

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSICLER ORBEM ALBERTON

**O LUGAR DA POÉTICA NA DOCÊNCIA DE PROJETO NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO:  
IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO.**

Santa Maria, RS  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


JOSICLER ORBEM ALBERTON

**O LUGAR DA POÉTICA NA  
DOCÊNCIA DE PROJETO NOS  
CURSOS DE ARQUITETURA E  
URBANISMO: IMAGINÁRIO  
SOCIAL E EDUCAÇÃO.**

---

Santa Maria, RS, Brasil

2021



O LUGAR DA POÉTICA  
NA DOCÊNCIA DE  
PROJETO  
NOS CURSOS DE  
ARQUITETURA E  
URBANISMO:  
IMAGINÁRIO SOCIAL  
E EDUCAÇÃO.

TESE DE DOUTORADO  
JOSICLER ORBEM ALBERTON

Josicler Orbem Alberton

# **O LUGAR DA POÉTICA NA DOCÊNCIA DE PROJETO NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO: IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO.**

---

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Coorientador: Professor Dr. Artur Simões Rozestraten (FAU-USP)

Santa Maria, RS, Brasil

2021

Alberton, Josicler

O LUGAR DA POÉTICA NA DOCÊNCIA DE PROJETO NOS CURSOS  
DE ARQUITETURA E URBANISMO: IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO  
/ Josicler Alberton.- 2021.  
234 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira  
Coorientador: Artur Simões Rozestraten  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Formação do Arquiteto-Professor 2. Curso de  
Arquitetura e Urbanismo 3. Ensino/Aprendizagem de  
Projeto 4. Poética Docente 5. Imaginários I. Fortes de  
Oliveira, Valeska II. Simões Rozestraten, Artur III.  
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JOSICLER ALBERTON, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

JOSICLER ORBEM ALBERTON

**O LUGAR DA POÉTICA NA  
DOCÊNCIA DE PROJETO  
NOS CURSOS DE  
ARQUITETURA E  
URBANISMO: IMAGINÁRIO  
SOCIAL E EDUCAÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Santa Maria, 01 de fevereiro de 2021. Aprovado.

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM) – Videoconferência

(Presidente/Orientadora)

Artur Simões Rozestraten, Dr. (USP) – Videoconferência

(Coorientador)

José Aparecido Celório, Dr. (UEM) – Videoconferência

Luiz Gilberto Krombauer, Dr. (UFSM) – Videoconferência

Monique da Silva, Dra. (IFFar) – Videoconferência

Tania Micheline Miorando, Dra. (UFSM) – Videoconferência

Para Clara e Daniel, meus amores.

# AGRADECIMENTOS

No último dia de qualquer ano tenho o costume de rever o que passou e de vislumbrar possibilidades para o ano novo. Lamento pelo o que gostaria que fosse diferente, sonho com coisas possíveis e impossíveis, refaço minhas metas e, principalmente, agradeço pela saúde, pela comida, por minha casa e pelo afeto que recebi todos os dias, dentro da família ou fora dela. Enfim, é sempre o início de uma nova jornada, um dia para renovar esperanças.

Hoje, último dia do ano de 2020, a parte dos agradecimentos é ainda mais intensa, não só pela vida e saúde em meio à Pandemia, mas porque escrevo este último trecho do trabalho, dedicado a todos que me ajudaram a construir esta tese.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Valeska Maria Fortes de Oliveira, presença constante (via mensagens matinais ou pessoalmente), por me mostrar que tudo pode ser sempre mais leve.

Ao Prof. Artur Simões Rozestraten, meu coorientador, pela atenção dedicada à pesquisa e por fazer de cada orientação um encontro poético.

Aos professores avaliadores que participaram da Banca de Qualificação, em agosto de 2018, e da Banca de Defesa de Tese, em 2021, trazendo, cada um a sua maneira, muitos sentidos e contribuições para a tese – Prof. José Aparecido Celório, Prof. Luiz Fernando da Silva Mello, Prof. Luiz Gilberto Kronbauer, Profa. Marilda Oliveira de Oliveira, Profa. Monique da Silva, Prof. Paulo Afonso Rheingantz e Profa. Tânia Micheline Miorando.

Aos meus colegas de trabalho, arquitetas-professoras e arquitetos-professores do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFSM, que não só me incentivaram a fazer o Doutorado mas me deram condições para, me presenteando com quatro anos de dedicação exclusiva aos estudos.

À todo Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM, estudantes e professores, os atuais e os que já passaram por esse lugar acolhedor e cheio de afetos. Em especial às arquitetas-professoras Marina de

Alcântara e Letícia de Castro Gabriel e aos arquitetos-professores Hugo Gomes Blois Filho e Samuel Brito que contribuíram de modo mais direto com a pesquisa.

Aos colegas do GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social) pela alegria e entusiasmo que faz da Educação um lugar de encontros e de ações, do devir de experiências estéticas.

À arquiteta, designer e ilustradora Clarissa Manske, egressa do CAU/UFSM e minha amiga, por ter trabalhado com tanto carinho com o universo das imagens da tese, me auxiliando neste trabalho.

Às amigas e aos amigos, sempre presentes na minha vida.

Por fim, agradeço à minha família, em especial, ao meu marido, Prof. Daniel Assumpção Bertuol, que participou intensamente de todos os momentos da tese, e à minha mãe, Profa. Zuleide Orbem, que muito me falou de resiliência.

Gratidão a todos.



# RESUMO

## O LUGAR DA POÉTICA NA DOCÊNCIA DE PROJETO NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO: IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO

AUTORA: Josicler Orbem Alberton

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Artur Simões Rozestraten

O processo de formação do arquiteto e urbanista em professor, profissional da docência, é o mote desta tese que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo da pesquisa foi investigar quais são os espaços poéticos da docência em projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo tendo como base teórica o Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982) e a Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 2015). Para tanto, um diálogo foi estabelecido com arquitetos-professores de modo a produzir narrativas, verbais e visuais, sobre assuntos como ensino/aprendizagem de projeto, poética e docência. A metodologia trouxe a imagem, na sua condição ativa e mobilizadora (BACHELARD, 2016 e 2008), e a experiência ético/estética (HERMANN, 2010) para o centro das discussões sobre formação de professores (FERRY, 1997). Baseado no conceito de jogo trazido por Gadamer (2015), um método intitulado Jogo S.I.S.M.O – Significações Imaginárias em Movimento – foi concebido especificamente para a esta tese. As interpretações das narrativas corroboraram a retomada da tradição cultural da Arquitetura, destacando as espacializações, construídas ou representadas nos projetos, como *locus* dos processos de construção de conhecimento dentro da área. Foi possível identificar como imaginários instituintes aqueles que derivam dos processos de democratização da Universidade. Tal contexto mobiliza complexidades e colabora para a valorização da profissão docente pois ressalta o papel do arquiteto-professor como agente ativo nas transformações sociais. As reflexões, alicerçadas no universo simbólico, partem do pressuposto que a Arquitetura deve estar voltada ao bem estar de todos e, nessa perspectiva, todas as experiências importam para a construção do conhecimento, da ciência e para formação humana. Os resultados apontam que a dimensão poética pode potencializar o processo de

formação do arquiteto-professor e que existe uma diversidade de espaços poéticos na docência de projeto, dentro dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e fora deles. Contudo, deve-se considerar as especificidades de cada área de conhecimento e a importância da atuação das instituições educacionais nos processos de formação de professores porque a docência, assim como o projeto na Arquitetura, se constitui no coletivo. Por fim, o método utilizado para a construção das narrativas, o Jogo S.I.S.M.O, produto gerado pela tese, mobilizou as dimensões pessoal e profissional nas discussões com o arquiteto-professor sobre docência e pode ser adaptado para outros contextos formativos.

**Palavras-chave:** Imaginário Social, Hermenêutica Filosófica, Pedagogia Universitária, Formação de Professores, Curso de Arquitetura e Urbanismo, Ensino/Aprendizagem de Projeto, Poética Docente, Arquiteto-Professor, Jogo.

# ABSTRACT

## THE PLACE OF POETICS IN THE TEACHING OF PROJECT IN ARCHITECTURE AND URBANISM COURSES: SOCIAL IMAGINARY AND EDUCATION

AUTHOR: Josicler Orbem Alberton

Advisor: Prof<sup>a</sup>. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Co-advisor: Prof<sup>o</sup> Dr. Artur Simões Rozestraten

The formation process of the architect and urban planner in professor, teaching professional, is the reason for this thesis which was developed by the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The objective of the research was to investigate which are the poetic spaces of teaching in project in the Architecture and Urbanism courses based on the Social Imaginary (CASTORIADIS, 1982) and Philosophical Hermeneutics (GADAMER, 2015). For this, a dialogue was established with architects-teachers in order to produce narratives, verbal and visual, on subjects such as project teaching / learning, poetics and teaching. The methodology brought the image, in its active and mobilizing condition (BACHELARD, 2016 and 2008), and the ethical / aesthetic experience (HERMANN, 2010) to the center of the discussions on teacher education (FERRY, 1997). Based on the concept of game brought by Gadamer (2015), a method entitled -Game S.I.S.M.O - Imaginary Meanings in Motion - was designed specifically for the research of this thesis. The interpretations of the narratives corroborated the resumption of the cultural tradition of Architecture, pointing out the spatializations - constructed or represented in projects - as locus of the knowledge processes within the area. It was possible to identify those who derive from the University's democratization process as instituting imaginary. This context mobilizes complexities and contributes to the enhancement of the teaching profession, as it highlights the role of the architect-teacher as an active agent in social transformations. The reflections, based on the symbolic universe, start from the assumption that Architecture must be focused on the well-being of all and, in this perspective, all experiences matter for the construction of knowledge, science and for human formation. The results show that the poetic dimension can potentiate the process of formation of the architect-

teacher and that there is a diversity of poetic spaces in the teaching of design, inside and outside the Architecture and Urbanism Courses. However, the specificities of each area of knowledge and the importance of the role of educational institutions in teacher education processes must be considered because teaching, as well as the project in architecture, it is constituted in the collective. Finally, the method used to construct the narratives - the S.I.S.M.O Game - product generated by the thesis, mobilized the personal and professional dimensions, in discussions with the architect-teacher about teaching, and can be adapted to other training contexts.

**Keywords:** Social Imaginary, Philosophical Hermeneutics, University Pedagogy, Teacher Education, Architecture and Urbanism Course, Project Teaching / Learning, Poetics of Teaching, architect-teacher, Game.

# LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens da Arquiteta e Urbanista.	13	Figura 21 - Imagens-Afetos do Jogo 01 (Fogo).	84
Figura 2 - Imagens da Arquiteta-Professora.	14	Figura 22 - Combinações dos Elementos do Jogo 01.	85
Figura 3 - Portal Capítulo 1: Ensino de Projeto.	19	Figura 23 - Combinações dos Disparadores do Jogo 01.	86
Figura 4 - Hermes.	20	Figura 24 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 01.	88
Figura 5 - Portal Capítulo 2: Instruções do Jogo.	45	Figura 25 - Recortes do Jogo 01.	92
Figura 6 - Representações na Arquitetura.	55	Figura 26 - Imagens-Afetos do Jogo 02 (Água).	95
Figura 7 - Imaginação Material e Materialidade.	59	Figura 27 - Combinações dos Elementos do Jogo 02.	96
Figura 8 - Referências de Experimentações com Imagens.	62	Figura 28 - Combinações dos Disparadores do Jogo 02.	97
Figura 9 - Projeto do Jogo S.I.S.M.O.	64	Figura 29 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 02.	99
Figura 10 - Imagens-Afetos.	66	Figura 30 - Recortes do Jogo 02.	103
Figura 11 - Carta DOCÊNCIA.	67	Figura 31 - Imagens-Afetos do Jogo 03 (Terra).	106
Figura 12 - Cartas do Elemento Fogo.	69	Figura 32 - Combinações dos Elementos do Jogo 03.	107
Figura 13 - Cartas do Elemento Terra.	70	Figura 33 - Combinações dos Disparadores do Jogo 03.	108
Figura 14 - Cartas Elemento Ar.	71	Figura 34 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 03.	111
Figura 15 - Cartas Elemento Água.	72	Figura 35 - Recortes do Jogo 03.	115
Figura 16 - Cartas do Disparador Ensino/Aprendizagem de Projeto.	74	Figura 36 - Imagens-Afetos Jogo 04.	118
Figura 17 - Cartas do Disparador Arquiteta-Professora/Arquiteto-Professor.	75	Figura 37 - Combinações dos Elementos do Jogo 04.	119
Figura 18 - Cartas do Disparador Poética e/na Docência.	76	Figura 38 - Combinações dos Disparadores do Jogo 04.	120
Figura 19 - Cartas do Disparador Ação Poética Promotora.	77	Figura 39 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 04.	122
Figura 20 - Portal Capítulo 3: Mesa do Jogo.	81	Figura 40 - Recortes do Jogo 04.	126
		Figura 41 - Portal Capítulo 4: Justaposições.	130
		Figura 42 - Fachada da casa Curutchet (1948-1953), La Plata, Argentina. Arquiteto Le Corbusier.	134

Figura 43 - MASP (1958-1968), São Paulo, Brasil. Arquiteta Lina Bo Bardi.	135
Figura 44 - Topias.	138
Figura 45 - Cozinhas: espacializações.	145
Figura 46 - Lina Bo Bardi.	154
Figura 47 - Arquitetas e Urbanistas nas paredes do CAU/UFSM.	163
Figura 48 - Portal Capítulo 5: Fusão.	166
Figura 49 - Docência.	180
Figura 50 – Coletivo e Colaboração.	188

# SUMÁRIO

<b>NA DOCÊNCIA POR MEIO DA ARQUITETURA</b>	<b>12</b>		
<b>1 INTRODUÇÃO - ENTRE IMAGINÁRIOS, INTERPRETAÇÕES E POÉTICAS, UMA TESE SOBRE DOCÊNCIA NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO</b>	<b>18</b>		
1.1 Um Doutorado na Educação	21		
1.2 Pesquisas sobre o Arquiteto-Professor	23		
1.3 Teorias que Fundamentam a Pesquisa	26		
1.3.1 O Imaginário Social de Cornelius Castoriadis	26		
1.3.1.1 IMAGINÁRIO SOCIAL: EDUCAÇÃO E ARQUITETURA	29		
1.3.2 Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer	31		
1.3.2.1 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NESTA PESQUISA	34		
1.4 Dimensão Poética	35		
1.5 Uma Tese para Falar da Docência em Projeto	38		
1.5.1 Problema, Justificativa e Método	38		
1.5.2 Questões, Objetivos e a Tese	41		
1.5.3 Estrutura da Tese	42		
<b>2 METODOLOGIA - UM JOGO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO</b>	<b>44</b>		
2.1 Pressupostos	47		
2.1.1 O Conceito de Jogo	47		
2.1.2 Formação de Professores	48		
2.1.3 Narrativa Docente	49		
2.1.4 Mobilidade das Imagens	50		
2.1.5 Magma de Significações Imaginárias Sociais	51		
<b>2.2 Entre Significações, Imagens</b>	<b>52</b>		
2.2.1 Imagens na Arquitetura	52		
2.2.2 Imagem Poética e Imaginação Material em Gaston Bachelard	55		
2.2.3 Experimentações com Imagens: Referenciais de Pesquisa	59		
2.2.3.1 O ATLAS MNEMOSYNE DE ABY WARBURG (1866–1929)	59		
2.2.3.2 O MUSEU IMAGINÁRIO DE ANDRÉ MALRAUX (1901–1976)	60		
2.2.3.3 AS CONSTELAÇÕES DE IMAGENS DO GRUPO DE PESQUISA RITE/FAU/USP	60		
2.2.3.4 OBRAS DA ARTISTA VISUAL SHANNON CHRISTINE RANKIN (1971)	61		
<b>2.3 Um Jogo-Formação chamado S.I.S.M.O: Significações Imaginárias em Movimento</b>	<b>63</b>		
2.3.1 Apresentação do S.I.S.M.O	63		
2.3.1.1 CONCEPÇÃO	63		
2.3.1.2 NÚMERO DE JOGADORES	65		
2.3.1.3 DURAÇÃO	65		
2.3.1.4 OBJETIVO	65		
2.3.1.5 REGRAS	65		
2.3.1.6 CARTAS	65		
2.3.1.7 COMPONENTES	78		
2.3.1.8 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS	78		
2.3.2 Dinâmica	78		
2.3.2.1 PRÉ-JOGO	78		

2.3.2.2 NO JOGO	78	3.2.3.1 AR	100
2.3.3 Fim do Jogo	79	3.2.3.2 ÁGUA	100
2.3.4 Pós-jogo	79	3.2.3.3 TERRA	100
		3.2.3.4 FOGO	101
<b>3 NARRATIVAS - NO JOGO: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO (S.I.S.M.O)</b>	<b>80</b>	3.2.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese	101
		3.2.4.1 ENSINO DE PROJETO	101
		3.2.4.2 ARQUITETO-PROFESSOR	102
		3.2.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA	104
		3.2.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA	104
<b>3.1 Jogo 01 – Fogo</b>	<b>83</b>	<b>3.3 Jogo 03 – Terra</b>	<b>105</b>
3.1.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos da Arquiteta-Professora	87	3.3.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos da Arquiteta-Professora	109
3.1.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência	87	3.3.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência	110
3.1.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard	89	3.3.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard	111
3.1.3.1 ÁGUA	89	3.3.3.1 AR	111
3.1.3.2 AR	89	3.3.3.2 TERRA	111
3.1.3.3 TERRA	89	3.3.3.3 ÁGUA	112
3.1.3.4 FOGO	89	3.3.3.4 FOGO	112
3.1.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese	90	3.3.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese	112
3.1.4.1 ENSINO DE PROJETO	90	3.3.4.1 ENSINO DE PROJETO	112
3.1.4.2 ARQUITETA-PROFESSORA	90	3.3.4.2 ARQUITETA-PROFESSORA	113
3.1.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA	93	3.3.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA	115
3.1.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA	93	3.3.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA	116
<b>3.2 Jogo 02 – Água</b>	<b>94</b>	3.4.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos do Arquiteto-Professor	121
3.2.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos do Arquiteto-Professor	98	3.4.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência	122
3.2.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência	98		
3.2.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard	100		

3.4.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard	123
3.4.3.1 ÁGUA	123
3.4.3.2 FOGO	123
3.4.3.3 AR	124
3.4.3.4 TERRA	124
3.4.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese	125
3.4.4.1 ENSINO DE PROJETO	125
3.4.4.2 ARQUITETO-PROFESSOR	125
3.4.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA	127
3.4.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA	127

**4 INTERPRETAÇÕES PARTE I - IMAGINÁRIO DOCENTE NO ENSINO DE PROJETO: TRADIÇÃO, RESPEITO E TRANSGRESSÃO**

**129**

<b>4.1 Arquitetura como Aprendizagem</b>	<b>132</b>
<b>4.2 Elaboraões: Cidade, Arquitetura e Projeto</b>	<b>139</b>
<b>4.3 Somos Lina</b>	<b>149</b>

**5 INTERPRATAÇÕES PARTE II - SER E APRENDER A SER ARQUITETA-PROFESSORA E ARQUITETO-PROFESSOR**

**165**

<b>5.1 Formação de Professores: integralidade do Sujeito e Criação de Si Mesmo</b>	<b>171</b>
<b>5.2 Formação Inicial: Aprender a Ser Arquiteto(a) e Urbanista</b>	<b>181</b>

**5.3 Identidade Docente na Arquitetura e Universidade Democrática: Sobre Prática, Liberdade e Responsabilidade**

**189**

**5.4 Poética Docente: Entre Transcrições e Poemas, a Autonomia**

**203**

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SOBREPOSIÇÕES**

**213**

**REFERÊNCIAS**

**220**

**PRODUÇÃO GRÁFICA**

**225**

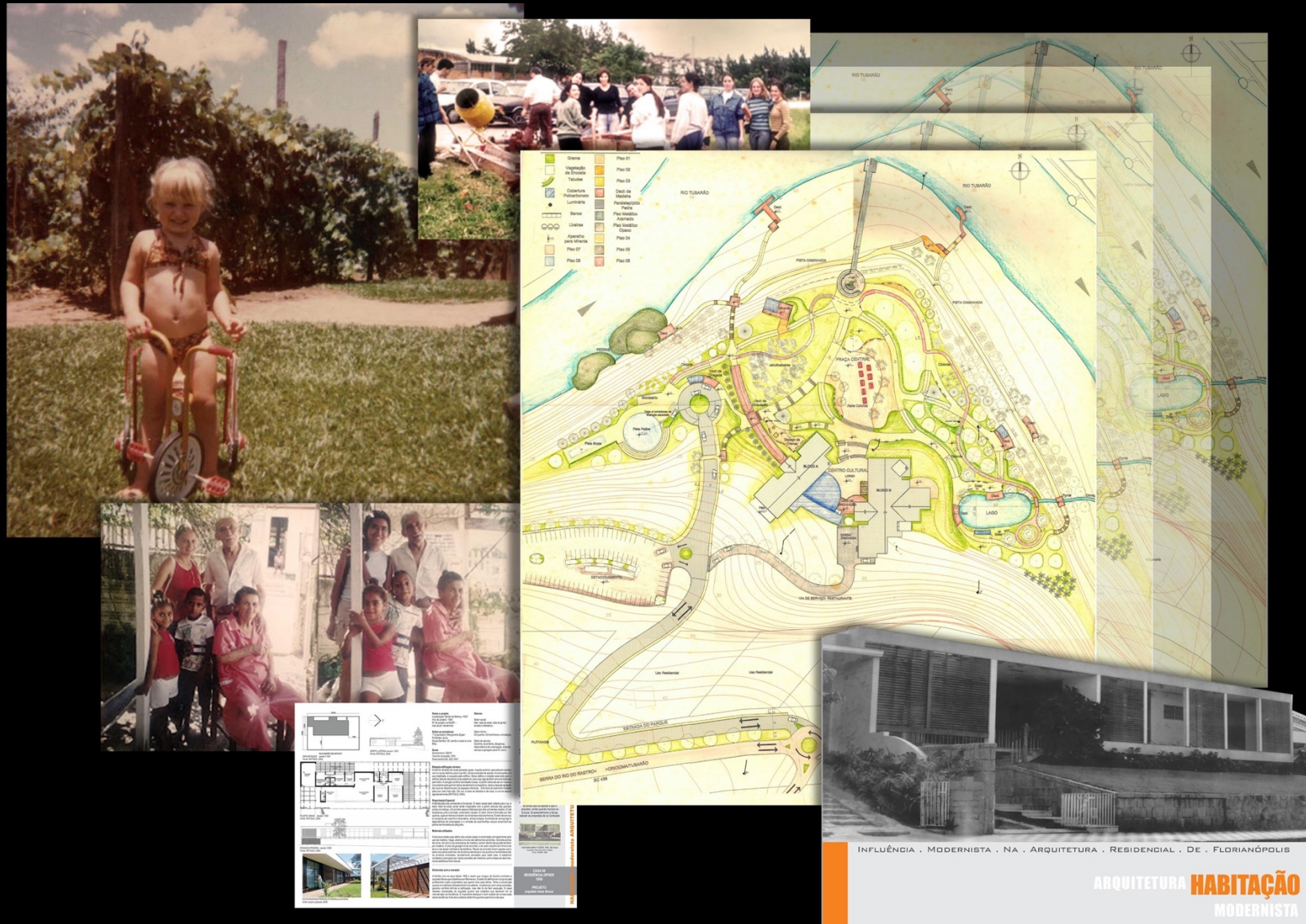
**REFERÊNCIAS – IMAGENS**

**226**

# **NA DOCÊNCIA POR MEIO DA ARQUITETURA**

---





INFLUÊNCIA . MODERNISTA . NA . ARQUITETURA . RESIDENCIAL . DE . FLORIANÓPOLIS

ARQUITETURA **HABITAÇÃO**  
MODERNISTA

Figura 1 - Imagens da Arquiteta e Urbanista. Fonte: Manske, 2021. (As referências completas das figuras utilizadas nas colagens encontram-se em REFERÊNCIAS-IMAGENS no final do volume).



Venha  
Caminhar  
com a gente!

Figura 2 - Imagens da Arquiteta-Professora. Fonte: Manske, 2021.

