



PROJETAR - 2015

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

O ensino de arquitetura no Brasil: Na vida real, a História é diferente

Teaching architecture in Brazil: in real life it's a different History

Enseñanza de arquitectura en Brasil: en la vida real la historia es diversa.

LARA, Fernando

PhD, University of Texas at Austin, fernandolara@utexas.edu

MARQUES, Sonia

Doutora, Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

Olhando inicialmente o material oriundo em grande maioria de textos de nossos colegas que alertavam práticas inovadoras e alardeavam experiências inéditas, nada víamos de novo. Tudo exalava um *déjà vu*, reembalagens de experiências as vezes centenárias. Concentrados nestas experiências e, sobretudo, para o caso brasileiro, na avalanche de publicações derivadas, em grande parte, do sucesso do seminário PROJETAR e, ainda, cotejando os relatos com a História do Ensino de Arquitetura a sensação de *mesmice* só se confirmava. Nenhuma mudança paradigmática à vista. No entanto, os artigos recebidos nos fizeram recolocar estas contribuições numa perspectiva mais ampla, desviaram nosso olhar, para fora do ensino do projeto ou para fora do que dizem os professores e pesquisadores sobre o que fazem no âmbito do ensino do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: arquitetura, ensino, crise, acreditação.

ABSTRACT

*Departing from the texts of our colleagues who indicated innovative practices and boasted unique experiences, we saw nothing really new. Everything looked like a *déjà vu*, a repackaging of experiences sometimes one hundred years old. Concentrated on those experiences and focused, on the Brazilian case, on the avalanche of publications derived in large part by the success of PROJETAR, and also learning from the History of Architectural Teaching: the feeling of sameness if confirmed. No paradigm shift in sight. However, the papers received made us rethink these contributions in a broader perspective, diverting our attention out of design school and away from what the teachers and researchers say about what they do within the design pedagogy.*

KEY-WORDS: architecture, teaching, crisis, accreditation.

RESUMEN

*Empezamos por los textos de nuestros colegas que advirtieron prácticas innovadoras y de experiencias únicas, donde nada vimos de nuevo. Nos parecía un *déjà vu*, el reenvasado de experiencias a veces seculares. Concentrado en esas experiencias y, sobre todo, para el caso de Brasil, en la avalancha de publicaciones derivada, en gran parte, del éxito seminario PROJETAR y también la comparación de los informes con la Historia de la Enseñanza de Arquitectura: la sensación de monotonía sólo si confirmó. Sin cambio de paradigma a vista. Sin embargo, los artículos recibidos nos hizo reemplazamos estas contribuciones en una perspectiva más amplia, desviando nuestra atención, de la escuela de diseño o de lo que dicen los profesores y los investigadores sobre lo que hacen dentro del proyecto de la educación.*

PALABRAS-CLAVE: arquitectura, enseñanza, crisis, acreditación.

1 UMA HIPÓTESE FERIDA DE MORTE

Na introdução do livro que estamos lançando nesta 6ª. edição do Projotar (uma espécie de retomada das questões do livro anterior, de 2003) partíamos de uma hipótese acreditando piamente que ela viria a ser comprovada: nos últimos 40 anos enquanto a profissão sofria drásticas transformações, o ensino de arquitetura não teria mudado quase nada. Ancorados nesta assertiva, lançamos uma provocação aos diversos colegas para que nos explicassem razões ou vislumbrassem mudanças, por exemplo. Surpreendentemente, na medida em que as dezenas de contribuições iam chegando com as respostas de colegas pelo mundo a fora, fragilizava-se a nossa hipótese e, por fim, ei-la coloca-la por terra.

No momento em que nos sentamos (virtualmente, como sempre) para escrever este breve artigo, percebemos que a provocação funcionou como um catalizador que entra na mistura para desencadear uma certa reação e sair de cena.

Consequentemente, o artigo que pensávamos escrever inicialmente foi também modificando-se, integrando as diversas reflexões que nos provocaram os colegas.

O fato é que, como dissemos, nosso ponto de partida era uma reflexão de duas dimensões: uma mais ambiciosa e mais ampla sobre a evolução do ensino da arquitetura desde o século vinte. Outra mais restrita ao contexto brasileiro. E, nas duas dimensões apostávamos na repetição, no *déjà vu*.

