, Henri. *O direito a cidade*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008. Publicado originalmente em 1968; LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 227 p. Publicado originalmente em 196, FRIEDMAN, Yona. *Utopies réalisables*. Paris;Tel-Aviv: Éditions de l'éclat, 2008, publicado originalmente em 1975; entre outros.

<sup>vii</sup> Grupo formado por Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império em São Paulo, durante os anos 1960

<sup>viii</sup> Movimento liderado por Guy Debord durante os anos 1950-60.

<sup>ix</sup> Citam-se, entre inúmeros outros, CALDANA, 2005; LARA, 2003; REINGHANTZ, 2003; ARCIPRESTE, 2002, MAHFUZ 1995; OLIVEIRA 1992; FICHER, 1993; ZANETTINI, 1980.

<sup>x</sup>Abordagens mais amplas dos aspectos metodológicos podem ser vistas em ARCIPRESTE, 2002 e KATAKURA, 2003.

<sup>xi</sup> O Trabalho Final de Graduação (TFG) foi regulamentado pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.770 de 21 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). Em 2006, a Resolução CNE nº 6, de 2 de fevereiro, instituiu revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, determinando como sendo de livre escolha do aluno o *Trabalho de Curso*, “componente curricular obrigatório [...] desenvolvido em determinada área teórica-prática ou de formação profissional do curso, como atividade de síntese e integração de conhecimento, [...] será supervisionado por um docente, de modo que envolva todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica.” (BRASIL, 2006), texto que permanece na revisão das Diretrizes Curriculares regulamentada em 2010 ( BRASIL. 2010).

<sup>xii</sup> Todas as citações de ex-alunos, egressos das instituições pesquisadas e de professores, aqui referidas, têm como fonte as entrevistas por eles concedidas à autora entre 2009 e 2010, salvo outras indicações.