A garagem tinha um piso áspero de cimento. Havia um pé de jabuticaba junto à porta e dois trilhos sobre a grama por onde passavam as rodas do carro. Tijolos furados deixavam entrar a luz pelo ambiente e um pequeno quadro, sobre cavaletes, era nossa lousa. Sentávamos no chão, sem nos incomodarmos com a frieza do piso ou com o cheiro de cimento à sombra.

Morei no sítio até o primeiro mês de janeiro de 1990, verão que me lembro com tristeza porque tive que ir para longe daquele rio que me fizera tão feliz. Quando chovia, lotado de água turva, ele transbordava e tomava a estrada impedindo a passagem dos carros e de gente. Quão poderoso era aquele rio que ficava tão grande rapidamente.

Quando me pergunto por que sou arquiteta essas lembranças da minha infância sempre voltam. A mão dentro da terra molhada, o cheiro da chuva e do mato, a liberdade que sentia naquele lugar cheio de aventuras onde não existia nenhum arquiteto e urbanista, ninguém que sabia do que tratava tal profissão.

Mas agora, na escrita da tese, olhando o que ficou em mim daqueles tempos de infância, a Arquitetura<sup>1</sup> parece fazer sentido e transbordar em mim como aquele pequeno rio turvo, cheia de vida.

Segundo o arquiteto Peter Zumthor (2009), memórias desse tipo contêm as vivências arquitetônicas mais profundas e conformam nossas primeiras lições de arquitetura. São cheiros, cores, texturas, silêncios,

---

<sup>1</sup> A compreensão de Arquitetura que opera neste texto remete à Heidegger (2015), numa estreita relação com a vida humana, como vestígio do habitar, da presença do ser-no-mundo. A palavra escrita com a primeira letra maiúscula traz esse sentido mais amplo que engloba tanto a ação do construir como o conjunto de obras, espacializações produzidas pelo homem, sejam elas edifícios ou espaços urbanos. No Brasil, a profissão é denominada Arquitetura e Urbanismo e o título profissional é arquiteto e urbanista. Nesse contexto, é importante destacar que ao escrever Arquitetura farei menção a todas as linhas de conhecimentos que a constituem, a exemplo do urbanismo, do paisagismo, da arquitetura de interiores (ou de ambientes), entre outras.

coisas que o mundo nos coloca e que alimentam nossa presença.

Esse viés existencial da Arquitetura, como rastro do habitar humano, é o que me atrai e o que ressoa em mim e no meu cotidiano.

O espaço só pode ser concebido recorrendo-se ao mundo. Não se tem acesso ao espaço, de modo exclusivo ou primordial, através da desmundanização do mundo circundante. A espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra também um constitutivo do mundo, de acordo com a espacialidade essencial da presença, no que respeita à sua constituição fundamental de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2015, p. 168).

Talvez meu modo de ser-no-mundo tenha sido o que me levou à Arquitetura e Urbanismo, embora nada eu soubesse de luxos ou de estilos. Por sua vez, a graduação foi o que me levou para a docência visto que escolhi ser arquiteta e urbanista antes de decidir ser professora, embora hoje eu me sinta mais professora que arquiteta e urbanista<sup>2</sup>.

Em 1998 fui morar em Florianópolis e iniciei minha graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Durante o curso tive algumas bolsas de monitoria, de estágio e de iniciação científica e a oportunidade de trabalhar junto ao Grupo de Estudos da Habitação (GHab), coordenado pelas professoras Carolina

<sup>2</sup> Os termos arquiteta-professora e arquiteto-professor se referem às professoras e aos professores que são arquitetas e urbanistas e arquitetos e urbanistas e lecionam nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Trata-se de uma questão de ordem cronológica, da constituição do ser que está na docência e não de preferência ou de hierarquia de valor. Optei pela utilização do hífen por se tratar de uma palavra composta cuja segunda é um substantivo e ambas representam um novo profissional. É importante salientar também que, de modo a facilitar a escrita, utilizarei o gênero masculino na construção do texto que segue.

Palermo e Marina Fialho de Souza.

No ano de 2003 desenvolvi meu Trabalho Final de Graduação, um projeto que tinha um pouco de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo intitulado Parque do Paredão: Revitalização e Conexão de Áreas Públicas em Orleans/SC. Um dos objetivos era valorizar os 28 painéis esculpidos na pedra pelo artista Zé Diabo (1930-2017), desde o início dos anos de 1980, no município onde nasci.

Iniciei o mestrado em 2004, junto ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PósARQ), também na UFSC, e continuei trabalhando no GHab como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Minha pesquisa configurou-se como um inventário de doze casas modernistas, localizadas no centro de Florianópolis, que, devido a especulação imobiliária e a dificuldade de preservar edifícios desse recorte temporal, estavam fadadas ao desaparecimento.

A dissertação intitulada Influência Modernista na Arquitetura Residencial de Florianópolis foi defendida em 2006 e em 2008 recebeu Menção Honrosa no Prêmio Mário de Andrade, categoria Dissertações – Ineditismo e Importância Histórica – promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Tal pesquisa teve um impacto grande na minha trajetória profissional e devido a ela pude prestar serviços para o IPHAN e iniciar na docência.

Minha carreira docente iniciou no ano de 2006, junto ao curso Jovem Aprendiz do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e em 2007 comecei a dar aulas em cursos de graduação – Faculdades SENAC, Faculdades Barddal e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Mas foi para essa última, em Balneário Camboriú, que dediquei a maior parte do meu tempo até 2012, trabalhando, além da Arquitetura e Urbanismo, para o curso de Tecnólogo de Design de Interiores e para a Pós-Graduação em Ambientação de Interiores.

Na UNIVALI, durante meu primeiro ano de trabalho, eu era responsável pelas disciplinas de História e Teoria da Arquitetura e do Urbanismo.

Nesses componentes, o desafio principal era fazer com que os estudantes percebessem a importância dos conteúdos ministrados, construindo relações entre a história/teoria e a prática projetual. Já nas disciplinas de projeto os estudantes falavam das suas inseguranças, principalmente no que se referia ao surgimento das primeiras ideias na concepção de um projeto.

Ao olhar para esses componentes curriculares, pelo viés da tese, percebo que a História e a Teoria me aproximou da dimensão simbólica e que o Ateliê de Projeto me incentivou a problematizar o processo criativo, na sala de aula e nas minhas investigações.

A partir do momento que iniciei minha vida como professora/pesquisadora percebi que existia uma lacuna dentro das disciplinas de projeto, ou pelo menos dentro de todas que vivenciei, um espaço que poderia ser ocupado por discussões acerca da concepção, dos modos como os projetos são produzidos. Face à complexidade das questões que são tratadas nessas disciplinas – teóricas, sociais, físico-espaciais, tecnológicas, funcionais, etc. – a dimensão criativa, individual e coletiva, é pouco debatida e problematizada.

Esses anos de instituições privadas foram fundamentais para minha escolha, de fato, pela docência e embora houvesse aspectos negativos – a exemplo das altas cargas horárias em sala de aula e a falta de recursos para o financiamento de projetos de pesquisa e extensão – o incentivo à formação docente e a experiência em sala de aula foi muito positiva.

No verão de 2012 fui aprovada no Concurso Público para Professor de Magistério Superior, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para trabalhar junto ao Curso de Arquitetura e Urbanismo na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul, e ministrar disciplinas de História e Teoria da Arquitetura e Urbanismo e de Projeto Arquitetônico.

Em agosto de 2013, por motivos familiares, fui redistribuída para o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A vinda para a UFSM me trouxe muitas oportunidades, entre elas a de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e

Imaginário Social (GEPEIS), coordenado pela professora Valeska Maria Fortes de Oliveira. A inserção no grupo foi um convite para refletir sobre meu trabalho docente, principalmente com a participação no Projeto de Pesquisa O Lugar do Imaginário na Formação de Professores.

Ao longo dos meus anos de docência tive muitas vivências e experiências em ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. Os seis anos em universidades privadas e os oito em universidade pública me permitiram conhecer diferentes contextos, propostas curriculares, perfis de alunos e muitos colegas arquitetos-professores<sup>3</sup>. Pude perceber que trabalhar em um escritório, ter um nome reconhecido no mercado, ter habilidades artísticas, não são garantias de sucesso na docência que é um outro lugar, uma outra profissão que precisa ser melhor discutida e mais valorizada.

Esse reconhecimento, essa apreciação deve começar pelo próprio arquiteto-professor que precisa se ver também como docente porque, embora não tenha formação pedagógica, é professor e essa passagem, esse formar-se em uma outra profissão pede atenção e muita reflexão.

---

<sup>3</sup> No caso específico das disciplinas projetuais elas são, geralmente, ministradas em duplas ou até mesmo em trios de docentes. Cada profissional traz para sala de aula um modo de abordar, uma ênfase para o projeto que será desenvolvido ao longo de cada semestre. Desse modo, o professor de projeto nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo desenvolve uma relação bastante estreita e complexa que seus pares.

# 1 ENTRE IMAGINÁRIOS, INTERPRETAÇÕES E POÉTICAS, UMA TESE SOBRE DOCÊNCIA NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

---

## INTRODUÇÃO

*A humanidade teve e tem fome de alimento mas ela também teve fome de vestimentas e em seguida de outras vestimentas que não as do ano anterior, ela teve fome de automóveis e de televisão, fome de poder e fome de santidade, ela teve fome de ascetismo e de libertinagem, ela teve fome de místico e fome de saber racional, teve fome de amor e de fraternidade mas também fome de seus próprios cadáveres, fome de festas e fome de tragédias, e agora parece que começa a ter fome da Lua e de planetas. É preciso uma boa dose de cretinismo para pretender que ela inventou todas essas fomes porque não conseguia comer e fazer amor suficientemente (CASTORIADIS, 1982, p. 164).*

*Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal como era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro hoje não passava de um brinquedo numa esfera de vidro (CALVINO, 1990 p. 32)*



Figura 3 - Portal Capítulo 1: Ensino de Projeto. Fonte: Manske, 2021.



Figura 4 - Hermes. Fonte: Manske, 2021.



## 1.1 Um Doutorado na Educação

Em maio de 2016 prestei seleção para Doutorado com o anteprojeto de tese intitulado: A arte no fazer do docente arquiteto: uma aproximação da esfera artística da arquitetura a partir dos estudos do Imaginário Social. Desde então, algumas questões me fizeram olhar de uma outra maneira para o tema colocado em discussão inicialmente.

No GEPEIS, grupo por onde circulam pesquisadores das mais diferentes áreas, entrei em contato com a teoria do Imaginário Social (1982) e com outras teorias. Fiquei encantada com muita coisa, mas como toda tese precisa ter um fim, tive que definir os autores que iriam me acompanhar pela pesquisa. Optei, junto com Cornelius Castoriadis, pela Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015) e no diálogo com esses autores, depois de muitas incursões teóricas, algumas questões passaram a ser muito caras para mim.

A primeira diz respeito à tendência que eu tinha e ainda tenho, talvez de um modo menos pronunciado, de ver os fatos de um ponto de vista dual. Tentarei, ao longo da escrita, evitar oposições, dualidades visto que na sobreposição de coisas há sempre meandros, múltiplos tons entre o branco e o preto.

Outra mudança diz respeito à abordagem epistemológica. Castoriadis (1982) escreve que é muito difícil definir as fronteiras entre o simbólico e o funcional, há sempre integração e interdependência, e Gadamer (2015) aponta que a compreensão ocorre entre a fusão do presente e do passado, no contexto da tradição. Para ambos autores, a historicidade é algo vivo que opera e que sempre nos escapa em sua totalidade.

Considerando esses entendimentos, a ideia de uma construção que ocorre ao longo do caminho, de inacabamento e imprevisibilidade, não dialoga com uma visão científica positivista. Por esse motivo, o que apresentei para a banca de qualificação em agosto de 2018 não foram hipóteses, mas sim um vislumbre do que poderia ser a tese da tese, numa atitude de suspensão de juízo.

Uma terceira questão diz respeito a quais eram meus interesses quando submeti a proposta da tese. Minhas indagações estavam voltadas para as metodologias, as maneiras de ensinar/aprender com a finalidade de auxiliar o estudante no processo de concepção do projeto. Agora, o foco da tese é a docência, o formar-se professor nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Durante a elaboração do Estado do Conhecimento<sup>4</sup>, na busca por pesquisas que abordam a docência no referido curso, pude constatar que são muitas as orientações dadas ao arquiteto-professor e poucos os trabalhos que abordam, de fato, a profissão docente.

A lista de tudo o que cabe a este profissional é bastante extensa. O professor de projetos precisa entender de novas tecnologias; saber desenhar, assim como valorizar o desenho em sala de aula; inteirar-se da cultura digital e das questões históricas e patrimoniais além de propiciar ao aluno experiências práticas, como ir à campo, porque a teoria não basta no estudo da Arquitetura. Desse modo, espera-se que o arquiteto-professor tenha experiência prática de escritório e de construção, vivência do canteiro de obras, e saiba um pouco sobre cálculo e estruturas. Deve ter sensibilidade e capacidade para elaborar boas estratégias de ensino/aprendizagem e aplicar avaliações condizentes a tudo que aborda no ateliê, sem esquecer a necessidade

---

<sup>4</sup> O termo estado do conhecimento substitui neste trabalho o termo usual estado da arte porque considero que a pesquisa que realizei não abarca todo o conjunto de trabalhos existentes.

de preparar o estudante para atuar socialmente.

É esperado também que atue em coerência com os dias atuais e que lide bem com problemas individuais que chegam até a sala de aula como a depressão, a falta de dinheiro ou o excesso dele, os abusos físicos e mentais que os alunos sofreram ou ainda sofrem, a falta de vontade e sentido, resumindo, deve saber lidar com tudo um pouco com o objetivo de fomentar um aprendizado prazeroso, incentivando e auxiliando o aluno a vencer o medo para assim produzir, promover práticas inovadoras e libertadoras e ser, finalmente, aquele herói dentro de um contexto idealizado.

Frente a tantas recomendações pude entender um pouco meus colegas que, por ora, não querem falar de educação, mesmo imersos na área. Dentro de uma abordagem determinista há um imaginário instituído de que pensar a prática docente é criar receitas de como fazer certo, educar corretamente.

O que questiono com a exposição dessas expectativas não é a qualidade das pesquisas encontradas, mas sim o modo como as questões são elaboradas dentro de um contexto produtivista, onde o tempo que impera é o do relógio, o que vale dinheiro e pode ser contado (Cronos). Porque falar de Educação é também falar de tempo, sobretudo daquele das paradas (Kairós), dos devaneios, que tem o poder de fazer esquecer do próprio tempo e que se relaciona melhor com a poética, nos dando força para acreditar até que podemos ser heróis em um mundo de graças e desgraças.

Diante de tantas tarefas e deveres do cotidiano que nos assola, como arquitetos-professores, poderíamos nos perguntar, antes de sair correndo por aí, se tudo isso que fazemos tem sentido na docência na

Arquitetura?

E nessas pausas, paradas necessárias à vida, indagar sobre o que temos sonhado depois de um dia intenso no ateliê? <sup>5</sup>

O Doutorado em Educação me permitiu parar, refletir acerca de muitas questões e abandonar o peso de muitas receitas e verdades. A possibilidade de criar um espaço para a escuta, para o diálogo com meus pares me deixou muito motivada pois o arquiteto-professor nesta pesquisa é personagem central, narrador da docência e criador de possibilidades.

Da mesma forma que a Educação tem muito a contribuir com a Arquitetura, entendo que escrever sobre o ensino/aprendizagem de projeto também é uma contribuição para a pedagogia universitária, principalmente porque a docência que ocorre nos ateliês é bastante singular.

Para além da própria configuração física das salas de aula, com grandes mesas de desenho, onde os alunos estendem seus projetos para discutir possíveis soluções com colegas e professores, as aulas geralmente contemplam quesitos teóricos e práticos e acontecem, na maioria do tempo, por meio de conversas, orientações baseadas nos materiais produzidos que podem ser desenhos ou modelos tridimensionais. Essas disciplinas são gerenciadas, na grande maioria das vezes, por um conjunto de professores.

Ao longo da tese descreverei com mais detalhes essa dinâmica, por ora apresentarei as pesquisas que encontrei sobre o arquiteto-professor.

---

<sup>5</sup> Lillian do Vale (2008) faz a mesma pergunta em um texto que escreve sobre as contribuições de Cornelius Castoriadis para a filosofia, colocando que tal questionamento, sobre o sonho, traz à tona outras tantas questões fundamentais à vida que pertencem ao universo simbólico.

## 1.2 Pesquisas sobre o Arquiteto-Professor

O Estado de Conhecimento foi realizado em três momentos. O primeiro e o segundo foram feitos junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesses foram utilizados os mesmos descritores (“arquiteto professor” “professor arquiteto” “docente de arquitetura” “ensino de arquitetura” “ensino de projeto”), contudo, a primeira se restringiu à Grande Área do Conhecimento Ciências Humanas e Área do Conhecimento Educação.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES rastreou 31 trabalhos dos quais somente 11 (cinco teses e sete dissertações) tinham relação com a temática pesquisada. Do conjunto, cinco foram produzidos nos últimos dez anos e apenas três contribuíram de modo mais direto com nossa pesquisa.

O primeiro trabalho, uma dissertação intitulada O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto, foi desenvolvido por Rosilaine André Isoldi e orientado por Maria Isabel da Cunha (importante nome no Brasil dentro dos estudos sobre pedagogia universitária). Como resultado da pesquisa, defendida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 1998, as autoras apresentaram que o saber dos professores é um saber plural, intimamente relacionado às práticas dos professores, e que a construção desses saberes pode fomentar a formação continuada de professores.

A segunda consiste em um Doutorado, defendido por Sylvio Arnold Dick Jantzen, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2001. A tese, Por uma Pedagogia da Arquitetura, foi orientada pela professora Rosa Maria Filippozzi Martini e aborda questões específicas do ateliê de projeto e da abordagem docente nesse espaço dentro de uma crítica embasada na retomada histórica e na tradição, pautadas no filósofo Hans-Georg Gadamer.

O terceiro trabalho, O ensino de projeto de arquitetura e urbanismo e a tradição da prática profissional, foi elaborado por Maurício José

Laguardia Campomori, orientado por Lucíola Licínio de Castro Paixão dos Santos e defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2013. A tese ressalta a falta de formação didática dos professores de projeto e seus fazeres quase sempre condicionados à prática profissional. Embora o autor não discuta questões específicas da formação do arquiteto-professor, a contribuição decorre da sua abordagem do ensino/aprendizagem de projeto e do contexto dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, a exemplo do que escreve sobre imagens, imaginação e criação:

Se hoje, os processos de criação e as questões da percepção não são discutidos com a frequência ou com a ênfase que desejaríamos, talvez seja pelo fato de que encerrem alguns conteúdos relacionados às ideias de subjetividade. Além de serem conteúdos complexos e às vezes difíceis de abordar, sabemos que a academia tem cada vez mais dificuldade de lidar com o que não se veste com o manto da objetividade. É possível que esse ponto seja também o motivador da comum afirmação de que arquitetura não se ensina, mas se aprende, trazendo à tona a questão da transmissibilidade de conhecimento, com qual a questão de existência ou não do dom inato ou do talento do autor, no caso o arquiteto (CAMPOMORI, 2013, P. 91).

Após encontrar esses trabalhos, realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES envolvendo agora todas as Grandes Áreas de Conhecimento. Depois de uma primeira seleção, 122 (43 teses e 79 dissertações) trabalhos poderiam ter algum tipo de relação com minha investigação. Três perguntas balizaram a sistematização dos dados e a busca na etapa, são elas:

- Há trabalhos que tenham a problematização da docência na Arquitetura como tema central?
- Quais as temáticas mais abordadas nas pesquisas encontradas?
- Quais as instituições no Brasil e quais os programas de Pós-Graduação mais recorrentes nas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?

Nenhum dos 122 trabalhos trouxe como tema central a formação do arquiteto-professor.

Do conjunto mais amplo (122), menos de ¼ das investigações foram produzidos a partir de 2012, fato que elucida que ainda hoje, mesmo com o aumento considerável de cursos de Arquitetura e Urbanismo e programas de Pós-Graduação no Brasil, não houve um aumento expressivo de trabalhos voltados ao ensino/aprendizagem na Arquitetura.

Nos programas de Pós-Graduação identificados, a maioria dos trabalhos (30 Doutorados e 51 Mestrados) foi desenvolvida em cursos voltados à Arquitetura e Urbanismo. Em segundo lugar aparecem programas da área da Educação (22 pesquisas) e em terceiro, pós-graduações em Engenharia Civil (09).

Entre as cinco instituições que mais produziram pesquisas relacionadas à Educação estão a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), no primeiro lugar; a UFMG, no segundo, e, por fim, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a UFPEL juntas no terceiro lugar.

Quanto aos temas encontrados, 49 trabalhos dizem respeito ao ensino/aprendizagem na Arquitetura de um modo geral. Dentre as temáticas que mais aparecem, o desenvolvimento tecnológico relacionado à computação é destaque, assim como pesquisas que abordam componentes curriculares específicos, como o da História ou o do Conforto Ambiental.

A representação dentro da Arquitetura é um assunto bastante estudado,

tanto o desenho e a modelagem tridimensional feitos a mão livre como os realizados com a mediação do computador. O currículo dos cursos, a problematização da formação do arquiteto e urbanista e a relação do ensino com a prática profissional também aparecem como pautas.

Acerca dos trabalhos voltados ao ensino nos ateliês de projeto, a utilização de tecnologias, a questão da representação e a análise de conteúdos específicos como, por exemplo, o ensino de estruturas ou de conforto ambiental, são os pontos mais abordados. Assuntos como a aplicação de metodologias, a integração de conteúdos e o processo de concepção em projeto também aparecem como motes de algumas investigações.

Quanto ao tema arquiteto-professor, encontramos somente um trabalho que diz respeito às práticas pedagógicas específicas do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É um Doutorado que foi desenvolvido por Emerson José Vidigal e orientado por Marlene Yurgel, intitulado: Ensino de projeto arquitetônico – Um estudo sobre as práticas didáticas no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPR (2010). A pesquisa parte do pressuposto que o ateliê é um espaço aberto de discussão, produção e amadurecimento de projetos. O trabalho sugere alternativas de modo a incrementar a qualidade e organizar o espaço didático do ateliê de projeto arquitetônico.

Após as buscas no portal da CAPES, considerando que há pesquisas que não foram identificadas<sup>6</sup>, foi possível perceber os vazios existentes, tanto nos programas de Pós-Graduação em Educação, quanto nos voltados à Arquitetura e Urbanismo, quando o assunto é a docência no âmbito da Arquitetura. Essa lacuna configura-se como um convite para

---

6 Os portais da CAPES são relativamente novos, a exemplo do Portal de Periódicos que foi criado oficialmente no ano de 2000. Portanto, o acesso às pesquisas desenvolvidas antes da existência dos portais, via internet, fica bastante prejudicado.

a discussão acerca da segunda profissão que todos nós, arquitetos-professores, escolhemos e atuamos.

No terceiro momento estendi a procura para outros portais<sup>7</sup>, buscando trabalhos e autores com quem eu poderia dialogar ao longo da pesquisa. Como exemplo, cito o Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico, o Projedata e o Portal Vitruvius.

No portal Periódicos da CAPES, por exemplo, com os descritores “professor arquiteto + arquiteto professor”, assim como “professor de arquitetura + docência na arquitetura” nada encontrei. Foi somente com “formação de professores + arquitetura” que localizei o artigo O arquiteto- professor: a opção pela docência dos arquitetos e urbanistas do estado Ceará, publicado na Revista Educação da UFSM.

No texto, os autores (ALCÂNTARA; LIMA; SALES, 2016) enfatizam que o tornar-se professor envolve um complexo processo de apoderação, onde atuam fatores muito variados como a vida individual do sujeito e a história das suas práticas educativas. A pesquisa perguntou para seis professores universitários, de diferentes instituições, por que eles optaram pela docência.

Percebemos que esta decisão está implicada com muitos fatores, e dentre os citados pelos sujeitos da pesquisa, pudemos destacar a estabilidade financeira, complementação salarial, a vocação e realização pessoal que por sua vez são confirmadas pelo reconhecimento dos pares e no contato com a pesquisa e a disciplina de estágio e docência (p.9).

Acerca dos motivos que os levaram à profissão, o fator financeiro é importante. A docência então garante uma estabilidade profissional, principalmente no âmbito das universidades públicas, tendo relação

direta com o grau de realização profissional que, entre os entrevistados, é alto. Alguns falaram de vocação, mas sobre esse tema os autores ponderam que é um problema, principalmente dentro do entendimento de “dom”, quando o profissional não percebe a docência como uma carreira, que exige esforço pessoal e formação pedagógica (ALCÂNTARA; LIMA; SALES, 2016).