O que levou-nos a duvidar de nossa hipótese inicial?

Talvez invocando o que nos disse Thomas Kuhn no seu seminal livro *“The Structure of Scientific Revolutions”* pudéssemos esclarecer um pouco a deriva de nossa *démarche*. Ou seja, considerávamos que nenhum novo paradigma, para utilizar a terminologia deste autor, havia surgido no campo do ensino da arquitetura substituindo o antigo, datado desde a Bauhaus e reciclado nos anos sessenta. Ou seja que não ocorreria nenhuma revolução científica no interior da disciplina, pelo menos com repercussão no âmbito do ensino. O problema é que talvez, tenhamos caído na vala que o próprio Kuhn assinala no início do seu trabalho : no hiato que existe entre a narrativa da história da ciência ou da evolução de uma disciplina e a narrativa das teorias e das mudanças paradigmáticas no interior desta disciplina. Kuhn dizia que a história da ciência não oferece a percepção das origens e razões das mudanças paradigmáticas.

De nossa parte, olhando, inicialmente o material oriundo em grande maioria de textos de nossos colegas que alertavam práticas inovadoras e alardeavam experiências inéditas, nada víamos de novo. Tudo exalava um *déjà vu*, reembalagens de experiências as vezes centenárias. Concentrados nestas experiências e sobretudo, para o caso brasileiro, na avalanche de publicações derivadas, em grande parte, do sucesso do seminário Projotar e, ainda, cotejando os relatos com a História do Ensino de Arquitetura a sensação de *mesmice* só se confirmava. Nenhuma mudança paradigmática à vista. No entanto, os artigos recebidos nos fizeram recolocar estas contribuições numa perspectiva mais ampla, desviaram nosso olhar, para fora do ensino do projeto ou para fora do que dizem os professores e pesquisadores sobre o que fazem no âmbito do ensino do projeto. A quebra do paradigma – talvez em curso- não viria do interior do ensino do projeto, mas da resignificação do ato de projetar e, mais especificamente, do quanto o momento da concepção no conjunto deste ato, sempre glorificado, se minimiza cada vez mais em relação aos demais momentos da ação projetual.

Falaremos aqui primeiramente do caso brasileiro e das mudanças invisíveis - para o bem ou para o mal – tentando, num segundo tempo, através da questão do credenciamento, estabelecer uma

relação entre estas e a formação num nível planetário.

2. O FANTASMA DA ENBA

A historiografia tradicional sobre o modernismo brasileiro posiciona a frustrada reforma do ensino na ENBA, sob a direção do jovem Lucio Costa em 1931, como evento fundamental que mudou o curso da arquitetura do país.

Mas, qual o impacto efetivo deste evento frustrado? Teria ele impulsionado outras mudanças efetivas?

Está claro agora, 84 anos depois, que a reforma de Lucio Costa não foi apenas inacabada, ela mal começou. Costa foi capaz de convidar jovens instrutores tais como Gregori Warchavchik (1896 - 1972), para o ensino de composição arquitetônica, no quarto ano do curso, bem como Alexander Buddeus, para o ensino de composição arquitetônica, no 5º ano e Leo Putz, professor de pintura. Warchavchik, como todos nós bem sabemos, era um imigrante ucraniano educado na Itália que se tornou um dos pioneiros do modernismo em São Paulo, onde construiu as famosas casas na Rua Santa Cruz e na Rua Itápolis. Buddeus é menos conhecido mas, citado por ter introduzido revistas como *Form* e *Modern Bauformen* em um ambiente ainda fortemente influenciado pelas referências europeias¹, tais como o *Concours d'École* e o *Grand Prix de Rome* da Escola de Belas Artes de Paris.

No entanto, todos sabemos também que Costa não foi capaz de deslocar a velha guarda, ou mais ainda, tampouco sabemos se ele alguma vez teve a intenção de fazê-lo. Em vez disso, os novos professores contratados só tiveram chance de oferecer cursos paralelos, com muito sucesso entre os alunos mas que não faziam parte do currículo principal. Mesmo assim, as contratações de Costa foram o suficiente para provocar uma forte reação quando, em 1931, ele mudou as regras do Salão de Artes Plásticas (exposição estudantil anual) para acomodar obras modernistas antes censuradas.