Os profissionais entrevistados citaram como positiva a oportunidade de continuar estudando e pesquisando, ações bastantes prejudicadas quando o docente é horista e tem que dar aulas em mais de uma instituição de ensino. Portanto, aqueles que possuem dedicação exclusiva são privilegiados porque podem, de fato, realizar ensino, pesquisa e extensão, além de usufruir de uma diversidade de possibilidades de formação continuada (ALCÂNTARA; LIMA; SALES, 2016).

Alcântara, Lima e Sales (2016) terminam o artigo frisando a importância da atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) como promotoras da formação continuada de seus professores, principalmente daqueles que tiveram pouco ou nenhum contato com os fundamentos da educação e da didática como o bacharel arquiteto e urbanista.

Para finalizar este breve Estado do Conhecimento, com as buscas foi possível compreender que os trabalhos produzidos na área da Educação sobre o arquiteto-professor representam quase nada diante da imensidão do Brasil e do número de programas de Pós-Graduação em Educação. Um ponto interessante de observar é que dos poucos trabalhos encontrados na área (11) quase todos abordam o ensino de projetos, fato que demonstra a centralidade dessa disciplina nos cursos de Arquitetura e Urbanismo como componente estruturador dos

---

<sup>7</sup> Os endereços dos portais citados são, na mesma ordem do texto: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>; <https://scholar.google.com.br/>;

<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/>;  
<http://www.vitruvius.com.br/>.

currículos e de grande importância simbólica.

Há, assim, pouca permeabilidade entre a Educação e a Arquitetura, uma estanqueidade entre essas áreas de conhecimento porque, embora todo arquiteto-professor seja educador, poucos arquitetos e urbanistas buscam a Educação para desenvolver suas pesquisas de Pós-Graduação. Uma das razões está pautada no fato de que muitos concursos para docência dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo restringem como pré-requisito a pós-graduação dentro da área específica, situação bastante questionável haja vista o caráter generalista do profissional e a transdisciplinaridade que constitui a própria Arquitetura.

Por outro lado, há também na Educação muitos pesquisadores que demonstram um certo desinteresse pelos bacharéis, até mesmo desconsideração, como se esses não fossem professores “de verdade” ou ocupassem um lugar ilegítimo na profissão. Nos últimos quatro anos pude conviver com alguns desses profissionais presenciando várias falas questionáveis acerca dos professores bacharéis.

Contudo, também me relacionei com outros tantos professores universitários, abertos à diferença, que valorizam a troca, as singularidades do ser docente e olham com curiosidade tudo o que chega, a exemplo das particularidades da Arquitetura e dos ateliês de projeto. Embora existam barreiras, há sempre educadores dispostos a construir espaços de diálogo, limites mais permeáveis entre áreas e a escrever, propor investigações para essas lacunas, esses lugares que podem ser ocupados pela sobreposição da Arquitetura e da Educação.

---

8 As expressões lógicas conjuntista-identitária ou lógica conídica fazem referência à lógica aristotélica que diz respeito à redutibilidade do conjunto, a busca da identidade e da universalização (CARVALHO, 2002).

## 1.3 Teorias que Fundamentam a Pesquisa

### 1.3.1 O Imaginário Social de Cornelius Castoriadis

Sobre a palavra imaginário, Barbier (1994) escreve que na elaboração desse conceito, ao longo dos anos, é possível identificar três fases: de sucessão, de subversão e uma contemporânea, de autorização.

A primeira é marcada pelo dualismo grego entre real e imaginário, entre o inteligível e o sensível, como dois domínios sem interação, embora o apelo ao mito, ao sobrenatural, fosse comum no mundo grego e até mesmo Descartes (1596- 1650) fazia penitências para agradecer suas descobertas científicas.

O imaginário é sempre relacionado ao desconhecido, ao irreal, a imagens visuais que enganam e iludem, abordagem semelhante à da segunda fase, de subversão, que se difere da primeira pelo reconhecimento do valor positivo do imaginário, frente à impossibilidade de ignorá-lo. A poesia, os sonhos, as imagens do inconsciente, enfim, o imaginário se constitui como esperança poética, como as imagens pintadas nos quadros surrealistas, que dizem muito sobre o homem (BARBIER, 1994).

Essa não valorização do imaginário talvez se deva ao fato da reflexão filosófica estar condicionada aos ditames da racionalidade, cujos pressupostos baseiam-se na lógica conjuntista-identitária ou conídica<sup>8</sup>. No universo da determinidade, do esgotamento das coisas em definições, enfim, da relação causa e efeito, a imaginação não se enquadra devido a sua natureza inesgotável e seu modo de ser plural

(CARVALHO, 2002). Foi somente no fim do século XX que houve uma potencialização do imaginário frente às questões da vida, um equilíbrio entre as polaridades imaginário e real/racional.

Na terceira fase, da autorização, destacam-se pensadores como Gaston Bachelard (1884-1962), Gilbert Durand (1921-2012) e Cornelius Castoriadis (1922-1997). Mas foi esse último, segundo Barbier (1994), que forneceu “vias de acesso para realização plena” do terceiro momento colocando o imaginário em primeiro lugar na evolução da relação imaginário/real/racional.

O homem tem fome de muitas coisas e tantas coisas seriam mais do que suficiente para matar sua fome, porém, ele é insaciável. A sociedade inventa suas fomes e define sempre novas maneiras de responder às suas necessidades, assim como novas necessidades. Nesse sentido, uma sociedade não se reduz às funções que devem ser preenchidas, nem seu modo de encarar os problemas diz respeito apenas à sua natureza, pois tudo que se apresenta a nós, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico (CASTORIADIS, 1982).

Ao considerar a dimensão simbólica, Castoriadis coloca que tanto os atos reais, individuais ou coletivos, quanto os produtos materiais não são sempre símbolos, mas são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982). A Arquitetura, como instituição, é um sistema simbólico sancionado onde todas as normas de representação gráfica constituem-se em uma rede simbólica. Uma planta-baixa, por exemplo, representa informações que servem para compreensão e materialização do projeto desenhado.

O simbolismo não é somente um instrumento adequado a um conteúdo preexistente, sua constituição na vida social-histórica não se resume às definições fechadas dos símbolos. Contudo, também não é livre porque todo simbolismo se edifica sobre os resquícios do passado, onde as conexões naturais e históricas são virtualmente ilimitadas. Quando atribuímos um sentido a uma palavra, ou uma expressão, tal ação apoia-se em alguma coisa que já se encontrava lá (CASTORIADIS, 1982).

Desse modo, uma sociedade constitui sempre uma ordem simbólica diferente da que um indivíduo pode fazer, mas tal constituição nunca é livre porque há sempre ligações, relações entre uma coisa e outra.

[...] nada permite determinar a priori o lugar por onde passará a fronteira do simbólico, o ponto a partir do qual o simbólico invade o funcional. Não podemos fixar nem o grau geral de simbolização, variável segunda as culturas, nem os fatores que fazem com que a simbolização se exerça com uma intensidade particular sobre tal aspecto da vida da sociedade considerada (CASTORIADIS, 1982, p. 150).

O simbolismo pressupõe a capacidade imaginária de “ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é”. Ao mesmo tempo que o imaginário é um componente essencial de todo símbolo, ele utiliza o simbólico para exprimir-se e existir já que é pelo simbólico que passa do virtual para o real (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Assim, no simbólico há um componente racional e real, indispensável para o pensar e o agir, que é entrelaçado com outro componente, o imaginário efetivo. Na origem desses dois está o imaginário último, o radical que é pura criação, fonte da capacidade imaginária do sujeito e da sociedade.

Tal capacidade de criar do homem é a base da teoria do Imaginário Social cuja contribuição se estabelece pelas relações que constrói entre psique e sociedade, numa interdependência recíproca. No contexto social-histórico, a psique do sujeito passa por um percurso de socialização após o rompimento da mônada psíquica (autismo subjetivo), que leva à autonomia (exercício contínuo de criação) e/ou heteronomia (automatização, adequação às regras externas) (CARVALHO, 2002).

O pensamento de Cornelius Castoriadis se articula sob o binômio imaginação e autonomia, quer trate da ontologia quer da política, seja nas discussões epistemológicas ou nas especulações psicanalíticas. Como podemos observar, após a publicação de “A Instituição Imaginária da Sociedade”, todo o seu pensar buscará compreender duas questões que, a seu

ver, nunca foram discutidas como deveriam pela tradição filosófica e psicanalítica: a questão da relevância da imaginação – como elemento fundante na constituição da subjetividade – e a constituição do sujeito social-histórico – como ser autônomo (CARVALHO, 2002, p. 09).

O imaginário está na raiz, tanto da alienação da sociedade como da criação da história. O essencial do processo criativo não é a descoberta, mas sim a possibilidade de constituição do novo e a relação complexa que ele estabelece com o real. Dessa maneira, no plano social, o surgimento de novas instituições e de novos modos de viver é uma constituição viva (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

Os atenienses não descobriram a democracia entre outras flores selvagens que cresciam em Pnyx, nem os operários parisienses desenterraram a Comuna debaixo do calçamento das ruas. Eles também não “descobriram” essas instituições no céu das ideias, depois de inspecionar todas as formas de governo que aí se encontram desde sempre expostas e bem arrumadas em suas vitrinas. Eles inventaram algo, que certamente se mostrou viável nas circunstâncias dadas, mas que também, desde que existiu, modificou-as essencialmente – e que, aliás, vinte e cinco séculos ou cem anos depois, continua a estar “presente” na história. (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

Segundo SILVA (2017) o Imaginário Social faz existir a sociedade e tudo mais que a sustenta, ou seja, vivemos no e para o imaginário que cria as instituições, seus valores, suas orientações e suas finalidades. O Imaginário Social não é criação de imagens – as imagens que vemos pelas cidades como pichações e grafites são uma das manifestações dele –, é aquilo que faz e constitui sentido. Por isso não conseguimos

abarcar o imaginário em sua totalidade, conseguimos apenas nos aproximar dele por meio do simbólico e das significações imaginárias sociais<sup>9</sup> que instituem um modo de ser das coisas e dos indivíduos.

O imaginário social instituído é o que assegura a continuidade das formas sociais e modos individuais e suas propriedades são organizadas e mantidas pela lógica conjuntista-identitária que, além de traduzir as necessidades funcionais-instrumentais da sociedade, tornam possível a presença das significações imaginárias sociais (SILVA, 2017).

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, são organizados, balizados por teorias, definidas e estruturadas ao longo da história, que movimentaram e ainda movimentam a prática da profissão. Por exemplo, os três princípios básicos da Arquitetura – *Venustas* (aspectos do belo), *Firmitas* (aspectos estruturais) e *Utilitas* (aspectos funcionais) – encontrados no tratado escrito pelo romano Vitruvius (80/70 a.C.- 15 a.C.) reverberam na academia até hoje.

Há um conjunto de significações imaginárias (sentidos, formas, imagens, ações, etc.) que representam essas ideias, existe um imaginário da teoria vitruviana dentro da Arquitetura, assim como no imaginário social instituído do que é um curso de Arquitetura e Urbanismo há também muito da teoria vitruviana. “A história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras”, como escreveu Castoriadis (2004, p. 127).

O imaginário social instituído é o que está colocado, cristalizado, regula a vida dos homens e permanece até que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça transforme ou traga novas significações imaginárias sociais (imaginário instituinte).

---

9 Ao longo da tese alguns conceitos, tanto do Imaginário Social como da Hermenêutica Filosófica, serão aprofundados. Essa retomada de temas, este ir e vir da escrita, diz respeito ao modo hermenêutico como a pesquisa foi construída.



Para Castoriadis (1982), a sociedade<sup>10</sup>, enquanto instituinte e instituída, é intrinsecamente histórica e a auto alteração é seu próprio ser.

A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. A auto-alteração perpétua da sociedade é seu próprio ser, que se manifesta pela colocação de formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras. (CASTORIADIS, 1982, p. 416)

Dentre o conjunto de instituições criadas pelos homens está a própria sociedade que é considerada, pelo autor, instituição primeira porque ela cria a si mesma, ciclicamente. Há também as instituições segundas, que conformam duas categorias: as transistóricas e as específicas. As transistóricas são instituições comuns a todas as sociedades, como é o caso da linguagem e da Arquitetura, que embora sejam diferentes em cada sociedade não há nenhuma que não as possua. Já as específicas são aquelas que influenciam, direta e indiretamente, todas as significações imaginárias que representam uma determinada sociedade (SILVA, 2017, p.50).

Tomamos agora como exemplo os cursos de Arquitetura e Urbanismo, eles podem ser considerados instituições secundárias específicas porque não os encontramos em todas as culturas, diferente da instituição do tempo, que é comum a todos os grupos sociais. É importante lembrar que tal ordem não indica importância, que as secundárias não são menores ou simplesmente derivadas das primeiras, pois todas são importantes e interdependentes.

### 1.3.1.1 IMAGINÁRIO SOCIAL: EDUCAÇÃO E ARQUITETURA

Embora existam alguns trabalhos na Arquitetura que dialogam com a teoria do Imaginário Social, centrados principalmente na área do urbanismo, há pouca penetração do escopo teórico nas investigações relativas ao ensino/aprendizagem de projeto e a formação de professores dentro da área.

Contudo, na Educação, há bons trabalhos que não tratam especificamente do arquiteto-professor mas que discutem questões de interesse comum, que podem contribuir para as investigações no âmbito da Arquitetura. Como exemplo cito os trabalhos produzidos pelo GEPEIS que desde sua fundação, em 1993, vem produzindo trabalhos dentro desse escopo teórico.

A produção do Grupo se destaca no cenário nacional e coloca o repositório da UFSM numa posição central quando o assunto é a docência abordada pelo viés do Imaginário Social. Tais números, segundo Silva (2017), não refletem o contexto real da Educação onde há poucos grupos de pesquisas e profissionais que se dedicam a estudar o imaginário proposto por Cornelius Castoriadis.

Tal viés teórico tem muito a contribuir para a Educação, principalmente no que concerne à compreensão da escola como invenção da sociedade que deve ser pensada também pela sua dimensão simbólica, considerando os grupos sociais que na escola interagem (SILVA, 2017).

É porque há imaginário radical que há instituição, mas o que nossas instituições estão fazendo conosco? Ou melhor, de que forma nós estamos criando as nossas instituições? É importante termos em mente que é esta imaginação primeira que cria os esquemas fundamentais que sustentam a constituição do

---

<sup>10</sup> No texto, utilizarei a palavra sociedade para me referir às múltiplas sociedades que existem como um todo.

conhecimento, é ela que nos fornece ao tempo todo hipóteses, modelos, ideias e imagens. Assim, é imprescindível que nas escolas, na formação inicial e continuada de nossos professores, pensemos sobre esta capacidade criadora do homem, que por muito tempo foi deixada de lado. Capacidade esta que permite que os homens criem o mundo a seu modo, o instituem e que ao mesmo tempo, molda os homens à cara do mundo. (SILVA, 2017, p. 44)

Diante dessa perspectiva da criação nos sentimos incentivados a mudar, a ter e promover ações porque nos damos conta, compreendemos, que as formas sociais são determinadas por nós, a partir do momento que somos sociedade instituinte e também sociedade instituída (SILVA, 2017).

Tal movimento de mudança também pressupõe uma abertura por parte do sujeito, abertura essa que em Gadamer (2015, p. 472) implica no “reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim”.

Segundo Silva (2017), nos cursos de formação inicial de professores as discussões sobre a capacidade criadora do homem vêm sendo deixadas de lado. A esse apontamento da autora, podemos acrescentar que também nos cursos de Arquitetura e Urbanismo tal problematização tem ficado em segundo plano.

A ausência de discussões nos cursos voltados à Arquitetura, segundo Linares I Soler (2006) tem muita relação com a elaboração da definição de criatividade como conhecimento prévio, inexplicável e intransmissível, algo que alguns têm (ganham) e outros não têm (não ganham) e que muitos chamam de dom.

Frente a tais constatações, de que maneira estamos criando/instituindo nossos Cursos de Arquitetura e Urbanismo?

A ausência de discussões sobre a dimensão criativa no ensino/aprendizagem de projeto também se revela no âmbito da docência?

O arquiteto-professor, como educador, deve pensar, refletir sobre seus saberes, sobre o que está colocado (imaginário social instituído) e sobre as possibilidades de se fazer o novo (instituinte). Como escreve Paulo Freire (1996) onde há vida, há inacabamento e na invenção de nossas existências temos sempre a possibilidade de enfeitar ou embelezar situações e coisas. Ensinar é optar, é fazer escolhas, é ser responsável porque a inconclusão é um fenômeno vital e a consciência desse inacabamento, a vontade de ser melhor tem relação com a etnicidade de nossa presença no mundo.

Somos professores, além de sermos arquitetos e urbanistas, e recebemos nossos proventos para sermos profissionais da docência e da pesquisa, para estar neste lugar que não é um escritório mas que, assim como um escritório, ou qualquer instituição criada pelo homem, é lugar de criação.

A constatação de que arquitetos-professores, muitas vezes, recebem seus proventos para exercer um cargo na Educação e insistem em um discurso do “nada saber sobre Educação” remete a um artigo – Castoriadis: Uma Filosofia para a Educação – de Lílian do Valle (2008) que aponta esse problema também na filosofia.

No texto a autora escreve que Castoriadis consegue elaborar uma filosofia encarnada, para além de um hermetismo de discurso, caracterizada por um movimento de busca pela alteração consciente das práticas onde o vivente opera, dentro de um conjunto de regras (lógica conjuntista-identitária) necessárias, para organizar sua experiência e construir um mundo com sentido, mas também dentro de

uma dimensão prático-poiética<sup>11</sup>, criadora, típica do imaginário humano. Com tal poder de criação, sujeito e sociedade criam um magma de significações imaginárias que compõem a existência individual e coletiva (VALLE, 2008).

[...] para a educação, como para a psicanálise e para a política, atividade e obra, processo e resultado simplesmente não podem ser desvinculados. No humano, a autonomia é o fim buscado, mas também o exercício continuado da interrogação (VALLE, 2008, p. 510).

Assim, do Valle (2008) termina o texto destacando que a proposta de Castoriadis é a superação da ideia de formação como mero desenvolvimento das potencialidades naturais e que sua reflexão sobre educação está centrada nas duas extremidades que definem a auto-alteração: a aprendizagem e a paideia. A aprendizagem demarca o fenômeno da adaptação animal (biológico) e a paideia é o processo de formação do ser que é sempre problematizado pelo autor na sua íntima relação com política e psicanálise o que elucida “o caráter político da educação, tanto sua responsabilidade na criação de subjetividades reflexivas e deliberante.” (VALLE, 2008, p. 510).

Tal consideração sobre formação vai ao encontro do que escrevem Oliveira e Peres (2009) sobre investigar a formação de professores pelo viés do Imaginário – nesse caso tanto na teoria do Imaginário Social, como no Imaginário de Gilbert Durand. Segunda as autoras, quando consideramos a dimensão simbólica o professor passa a ser produtor de conhecimento e protagonista da ação docente.

No trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades, por exemplo, é possível a reconstrução/ressignificação das trajetórias de vida pessoais e profissionais. Assim, o professor pode refletir sobre sua vida e sua prática profissional e passa a ser pesquisador de si mesmo, bem como produtor de saberes, inserido em um movimento de reflexão que pode configurar-se como movimento de formação.

Diante de tudo que foi exposto, a teoria do Imaginário Social configura-se como uma possibilidade potente para se pensar a Arquitetura, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, assim como o ensino/aprendizagem de projeto e a formação dos arquitetos-professores.

Essa teoria não apresenta um conjunto de regras e promessas para sanar os problemas educativos que atravessam os ateliês de projeto. No entanto, pode acolher, confortar, trazer um pouco mais de confiança para aqueles arquitetos-professores que estão dispostos a desenhar, a traçar sua estória como educadores e a criar, para além das formas da Arquitetura, coisas novas.

### 1.3.2 Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer

Gadamer (1900-2002), foi aluno de Heidegger (1889-1976) e embora não tenha retomado a hermenêutica da existência de seu mestre se inspirou nele para propor uma outra para as ciências humanas. Questionava as premissas de Wilhelm Dilthey (1833-1911) de uma hermenêutica baseada na valorização de uma metodologia, do distanciamento da própria história e da dissolução de vínculos vitais,

---

11 A autora busca em Aristóteles a definição do termo. A *Praxis* diz respeito à atividade cujo exercício por si só é o fim desejado e a *Poiesis* significa a produção de meios, os meios para realizar outros fins. Assim, todas atividades que visam a formação humana, como, por exemplo, a política, a educação ou a psicanálise são atividades prático-poéticas porque além de serem um fim em si mesmas também visam a autonomia.

que daria conta das ciências humanas (GRONDIN, 2012).

Para tanto, Gadamer volta-se ao Humanismo, movimento no qual resultados objetiváveis e mensuráveis não faziam sentido diante do objetivo maior de contribuir para a formação e para educação dos indivíduos. Há no Humanismo um sentido de elevação universal, um senso comum a todos do que é justo, que é diferente do universal da lei científica. O homem desenvolveria assim sua capacidade de julgar, ultrapassaria particularidades e reconheceria, humildemente, sua finitude e limitações (GRONDIN, 2012, p. 64).

Dentre os conceitos básicos do Humanismo está o de formação (*Bildung*) que está ligado aos conceitos de cultura e designa a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. Nesse contexto, algumas palavras como arte, história, criatividade, símbolo, cosmovisão, vivência, entre outras, apresentam um grande potencial de desvelamento histórico. A formação, assim, não deve ser entendida apenas como um processo de elevação do espírito ao sentido universal ou uma questão de procedimento ou comportamento, mas sim como o elemento em que se move aquele que se formou, o ser que deveio (GADAMER, 2015).

Assim, o filósofo busca outro modelo de saber, diferente do modelo da ciência metódica, e o encontra na experiência da obra de arte que, para além da fruição estética, pode propiciar um encontro com a verdade. Quando vemos um quadro, ou mesmo adentramos um edifício, somos convidados, levados pelo jogo que aquela obra de arte propicia e podemos ser transportados para uma realidade que nos ultrapassa (GRONDIN, 2012).

[...] não perguntamos à experiência da arte o que ela mesma acredita ser, mas o que ela é na verdade e o que é sua verdade, ainda que não saiba o que é e não possa dizer o que sabe; da mesma forma como Heidegger perguntou pelo que é a metafísica, em contraposição ao que ela pensa de si mesma. Na experiência da arte vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado.

Assim, podemos ter esperança de compreender melhor qual é a verdade que nos vem ao encontro ali (GADAMER, 2015, p. 153).

A experiência estética se constitui assim como um fenômeno hermenêutico que pertence ao próprio encontro com a obra, como modelo da própria experiência hermenêutica, e a verdade, sobre a qual escreve o autor, nada tem a ver com a concepção pragmática que reduz verdade à utilidade. A experiência de verdade hermenêutica é aquela que pode levar o sujeito ao encontro consigo mesmo e que decorre da própria obra.

Tal conceito e as ideias que dele derivam serão retomados ao longo da tese, em diferentes momentos. Volto, então, a Heidegger, filósofo que operou uma revolução na hermenêutica apontando que o ser só existe compreendendo.

A interpretação está ligada à questão do ser – eis-aí-ser-no-mundo (*Dasein*) – trata-se de uma tarefa filosófica da fundação. Assim, a compreensão não incluía um acesso a outrem pela exclusão da comunicação com outro, como pressupunha Dilthey, mas na própria posição do ser está implicada a compreensão. O sujeito é habitante do mundo e antes de teorizar já se encontra no mundo e a partir desse compreende e interpreta, portanto, há um enraizamento anterior à relação que o sujeito estabelece com o objeto que é condição de toda a compreensão (KRONBAUER, 2017, p. 17).

Essa concepção de compreensão em Heidegger, em que entender é entender a si mesmo, influenciou Gadamer, assim como aquela do entendimento participativo de Rudolf Bultmann (1884-1976) que considerava que só podemos entender participando daquilo que é dito (GRONDIN, 2012).

Nos escritos da Arquitetura, por exemplo, só consigo entender Le Corbusier, seu ideal de arquitetura moderna, quando converso com ele a partir da minha existência e por meio de uma possibilidade de existência revelada pelo texto. Desse modo, a Hermenêutica Filosófica de Gadamer estabelece uma virada hermenêutica quando considera

que toda interpretação ocorre num contexto existencial e histórico “no qual interpretar algo é também uma autocompreensão daquele que interpreta” (KRONBAUER, 2017, p. 3).