Mariano Filho, a principal liderança acadêmica, considerou as medidas de Lúcio Costa como uma traição pessoal e escreveu uma série de artigos de jornal denunciando mudanças "bolcheviques" e "não-brasileiras" na escola. Em seguida, quando Costa tentou mudar o currículo por decreto em abril de 1931 e aplicar algumas das mudanças, a reação foi violenta e culminou com seu impeachment (para usar um termo vem atual) em setembro, apenas 10 meses depois de se tornar diretor.

Após a turbulência de 1931 a impressão é de que pouco mudou na ENBA, exceto a ocorrência de uma forte união geracional entre os estudantes que apoiaram Lucio Costa. Embora a mudança curricular de 1931 tenha introduzido novas disciplinas técnicas, estas foram ensinadas principalmente por engenheiros. Os jovens arquitetos que teriam um impacto sobre o que hoje chamamos de cultura de atelier se graduaram, um por um, nos anos seguintes, e a velha guarda manteve o controle sobre a pedagogia da escola pelos próximos 14 anos!

Cinco anos mais tarde um concurso cancelado tornaria intransponível a diferença entre os acadêmicos e os modernistas. Arquimedes Memória venceria o concurso para o novo ministério da educação e saúde pública com um projeto clássico de inspiração *art déco*. O ministro Gustavo Capanema decidiu não construir este projeto e nomeou Lucio Costa como chefe uma equipe de jovens arquitetos tendo Le Corbusier como consultor. O resto da história nós todos sabemos, o edifício do MES agora é parte central da narrativa do modernismo no Brasil e a equipe de projeto foi

1

composta por Costa (coordenador) acompanhado por Carlos Leão, Jorge Moreira, Ernani Vasconcellos, e Affonso Eduardo Reidy, todos estudantes em 1930-31. Em um encontro que mudaria o curso do modernismo brasileiro, Le Corbusier energizou e inspirou a equipe de jovens projetistas, além de trazer à luz o trabalho de um estagiário chamado Oscar Niemeyer Ribeiro Soares. Sobre o que ocorreu em 1936 Costa viria a repetir muitas vezes que o que ele não foi capaz de cumprir na ENBA em 1931, ele fez cinco anos mais tarde no edifício MES. "Está tudo lá", disse.

As competições entre modernistas e acadêmicos seriam ferozes ao longo de toda a década de 1930, com cada contrato e cada concurso de arquitetura sendo contestado e debatido. Lauro Cavalcanti (1995) e Fernando Lara (2002) destacam que, só em 1940, os modernistas conseguiriam virar a mesa a seu favor, o que ocorre quando Niemeyer projeta o Hotel Grande em Ouro Preto (outro concurso cancelado, desta vez a "vítima" seria Carlos Leão), a cidade colonial mais importante do Brasil, reivindicando autoridade tanto sobre o passado quanto sobre o futuro. O governo brasileiro, em diversas instâncias, já tinha entendido o poder político da arquitetura moderna e o convite para construir Pampulha em 1941 viria naturalmente.

Em 1936, Lucio Costa embora ainda amargurado pela reação que sofrera na ENBA, adotava uma visão mais positiva, dadas as recentes realizações modernistas. Assim, ele afirmou, naquele momento, que "o que os acadêmicos - equivocados em sua própria fé; visam conservar como a deusa em pessoa nada mais é que uma sombra, um simulacro, não tem nada a ver com os [arquitetura brasileira] originais. Mais tarde, os bons médicos irão apagar o passado e aceitar, como herdeiros legítimos, esta [arquitetura moderna brasileira] que já é uma menina muito inteligente". Mas a reação ENBA contra o modernismo iria durar até 1944, com a sua exposição de arte anual, o Salão de Arte, ainda proibindo a exposição de trabalhos modernistas.