Dentro desse viés relacional, há uma valorização da tradição porque a própria condição histórica do homem não permite distanciar história e homem. O filósofo questiona o ideal deixado pelo Iluminismo de esclarecimento histórico, baseado na razão, onde para entender um fato histórico e suas consequências o homem precisa se distanciar, olhar para os acontecimentos e dominá-los.

Sempre haverá preconceitos na realização de qualquer procedimento e esses são típicos, pertencem à condição histórica do ser visto. “Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba se enganando sobre o que se revela sob sua luz” (GADAMER, 2015, p.471).

Na Arquitetura a influência iluminista também ocorre principalmente quando os chamados mestres da primeira geração do movimento moderno incentivaram o rompimento com a tradição por meio da implementação de um caráter de inovação absoluta que só poderia ser possível se estivessem fora da história (JANTZEN, 2001).

Le Corbusier (1887- 1965), por exemplo, quando construiu a Villa Savoye (1928) como modelo de casa moderna, máquina de morar, convenceu os proprietários que tudo naquele espaço deveria representar as inovações trazidas pela indústria. Não havia lugar para a história e nenhum objeto deveria remeter ao passado. Porém, não existe reflexão fora da relação vital com a tradição e tal relação é um trabalho de história que permite ao homem pensar sua própria historicidade.

A historicidade age, opera e não restringe a liberdade do conhecer, mas sim o torna possível. Nessa perspectiva, qualquer fuga, rompimento drástico com o passado é tarefa impossível porque na própria decisão do sujeito de negar algo há historicidade (GADAMER, 2015).

Frente a tal fenômeno, é possível compreender que existe um trabalho de história que determina nossa consciência, para além da consciência

que temos sobre determinado assunto, que é trabalhada, lapidada na história, que nunca será inteiramente transparente a si mesma.

Essa abordagem de uma história ativa, que age e que nos constitui, também pode ser encontrada na teoria do Imaginário Social. Castoriadis (1982, p. 184) corrobora a elaboração do histórico quando escreve que o histórico existe em uma estruturação trazida por significações cuja gênese nos escapa. O histórico, assim como o social, configura o que está colocado, cristalizado, e que nos é apresentado pela tradição.

Entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transpor para o horizonte do passado. É, na realidade, traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente. Desse modo, a fusão é tão bem-sucedida que não se consegue mais distinguir o que provém do passado nem o que resulta do presente, de onde a ideia de “fusão”. Mas essa fusão do presente e do passado também é, mais fundamentalmente, a do intérprete com aquilo que ele entende (GRONDIN, 2012, p.73).

Ganhar um horizonte, para Gadamer (2015), é ver para além do que está próximo e muito próximo a ponto de vê-lo melhor, em um todo mais amplo com critérios mais justos. Assim, o horizonte do presente coloca-se em constante formação quando nos questionamos acerca de nossos preconceitos procedentes do passado e enraizados na nossa tradição. Não existe um horizonte do presente alheio ao passado, da mesma maneira que não há horizontes históricos que podem ser conquistados porque compreender pressupõe a fusão dos horizontes que estão colocados.

A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente (GADAMER, 2015, p. 404).

Portanto, a fusão que acontece na realização da compreensão ocorre sempre na vigência da tradição e deixar valer a tradição é reconhecer que ela tem algo a nos dizer. Tradição é sempre linguagem porque o

mundo que eu entendo é sempre um mundo orientado pela linguagem. Essa não é apenas um instrumento do qual dispomos para nomear objetos que nos aparecem privados de sentido, mas é o elemento universal onde se banham: ser, entendimento e sentido (GRONDIN, 2012).

Dessa maneira, a linguagem encarna a luz do ser na qual o ser das coisas se dá a entender. Com a linguagem, segundo Grondin (2012), a hermenêutica torna-se uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico da nossa experiência sobre o mundo e no mundo.

Gadamer (2015) termina seu livro Verdade e Método afirmando que a linguagem é semelhante a um jogo. No jogo há sempre suspensão e quando nos damos conta já estamos no jogo e tudo já está acontecendo. Assim é a linguagem, já estamos incluídas nela quando pensamos sobre ela e na medida que compreendemos estamos incluídos em um acontecer que também é linguagem.

No contexto da compreensão e das ciências do espírito, a utilização de métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade. Tal fato não significa a diminuição de sua cientificidade, mas legitima um significado especial para o humano que o instrumental do método não pode alcançar, mas que pode ser alcançado por uma disciplina do investigar e do perguntar, através de uma hermenêutica do vivente (GADAMER, 2015). Contudo, investigar e perguntar pressupõe abertura, estar disposto a deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, reconhecendo que ela sempre tem algo a nos dizer.

Por fim, é importante ressaltar que a eleição dos escopos teóricos principais desta tese, o Imaginário Social e a Hermenêutica Filosófica, não partiu de uma constatação que em tudo essas teorias convergem. Há divergências e tentarei expô-las quando considerar necessário.

Assim, destaco que Castoriadis critica Heidegger em seus escritos muitas vezes e uma das razões que o levaram a fazê-lo diz respeito à tradução da língua grega para o alemão. As pontuações, assim como o descarte de palavras, segundo Castoriadis, alteraram sentidos de maneira absurda, irreparável e arbitrária.

Outra crítica concerne ao conceito de finitude humana. Para Castoriadis, esse conceito em Heidegger traz na sua gênese a questão da criação quando considera que o homem desvela, traz à tona algo que já estava lá. Nesse sentido, para Heidegger (2015), como para Platão e toda filosofia herdada, a capacidade de criação do homem se limita à produção, à imitação, não é criação *ex nihilo* (invenção, concepção de algo totalmente novo) que embasa toda teoria do Imaginário Social.

Porém, com esta tese, não intento promover debates filosóficos, mas sim ser coerente com o que está posto. Nessa busca destaco que Castoriadis (1982) e Heidegger (2015) se encontram nas críticas que fazem à metafísica de Platão e à toda filosofia que aborda o homem dentro de um viés dualista, de uma cientificidade determinista que relega a complexidade do social-histórico.

O reconhecimento da existência constante de limites e imprecisões, da nossa incapacidade de determinar, abarcar totalmente os fatos e o que eles significam, é o que fundamenta esta pesquisa. Assumir tal condição muito humana me permite dialogar com ambos autores e com outros, considerando sempre a existência de convergências e divergências.

### 1.3.2.1 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NESTA PESQUISA

Ao compreender a hermenêutica como um lugar profícuo para se pensar a formação dos arquitetos-professores, considere alguns aspectos centrais que foram levadas em consideração ao longo da pesquisa.

O primeiro diz respeito ao próprio conceito de compreensão como virada ontológica, como modo de ser humano, onde o que consigo, na interação com o outro e imerso na tradição, é um entendimento maior sobre mim mesmo em relação a determinados assuntos.

Nessa perspectiva, vislumbrei uma conversa com meus pares (arquitetos-professores) sobre ensino de projeto, docência e poética com o objetivo de compreender como acontece o processo do formar-se professor no âmbito da Arquitetura e Urbanismo.

É importante salientar que, do mesmo modo como não consigo abordar

um tema dentro da teoria do Imaginário Social com uma visão totalitária, baseada somente na objetividade e na previsibilidade, pelo viés da Hermenêutica Filosófica também não posso. Conseguirei apenas me aproximar das significações imaginárias sociais, compreender melhor a tradição, como a docência em projeto se constitui e ocorre nos cursos de graduação. Assim, busco aprender com meus pares que, assim como eu, tiveram suas experiências, têm suas opiniões, sentimentos e imagens da profissão docente no contexto da Arquitetura.

A hermenêutica me incentiva a ser curiosa, investigar, produzir perguntas e trabalhar no âmbito das questões. À vista disso, a resposta é somente uma das coisas que pode advir de uma dinâmica que considera que tanto as presenças como as ausências falam sobre o contexto, os pressupostos, os preconceitos, as verdades cristalizadas, enfim, expressam e representam significações imaginárias. Isso me leva ao longo da escrita a voltar para alguns temas para revisá-los, aprofundá-los, levando em consideração o lugar que estou em cada momento, de onde partem minhas demandas, dúvidas e motivações.

O compreender, dentro do conceito de Fusão de Horizontes, é um acontecimento que se dá no encontro do passado com o presente que se fundem no horizonte da tradição. O passado vem cheio de história que age, coloca fatos na nossa frente e traz consigo informações, sentidos, existência, e o presente é sempre possibilidade de alargar horizontes, de ampliar compreensões.

O que evidencia a relevância de trazer à tona vivências, tanto o que eu experimentei quanto o que meus colegas arquitetos-professores experimentaram, para escrever sobre a docência de projeto, em diferentes espaços e tempos vividos. Assim, busco identificar, ler e comentar quais os aspectos históricos que já estavam colocados, em jogo, antes mesmo das indagações desta tese.

Nessa fusão de tantas coisas, entre demandas individuais e coletivas, pode ocorrer ações transformadoras e criadoras, poéticas, mas, para tanto, há que se ter abertura, tempo e espaço para a experiência estética nos atravessar e dizer coisas.

Oliveira e Peres (2009), em um texto sobre as vivências do GEPEIS e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Imaginário e Memória (GEPIEM), abordam quais seriam as estratégias metodológicas coerentes com as teorias dos Imaginários e ressaltam que são aquelas que pressupõem uma abordagem compreensiva que reconhece a parcialidade da visão do observador.

O silêncio, dentro de tais procedimentos, também é produtor, explicita sentidos no território dos significados e dos juízos construídos, individual e socialmente. Para a hermenêutica, o silêncio também é valoroso como lugar, esfera que permite que a palavra diga algo.

Para finalizar, é interessante ressaltar que a Hermenêutica Filosófica tem sua base no Humanismo, procura métodos distintos das ciências naturais e exatas, considera a integralidade do ser e a estética como lugar potente para a totalidade do sujeito. Nesse viés, se existem verdades, elas são construídas ao longo do movimento da pesquisa.

A ideia de uma construção, de um processo, reverbera no conceito de autonomia radical de Castoriadis (1982) que confere ao indivíduo poder de criação, ao mesmo tempo que condiciona essa capacidade à sociedade e suas instituições e responsabiliza o sujeito pelos imaginários instituídos e instituintes.

## 1.4 Dimensão Poética

Castro (1999, p. 318) escreve que o radical *poiein* em grego significa eclodir e origina as palavras poeta, poema e poiesis. Assim, poética é a reflexão sobre o que eclode em todo *poiein* e há mais de dois mil anos tal termo tem percorrido um caminho duplo e contraditório na cultura ocidental. Segundo o autor há duas concepções de poética.

A primeira diz respeito a poética filosófica que pensa as obras poéticas por um paradigma externo e define o que é poiesis a partir de sua concepção de conhecimento e verdade. A segunda é a poética que se origina na dinâmica do próprio fazer poético, a que advém da palavra do poeta, nas obras como manifestação da poiesis onde a própria

poética eclode pela força do mito que funciona e se apresenta como força instauradora de ordem. A poiésis nos seus múltiplos enredos se mostra nesses dois vértices, o da abordagem filosófica e o do fazer poético, e em ambos está vinculada a ordem da factibilidade (CASTRO, 1999),

Para Araujo (2011), a mimese é a essência da poiésis que por meio de um jogo unitário entre forma e conteúdo mostra a sua produção na multiplicidade das artes partindo de uma unidade imitativa. É um fazer voltado à produção que provoca no homem a identificação com o que encontra.

Já para Castoriadis (1982, 2004), poiésis tem relação com criação poiética, assim como criação institucional, de instituições pela sociedade e da própria sociedade por ela mesma. O que entendemos por sociedade é também uma criação imaginária e essa tem um estatuto ontológico porque produz o domínio do social-histórico e do homem. Não é simples produção, reprodução ou formação que se inspira em um modelo já dado, em mimese.

O mundo criado, tanto pelo indivíduo, quanto pela sociedade, é a fonte de sentido, individual e social e é também emergência de formas que conferem o sentido. Há um efeito de causalidade circular: a sociedade fabrica os indivíduos que por sua vez a concebem. Assim, se estabelece uma relação constante entre psiquismo e sociedade e desse encontro criam-se significações imaginárias sociais e instituições e o novo emerge da imaginação que é força criativa, é atividade poiética (Revista Poiésis, 2018).

Para explicar o domínio do poiético, Castoriadis (2004) faz uma distinção entre cultura e a dimensão puramente funcional da vida.

A cultura é o domínio do imaginário e tal domínio é o poiético, aquilo que em uma sociedade vai além do instrumental, aquelas coisas que para nada servem, como os cantos e os contos. Já o funcional é tudo aquilo que obedece às necessidades vitais e as imposições lógicas como a aritmética e os utensílios produzidos pelo homem. Embora existam dois domínios, o poiético e o funcional, não há como definir os limites entre

eles.

A Arquitetura, por exemplo, como expressão artística pode ser considerada cultura, mas toda edificação, para ser construída, envolve aspectos técnicos e funcionais. Todos os componentes são fundamentais e a distinção entre eles encontra-se na relação entre a maneira como as coisas são feitas, na sua finalidade.

Os cristãos construíram igrejas. Os primitivos muitas vezes pintaram desenhos no corpo ou no rosto. Essas igrejas, pinturas ou desenhos de nada servem, elas pertencem ao poiético. Bem entendido, elas “servem” para muito mais do que “servir para qualquer coisa”: servem, muito mais importante que todo o resto, para que os humanos possam dar um sentido ao mundo e a suas vidas. É este o “papel” do poiético (CASTORIADIS, 2004, 149).

Castoriadis (1982) para explicar o papel do poiético retoma à Platão, mas especificamente ao trecho 205 (b-c) de O Banquete – diálogo entre Sócrates e Diotima acerca de Eros.

— (Diotima) Por exemplo, conheces bem a amplitude do termo “poesia”. Poesia é toda ação que promove a passagem do não ser ao ser, de sorte que todas as atividades, no domínio de qualquer uma das artes, são poéticas. (205c) Todos os artífices são poetas.

— (Sócrates) é verdade.

— (Diotima) No entanto, sabes muito bem, não são conhecidos como poetas, mas são chamados de outros nomes. De toda poesia, foi destacada uma fração [...].

Sobre essa passagem Castoriadis (1982) formula:

O que dizer das passagens onde Platão afirma, contrariamente ao que diz sob outros pontos de vista e à posição que imputamos a toda ontologia tradicional, que há criação (poiésis) e que esta é ‘causa do encaminhamento do não ser ao ser’, o que ‘conduz um não-ente anterior a uma “estância (ousia) ulterior”?’ (CASTORIADIS, 1982, p.233)



Segundo o autor, para Platão e Aristóteles na ontologia tradicional, o artesão dá a um pedaço informe de matéria seu *eidos* (forma, imagem, ideia) e é ele que faz com que a madeira seja mesa. Portanto, o artesão imprime um *eidos* já dado a um pedaço de madeira e, nesse contexto, a criação é imitação, mimese, porque a mesa ideal é uma só.

Já no trabalho de Castoriadis (1982) a ideia de instituição está no centro e não a de produção. A auto instituição da sociedade implica que trabalhemos com o que está posto, manipulando e modificando coisas, mas há sempre a possibilidade de estabelecer coisas novas.

Entenda-se: não é novo absoluto; ela é regrada, há toda uma quantidade de regras que não pode violar. Ou ainda, Wagner a compor as suas óperas: ele não pode violar certas leis que são propriamente musicais, outras que dizem ao seu metabolismo biológico, às suas relações com os outros, etc. Mas isso não o impede de compor novas harmonias que, antes dele, eram absurdamente dissonantes (RICOEUR; CASTORIADIS, 2016, p.45)

Segundo Johann Michel (RICOEUR; CASTORIADIS, 2016) Castoriadis não afirma que as formas novas caem do céu ou resultam de algum gênio, mas que é impossível compreender o caráter inédito, radicalmente inovador de obras como as de Wagner se tivéssemos que deduzir essas criações de formas já existentes. Desse modo, o autor admite rupturas de sentido e transformações radicais de existência, considerando que os imaginários sociais e políticos são criadores e instituinte.

A ciência, assim como a filosofia, visa explicar o mundo tal como nos é dado e a arte concebe formas de uma maneira relativamente livre. Embora existam muitas diferenças, nas três é possível perceber a atuação da imaginação criadora do homem, há sempre desenvolvimento poético (CASTORIADIS, 1982),

A faculdade simbólica sustenta a poética e sem essa “nossa existência se tornaria insuportavelmente reduzida a evidências superficiais e reiteradas”. Há uma interação de poéticas no mundo do fazer

arquitetônico onde a poética de quem projeta interage com outras do mesmo tempo e lugar e de outros tempos e lugares (ROZESTRATEN, 2017, p.23).

Rozestraten (2017) também recorre a Platão e escreve sobre poética como passagem do não-ser ao ser onde a transformação que ocorre é qualitativa, independe do grau de existência zero. Embora haja sempre a possibilidade da ação promotora ser geratriz de algo absolutamente novo, geralmente, parte de uma condição dada, transformando algo em outra coisa totalmente distinta.

Nesse entendimento, a poética pode ser aplicada “a tudo o que movemos de uma condição existencial a outra, de uma certa posição simbólica a outra, de um certo campo de sentidos a outro” (ROZESTRATEN, 2017, p.192).

Quanto aos fenômenos que definem o contexto da ação poética, eles constituem e deveriam constituir também o campo de estudos da tecnologia. Em tal viés, a tecnologia pode ser entendida não somente pelo emprego operativo e instrumental da técnica, mas também como “saber fazer transformador do mundo” (ROZESTRATEN, 2017, p.26).

A negação da dimensão poética das técnicas – tradicionalmente problematizada pelo racionalismo como ‘enganadora’, emocional e subjetiva – revisa, continuamente, os velhos imaginários e conforma, por sua vez, uma poética da cientificidade, uma poética tecnológica de pretensa superação de enigmas e problemas do mundo, que, também é geratriz de novos imaginários mecânicos, mecatrônicos e digitais (ROZESTRATEN, 2017, p.26).

Contudo, o autor escreve que, para ir além da concepção utilitária da técnica, é necessário problematizar a cultura visual, passiva e antipoética, que desestimula a interação ativa (simbólica, social e histórica) geradora de aberturas poéticas na contemporaneidade. Um retorno às origens, para uma Arquitetura como vestígio do homem no mundo deixa evidente que a ação construtiva arquitetônica não se restringe as ditas necessidades práticas e que a tecnologia, por

consequência, pode ser fruto de uma ação poética (ROZESTRATEN, 2017).

Contribuindo com a discussão sobre poética e tecnologia, Kronbauer (2015) coloca que é possível habitar poeticamente a Terra mas que esse habitar pressupõe uma abordagem da natureza além da concepção de reserva de recursos naturais. A tecnologia que destrói o Planeta determina desejos, comportamentos e uma exploração desenfreada da natureza na qual há cada vez menos a relação direta do homem com o meio envolvente e cada vez mais um homem que se distancia de si próprio.

A experiência do pensar pode embasar um retorno ao poético porque o pensar se constitui numa estreita relação com a poesia que carrega, impregna, por toda parte nossa estada sobre a Terra (KRONBAUER, 2015).

Na língua alemã a palavra poeta significa aquele que está perto – *dicht* (perto), *dichter* (poeta) –, que existe na proximidade, no demorar-se nas coisas. Assim, o habitar poético pressupõe estar perto, um retorno para a natureza como morada que considera que a tecnologia está alicerçada no cuidado, como manifestação viva da própria natureza. Tal concepção vai de encontro à metafísica de Platão que estabeleceu uma separação do homem da natureza e por consequência, uma compreensão da tecnologia como algo separado do ser humano (KRONBAUER, 2015).

Por isso que salvar a Terra é livrá-la deste “espírito de vingança”. É libertá-la na direção de sua própria essência; trazer de volta para casa, para a origem, não consiste em explorar, mas em usar “responsivamente”, permitindo que a Terra revele sua generosidade e seu poder de sustentar. Morar e salvar se complementam de tal modo que morar é manter seguro, permitir que a terra seja terra. E nisso certamente não se pode prescindir das pequenas coisas como reciclar, reutilizar, adubar (nutrir) adequadamente no sentido de repor, de permitir que a terra se recolha novamente sobre si (KRONBAUER, 2015, p. 37).

A possibilidade de habitar poeticamente a Terra sustenta a compreensão de poética desta tese e mobiliza esta investigação sobre docência.

## 1.5 Uma Tese para Falar da Docência em Projeto

### 1.5.1 Problema, Justificativa e Método

As disciplinas que tratam do ensino/aprendizagem de projeto ocupam um lugar central e simbólico nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e são diferentes daquelas cujo conteúdo são exclusivamente teóricos. Tais singularidades também distanciam os arquitetos-professores, que dão aula de teoria e história, daqueles que são professores de projeto.

Segundo Malard (2005), há uma discrepância entre as atitudes destes profissionais, principalmente centrada no fato de que a aula de projeto é uma aula de orientação em que o professor incentiva, ou deveria incentivar, o estudante a buscar soluções para os problemas de projeto, com argumentos alicerçados principalmente na prática profissional. Já para o componente de teoria e história é imprescindível uma atividade intelectual intensa que dê suporte para o arquiteto-professor.

Tais diferenças colaboram para o desenvolvimento de excelentes trabalhos acadêmicos, tanto no Brasil como no exterior, que abordam a área da teoria e história e que são realizados, geralmente, por arquitetos-professores que adotaram a atividade de ensino como profissão e se tornaram grandes pesquisadores.

Já na área de projeto o problema é a falta de tradição científica, devido à valorização excessiva da prática profissional que, para muitos professores, é indispensável e suficiente para a docência. Assim, a habilidade de analisar e articular críticas, que é essencial para um professor de projeto, fica restrita à relação cliente/arquiteto, ao cotidiano dos escritórios (MALARD, 2005).

Sobre estes dois tipos de professores, Rheingantz (2005, p.45) escreve que nos quadros docentes das escolas de Arquitetura e Urbanismo brasileiras, frente a um contexto em que a lógica produtivista, imposta pelos organismos e pelas políticas de fomento, impera, há uma migração de um modelo para o outro, dos “arquitetos-que-dão-aula” para os “pesquisadores-que-dão-aula”. Para ambos, focados na teoria e prática da arquitetura, a teoria e a prática da educação desperta pouco interesse, embora seja fundamental.

A falta de interesse pela Educação repercute no ensino/aprendizagem de projeto, assim como em todos os componentes curriculares. Dentre as muitas reverberações destaco a falta de discussão sobre a docência, assim como a ausência da problematização sobre o processo de concepção nas disciplinas projetuais.

Desde o primeiro estímulo, interno ou externo, dos primeiros croquis aos desenhos de execução técnica o arquiteto e urbanista encontra-se imerso em um processo criativo. Enquanto estudante, dentro desse movimento, ele produz formas arquitetônicas e o professor estimula, incentiva e critica, principalmente. Embora tão substanciais para a existência da Arquitetura, tais aspectos criativos parecem ser os mais difíceis de serem trabalhados pelo professor de projeto.

Talvez porque haja o pressuposto de uma incursão pela subjetivação, uma abordagem do indivíduo – por suas vivências, repertórios, devaneios, memórias – que parece sempre escapar do controle determinista que prevalece no universo acadêmico. Entretanto, esse caminho desconhecido e repleto de incertezas parece garantir uma vivência mais plena da Arquitetura.

Diante desse contexto, muitas abordagens, nas disciplinas de projeto, mostram-se excessivamente objetivas e distantes da face criativa numa conjuntura na qual há pouca discussão sobre as questões relativas ao processo criativo, em que o arquiteto-professor parece, quase sempre, preferir o caminho seguro da técnica e da funcionalidade, de tudo o que corresponde à exatidão e à previsão. O estudante, por sua vez, fica à mercê do repertório que traz consigo visto que muitos docentes

acreditam que a capacidade de criar diz respeito a um dom, uma capacidade inata do indivíduo.

Linares I Soler (2006) escreve que a crença no dom, como capacidade inerente e intransmissível, não permite falar de ensino/aprendizagem pois, nesse contexto, não há a necessidade de conversar sobre processo de concepção já que a capacidade é algo que antecede o curso, que vem ou não com o estudante.

O professor, imerso pelo cumprimento das tarefas do cotidiano, age mecanicamente e não reflete sobre tais conceitos e concepções que traz interiorizadas e que acabam por influenciar seus fazeres e sua formação como docente. Assim, pode haver um distanciamento do arquiteto-professor da dimensão poética e também da docência porque suas ações passam a ser repetitivas, mecânicas e utilitárias, situação essa que leva, muitas vezes, a uma porção de projetos, realizados por indivíduos totalmente diferentes, com a mesma “cara”, a “cara” do professor.

Quando um professor considera a criação como dádiva, existe uma transferência de responsabilidade do profissional para os alunos e acaba por ocorrer um esvaziamento de sentidos da docência. Consequentemente, a dimensão criativa é pouco problematizada em sala de aula quando, segundo Linares I Soler (2006), tal tema é fundamental para as discussões acerca do ensino/aprendizagem na Arquitetura.

Essa ausência parece ganhar ainda mais importância quando lembramos que todo arquiteto-professor foi estudante um dia.

Já ouvi colegas nos corredores, arquitetos-professores, professores de projeto falarem:

— Fulano, pedi para meu orientando falar contigo porque não sou muito criativo e ele não consegue gerar a forma do edifício.

Entendo que a Arquitetura é uma instituição de muitos saberes e que cada indivíduo pode se interessar, ou centrar sua atenção em

determinada linha de conhecimento. Todavia, é estranho ouvir falar sobre criatividade como uma habilidade que alguém possui ou não, principalmente quando passamos cinco anos, no mínimo, produzindo projetos durante a graduação e levamos em conta a imaginação.

No ambiente acadêmico – seja por falta de tempo ou de reconhecimento de importância –, quando a ausência de problematização da dimensão criativa se encontra no cotidiano dos cursos, das disciplinas, na realização das tarefas diárias pode haver um aumento de desânimo, de baixa auto-estima e da descrença acerca da profissão. Desse modo, muitos cumprem seus deveres diários, com extrema capacidade e seriedade, mas algo lhes falta e esse algo, muitas vezes, parece que ficou lá atrás, nos tempos da graduação ou da prática da profissão.

Não menos importante que a problematização sobre a dimensão criativa é a discussão sobre a constituição da docência no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, ou seja, como o arquiteto e urbanista se transforma em arquiteto-professor.

Quase sempre, o profissional bacharel entra na sala de aula e em instantes vira professor. Diante da necessidade de dar respostas rápidas, repete o que lhe parece coerente, muitas vezes sem nunca ter pensado sobre os saberes específicos da prática docente. Nessa passagem rápida muita coisa é excluída e outras tantas ocupam os espaços vazios; há desconstrução e construção, imprevisibilidade, medo, desconforto e também muita coragem.

As necessidades do mercado de trabalho colaboram com a velocidade dessa mudança através da oferta crescente do número de vagas nas instituições de ensino superior. Assim, o profissional que inicia sua atuação na docência tem dificuldade em assumir seu novo papel profissional porque preparou-se para outros fins que não os pedagógicos. Contudo, quando consegue transformar o que era até então um bico, ou um simples emprego em profissão, por meio da profissionalização continuada, pode contribuir com a valorização da docência através da reflexão constante sobre a própria prática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Mas, para realizar uma reflexão sobre sua experiência em sala de aula, é preciso abertura e flexibilidade no enfrentamento das novas demandas como professor e não apenas como profissional de outra área. Os novos professores, bacharéis formados nas mais diversas áreas, ingressam na carreira docente por meio de mestrados e doutorados, mas a pós-graduação trabalha com as habilidades referentes aos métodos de pesquisa e não necessariamente à pedagogia e aos métodos de ensino. É um desafio para os bacharéis, se constituírem educadores, contudo é uma tarefa possível quando os sujeitos assumem, de fato, a nova profissão; com suas especificidades, dificuldades e contextos específicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Outra questão pertinente é a naturalização da docência que, segundo Cunha (2006), acontece porque todos docentes foram alunos de outros professores e absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Conscientes ou não, formam-se esquemas cognitivos e afetivos que acabam dando suporte para o trabalho docente e um aspecto negativo é quando ocorre a repetição, sem o devido questionamento ou visualização de outras possibilidades.

No contexto do ensino/aprendizagem de projeto, há muitos professores que acreditam que os conhecimentos que devem ser tratados em sala de aula são os mesmos abordados nos escritórios de arquitetura. Assim, a sala de aula passa a ser uma simulação de um escritório e o que está sendo produzido ali deve responder, principalmente, às necessidades advindas do mercado. Em tal perspectiva, ocorre uma desvalorização da docência, um esvaziamento, porque o professor acaba por não desenvolver ou se esforçar para trabalhar com outras habilidades específicas da profissão docente. Na prática, ótimos arquitetos e urbanistas podem ser péssimos professores.

Malard (2005) considera que no ensino de Arquitetura, do ponto de vista da formação inicial, um treinamento de serviço para os estudantes não se sustenta frente à necessidade de desenvolver a capacidade crítica, tão essencial para a prática projetual. A autora pondera então sobre um ensino conexo com à prática profissional.

Não vejo nenhuma vantagem em trazer para a academia um momento que não lhe é peculiar: o exercício profissional. Dirigir o ensino para o exercício profissional está mais próximo do adestramento (ou treinamento) do que da formação. Esse me parece ser um duplo equívoco: o primeiro, é que arquitetura não é técnica na qual se possa treinar alguém; é uma produção da imaginação criadora. O segundo é que um treinamento se dá pela repetição do conhecido, o que certamente não leva a uma prática arquitetural inovadora (MALARD, 2005, p. 109).

No cenário das especificidades do ensino de projeto há muitas lacunas para discussão, reflexão e investigação sobre docência e poética e para abordar tais temas faz-se necessário um retorno à história que age no contexto da tradição (GADAMER, 2015). Para tanto, revisitarei alguns assuntos, aprofundarei minha discussão com base nas narrativas (Capítulo 3), verbais e visuais, que serão produzidas por meus colegas, arquitetos-professores colaboradores desta tese.

O procedimento metodológico criado para a produção das narrativas, é um jogo-formação chamado S.I.S.M.O – Significações Imaginárias em Movimento – que será devidamente apresentado no Capítulo 2. A imagem na sua condição ativa e poética (BACHELARD, 2008) é disparadora do jogo que foi concebido, inicialmente, para ser jogado por dois sujeitos: um arquiteto-professor convidado e um arquiteto-professor pesquisador.

O escopo teórico da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, bem como do Imaginário Social de Castoriadis, como já foi dito anteriormente, atravessa todo este trabalho que dialogará também com outros autores, tanto da Arquitetura como da Educação, principalmente ao longo das interpretações (Capítulo 4 e 5) do material produzido durante as partidas (quatro no total).

A leitura das narrativas acontecerá segundo o modo hermenêutico e os assuntos que serão discutidos são aqueles que virão à tona nas conversas com os arquitetos-professores.

## 1.5.2 Questões, Objetivos e a Tese

A partir do pressuposto que o ser humano é instaurador de novas realidades, cuja fonte é a imaginação inesgotável e criadora, e tendo como mote a docência, exponho as questões e os objetivos que fomentam a tese:

### QUESTÃO PRINCIPAL

Como o arquiteto-professor elabora sua poética no espaço da Educação?

### QUESTÕES SECUNDÁRIAS

Como o arquiteto e urbanista constitui-se professor?

Quais os trajetos formativos do arquiteto-professor?

Quais as significações imaginárias sociais sobre docência nos cursos de Arquitetura e Urbanismo?

Quais as significações imaginárias sociais sobre poética na docência de projeto?

O que o arquiteto e urbanista e o arquiteto-professor criam e como criam?

De que modo a obra criada reverbera no criador, ou seja, no arquiteto-professor?

Quais os espaços de formação docente que existem nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e quais poderiam existir?

### OBJETIVO PRINCIPAL

Investigar quais os espaços poéticos da docência em projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

## OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Dialogar com os imaginários sobre o ser professor de projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo;

Analisar as contribuições do campo do Imaginário Social para a docência e formação de professores na Arquitetura e Urbanismo pelo viés da discussão sobre poética.

Investigar como os espaços poéticos são constituídos no cotidiano dos ateliês de projeto pelo arquiteto-professor e identificar possíveis imaginários instituintes.

Contribuir para promoção de discussões sobre a prática docente na Arquitetura e Urbanismo e a valorização da profissão docente e de suas especificidades.

Compreender melhor a Arquitetura e suas demandas por meio de uma retomada da tradição (GADAMER, 2015) e de uma problematização da contemporaneidade, levando em consideração o contexto da Universidade.

Por fim, expostas as questões e objetivos, situo a tese quando problematizo se o arquiteto-professor, estando imerso na dimensão poética da docência, a partir da sua capacidade natural de criar formas e sentidos, por meio da/na ação transformadora, é também capaz de formar-se nessa poética (movimento de criação contínua).

### 1.5.3 Estrutura da Tese

## CAPÍTULO 1: ENTRE IMAGINÁRIOS, INTERPRETAÇÕES E POÉTICAS, UMA TESE SOBRE DOCÊNCIA NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO (INTRODUÇÃO)

Expõe o contexto no qual elaborei a pesquisa e apresenta a tese, suas problematizações, justificativas, objetivos e organização. Discorre sobre algumas mudanças, no geral epistemológicas, que ocorreram ao longo

do curso de Doutorado em Educação e apresenta uma série de ausências que existe dentro dos estudos da pedagogia universitária, principalmente no que concerne ao tema formação de professores nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Também traz o escopo teórico, assim como indica a definição de poética que opera na tese.

## CAPÍTULO 2: UM JOGO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO (METODOLOGIA)

Aborda a metodologia tendo como mote principal a apresentação do jogo-formação, método concebido para esta tese, intitulado S.I.S.M.O: Significações Imaginárias em Movimento. Compreende três partes: a primeira trata dos pressupostos como o conceito de jogo (GADAMER, 2015), de formação de professores, de narrativa, de mobilidade de imagens e de Magma de Significações Imaginárias Sociais (CASTORIADIS, 1982); a segunda traz o universo das imagens, o que elas representam para a Arquitetura e o que nos fala Gaston Bachelard (2001, 2008, 2008a, 2013 e 2016) sobre imagem poética e imaginação material, além de mostrar quatro estudos, experimentações com imagens, que influenciaram a tese; a terceira, última parte, apresenta o Jogo S.I.S.M.O, sua dinâmica por meio de combinações de imagens e o que acontece no fim e no pós-jogo.

## CAPÍTULO 3: NO JOGO: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO — S.I.S.M.O (NARRATIVAS)

Conforma uma síntese das narrativas, verbais e visuais, que foram produzidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa: quatro profissionais da docência que trabalham com o ensino/aprendizagem de projeto. Retrata quatro momentos de cada dinâmica: o primeiro é reservado para apresentação das imagens-afetos das arquitetas-professoras e dos arquitetos-professores convidados; no segundo a carta DOCÊNCIA entra no jogo; o terceiro consiste na exposição dos Elementos de Bachelard e no último os Disparadores da Tese passam a definir as combinações de imagens. De modo a garantir o anonimato dos participantes foram adotados codinomes para os jogadores que

aparecem no texto na seguinte ordem: Jogo 01 (Fogo), Jogo 02 (Água), Jogo 03 (Terra) e Jogo 04 (Ar).

#### **CAPÍTULO 4: IMAGINÁRIO DOCENTE NO ENSINO DE PROJETO: TRADIÇÃO, RESPEITO E TRANSGRESSÃO (INTERPRETAÇÕES PARTE I)**

Consiste nas interpretações, das narrativas dos profissionais, voltadas à tradição cultural dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, que foram organizadas em três seções. A primeira intitulada Arquitetura como Aprendizagem mostra as espacializações como *locus* dos processos de conhecimento dentro da área e a segunda discute algumas elaborações sobre cidade, arquitetura e projeto encontradas nas narrativas. Já a terceira parte, Somos Lina, discorre sobre a história da arquiteta Lina Bo Bardi como história da própria Arquitetura e, por conseguinte, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de todos nós, profissionais arquitetos e urbanistas e arquitetos-professores. Versa também sobre democracia, inclusão, diversidade, dentro da complexidade que opera na contemporaneidade, em todas as grandes áreas do conhecimento.

#### **CAPÍTULO 5: SER E APRENDER A SER ARQUITETA-PROFESSORA E ARQUITETO-PROFESSOR (INTERPRETAÇÕES PARTE II)**

Disserta sobre como o arquiteto e urbanista é e aprende a ser professor, retornando aos conceitos de formação de professores que sustentam esta tese e aprofundando as discussões sobre tradição e linguagem (GADAMER, 2015). Apresenta a graduação em Arquitetura e Urbanismo como lugar poético e aborda como a identidade docente é construída dentro desse campo de conhecimento, assim como aponta para uma valorização da docência sob o viés da Universidade e de seus processos de democratização. Por fim, aborda a poética e a multiplicidade de espaços poéticos que existem na docência de projeto.

# 2 UM JOGO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO

---

## METODOLOGIA

*Me vi pairando no espaço, observando a Terra. Conseguia movimentar-me com a rapidez que o fazem os jatos e foguetes. Dançava no ar, ora mais perto, ora mais longe, mas sem tirar os olhos daquela imensidão que conhecemos como lar. Terra, terráqueo, terroso, tudo é pó, pó de terra. Vi sobreposições de cores e texturas, de mar e de nuvens, vi camadas claras, pujantes, vivas de luz. Não vi homem nenhum porque estava muito longe, mas eu conseguia imaginá-los em todas aquelas luzes, criadas pelos homens, pela força daquelas aglomerações que criavam tudo. Todas aquelas camadas, sobrepostas, justapostas, estavam coladas no Planeta, como um papel que esconde um presente. Coladas com terra, terra líquida, quente e pastosa que está dentro da Terra e é magma que vem do fogo. Há aqueles que acreditam que só o calor do fogo tem este poder de derreter a terra, de movimentar constantemente o magma. Mas dentro da terra também tem água e nos meandros das rochas pode existir ar. Ar, água e fogo, tudo tem dentro da Terra que é feita de terra, de homem e de lar.*

Santa Maria, inverno de 2018.





Figura 5 - Portal Capítulo 2: Instruções do Jogo. Fonte: Manske, 2021.

A área da Educação contempla diferentes tipos de pesquisas, das quantitativas às qualitativas, das objetivas às mais subjetivas; é um lugar de diálogo constante entre as Ciências Humanas e as outras Áreas do Conhecimento. Nesse universo amplo de teorias e metodologias, sou pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) que desde sua fundação desenvolve pesquisas sobre formação de professores que valorizam as falas dos sujeitos, os saberes e as práticas construídas nos lugares da docência, com uma produção voltada também às narrativas e às histórias de vida.

Pelo Imaginário, as investigações assumem como princípio epistemológico pesquisar com os professores e não sobre os professores. Na pesquisa, os sujeitos, pelo narrar-se, são capazes de conhecer melhor seus saberes, produzir subjetividades, ressignificar e criar sentidos através de um trabalho de memória. Numa perspectiva de investigação/formação/autoformação, através de imagens orais, escritas, fotográficas; os professores podem ser pesquisadores de si e produtores de conhecimentos em um processo que reconhece a dimensão simbólica como potência para Educação (PERES, OLIVEIRA; 2009).

Segundo Lúcia Peres e Valeska de Oliveira (2014), pensar o presente a partir do suporte simbólico coloca o desafio da inversão dos procedimentos tradicionais, da previsibilidade e da identidade, para uma compreensão a partir da imaginação e da singularidade de cada sujeito onde a atividade investigativa é também exercício criativo.

Artur Rozestraten (2017, p.100) enfatiza que há neste campo uma mobilidade “transformadora, subversora, inversora” típica da potência poética do Imaginário cuja amplitude vertiginosa resiste a delimitação porque é híbrido, ambíguo e abarca imagens, “visuais e literárias, as iconografias das mitologias e religiões, as expressões ‘folclóricas’, o artesanato e as tradições populares, como, também, os modelos abstratos e as figurações científicas”.

Por tais características, os estudos sobre/pelo Imaginário interessam à Educação e, por conseguinte, à Arquitetura e Urbanismo, pois o que

conhecemos como realidade e racionalidade são criações imaginárias, do social-histórico, pelo coletivo anônimo, e do psíquico, pelo indivíduo (CASTORIADIS, 1982). Dentro desse campo de estudos, sobre as discussões acerca dos procedimentos metodológicos de pesquisa, Peres e Oliveira(2009) os situam no campo da criação, da concepção do método como exercício criativo.

De modo a desencadear o diálogo com os arquitetos-professores e a construção de narrativas, desenvolvemos um jogo que opera com imagens, com combinações relacionadas ao universo da Arquitetura e desta pesquisa.

Este segundo Capítulo apresenta o Jogo-Formação concebido: S.I.S.M.O (Significações Imaginárias em Movimento). Para tanto, o texto que segue foi subdividido em três partes:

2.1) Apresenta os conceitos de formação de professores e de jogo que fundamentam a tese e os sujeitos da pesquisa. Aborda a construção das narrativas e suas interpretações;

2.2) Diz respeito ao referencial teórico do método, como a palavra imagem é compreendida dentro do trabalho. Discorre sobre as imagens no âmbito da Arquitetura e Urbanismo, a definição de Imagem Poética e Imaginação Material de Gaston Bachelard (2008, 2013) e exhibe algumas obras/pesquisas, referenciais da tese;

2.3) Consiste na descrição do Jogo S.I.S.M.O. Inclui as instruções e a

dinâmica, apresentando suas cartas e componentes.<sup>12</sup>

## 2.1 Pressupostos

### 2.1.1 O Conceito de Jogo

Na palavra jogo, em Gadamer (2015), está implícito um movimento que se renova em constante repetição. Tal conceito aparece como base ontológica e não como divertimento onde “o jogo é a realização do movimento como tal” (p. 157), tem suas regras próprias, traz o risco da perda e do ganho e, quando estamos no jogo, nossas ações dependem das reações daqueles que estão envolvidos (HERMANN, 2010).

Gadamer (2015) recorre ao conceito de jogo para explicar a Experiência Estética – modelo de experiência hermenêutica –, o quanto podemos apreender sobre nós mesmos e sobre a vida nos momentos de suspensão, de espanto diante de uma obra de arte.

O modo de ser da arte nos convida a jogar por meio de uma realidade que nos ultrapassa. Através do contato com ela ficamos à disposição dos comandos do jogo que na obra se condensam. Em vista disso, a obra é capaz de provocar a construção de entendimentos sobre ela e sobre mim mesmo (GRONDIN, 2012).

Tratam-se de circunstâncias, momentos únicos que nos fazem parar, suspirar e até mesmo chorar frente à vida que nos chega e impera. Esses acontecimentos são potentes porque por meio deles podemos visitar nossas redes de conceitos e preconceitos, construir e desconstruir sentidos pela experiência que tem o poder de valorizar o

instante, único e singular.

A Experiência Estética, assim, configura-se como uma experiência da verdade no sentido de que aquilo que não está explicitado, que está oculto, também pode constituir nossa subjetividade e nossa relação com o mundo. Nessa perspectiva, fantasias, emoções, erotismo, são também potências nos processos de conhecimento e qualquer projeto educativo que desconsidera tais instâncias pode reduzir-se a mera instrumentalização, a uma racionalização que simplifica questões fundamentais para a educação (HERMANN, 2010).

Sobre esse campo, Artur Rozestraten (2017) elabora que a capacidade crítica, que caracteriza a humanidade individual e coletivamente, sobre a própria fantasia — como logos, teoria, filosofia, devaneio e/ou sonho — pode produzir novos imaginários e ações transformadoras.

A apropriação onírica e a metamorfose são marcas do homem e tais ações se dão em dois sentidos absolutamente integrados: um primeiro físico, material, sensível, e um segundo intelectual, reflexivo, abstrato. Não é possível isolar um do outro. Não há produção que não envolva reflexão, e toda reflexão sobre os objetos técnicos ou artísticos será, inevitavelmente, simbólica (ROZESTRATEN, 2017, p. 195).

O universo da fantasia deve ser considerado, como escreve Hermann (2010), nos processos educativos, em prol da integralidade do sujeito. Levando em consideração tais questões, este trabalho recorre à elaboração do conceito de compreensão, pelo viés ontológico (GADAMER, 2015), para debater a formação de professores.

---

<sup>12</sup> Neste início do Capítulo 2 é importante ressaltar que algumas temáticas, a exemplo do conceito de Experiência Estética, serão aprofundadas nos Capítulos 4 e 5, voltados às interpretações das narrativas dos arquitetos-professores. Esse movimento de ir e vir pelo texto tem a ver com o modo hermenêutico como a tese foi desenvolvida.

## 2.1.2 Formação de Professores

O método da pesquisa, um Jogo-Formação que opera com imagens, visa promover o diálogo com o arquiteto-professor de modo a problematizar as questões da tese, promovendo vivências que poderão, eventualmente, constituírem-se como Experiências Estéticas.

Tais imagens, do mesmo modo que uma obra de arte, podem provocar questionamentos e solicitar do arquiteto-professor uma “nova compreensão para além daquilo que é habitual” (HERMANN, 2010, p. 53). A ampliação da compreensão também pode ser formação, autoformação, à medida que pressupõe uma reflexão por parte do sujeito, um movimento, uma posição que não é a mesma de ontem, anterior ao encontro com a Experiência Estética.

Trata-se de uma experiência que é sempre individual, acontece internamente, no instante do acontecimento e não pode ser reproduzida como um experimento, nem copiada, porque se extingue no momento em que ocorre.

Essa abordagem de formação, por meio do aumento de compreensão do sujeito acerca do mundo e de si próprio, vai ao encontro da elaboração realizada por Ferry (1997) que define formação como algo que tem relação com a forma, com adquirir certa forma, com buscar a melhor forma.

Para o autor, a formação é dinâmica, um processo que pressupõe um movimento em busca do desenvolvimento pessoal em que o indivíduo forma-se só e com seus próprios meios, provocado por dispositivos que implicam o sujeito na experiência, seja ela mediada por leituras, por livros, por cursos, por pessoas, por viagens, etc.

À vista disto, embora exista uma crença instituída nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo de que no cotidiano do Ateliê de Projeto o profissional arquiteto e urbanista pode formar-se professor por meio de uma reprodução da prática profissional, essa vivência, segundo Ferry (1997), só pode ser formadora quando se estabelecem condições de

espaço e de tempo para que o sujeito possa rever seus saberes e fazeres e pensar sobre o que tem feito por meio de um balanço reflexivo.

É interessante notar que tanto pela elaboração de formação de Ferry (1997), quanto de Gadamer (2015), o formar-se pressupõe abertura por parte do sujeito e um tempo para reflexões, para a construção de novas compreensões, sentidos e conhecimentos.

Expostas, de modo sucinto, as elaborações sobre formação que sustentam esta tese, é importante destacar que o encontro que proponho com meus pares, por meio de um jogo, não é garantia para o acontecer da Experiência Estética ou do balanço reflexivo porque ambos dizem respeito ao foro íntimo, a uma demanda que foge do domínio do outro.

Contudo, é importante compreender que o processo formativo docente não se limita apenas às questões pessoais, diz respeito também a ações heteroformativas e interformativas, além das autoformativas (ISAIA, 2006).

Segundo Silvia Isaia (2006, p.351) a natureza da formação é social porque “os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns”. Por meio do diálogo com o outro, sobre pontos comuns, é possível promover um espaço/tempo dedicado à docência e à poética no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, assuntos fundamentais para o ensino/aprendizagem de projeto.

Ao longo do jogo, através das narrativas, tentarei aprender com meus pares, saber o que eles pensam sobre o que considerarei ou não na pesquisa, em um movimento que visa privilegiar a escuta e a abertura ao outro.

Gadamer (2015) escreveu que um homem experimentado evita o modo absoluto e dogmático e sabe que não sabe mais que todo mundo, nem sabe tudo, porque reconhece seus limites. Embora não me considere uma mulher experimentada, a ideia me inspira a vivenciar, a deixar-me

levar pelo jogo consciente de que a abertura implica no reconhecimento que devo “estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim” (GADAMER, 2015, p. 472).

A elaboração de abertura não é romântica porque a própria concepção de Experiência Estética também não é. Ao contrário das relações com o belo, o prazeroso, que muitos constroem com o termo estética, a construção de conhecimento nesse ínterim pode ocorrer por meio do encontro com o avesso de tais qualidades.