Reforçando a ideia - que fez parte da nossa provocação inicial - relativa à inércia do ensino há de se lembrar que, dois anos após a inauguração de Pampulha, e um ano após a exposição Brazil Builds no MoMA, a arquitetura moderna ainda encontrava resistência na ENBA, a principal escola de arquitetura no Rio de Janeiro. Esta oposição feroz ao modernismo teve seu preço: em 1945, o Rio de Janeiro veria a criação de uma outra escola, a Faculdade Nacional de Arquitetura, com o apoio do Instituto de Arquitetos e, finalmente, com base na proposta de Lúcio Costa de 1931. A separação entre a arquitetura e as Belas Artes já ia com força total. Em 1930, uma escola de arquitetura foi fundada em Belo Horizonte de forma independentemente tanto das Belas Artes quanto das politécnicas. Em São Paulo, o programa de arquitetura na Universidade Mackenzie começaria em 1947 e o da Universidade de São Paulo no ano seguinte.

Em 1948, não só haviam outras escolas de arquitetura muito mais aliadas com ideias modernistas, mas há também marca o clímax de celebração do Modernismo brasileiro no cenário internacional, com centenas de páginas dedicadas a muitas de suas obras nas principais revistas do chamado primeiro mundo. Após o fim da II Guerra Mundial, Oscar Niemeyer seria convidados a participar no projeto da sede das Nações Unidas, sem sombra de dúvida o projeto mais importante daquele momento.

Mas se houve um resultado muito infeliz dessa luta de 15 anos é o fato de que a maioria dos mais brilhantes e talentosos arquitetos brasileiros do século 20 ficaram longe da escola. Lucio Costa nunca mais voltou para a faculdade, após seu breve mandato de 10 meses como diretor. Oscar Niemeyer só ensinou por cerca 3 anos na Universidade de Brasília até ser forçado a sair pelo golpe militar de 1964. Affonso Eduardo Reidy foi nomeado professor assistente na ENBA em 1931 e resistiu até 1933, renunciando para trabalhar o resto da vida na administração municipal do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que todos tiveram oportunidade de projetar alguns dos edifícios mais importantes do país.



PROJETAR - 2015

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

Em nítido contraste com a escola paulista de arquitetura da década de 1940 e 50, cujos líderes eram todos docentes (Levi, Vilanova Artigas, Mendes da Rocha), a geração carioca deixou a escola no início dos anos 30 com suficiente ressentimento para nunca mais voltar.

Tal ressentimento também era forte em ENBA após o cancelamento da competição do MES em 1935 vencida por Arquimedes Memória que se tornaria diretor em 1937. Como resultado, a escola fechou as suas portas para os modernistas e o processo natural de receber como professores os melhores arquitetos do Rio de Janeiro foi interrompido. Em vez disso, Oscar Niemeyer, Affonso Reidy, Marcelo Roberto e tantos outros deram-se a professores na sua própria prática, recebendo centenas de estagiários em busca de uma formação contemporânea.

Décadas depois da frustrada reforma curricular na ENBA, os arquitetos agora bem sucedidos falaram muitas vezes sobre esses tempos e o impacto sobre suas carreiras. No entanto, a contradição que mencionei no início deste artigo continua com eles o tempo todo. Enquanto Lucio Costa parece ser o mais lúcido quando caracterizando seu mandato de 10 meses na ENBA como "uma intervenção falha na educação - falha porque resultou em demolir o que de melhor ou pior existia sem deixar nada em seu lugar", outros continuam a alimentar a lenda da reforma da ENBA como ponto de inflexão. Ao mesmo tempo, estes mesmos arquitetos diziam repetidamente que não aprenderam nada na escola.

Burle Marx, por exemplo, em 1977, declarou que: "quando [ele] começou não havia nenhum outro arquiteto de paisagem no Brasil assim ele ensinou a si mesmo. Oscar Niemeyer, depois de repetir uma e outra vez que ele aprendeu tudo com Le Corbusier diretamente, escreveu em 1993 sobre a sua própria proposta para a escola de arquitetura em Argel e como ele pensava que deveria ser o ensino de arquitetura:

"Dar mais ênfase a questões de artes plásticas, insistindo na prática do desenho figurativo que permite que o arquiteto mais maleabilidade ao projetar espaços. E, portanto, eles teriam a intimidade necessária com os problemas de pintura e escultura com os quais a arquitetura deve ser integrada, sempre que possível "

Não é exatamente o que Lúcio estava lutando contra ele quando tentava mudar o currículo da ENBA? Por que Niemeyer, depois de dizer muitas vezes que ele não aprendeu nada na ENBA mas a partir de Corbusier (ele próprio um arquiteto autodidata) voltava a valorizar o velho método de desenho figurativo e formação de base compartilhada com as Belas Artes?

Por um lado, vale a pena mencionar o que Lara escreveu em outro lugar (1997) sobre esta geração ter sido a única a ter o melhor dos dois mundos: o rigoroso treinamento Beaux-arts e a liberdade de composição modernista. Isso também é corroborado pelo fato de que a maioria dos melhores arquitetos do magnífico modernismo brasileiro ter se formado em dois momentos: ou entre 1930-1932 ou mais tarde, no final dos anos 1940. Na verdade, a ENBA formou muito poucos arquitetos entre 1936 e 1939.

Mas, se a reforma ENBA de 1931 foi tão fracassada, por que é tida como tão importante, permanecendo nas mentes de tantos e por tanto tempo?



PROJETAR - 2015

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

3. DE MAESTRO DE ORQUESTRA A TOCADOR DE GARAGE BAND

Uma dissertação defendida no Brasil, há 32 anos atrás, retomava a reforma da ENBA como mito fundador e como modelo tanto para o curso autônomo de BH, como para as diversas organizações de cursos autônomos que se seguiram nos anos cinquenta. Intitulava-se Maestro sem Orquestra numa alusão à pretensão dos arquitetos de comandarem todos os demais profissionais, os músicos que tocavam no concerto da cidade (Marques, 1983). Ao publicar on-line, em 2010, a autora explicava que se espantara da persistência desta pretensão, ao longo dos anos. Exemplificava com um panfleto, lançado em 1996, por estudantes de arquitetura em Paris, os quais afirmavam seu desejo de serem “*chef d’orchestre de la ville*”. Esta afirmação era ao mesmo tempo um repúdio à proposta do governo francês de colocar os cursos de arquitetura sob a tutela do Ministério da Cultura. Temiam os estudantes que, neste Ministério que abriga a prestigiosa instituição do patrimônio, fossem assemelhados às coisas vetustas, aos “monumentos históricos tombados”.

No fundo, no entanto, o cerne da ideologia profissional residiria na pretensão ao monopólio da estética edilícia. No dizer modernista, concepção edilícia vai do objeto ao urbano, do cinzeiro à cidade, apenas variando a escala. Assim, como salientou Marques, a reivindicação à maestro de orquestra é uma variante ideológica conjuntural, uma alternativa que aparece para a profissão em momentos nos quais os trabalhos urbanos se expandem. Isto ocorreu, no Brasil, a partir da década de setenta, quando a política urbana em escala nacional e sobretudo a política metropolitana abriu cenário para consagração de novos perfis profissionais de prestígio. Se a fama de um Jaime Lerner não chega, ainda hoje, a rivalizar em prestígio aquela de um Niemeyer, ela faz parte de um processo de criação de um modelo alternativo de inserção profissional respeitado. Inclusive, como salientou Marques (1996), em estudo posterior, o perfil de urbanista construiu-se com um forte apelo social, como uma missão, um compromisso, um engajamento, demarcando muitas vezes o campo entre arquitetos “progressistas” a serviço da comunidade e arquitetos conservadores ou mesmo, reacionáriosⁱⁱⁱ.

Embora a escala edilícia stricto sensu seja a mais valorizada, dois perfis sempre correram paralelo na escala de prestígio. O primeiro, o do arquiteto de interiores ou decorador, de grande prestígio junto aos leigos, mas considerado menor ou desprezado, sobretudo no interior do espaço de formação. O segundo, consagrado por excelência no cume da hierarquia profissional, é aquele que associa o fazer arquitetônico ao grande gesto da concepção do edifício de exceção, não importando em que escala. A casa mínima do arquiteto ou o resort ou centro de convenções neste âmbito tem o mesmo valor para a consagração. Neste sentido, o debate pos-modernista, dos anos 1960, entre os que advogariam uma estética populista de beira de estrada, como fez Venturi e os que advogavam a arquitetura do sublime ou da coerência tectônica como Frampton. Os arautos do pós-modernismo reivindicavam o monopólio da novidade ou da nova boa estética, como bem demonstrou Sarfatti-Larson (1983), na sua percuciente análise. Ou seja, em que pese a classificação feita por Nesbitt, compartilham o mesmo paradigma: com a estética pop, disneylandia ou da grande emoção artística, o fazer arquitetônico centra-se na busca da concepção de exceção.