O gatilho, o que faz com que tiremos os pés do chão, fiquemos em suspensão, sem palavras, o que realmente importa na experiência para movimentar o círculo hermenêutico da compreensão, é o assombro, o espanto diante dos fatos, das relações, das formas que nos são apresentadas, seja em ambientes herméticos voltados à apreciação da arte ou nas ruas cheias de vida e de morte das cidades.

### 2.1.3 Narrativa Docente

As narrativas (verbais e visuais) que serão construídas ao longo das dinâmicas, pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, poderão trazer outros temas e questionamentos para o trabalho, para além das minhas preferências e vontades. Será necessário, assim, estabelecer novos diálogos com outros autores durante as interpretações, para além dos realizados até aqui.

No que tange à necessidade de abertura por parte do(a) pesquisador(a), as narrativas reforçam a questão da imprevisibilidade, do desconhecido na investigação e operam no tempo presente, no acontecer dos fatos e questões.

Segundo Valeska de Oliveira (2006, p.389), elas são reconstruções biográficas “que reconstróem as experiências pessoais e profissionais construídas ao longo das trajetórias de vida dos professores, por meio do trabalho da memória”. Podemos ter acesso “às preocupações, às mudanças de perspectivas, aos processos de escolha e,

principalmente, no espaço acadêmico, às escolhas de temáticas de investigação que são sempre, autobiográficas”. Desse modo, o sujeito, ao narrar-se, torna-se um investigador de si.

Na pesquisa desta tese conversarei com arquitetas-professoras e arquitetos-professores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo que lecionam disciplinas voltadas ao ensino/aprendizagem de projeto. No que concerne à escolha dessas disciplinas elas têm uma importância simbólica dentro dos cursos porque são componentes curriculares centralizadores.

Estudantes, das mais diferentes instituições, se encontram nas redes sociais para conversar sobre os componentes de projeto. Juntos lamentam, contam fatos, estórias e até descrevem receitas para lidar com as pressões e as decepções dos ambientes dos Ateliês. Esse componente, teórico-prático, constitui-se em um espaço onde o estudante exercita o fazer arquitetônico, movimenta e constrói saberes e o professor problematiza diversas questões relacionadas à Arquitetura e a projeção — arquitetônica, urbanística, paisagística, de ambientes, etc.

Não será necessário enfatizar que a dimensão criativa perpassa todos os componentes curriculares dos cursos, dos mais teóricos aos mais propositivos, porém, é nas disciplinas projetuais que as questões acerca da criatividade vêm mais à tona, podendo estimular ou desestimular o estudante a lançar suas ideias.

Outro recorte da pesquisa diz respeito à instituição na qual os profissionais docentes se inserem, se pertence à esfera pública ou à privada. O contexto de trabalho nesses domínios, embora em cursos voltados à mesma formação, é muito distinto.

Nas instituições privadas, frequentemente, a carga horária docente em sala de aula é maior e muitos se dedicam concomitantemente a escritórios, trabalhando como arquitetos e urbanistas. Há pouco investimento e estímulo às atividades de pesquisa e extensão universitária.

Já nas universidades públicas o tripé ensino/pesquisa/extensão opera com mais força, devido principalmente à dedicação exclusiva dos profissionais à docência, contribuindo, decisivamente, para a concentração das pesquisas realizadas no Brasil na rede pública.

São cenários distintos, ricos, que falam muito sobre docência nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Porém, no âmbito deste trabalho, depois de ponderar sobre as diferentes demandas que a falta de um recorte poderia trazer, escolhi a esfera pública, mais precisamente os cursos da UFSM, meu *locus* de trabalho.

Devido à natureza qualitativa da pesquisa, ao tempo despendido para cada encontro (aproximadamente três horas) e ao caráter experimental do procedimento metodológico optamos por um número menor de partidas e participantes (quatro jogos). O convite para participar da dinâmica se estendeu a dois profissionais do CAU de Santa Maria e dois do CAU de Cachoeira do Sul.

No S.I.S.M.O, o diálogo é estabelecido por meio de imagens como esboços, desenhos técnicos, fotografias, palavras, entre outras que de alguma maneira remetem à Arquitetura e Urbanismo e às questões da tese. O objetivo é compreender significações imaginárias sociais presentes no universo do arquiteto-professor que falam sobre docência, formação de professores e sobre poética no ensino/aprendizagem de projeto.

### 2.1.4 Mobilidade das Imagens

Segundo Marilda de Oliveira e Leonardo Charreu (2016), a concepção de novas plataformas investigativas, que têm a arte como referencial,

não é mais um fenômeno marginal pois instituições de prestígio já aceitaram o risco da produção da diferença, por meio de pesquisas alternativas. O campo da Educação, diante dessas mudanças, vem sendo um lugar profícuo para muitas experiências artísticas que atravessam o estético em busca de respostas para os problemas educacionais.

O que proponho se envolve, em alguma medida, com o campo da arte na definição que Cristian Mossi e Marilda de Oliveira (2018) trazem, ao citarem Virgínia Kastrup (2016)<sup>13</sup>, que propõe que a arte é um trabalho de problematização de si e do mundo.

Nesse viés, a imagem como disparador configura-se como escopo argumentativo do texto porque é potência discursiva que tensiona e amplia sentidos. Cada leitor, ao receber uma imagem, o faz de maneira singular numa relação que pode promover diversas conexões (MOSSI; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Susana da Cunha (2015), apesar de convivermos há muito tempo com materiais compostos por imagens e textos, geralmente, não percebemos as diferentes funções e combinações que as imagens podem assumir nos materiais. No campo da pesquisa educacional, a mescla de narrativas verbais e visuais é uma possibilidade metodológica como modo de narrar e apresentar os artefatos acadêmicos.

Segundo a autora (p.70), temos pouca experiência em utilizar imagens como meio para veicular ideias e uma das causas é o entendimento “de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada.”

---

<sup>13</sup> KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Org.). Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos – 32a Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 1-5.

Nos artefatos acadêmicos do campo da Educação, raramente as imagens têm o papel de formular conhecimentos. Sua função mais usual é de registro ou de confirmar aquilo que foi expresso verbalmente. No entanto, nos últimos anos surgiram trabalhos investigativos em Educação [...] que ousam utilizar as imagens para criar metodologias, considerá-las dados e outra possibilidade discursiva nos artefatos acadêmicos (CUNHA, 2015, p.72).

Embora existam trabalhos fora dos padrões visuais em que estamos acostumados nas pesquisas em Educação, segundo a autora (p. 87), eles sempre assumem um risco, o desafio de modificar as maneiras de “fazer pesquisa na contemporaneidade com imagens, com diferentes materiais visuais que não ilustram os textos, mas problematizam a visualidade do cotidiano e constroem outros relatos de pesquisa”.

O procedimento metodológico desta tese foi concebido no viés da imagem como potência, como disparadora discursiva capaz de evocar lembranças, sentidos, compreensões, fatos, enfim, de promover discussões sobre docência e concepção, criação na Arquitetura. São imagens que, de alguma maneira, relacionam-se com o cotidiano do arquiteto-professor e com as questões que movimentam a tese.

O objetivo, ao longo da partida, é construir combinação, sobreposições, agrupamentos de imagens que poderão indicar cristalizações das significações imaginárias sociais sobre as temáticas pesquisadas.

### **2.1.5 Magma de Significações Imaginárias Sociais**

A instituição da sociedade ou das diferentes instituições que conformam a própria sociedade, segundo Castoriadis (1982), é a instauração de um magma de significações imaginárias e sociais. Esse magma é o modo de ser do que se coloca e significa uma multiplicidade de elementos que reunidos representam algo.

Por exemplo, quando falamos de arquitetura modernista brasileira estamos falando de um magma. Alguns poderiam lembrar das colunas

do Palácio da Alvorada, outros pensariam em Lúcio Costa e o traçado de Brasília, e tudo isso, mais muitas outras coisas, compõe o Magma de Significações Imaginárias que se refere à arquitetura modernista brasileira.

De um magma pode-se extrair um número indefinido de organizações, de conjuntos identitários. Sobre a arquitetura modernista brasileira poderíamos pontuar diversos assuntos – a plástica do concreto armado, a arquitetura de Oscar Niemeyer, os móveis de Sérgio Bernardes, etc. – e dentro de cada tópico, inserir outras informações. Embora escrevêssemos compêndios, enciclopédias, reuníssemos milhões de imagens em uma coleção, não conseguiríamos esgotar o assunto. Nós nos aproximaríamos apenas das significações imaginárias sociais sobre a arquitetura modernista brasileira porque o magma dessas significações não se esgota em uma definição.

[...] uma indefinidade de termos eventualmente mutantes reunidos por uma pré-relação facultativamente transitiva (a remissão); ou a unificação de ingredientes distintos-indistintos de uma diversidade; ou ainda uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e no entanto homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes (CASTORIADIS, 1982, p. 389).

Trata-se do modo de ser das significações imaginárias sociais que constituem os esquemas de organização que permitem a representação de tudo que concerne à sociedade. Por meio dessas significações conseguimos falar sobre quem somos, o que queremos, o que desejamos, o que nos falta, enfim, construir respostas e perguntas no nosso dia-a-dia.

É um modo primário, originário e irreduzível a partir do qual devemos refletir. Deus, por exemplo, não é a soma das imagens que o representam e nem a parte comum dentre as imagens, é uma condição de possibilidades, é o que faz com que um conjunto de imagens sejam imagens de Deus (CASTORIADIS, 1982).

São tais significações que unificam ou não a sociedade e que permitem

sua compreensão, no movimento de construção de sentidos e significados e seus deslocamentos. Assim, por meio da tessitura do simbólico podemos estudar as mais diversas instituições e visualizar alguns sentidos, funcionalidades, formas que as constituem, enfim, nos aproximar do imaginário social, instituído ou instituinte, que movimenta nossos cotidianos.

Essas definições dentro do escopo teórico do Imaginário Social atravessam tanto a concepção do Jogo quanto o modo como irei abordar, interpretar as narrativas construídas ao longo dos encontros com meus pares. Intenta-se, por meio de combinações, agrupamentos de imagens, deixar vir à tona as significações imaginárias sociais que conformam o Imaginário Social acerca da docência e da poética nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Por fim, ressalto que a interpretação das narrativas ocorrerá pelo viés da Hermenêutica Filosófica. Em um texto intitulado “Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade” Nadja Hermann (2016) destaca a importância do procedimento hermenêutico para as pesquisas na Educação e lembra que existe uma projeção antecipatória de sentido em toda compreensão.

Compreender é elaborar um projeto prévio de sentido que será substituído por novos projetos ao longo do caminho até que opiniões equivocadas e preconceitos possam ser superados (GADAMER, 2015). O movimento é impulsionado, continuamente, pelas perguntas e diálogos estabelecidos. Sabendo disso, como interlocutora, espero construir aos poucos outras convicções, sem medo de abandonar e descartar tudo aquilo que, em um novo horizonte, não fizer mais sentido.

## 2.2 Entre Significações, Imagens

### 2.2.1 Imagens na Arquitetura

Falar de Arquitetura é também falar de imagens, desde as fotografias de edifícios que circulam nas revistas, nos livros ou na internet até os

desenhos que antecipam um projeto. Contudo, a palavra imagem pode significar muita coisa e nesse contexto polissêmico é importante abordar alguns conceitos, entre eles o termo representação.

Segundo Artur Rozestraten (2017), as representações apresentam uma dupla natureza, são autônomas e relacionais. São autônomas porque se distinguem daquilo que representam e relacionais porque estarão sempre vinculadas ao que representam. Uma fotografia de um edifício, por exemplo, não é o edifício em si, mas sim um outro objeto que estará sempre vinculado ao edifício.

Para além da natureza autônoma-relacional a representação também é redutora-ampliadora. Há sempre um aspecto redutor nas representações, como é possível perceber com uma fotografia ou um desenho de um edifício. A complexidade espacial e construtiva sempre excede qualquer fotografia ou desenho, no entanto, tais imagens sempre acrescentam outros aspectos sobre a realidade (ROZESTRATEN, 2017).

Nos processos de conhecimento de projeto, cada tipo de representação também possui uma natureza específica, para além das citadas.

Além de uma natureza geral, cada tipo de representação possui sua própria natureza, que deriva do fato de ser bidimensional ou tridimensional, estática ou dinâmica, analítica ou sintética, numérica, textual, gráfica ou espacial. Tais naturezas particulares fundamentam as possibilidades e limitações de cada representação específica nos processos de conhecimento de projeto (ROZESTRATEN, 2017, p. 83).

Outro ponto relativo à natureza das representações diz respeito à sua condição ativa, constitutiva, ou passiva, representativa.

Tais condições são discutidas por Henri Bergson (1859–1941) que propõe uma condição existencial imaginativa para a representação que deveria ser abordada como apresentação, tendo em vista que as imagens formadas, pelo indivíduo ou pelo coletivo, são originais. O imaginário pode ser definido, assim, como um conjunto de imagens de



uma imaginação criadora que é fonte de existência (ROZESTRATEN, 2017).

Resguardadas as diferenças conceituais, a imaginação também é fonte de existência na teoria do Imaginário Social que considera que o imaginário radical do indivíduo produz, de maneira incessante e descontrolada, imagens que são introjetadas durante a socialização do indivíduo.

A sociedade, por sua vez, cria também seu imaginário. Todas essas criações são possíveis no simbólico, por meio da capacidade que o homem e o coletivo anônimo têm de constituírem esquemas de organização que permitem a representação de tudo que concerne à própria sociedade.

Cornelius Castoriadis (1982) escreve que tanto no âmbito individual como no coletivo criam-se *eidós* – ideias, formas, imagens, instituições, razões, etc. – que constituem a base do que compreendemos como sociedade e seu imaginário. Os *eidós* são criados a partir do contexto existente, mas podem configurar-se como invenções totalmente novas.

Há, portanto, uma espontaneidade não somente dos conceitos, mas das imagens enquanto tais, enquanto são imagens; e essa espontaneidade imageante, certamente nem sempre absoluta, pois é necessário o choque, muitas vezes se põe em ação, portanto, sob condição. Mas nos casos mais interessantes para nós, o psiquismo ou a sociedade, essa espontaneidade imageante põe-se em ação mesmo sem choque — sonho, delírio, fantasmação psíquica consciente ou inconsciente (CASTORIADIS, 2007, p.96).

A imaginação, como faculdade originária, opera com imagens, cria e evoca, continuamente, imagens.

Dentre as imagens que movimentam o processo de concepção de um projeto, os desenhos são fundamentais para o desenvolvimento de uma ideia. Um croqui inicial, nessa perspectiva, não é a síntese da ideia pronta como costuma-se acreditar nos ambientes de ateliê. O todo de um projeto vai sendo construído aos poucos, pela soma de muitos

desenhos que não são, apenas, representações passivas de ideias (ROZESTRATEN, 2017).

Para Juhani Pallasmaa (2013) desenhar é, simultaneamente, um processo de observação e expressão, de recepção e doação, e também uma ponte, uma sobreposição de imagens mentais e sensíveis:

[...] um desenho olha simultaneamente para fora e para dentro, para o mundo observado ou imaginado e para a própria personalidade e o mundo mental do desenhista. Cada esboço e desenho contém parte do artista e seu mundo mental, ao mesmo tempo em que representa um objeto ou uma vista do mundo real ou um universo imaginado (PALLASMA, 2013, p. 93).

Além do desenho, Pallasmaa (2013) escreve sobre a condição poética da imagem quando experiência dinâmica, sensorial e associativa. Uma música, por exemplo, pode evocar emoções e lembranças, ser sentida pelo corpo como imagem corporificada assim como um edifício, uma espacialização. A Arquitetura como imagem corporificada pressupõe a interação entre corpo e espaço.

É uma abordagem de imagem que remete à existência, às vivências e às experiências nos nossos lugares de vida que não são meras imagens estáticas. Dentro desse entendimento, como ficar indiferente às grandes janelas transparentes que convidam a olhar para fora ou à maciez de um tapete que acolhe e acomoda nossos pés?

A Arquitetura em sua condição é uma arte relacional que acomoda as medidas do corpo humano, convida à ação, abraça, abriga e é provocadora (PALLASMA, 2013). O “espaço arquitetônico é um espaço vivenciado, e não um mero espaço físico, e espaços vivenciados sempre transcendem a geometria e a mensuralidade” (PALLASMA, 2011, p.60). É uma abordagem existencial, um olhar para além do visual.

Bruno Zevi (2009, p.52) destaca a importância do porvir, do vir a ser da experiência espacial a partir do movimento do sujeito. “Nenhuma representação é suficiente, precisamos nós mesmos ir ser incluídos, tornarmo-nos e sentirmo-nos parte e medida do conjunto arquitetônico,

devemos nós mesmos nos mover” porque como seres espirituais e humanos que somos, vivemos os espaços com uma adesão integral e orgânica. Embora qualquer representação do espaço – plantas, fachadas, cortes, maquetes, fotografias, vídeos, etc. – tenha suas limitações, todos os meios de abordagem espacial são válidos pois cada um deles traz uma contribuição original para o processo de conhecimento de projeto, podendo ser investigado, aprofundado e melhorado (ZEVI, 2009).

Nos desenhos das fachadas do Partenon (século V a. c.) pode-se visualizar muitos detalhes construtivos como a altura do entablamento, as figuras dos frisos e os detalhes do frontão que não constam em planta-baixa, por exemplo. Porém, a planta-baixa traz outras informações como as medidas e a organização da circulação, assim como mostra a relação entre espaço interno e externo pela colunata, pelo conjunto de colunas que não pode ser analisado somente do ponto de vista da fachada.

Sobre o universo das representações, há também uma série de observações que podem ser feitas sobre o contexto que vivemos, da realidade virtual produzida por computadores. Zumthor (2009) alerta para um problema que pode acontecer quando o realismo gráfico e o virtuosismo se tornam grandes demais na representação de um projeto, a ponto de extinguir a curiosidade e o desejo pelo objeto representado. Em tal conjuntura, a imaginação pode não encontrar espaços para penetrar.

Outro ponto negativo ocorre quando o observador se apaixona pela imagem estática, criando um vínculo afetivo com um conteúdo que é ainda uma promessa. Tal apego é um obstáculo para a interpretação, a averiguação das relações entre a proposta desenhada e sua averbação, viabilidade.

Tanto no universo corporativo como no acadêmico, a exposição/defesa do projeto faz parte do cotidiano e tem a ver com a necessidade de traduzir, com a maior precisão possível, os impactos que o projeto exercerá no lugar de inserção e nos sujeitos envolvidos. São

apresentações que apontam sempre para o futuro e estão distantes como promessas expostas à ação do tempo que dependem de diversas condições (econômica, a social, etc.) para existir.

Essa projeção, essa imprevisibilidade que cerca a profissão pode ser melhor entendida quando Steen Rasmussen (2015) elabora que o arquiteto é uma espécie de produtor teatral que organiza cenários, produzidos com suposições, imagens, representações, enfim, simulações.

A arquitetura, assim, é uma profissão difícil pois o arquiteto e urbanista é responsabilizado por inúmeras circunstâncias, devendo atender às mais diferentes expectativas. Para além da capacidade empática, deve considerar a ação do tempo, seja por meio da consideração do projeto como “palco para uma longa e demorada performance, a qual deve ser suficientemente adaptável para acomodar improvisações” ou pelo entendimento de que o aplauso de hoje pode ser a vaia de amanhã (RASMUSSEN, 2015, p.10).

Para finalizar, há muitas informações que poderiam ser abordadas nesse item, mas, o objetivo foi mostrar como o simbólico é um *locus* potente para os estudos sobre ensino/aprendizagem e docência de projeto.

Nessa trama de imagens, imaginários são transformados, criados e instituídos, tanto pelos sujeitos – arquitetos e urbanistas, estudantes, arquitetos-professores – quanto pelo coletivo anônimo – cursos, colegiados, iniciativa privada, conselhos que representam a profissão – envolvidos. Considerar esse devir pelo simbólico é também acreditar que podemos produzir conhecimentos, outros modos de entender e fazer Arquitetura, a partir da valorização de uma ferramenta que já temos: a imaginação.

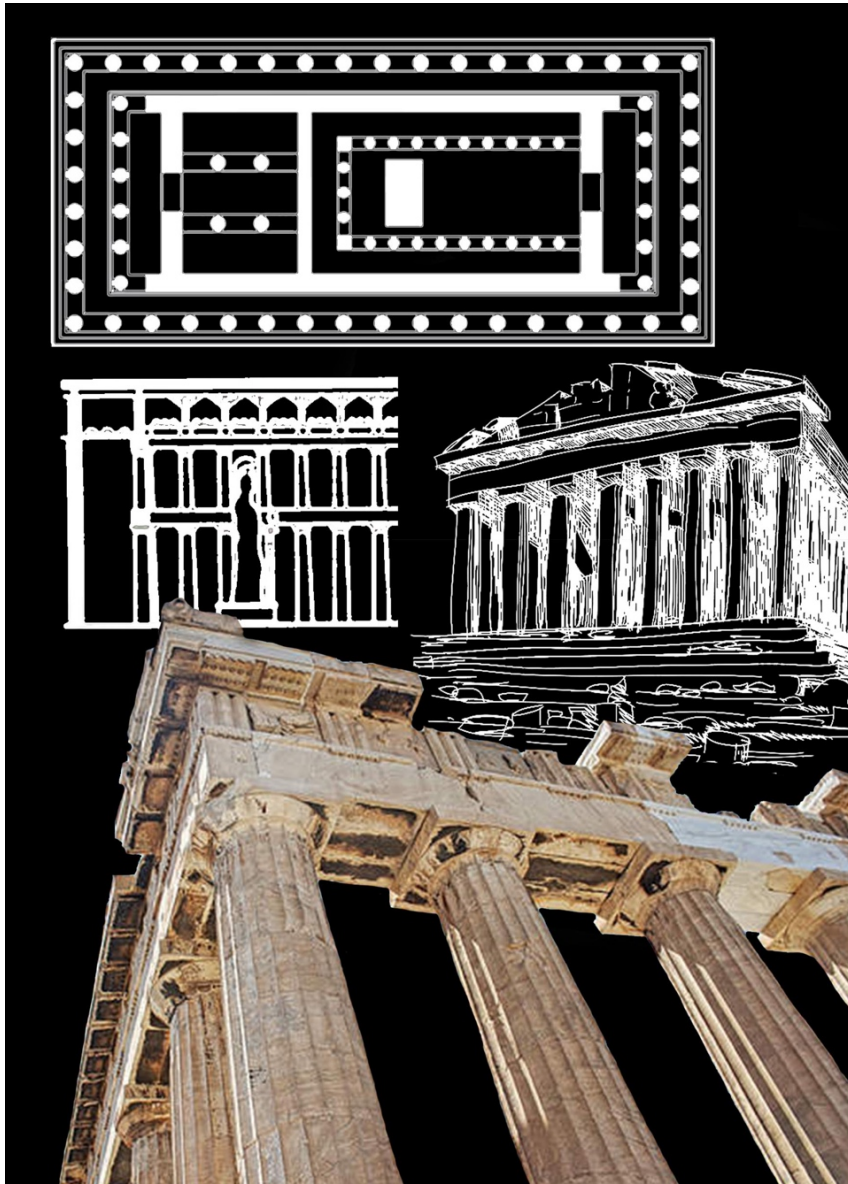


Figura 6 - Representações na Arquitetura. Fonte: Manske, 2021.

## 2.2.2 Imagem Poética e Imaginação Material em Gaston Bachelard

A metáfora como tropo, expressão em sentido figurado, alegórico, que propõe uma forma para sugerir outra, é cotidiana e corriqueira. Falamos da vida, das coisas, das pessoas, de ações, de contextos por meio de metáforas.

Segundo George Lakoff e Mark Johnson (2002), elas atravessam a vida cotidiana pela linguagem, pelos pensamentos e pelas ações porque nosso sistema conceitual ordinário é metafórico por natureza. No dia a dia, não nos damos conta dessa centralidade que estrutura nossa maneira de perceber, pensar e agir.

Juhani Pallasmaa (2013) compreende a Arquitetura como uma metáfora viva, como vínculo das relações que os homens estabelecem com o mundo, capaz de fortalecer emoções, percepções e associações.

Foram algumas metáforas, produzidas por Gaston Bachelard, que repercutiram, ressoaram e enraizaram-se em mim, reverberando no meu entendimento de Arquitetura. A riqueza metafórica dos textos do autor, o desencadear poético de palavras, instiga a imaginação e dá vida para muitos espaços, enchendo-os de sentidos e significados.

Conheci Bachelard na graduação, por meio do livro *A poética do espaço*, texto muito difundido no Brasil que contribuiu para tornar o filósofo um dos mais conhecidos entre arquitetos e urbanistas, professores e estudantes de Arquitetura. Segundo Rozestraten (2020), tal fato deve-se a afinidade temática com a área e a empatia que os textos do filósofo têm suscitado nos leitores dedicados à análise crítica e ao projeto de objetos, ambientes, edifícios e espaços urbanos.

As reflexões epistemológicas produzidas pelo autor, tanto sobre imagens quanto sobre a epistemologia e a filosofia das ciências, constituem um aporte relevante para o desenvolvimento da pesquisa científica na área da Arquitetura, do Urbanismo e do Design, campos de conhecimento e atuação, fundamentalmente, propositivos e

interdisciplinares e, essencialmente, artísticos, poéticos e projetuais (ROZESTRATEN, 2020a).

Nesse contexto, há uma variedade de temas que podem ser investigados, tanto na graduação quanto na pós-graduação, principalmente sobre o campo das imagens.

No caso específico deste trabalho, a pesquisa parte do pressuposto de que a imagem pode ser disparadora do processo formativo docente na Arquitetura e Urbanismo por tudo que ela representa, e apresenta, para o campo de conhecimento. A investigação opera com conceitos de Gaston Bachelard, principalmente aqueles formulados a partir do final dos anos 1930, dentro da teoria do imaginário, da imaginação.

O primeiro deles é o de imagem poética. Segundo Bachelard (2009, p.1), através da imagem poética a alma pode afirmar sua presença porque ela tem o poder de atingir as profundezas, provocar ressonâncias, recordações em uma novidade essencial onde “a imagem poética nova – uma simples imagem! – torna-se assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem da consciência”.

Uma poesia, por exemplo, pode ser um fenômeno de liberdade de modo que um verso pode despertar imagens apagadas, trazê-las à tona com vida. As palavras, como imagens potentes que são, podem transportar o sujeito para os mais distintos e distantes lugares, dos mais ínfimos e íntimos aos mais grandiosos e públicos.

No livro *A Poética do Espaço*, escrito em 1957, Bachelard (2008) escreve que suas investigações deveriam ser chamadas de topofilia – elo afetivo entre pessoa e lugar – porque dizem respeito aos espaços felizes, amados, aqueles facilmente percebidos pela imaginação. Como exemplo cita a casa como disparadora potente de imagens, capaz de alcançar o passado latente em nossas memórias.

São imagens que estão em nós e poderiam ser, segundo o filósofo, até instrumentos para análise da alma humana.

A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança. Nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Ambas trabalham para seu aprofundamento mútuo. Ambas constituem, na ordem dos valores, uma união da lembrança com a imagem (BACHELARD, 2008, p. 26).

A casa tem uma força que permite integrar pensamentos, lembranças e sonhos e nos nossos devaneios é o berço que nos recebe no mundo, nos dá proteção para começar bem a vida. Porém, o que acontece com o humano quando esse berço, que é a casa, não protege ou então, quando não há um berço?

Sempre é oportuno a elaboração de perguntas como essa porque é de conhecimento comum que a tristeza, a depressão, enfim, muitas mazelas também povoam nossos lares, nossos imaginários e nossa imaginação. Embora saibamos da importância de problematizações, nos interessa destacar que o espaço, seja ele uma casa ou outra espacialização, tem o poder, a função de reter o tempo comprimido (BACHELARD, 2008).

Em devaneios da memória e do projeto visitamos espaços, transitamos por eles, num instante que parece conter passado, presente e futuro. Assim, o espaço é poético porque pode ser vivido por todas as parcialidades e particularidades da imaginação que, muitas vezes, parece conter cores mais nítidas e vívidas que o espaço real, entregue à mensuração e à reflexão do geômetra (BACHELARD, 2008).

Tal abordagem considera a complexidade envolvida na elaboração do que é o espaço porque, afinal, como destaca Bruno Zevi (2009), vivemos e nos movemos nos espaços com uma adesão integral e orgânica que não pode ser negada porque opera continuamente no nosso modo de agir e entender, interpretar, conceber e construir espacializações.

Dessa maneira, para a Arquitetura, interessa o espaço como um todo, a profusão de sentidos e significados. É preciso trabalhar com o espaço mensurável, com a geometria, e ao mesmo tempo considerar que a

imaginação atua nos seus meandros, tornando-o também poético por definição.

Tais definições, da imagem e do espaço poético, podem ser encontradas nos livros *A Poética do Espaço* (1957) e *A Poética do Devaneio* (1960), obras que representam uma escrita madura do filósofo sobre imagens e imaginação.

Para além desses livros, outros cinco embasam o procedimento metodológico desta pesquisa, são eles:

1. *A Psicanálise do Fogo* (1ª publicação em 1938);
2. *A água e os Sonhos* (1ª publicação em 1942);
3. *O Ar e os Sonhos* (1ª publicação em 1943);
4. *A Terra e os Devaneios da Vontade* (1ª publicação em 1948).
5. *A Terra e os Devaneios do Repouso* (1ª publicação em 1948).

São obras que apresentam o resultado de uma década intensa de escrita e formulação filosófica sobre a imaginação material. Desde os anos de 1940 a teoria do imaginário de Bachelard é referencial dentro de uma cultura científica que considera as contribuições e os obstáculos dos estudos relacionados à imaginação (ROZESTRATEN, 2020a).

Mas o que é imaginação e imaginário segundo Gaston Bachelard?

Na obra *A Água e os Sonhos* (2016) o autor ressalta que a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade, mas sim é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade e a antecedem.

A imaginação [...] é uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a humana condição. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa

mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios (BACHELARD, 2016, p.18).

No livro editado pela primeira vez em 1943, *O Ar e os Sonhos*, o autor completa a definição de imaginação colocando que é também uma faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção. "Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há ação imaginante" (BACHELARD, 2001, p.1).

Reitera que o vocabulário fundamental que corresponde à imaginação é imaginário e não imagem porque devido ao imaginário a imaginação é evasiva e específica do psiquismo humano. O imaginário, dentro dessa compreensão, apresenta-se como algo além das suas imagens e sua natureza é a impermanência, a mudança, a mutabilidade, a variabilidade, enfim, a mobilidade de imagens.

Para compreender tal universo, o autor (2016) faz uma distinção entre imaginação material e imaginação formal, embora enfatize que seja impossível separá-las na dinâmica do imaginário. A imaginação trabalha no sentido da sedução, da alegria, das cores e variedades, enfim, no porvir da superfície através das imagens formais. São imagens que surgem e nos seduzem rapidamente como respostas perfeitas, acabadas e nítidas.

No âmbito da estética, a visualização do trabalho concluído ilustra essa supremacia da imagem formal. Quando penso nas esculturas de Michelangelo, por exemplo, imagens da estátua de Davi vem a minha mente por meio de detalhes como veias, unhas, proporções que dão vida ao bloco de mármore.

Na Arquitetura, olhar a forma, reconhecer padrões de organização, vislumbrar possibilidades são ações constitutivas e fundamentais. São fazeres cotidianos que, quando não aprofundados e problematizados pelo arquiteto-professor, no ensino/aprendizagem de projeto, podem reter os estudantes aos efeitos visuais da superfície e até mesmo incentivar, provocar uma imaginação escolar (BACHELARD, 2013)

como aquela que cria quitandas com edifícios em formato de legumes e frutas.

Esse cenário empobrecido, da imaginação escolar, é bastante criticado na academia porque distorce e esvazia o próprio sentido da Arquitetura. Frente a tal fenômeno, é importante compreender que a imagem material corresponde à substância, extrapola a superfície e diz respeito à matéria e a sua constituição em um sentido de interioridade.

Segundo Bachelard (2016), a imaginação busca primeiramente as formas e deserta a profundidade, a intimidade substancial e o volume da imagem material. A imaginação material remete à existência humana e pode ser compreendida como sentimento humano primitivo, como realidade orgânica primordial e como temperamento onírico fundamental.

O arquiteto Peter Zumthor (2009) escreve sobre uma intenção que reside nas coisas. Relata que quando pensa em Arquitetura ocorrem na sua mente muitas imagens, umas relacionadas a sua formação e outras a sua infância, tempo em que vivia sem pensar sobre isso. Sobre quando era criança discorre:

[...] corro ao longo do corredor sombrio e entro na cozinha, o único lugar realmente iluminado da casa. Apenas esta sala, assim me parece hoje, tinha um tecto que não desaparecia na penumbra; e as pequenas peças hexagonais do chão [...] opõem-se aos meus passos com uma dureza implacável [...]. Mas talvez esteja tão presente na minha memória como síntese de uma cozinha precisamente por ser de uma forma quase natural apenas cozinha. A atmosfera desta sala associou-se para sempre à minha imagem de cozinha (ZUMTHOR, 2009, p.7).

O autor descreve uma atmosfera, um entendimento animístico do lugar que dentro das teorias dos imaginários pode ser problematizado pois expõe o lugar como uma realidade concreta em si que, como sujeitos, reconhecemos e não concebemos. Não há assim a consideração da memória e da imaginação como ações constituintes da nossa compreensão/concepção dos lugares (ROZESTRATEN, 2020b).

Feitas tais ressalvas, é preciso afirmar que é a interação poética – criadora de sentidos, com relação a esse lugar antropológico, simultaneamente histórico e geográfico, sociológico e psicológico, pois vivenciado concretamente sempre em uma determinada situação sensível, particular e única –, que o deforma e o multiplica, desdobrando-o assim em uma constelação de lugares, por meio da mobilidade das imagens. O lugar é simultaneamente uno e plural, como a pólis. Todo lugar vivenciado é poiesis e potência poética de outros lugares (ROZESTRANTE, 2020, p. 312).

Considerando essa interação poética, é possível visualizar que para a imagem de cozinha, descrita por Zumthor, colaboraram sentimentos, lembranças, sentidos, enfim, um conjunto de fatores que fazem da imagem descrita poética e por ser poética, ela própria tem uma matéria.

Para a compreensão da imaginação material, no ano de 1938, no livro *A Psicanálise do Fogo* (2008.a), Bachelard registra a importância de se formular, no universo da imaginação, um entendimento dos quatro elementos: fogo, ar, água e terra.

Para o filósofo, cada elemento é, materialmente, um sistema de fidelidade poética. O fogo, por exemplo, pode ser associado às crenças, aos ideais, às paixões, aos sonhos coléricos que envolvem as guerras, os incêndios, enfim, a uma gama de significados que não se esgota em uma única definição.

A amplitude de significados sobre o fogo dá-se porque a ambivalência constitui as matérias originais de modo que a imaginação compõe um duplo poético que permite a transposição de imagens (BACHELARD, 2006). É interessante notar que há também uma composição entre elementos, certas formas poéticas que se nutrem de um duplo materialismo, da união de dois elementos que acarreta em outras matérias como a lama (terra e água) e a poeira (ar e terra), por exemplo.

De modo a explicar como essas elaborações operam no Jogo, retomarei aos elementos no item 2.3, momento em que descrevo o procedimento metodológico concebido para esta tese intitulado S.I.S.M.O.



Figura 7 - Imaginação Material e Materialidade. Fonte: Manske, 2021.

## 2.2.3 Experimentações com Imagens: Referenciais de Pesquisa

### 2.2.3.1 O ATLAS MNEMOSYNE DE ABY WARBURG (1866–1929)

A obra do Atlas, do historiador e antropólogo alemão, agrupava 79 painéis que reuniam 900 imagens, a maioria delas fotografias – de obras artísticas, de pinturas, de edifícios, etc. – além de recortes de jornais que o autor organizava à maneira de peças capazes de serem deslocadas a todo o momento, sem uma ordem linear de leitura.

Tais imagens foram organizadas sobre painéis de madeira (1,5m x 2m), recobertos por tecido preto, expostos na sua biblioteca elíptica de modo que as imagens pudessem dialogar umas com as outras. As imagens, para Aby Warburg, são atos, memórias, questionamentos, visões, prefigurações, assim como reflexos e rastros de uma longa história de olhares que nos precederam e que constituem a história da humanidade (SAMAIN, 2011).

Há uma sincronicidade de tempos e lugares distintos em cada painel que valoriza o potencial associativo e as subjetividades derivadas de conjuntos de imagens, aparentemente, desconexas (GERENCER; ROZESTRATEN, 2016).

O Atlas Mnemosyne propõe uma discussão sobre a relação que existe entre imagens e provoca, convida o observador a participar ativamente da construção da história. Por tais características estabelece também uma relação com temas pertinentes para a Arquitetura, como aqueles que dizem respeito à representação e à apreensão espacial.

A conformação espacial da exposição em uma superfície cilíndrica côncava valoriza a perspectiva do observador que pode eleger um lugar de interesse diante das imagens que foram distribuídas em diferentes profundidades. A utilização da cor preta como base nos painéis cria um espaço entre imagens que pode ser preenchido por relações que o

espectador pode construir (ROZESTRATEN, 2017).

### 2.2.3.2 O MUSEU IMAGINÁRIO DE ANDRÉ MALRAUX (1901–1976)

André Malraux foi um escritor francês de assuntos políticos e culturais e também Ministro da Cultura na França no governo de Charles de Gaulle (1959–1969). Escreveu em 1947 o livro *O Museu Imaginário*, de ampla difusão mundial, que discute o papel dos museus na construção das nossas relações com as obras de arte (AZZI, 2011).

O escritor traz a ideia de que a grandeza dos museus reside na dicotomia entre presença e ausência que é capaz de evocar outras tantas obras de arte. O observador é inserido na dimensão cultural e na tensão entre passado e futuro onde, é provocado a refletir sobre seu lugar no mundo e na sociedade. Os objetos nos museus, desse modo, são evocadores de história e têm um papel fundamental na mediação entre indivíduo e sua própria herança histórica e cultural (AZZI, 2011).

Quanto à elaboração de *Museu Imaginário*, Malraux o define como catálogo de imagens individual, aberto e instável, enfim, um espaço que nos habita e que é constituído pelo diálogo entre sujeito e mundo. Há um conjunto de obras que o indivíduo pode conhecer através de reproduções e bibliotecas, mesmo sem ir pessoalmente a um museu. Configura-se assim um espaço de produção de imagens e sentidos que pode ser reinventado, transformado e sofrer interferências constantes pela imaginação de cada um de nós (AZZI, 2011).

Segundo Rozestraten (2019), a crítica contida no *Museu Imaginário* colabora para a compreensão das práticas culturais no cenário contemporânea porque enfatiza que o aprisionamento de imagens e objetos, por uma pretensa curadoria verdadeira e final, é redundante e estéril frente à imobilidade e à instabilidade da construção dos conhecimentos.

Se, por um lado, a mobilidade de nossa imaginação museográfica promoveu devaneios e fantasias sob a

máxima objetividade da luz de luminárias especiais, da transparência anti-reflexo de redomas e de legendas esclarecedoras, por outro lado, é também a imaginação que pode considerar, reconsiderar, desconsiderar, mover e reposicionar tais imagens em outras posições e relações imaginárias que construam novos sentidos e conhecimentos (ROZESTRATEN, 2017, p.139).

### 2.2.3.3 AS CONSTELAÇÕES DE IMAGENS DO GRUPO DE PESQUISA RITe/FAU/USP

A terceira referência é o conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Representações: Imaginário e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (RITe), coordenado pelo arquiteto-professor Artur Simões Rozestraten.

Trata-se de uma série de experimentos que investiga arranjos e conformações de imagens que dizem respeito a experimentações gráficas e tridimensionais fundamentadas em autores do Imaginário como Gilbert Durand (1921-2012), na metáfora astronômica das constelações e em outros autores a exemplo de Aby Warburg, citado anteriormente.

O objetivo dos experimentos não é realizar uma interpretação definitiva, mas sim testar aproximações com caráter “interrogativo, especulativo, propondo relações, associações, agrupamento, vínculos, proximidades e distanciamentos sugestivos” (GERENCER; ROZESTRATEN, 2016, p. 93).

A dissertação de Daniele Queiroz dos Santos (2017), *Entre montagens e constelações: um estudo sobre a mobilidade das imagens*, é um exemplo das investigações realizadas junto ao grupo. A pesquisa, através de três obras cinematográficas, trabalhou com reproduções fotográficas, transformadas em narrativas por meio das constelações e galáxias de imagens, operando com conceitos como escala, dimensionamento, intervalo, aproximações e saltos das imagens.



É importante mencionar também o trabalho conduzido dentro do RITE pelo grupo de estudos Devaneios Experimentais e Poética Imaginativas (DEPI) que desenvolve experimentações em que imagens materializam conceitos de textos debatidos pelo grupo, refletindo sobre práticas de pesquisa científica que envolvam elementos não-textuais (CARVALHO; TRONCARELLI; PEREIRA; SANTOS, 2020).

É uma abordagem, aberta e ampliadora, voltada para multiplicidade que dialoga com a definição de Magma das Significações Imaginárias Sociais (CASTORIADIS, 1982) como tecido de sentidos, fluído, que nunca poderá ser totalmente contido, determinado. Valoriza também o campo simbólico como lugar potente para a construção de conhecimentos na Arquitetura e, por conseguinte, na Educação.

### 2.2.3.4 OBRAS DA ARTISTA VISUAL SHANNON CHRISTINE RANKIN (1971)

Conheci as obras da artista americana Shannon Christine Rankin por meio da tese de Cristian Poletti Mossi, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, sob orientação da professora Marilda Oliveira de Oliveira, intitulada: Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa (em educação) pensa que é? (2014).

A proposta de Shannon Rankin nessa pesquisa de tese é disparadora de “sobrejustaposições”, compreendidas na pesquisa como estratégia metodológica baseada, sobretudo, no arranjo e experimentação com textos e imagens.

Segundo Mossi e Oliveira (2018) a artista realiza experimentações com mapas dando a eles outras posições, para além do estabelecimento de

localizações e direções. Assim, há sempre algo inconcluso e a criação de tensões por meio de dobras, cortes, furos em mapas, a *priori* prontos, que ganham outros significados por meio de novas forças e vetores que passam a interferir nas cartografias.

No site da artista<sup>14</sup> é possível encontrar o seguinte depoimento:

Crio instalações, colagens e esculturas que utilizam a linguagem dos mapas para explorar as conexões entre processos geológicos e biológicos, padrões na natureza, geometria e anatomia. Usando uma variedade de estilos distintos, cortei, pontuei, enruguei, camada, dobre, pinte e pinte mapas intrincadamente para produzir versões revisadas que muitas vezes se tornam mais parecidas com os terrenos que representam. Essas novas geografias exploram noções de lugar, percepção e experiência, sugerindo o potencial para uma paisagem mais ampla e convidam os espectadores a examinarem suas relações entre si e com o mundo que compartilhamos (RANKIN, 2018).

A referência do globo terrestre, da representação da paisagem, é muito potente para a pesquisa desta tese, assim como o modo provocativo do fazer a obra por meio de colagens, deslocamentos, ressignificações, etc.

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.shannonchristinerankin.com>. Acesso em junho de 2018.

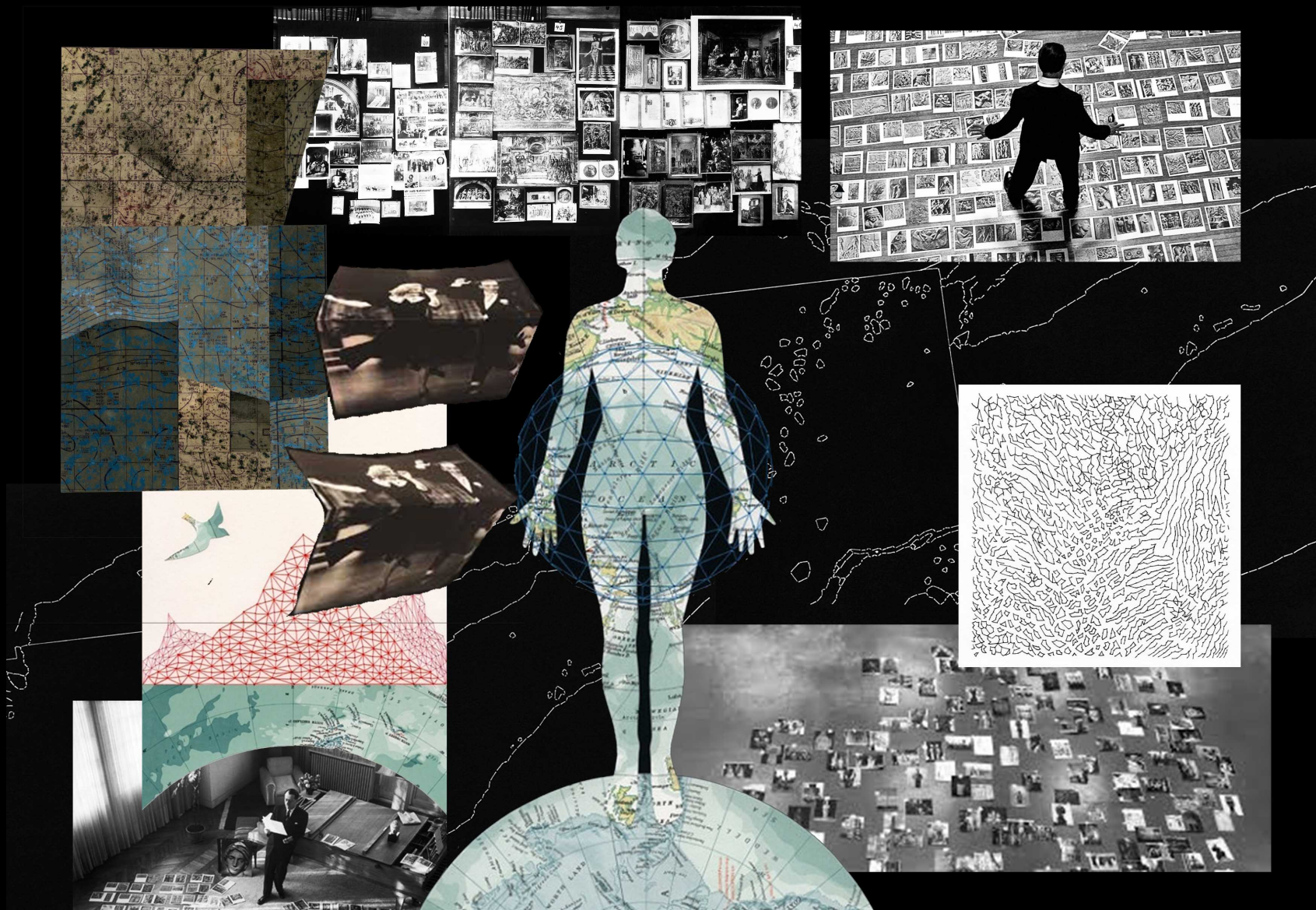


Figura 8 - Referências de Experimentações com Imagens. Fonte: Manske, 2021.

## 2.3 Um Jogo-Formação chamado S.I.S.M.O: Significações Imaginárias em Movimento

Em 2018, para a qualificação do projeto de tese, escrevi que gostaria de trabalhar com a metáfora do lar, com os lares que instituímos ao longo da vida nos lugares que transitamos, que estabelecemos como arquitetos-professores, educadores que somos. Naquela ocasião, a imagem do globo terrestre foi inspiradora, incitadora do processo que culminou na estratégia metodológica desta pesquisa.

De um ponto de vista elevado que engloba a Terra, numa fotografia de satélite, podemos perceber sobreposições de camadas, cores e texturas, assim como movimentos, deslocamentos, transformações constantes oriundas, principalmente, da força do próprio Planeta.

Há também outras camadas que não podem ser vistas dos satélites a exemplo da massa ígnea, do magma capaz de mover os continentes, romper a superfície, lançar rochas e mudar continuamente a paisagem.

Ao longo da concepção, construí relações entre esses fenômenos planetários e o conceito do Magma das Significações Imaginárias Sociais (CASTORIADIS, 1982). O que chama minha atenção é a crosta, o que se solidifica e pode ser visto na superfície, as Significações Imaginárias Sociais que virão à tona ao longo dos diálogos com meus pares.

É uma busca por pontos comuns, por aquilo que é dito pelos sujeitos e que interessa a todos, pautada na aproximação, no entendimento dos imaginários, instituídos e instituinte, que operam na construção da docência em projeto e, por conseguinte, na produção dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, de modo positivo ou negativo.

O dispositivo formativo, concebido para essa finalidade, foi intitulado de S.I.S.M.O, Significações Imaginárias em Movimento, e será apresentado no texto que segue.