Na década de setenta, paralela a expansão dos serviços de urbanismo deu-se a expansão universitária que exigiu igualmente a profissionalização do professor de arquitetura^{iv}. Com isto surge um novo modelo de inserção profissional. Inferior na hierarquia de prestígio e na remuneração, mas respeitado no mundo da formação: o professor /pesquisador e/ou - devido ao fato de que a área de pesquisa que mais rapidamente se consolidou tenha sido a do pesquisador em História de Arquitetura - o arquiteto-historiador, ambos fenômenos mais amplos dentro da formação de redes de pesquisa



PROJETAR - 2015

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

internacionais.

Por outro lado e nem sempre em conexão, as mudanças na produção do edifício levaram a uma multiplicidade de atividades fragmentadas, desde a gestão, coordenação, onde a concepção associada à autoria quase que se dilui no conjunto final, como bem salienta Sarfatti-Larson (2015).

Há quase trinta anos (Meira, 1997) uma publicação do sindicato destacava esta multiplicidade de inserções já no título bastante significativo de : o arquiteto faz projeto e também faz. Uma nova geração de arquiteto, ora professor de uma escola particular, ora num escritório subcontratado, ora trabalhando numa prefeitura terá passado como tocador de diversas bandas efêmeras de garagem. O que repercutiu na formação?

4. O ENSINO E A IDEOLOGIA RESILIENTE

A introdução do projetos político pedagógicos oferece um lugar de poder para as profissões antigas reforçando os mitos de origem e as genealogias. Assim se cria uma narrativa: Nós arquitetos brasileiros, nascemos com a autonomia em relação às Belas-Artes , o que se deveu a à luta heroica de Lucio Costa para implantar o modernismo contra a velha guarda. O problema é como atualizar esta mitologia, ou seja: Qual o heroísmo e que estética edilícia seria hoje objeto de monopólio? Como esta ambição ao monopólio funciona hoje no Brasil? Qual a repercussão sobre o ensino? Como guiados por esta ideologia, ensino e prática da arquitetura se relacionam?

Analisando o processo de expansão da graduação e da pós-graduação em arquitetura e urbanismo no país poderemos encontrar algumas pistas à guisa de respostas. Temos hoje 390 cursos de arquitetura em 190 cidades de 27 unidades da federação. O modelo definido pela ABEA e confirmado pelo Ministério de Educação e necessário para acreditar as escolas é o modelo tradicional, desde que o curso de arquitetura existe no Brasil; o modelo das três áreas, baseado na analogia corporal: a espinha dorsal é o projeto, para a qual convergem ou deveriam convergir as demais áreas, tanto a de Teoria e História quanto a das disciplinas técnicas. Este modelo mais explicitado no curso da Universidade Católica de Goiás, há quase quarenta anos, com a assessoria de Edgar Graeff, permanece mutatis mutante até hoje. Quid novi? Nada?

A grande maioria dos quase 400 cursos forma um profissional que, teoricamente deveria dominar a linguagem do desenho, usando principalmente os softwares disponíveis no mercado e ter alguma noção de urbanismo. Mas, pelo menos uma geração já criou modos de atuação que alimentam na prática a ambição dos candidatos, para o bem ou para o mal. Em que pesem as três áreas e o discurso da área de projeto como espinha dorsal, professores bem sucedidos na pesquisa ou profissionais de urbanismo de visibilidade já criaram perfis alternativos como *role models* e mais importante as novas posições do mercado desmentem completamente a montagem do modelo das 3 áreas com a espinha dorsal. Em muitos cursos, é possível que hoje haja alunos que nunca desenharam sequer um projeto. O que não constituiria nenhum problema se o ideal perseguido pelos cursos e pelo regulamento não estivesse apostando na concepção do projeto – e, como desenvolvimento desta o monopólio da estética edilícia- como a *raison d'être* da formação do arquiteto.

No entanto, tudo mudou. Com efeito, de um lado, esta consolidação se deu com a especialização pelas 'áreas' definidas como sendo pertinentes à formação. Estas áreas constituíram terrenos de recrutamento específico para os concursos e acessos ao ensino e, com elas e a legitimidade que criaram a partir da pesquisa e da pós-graduação, foram criados, na prática, novos perfis profissionais.



PROJETAR - 2015

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

Na estrutura de poder interno às escolas, o modelo do professor de projeto como o catedrático e mandarim desmoronou em prol do professor que bem situado na carreira docente. No caso dos EUA e em algumas escolas europeias foi possível manter os arquitetos do star system como professores o que aumentou o prestígio das escolas como foi o caso de Siza e da universidade do Porto, por exemplo. No Brasil, no entanto, este não tem sido o caso.

Como salienta o documento da Capes, na última década, a pós-graduação em Arquitetura, Urbanismo e Design vivenciou uma intensa expansão e conta com 37 mestrados acadêmicos, 24 Doutorados e 05 Mestrados profissionais^v, num conjunto de 66 cursos - stricto sensu, distribuídos nas regiões sul, sudeste, nordeste, norte e centro- oeste . Com exceção dos mestrados profissionais e de algumas especializações, estes cursos, em sua maioria formam professores de arquitetura. Entre um e outro campo pedagógico uma distância considerável que marca justamente a necessidade (e o sucesso) dos Seminários Projetar: construir pontes para costurar melhor a produção de conhecimento da pós-graduação e a transmissão do conhecimento da graduação. Este é o ideal que na prática, no entanto, nunca é realizado.

Mas por que? Porque independentemente das boas ou más intenções, as escolas não conseguem quebrar o cerco da lógica profissional, nem as das instituições cada vez mais corporativistas como o CAU, nem inclusive das lógicas de prestígio muitas vezes conflitantes no interior do âmbito escolar. Assim, mais do que gerar ou transmitir conhecimento, a universidade gera mercados protegidos. Só pode projetar quem tem diploma de arquitetura. Só pode ensinar quem tem mestrado ou doutorado em arquitetura. E as lógicas de prestígio se resolvem numa solução de cumplicidade. O talento de quem ensinaria supostamente “porque não tem talento” está em louvar os talentosos ou apoderar-se de locais de prestígio.

E qual o papel do PROJETAR neste quadro que acabamos de pintar?

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lauro. *As Preocupações Do Belo: Arquitetura Moderna Brasileira Dos Anos 30/40*. Rio de Janeiro: taurus, 1995.

KUHN, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2d ed., enl. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LARA, Fernando. “One Step Back, Two Steps Forward: The Maneuvering of Brazilian Avant-Garde.” *Journal of Architectural Education* 55, no. 4 (2002): 211–19.

MARQUES, Sonia, 1983, http://issuu.com/sonia_marques/docs/mestrado

MEIRA, Maria Elisa; SENRA, Kelson Vieira; HOELZ. Eneida (Org.). *Arquiteto faz projeto. E também faz*. Rio de Janeiro: FNA, 1997, v. único, p. 137-139.

SARFATTI LARSON, Magali, 1993. Behind the Postmodern Façade. *Architectural Change in Late Twentieth-Century America*. University of California Press: Berkeley · Los Angeles · Oxford



PROJETAR - 2015

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

NOTAS

ⁱ *Concours d'École* e *Grand Prix de Rome* são prêmios outorgados pela Academia de Belas Artes de Paris para os melhores trabalhos acadêmicos.

ⁱⁱ O que findou por ser vitorioso. Atualmente na França existem 20 escolas superiores de arquitetura sob a tutela do Ministère de la Culture et de la Communication

ⁱⁱⁱ Marques (1996) a influência do movimento Economia e Humanismo do padre Lebrét na produção de relatos neste tom, como o de Celso Lamparelli e a rede que este movimento tece nos diversos núcleos metropolitanos, embora os indivíduos a posteriori pareçam ocupar campos ideológicos tão diversos.

^{iv} Como de medicina e de engenharia antigos campos de atuação sobretudo no Mercado fora do ensino.

^v A Área de Arquitetura, Urbanismo e Design une duas subáreas com percursos distintos em termos de histórico de formação e implantação de programas e cursos de pós-graduação no país.

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Arquitetura_Urbanismo_e_Design_do_c_area_e_comissao_16out.pdf