### 2.3.1 Apresentação do S.I.S.M.O

#### 2.3.1.1 CONCEPÇÃO

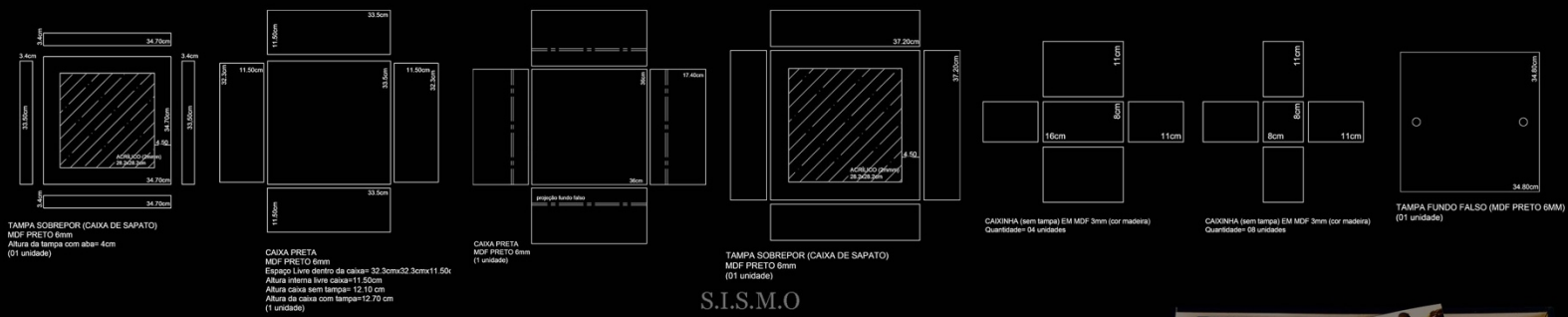
Embora eu soubesse o valor do conteúdo, da materialidade descrita por Bachelard, o processo de criação da estratégia metodológica teve início pela forma, pela busca de um volume que pudesse acomodar as imagens e representasse a complexidade do jogo.

Deslocamento, sobreposição, profundidade, acumulação, são palavras importantes que atuaram desde o prelúdio. Os primeiros desenhos que surgiram foram de caixas, caixetas dentro de um volume maior e imagens dentro de todas essas caixas que podiam ser deslocadas, mudadas de posição.

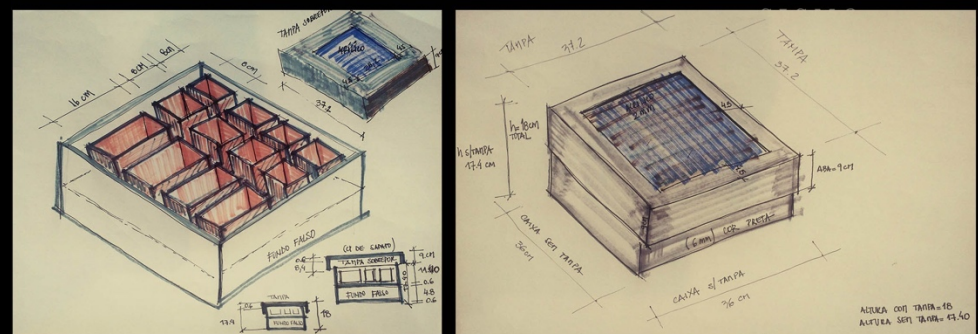
Nesse processo de experimentação formal, de modo a facilitar as impressões que seriam feitas, defini dois tamanhos para as imagens (10cmx15cm e 7cmx10cm). A partir dessas dimensões pensei em 12 caixas, oito menores (8cmx8cmx11cm) e quatro maiores (16cmx8cmx11cm), acomodadas dentro de um grande volume (36cmx35cmx12cm). Tudo foi confeccionado em MDF na cor natural, de madeira, exceto a caixa maior que é preta com tampa transparente.

A volumetria remete à relação dinâmica do Museu Imaginário de Malraux como espaço de diálogo e troca, “um arranjo ‘em aberto’, provisório e instável, no qual a relação entre imagens se impõe sobre a imagem isolada [...]” (ROZESTRATEN, 2017, p.139). Lembra também a configuração proposta por Lina Bo Bardi para a exposição das obras no Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Cada unidade representa o individual que incita, constantemente, o coletivo transformando-o, deslocando e criando imagens e vice-versa. Novas imagens podem ser adicionadas pelos jogadores no S.I.S.M.O a cada partida, numa relação de contiguidade onde a presença de uma soma-se à da outra de modo acumulativo, como em um museu onde há sempre tempo e conhecimentos sendo acumulados e tensionados.



S.I.S.M.O  
S.I.S.M.O



S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O



S.I.S.M.O

S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O  
S.I.S.M.O  
S.I.S.M.O  
S.I.S.M.O  
S.I.S.M.O

S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O S.I.S.M.O



S.I.S.M.O S.I.S.M.O

Figura 9 - Projeto do Jogo S.I.S.M.O. Fonte: Manske, 2021.

### 2.3.1.2 NÚMERO DE JOGADORES

A priori, duas pessoas participam do jogo, o arquiteto-professor convidado e o arquiteto-professor pesquisador. São dois jogadores, porém, de modo a facilitar a escrita desta tese, o convidado será chamado de jogador.

Foram realizadas quatro partidas com dois participantes cada uma. Entretanto, a realização dessas, bem como a organização do jogo não impossibilita que outras conformações aconteçam no futuro.

### 2.3.1.3 DURAÇÃO

O tempo de cada partida pode variar porque é ditado pelo envolvimento do arquiteto-professor. Sugere-se que o jogo não ultrapasse três horas.

Um intervalo também pode ser feito antes do 4º momento da dinâmica (Disparadores da Tese).

Há um componente que pode ser utilizado para marcar o tempo, se assim os participantes desejarem. É um objeto que contém duas ampulhetas, uma de três minutos e outra de cinco minutos.

### 2.3.1.4 OBJETIVO

O jogador deve criar uma combinação de imagens para cada temática anunciada e narrar, falar sobre a composição que fez.

### 2.3.1.5 REGRAS

O jogador pode movimentar, sobrepor, aproximar, excluir, incluir, produzir, agrupar, deslizar imagens para fazer as combinações.

Ao pesquisador cabe coordenar o tempo da partida através da apresentação das temáticas, dos sismos que movimentam cada etapa. Não deve interferir demasiadamente na dinâmica e precisa olhar para o participante e escutá-lo com atenção. É aconselhável que evite fazer

anotações visto que tal ação pode dificultar a concentração do arquiteto-professor convidado.

O pesquisador deve gravar o jogo, de preferência em vídeo, assim como fazer o registro fotográfico de cada combinação de imagens realizada.

### 2.3.1.6 CARTAS

O S.I.S.M.O está dividido em quatro momentos e em cada um deles operam imagens diferentes.

#### 1º MOMENTO: IMAGENS-AFETOS

São imagens carregadas de sentidos e significados para o jogador convidado que o pesquisador deverá solicitar, antes do dia da partida, para que sejam levadas impressas (tamanho 10cmx15cm). Os afetos podem ser fotografias de croquis, desenhos técnicos, obras, profissionais, ambientes, materiais de desenho, ilustrações, filmes, enfim, imagens que remetem à Arquitetura e seu universo, de modo direto ou indireto.

Pelo viés desse sentimento terno, o afeto, volto à ideia de 2018 de trabalhar com o lar no sentido metafórico. Todavia, agora a ênfase é dada pelo viés do habitar, como rastro, presença do homem no mundo.

O ato de habitar é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo. É fundamentalmente um intercâmbio e uma extensão; por um lado, o habitante se acomoda no espaço e o espaço se acomoda na consciência do habitante, por outro, esse lugar se converte em uma exteriorização e uma extensão de seu ser, tanto do ponto de vista físico quanto mental (PALLAS-MAA, 2017, p.8).

Habitamos o mundo ao mesmo tempo que muitos espaços, muito do mundo também nos habita. Há nessa abordagem uma valorização do cotidiano não como esfera alienada, repetitiva da vida, mas como rede complexa em que o instante não está determinado, podendo sofrer alterações, mutações, vindo a conter o inesperado (OLIVEIRA, 2014).

Assim, pelo cotidiano construímos as relações com tudo o que nos cerca, estamos presentes e criamos nossas relações de afetos, com objetos, espaços ou pessoas que, de alguma maneira, passam a representar nosso lar, nossa presença.

Cabe, então, ressaltar que as imagens-afetos dos arquitetos-professores são poéticas, uma vez que existe um vínculo existencial entre sujeito e imagem que potencializa a imaginação. Sendo assim, os afetos são cartas evocadoras que atraem o jogador para o jogo.



Figura 10 - Imagens-Afetos. Fonte: Manske, 2021.

## 2º MOMENTO: A CARTA DOCÊNCIA

É uma carta que pode ser utilizada tanto pelo jogador quanto pelo pesquisador, em qualquer momento, para movimentar as temáticas.

A palavra docência, quando se refere a essa carta específica estará escrita em letras maiúsculas.<sup>15</sup>



Figura 11 - Carta DOCÊNCIA. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

---

<sup>15</sup> Ao longo do texto, para facilitar a leitura, os nomes das cartas estarão escritos em caixa alta.

### **3º MOMENTO: ELEMENTOS DE GASTON BACHELARD**

Grupo formado por figuras relacionadas aos elementos Fogo, Terra, Ar e Água dos livros de Gaston Bachelard. Nessas cartas é possível encontrar frases, palavras e fotografias, enfim, imagens que mobilizam, trazem outros conteúdos, tons e teores para a dinâmica.

#### **Fogo (FO) – Livro: A Psicanálise do Fogo (2008.a)**

Há uma amplitude de significados no Fogo, um duplo poético, que permite transpor imagens em um amplo espectro simbólico, tais como sagrado e profano, íntimo e universal, bem e mal, prazer e tortura, etc. Também estão nessa gama de representações as brincadeiras, o deboche, a falação, a provocação; sempre com muita reação. Afinal, o fogo é instinto, impulso, ação, queimação que desencadeia algo novo pela combustão, pelo deixar-se queimar, incinerar-se, quase sempre na solidão.

#### **Terra (TE) – Livro: A Terra e os Devaneios da Vontade (2013) e A Terra e os Devaneios do Repouso (2019)**

Aprofundamento, lapidação, conservação, permanência, lentidão, resistência; são palavras que remetem à terra capaz de fazer do devaneio vontade e da vontade, constância e ação. Entre as imagens há introversão, intimidade, refúgio, repouso, assim como extroversão. Afinal, uma terra bem cultivada, bem preparada, dá frutos e resiste, persiste, como as mãos que amassam diariamente o pão.

#### **Ar (AR) – Livro: O Ar e os Sonhos (2016)**

Movimento, voo, gravidade, céu azul, nuvens, ventos, asas, libertação. As imagens do ar remetem a subida, ascensão e sublimação. Dizem respeito também à imaginação e imaginar é deformar, transformar, criar imagens, enfim, é uma humana condição. Há devaneio, sonho, deriva, desmaterialização e mudança rápida de direção porque, afinal, pessoas mudam conforme o vento e como o vento e se vão. Assim, o ar é dinâmico, é troca, é ritmo de vida que enche o pulmão e suas cartas falam também de encontros, diálogos, ideias, escutas e possibilidade de reflexão.

#### **Água (AG) – Livro: A Água e os Sonhos**

As imagens da água provocam sentimentos e reviram o passado. Falam de destino, das marcas do tempo que passa e não volta, da finitude humana, enfim, tratam das profundezas da vida. Remetem à proteção, ao lar, aos tesouros que protegemos em armários e gavetas, enfim, à tudo que nos envolve e envolvemos, pois, na água também tem espelho, distorção, feminino, inconsciente e um eu em contínua transformação.



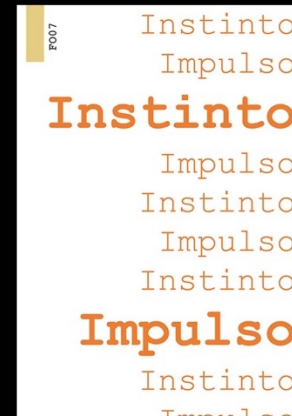
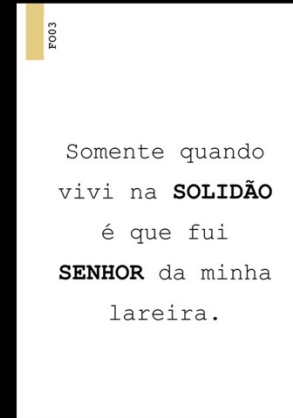


Figura 12 - Cartas do Elemento Fogo. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

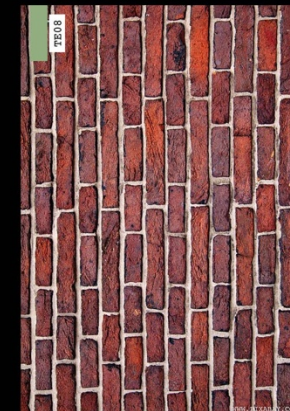
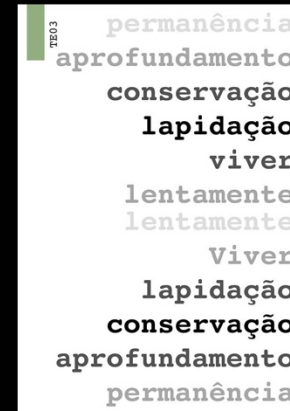


Figura 13 - Cartas do Elemento Terra. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

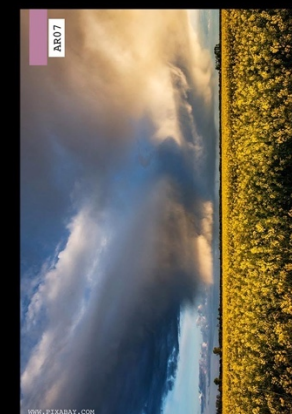
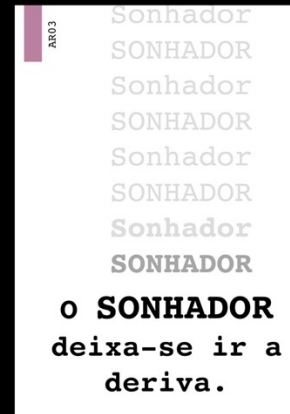
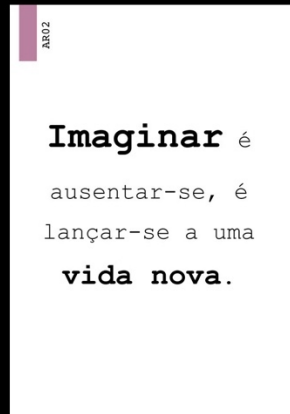
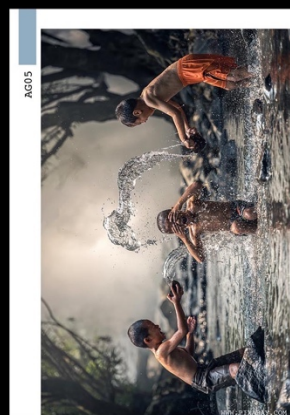


Figura 14 - Cartas Elemento Ar. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

# ÁGUA



AG06

Não nos banhamos  
duas vezes no mesmo  
**RIO**, porque, já em  
sua profundidade, o  
ser **HUMANO** tem o  
destino da água que  
corre.

AG07

sentimento  
sentir  
sentir  
sentimento  
**Sentimento**  
sentir  
sentimento  
sentimento  
sentir

AG08

O PASSADO  
DE  
NOSSA ALMA  
É UMA  
ÁGUA PROFUNDA.

Figura 15 - Cartas Elemento Água. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O., 2021.

#### **4º MOMENTO: DISPARADORES DA TESE**

São cartas que problematizam as questões desta tese. Há quatro grupos de disparadores e o número de cartas de cada um varia. Contudo, existem em cada conjunto duas cartas que deverão ser trabalhadas pelos jogadores, são aquelas marcadas por asteriscos (\* e \*\*).

##### **Ensino/Aprendizagem de Projetos (EP)**

São cartas que dizem respeito a temas que atravessam o dia a dia dos ateliês. Problematizam questões como autonomia, utopia e retornam ao passado do arquiteto-professor, perguntando sobre sentimentos, expectativas, entre outros assuntos. Tratam da tradição, da dimensão histórica e da importância dos ícones no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

##### **Arquiteta-Professora/Arquiteto-Professor (AP)**

O mote deste grupo é a docência e a formação de professores. Interessam os saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes), os processos formativos, enfim, como o arquiteto e urbanista se transforma em professor. As cartas falam também de tempo, de correr e/ou parar, de passado, de sentimentos e do professor de ontem e o de hoje.

##### **Poética e/na Docência (PD)**

As cartas suscitam uma discussão sobre poética e movimentam temas como imaginação, singularidade, sonhos, invenção e a ação do tempo (presente, passado e futuro). Intenta-se saber quais as ações transformadoras e criadoras que acontecem no cotidiano, nos ateliês de projeto, identificando assim espaços poéticos para o arquiteto-professor.

##### **Ação Poética Promotora (APP)**

Este grupo propõe ações poéticas. Convida o jogador a fazer associações livres, propor imagens, desenhar, enfim, sugerir outros cenários para o S.I.S.M.O. É uma maneira de valorizar o campo propositivo da docência, reconhecendo o que já tem sido feito pelos profissionais e tudo o que eles trouxeram para o jogo.



Figura 16 - Cartas do Disparador Ensino/Aprendizagem de Projeto. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O., 2021.



Figura 17 - Cartas do Disparador Arquiteta-Professora/Arquiteto-Professor. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.



Figura 18 - Cartas do Disparador Poética e/na Docência. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.





Figura 19 - Cartas do Disparador Ação Poética Promotora. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

### 2.3.1.7 COMPONENTES

Uma caixa preta, com tampa transparente, que contém:

- . Quatro caixas (tamanho 16cmx8cm) com imagens-afetos;
- . Quatro caixas (tamanho 8cmx8cm) com os Elementos de Bachelard – sete cartas do Ar, oito cartas do Fogo, oito cartas da Terra e oito cartas da Água;
- . Quatro caixas (tamanho 8cmx8cm) com os Disparadores da Tese – sete cartas do Ensino de Projeto, nove cartas do Arquiteto-Professor/Arquiteta-Professora, 11 cartas da Poética e/na Docência, sete da Ação Poética Promotora;
- . Uma carta DOCÊNCIA;
- . Cinco cartas com instruções;
- . Dados;
- . Duas ampulhetas de 3 e 5 minutos;
- . Papéis em branco.

### 2.3.1.8 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS

- . Bloco para anotações;
- . Canetas, lápis, entre outros materiais para desenho;
- . Gravador de áudio e/ou vídeo;
- . Máquina fotográfica.

## 2.3.2 Dinâmica

### 2.3.2.1 PRÉ-JOGO

Tarefas do jogador-pesquisador: convidar o arquiteto-professor, solicitar as imagens-afetos e imprimir as imagens-afetos (10cmx15cm) para levar no dia da partida.

Tarefas do jogador-convidado: selecionar as imagens-afetos e enviar para o pesquisador, via e-mail, até dois dias antes da partida.

### 2.3.2.2 NO JOGO

#### 1º MOMENTO

##### **APROXIMAÇÃO: SOBRE AS IMAGENS-AFETOS**

O pesquisador convida o jogador para discorrer sobre suas imagens-afetos, a falar sobre as relações que existem entre elas e sua história com a Arquitetura.

#### 2º MOMENTO

##### **IMAGENS-AFETOS E DOCÊNCIA**

Após o primeiro momento, o jogador começará a fazer as combinações de imagens. Duas combinações compreendem esta etapa:

— 1ª Combinação: o jogador deverá utilizar as imagens-afetos que trouxe, podendo agrupar, criar categorias, subgrupos, retirar imagens, inserir desenhos, entre outras movimentações. Depois deverá descrever a composição realizada para o pesquisador.

— 2ª Combinação: o pesquisador coloca a carta DOCÊNCIA no jogo e pergunta ao convidado se ela altera ou não a 1ª combinação.

Após o término de cada combinação caberá ao pesquisador fotografá-la. É importante lembrar que para a 1ª Combinação a carta (D1) DESENHE O QUE VOCÊ QUISE (Disparador Ação Poética Promotora)

é colocada à disposição do jogador que poderá utilizá-la até o fim da partida.

### **3º MOMENTO AFETOS, DOCÊNCIA E OS ELEMENTOS DE BACHELARD**

O jogador fará quatro combinações, uma para cada elemento. Antes de iniciar utilizará o dado (D4) para sortear a ordem dos elementos na partida. Caso o jogador sorteie o Fogo, por exemplo, o pesquisador deve lhe entregar a caixa desse elemento.

O arquiteto-professor poderá escolher entre conhecer todas as cartas do fogo primeiro para depois montar a combinação ou ir montando a composição à medida que retira as cartas da caixa. Em ambas situações o jogador poderá utilizar suas imagens-afetos.

Sugere-se que, para cada novo elemento, as cartas do elemento anterior sejam retiradas da mesa. Porém, o jogo é acumulativo e permite que o jogador utilize às cartas das combinações anteriores se assim desejar.

### **4º MOMENTO DISPARADORES DA TESE**

São quatro disparadores e todos eles possuem duas cartas obrigatórias que devem ser abordadas pelo jogador. Contudo, ele poderá optar por não utilizá-las nas combinações se explicar o motivo.

Haverá uma combinação para os três primeiros Disparadores. Antes de cada combinação, o pesquisador entrega para o jogador as cartas obrigatórias e depois pede que, aos poucos, ele tire as outras cartas da caixa. Aqui também o participante poderá escolher entre conhecer todas as cartas primeiro ou ir fazendo a combinação aos poucos.

Já para o quarto disparador (Ação Poética Promotora) a dinâmica é um pouco diferente porque as cartas desse grupo remetem a ações, a exemplo da carta (D1) DESENHE O QUE VOCÊ QUISER. O jogador, então, poderá fazer uma ou mais associações e combinações.

Entre as Ações Poéticas está a carta (D\*) CONTRIBUIR COM O JOGO, PROPOR IMAGENS. É um convite ao arquiteto-professor para que ele dê sugestões e faça inclusões no S.I.S.M.O.

O contexto é de acumulação, de mobilização do imaginário onde o objetivo é agregar, produzir outras imagens, como um Museu Imaginário, através do diálogo, da interpretação, da reflexão sobre passado/presente/futuro, enfim, da movimentação das cartas/imagens.

### **2.3.3 Fim do Jogo**

A partida termina quando o jogador explica para o pesquisador sua última combinação de imagens.

### **2.3.4 Pós-jogo**

O pesquisador deverá transcrever a narrativa verbal e organizar a visual para enviar ao jogador convidado para a devida aprovação

Após receber o material do pesquisador o arquiteto-professor deverá verificar se está de acordo com o que foi redigido e registrado. Caso os registros sejam aprovados pelo arquiteto-professor convidado cabe ao pesquisador realizar as interpretações das narrativas.

# 3 NO JOGO: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO (S.I.S.M.O)

---

## NARRATIVAS

*Quando, na solidão, sonhando mais longamente, vamos para longe do presente reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio da nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome (BACHELARD, 2009, p. 93).*



Figura 20 - Portal Capítulo 3: Mesa do Jogo. Fonte: Manske, 2021.

O ateliê é um lugar sempre meio bagunçado, tem material espalhado por todo lado. São folhas de papel branco e rabiscado, canetas coloridas, lápis, borrachas, lapiseiras, esquadros, trenas, pastas e mochilas de gente intensa, tensa, que cochicha ou grita no meio da fazeção que atravessa todo processo de projeto.

Cada prancheta é um lugar de discussão e proposição. Ideias, desenhos, soluções, aos poucos dão forma para objetos, ambientes, edifícios e espaços urbanos que no papel encantam, como promessas possíveis, ou impossíveis, de construções.

Não será necessário enfatizar a importância desse espaço pedagógico como um lugar potente para formação, onde o estudante aprende a ser arquiteto e urbanista e o arquiteto e urbanista aprende a ser professor. Por tais características e por tudo que representa no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, o ateliê foi o local escolhido para os encontros com as professoras e os professores convidados que aconteceram entre julho e outubro do ano de 2019.

As grandes mesas brancas (pranchetas) foram ideais para a dinâmica que durou, em média, três horas. Devido à longa duração, a partir do segundo jogo foi implementado um intervalo de 15 minutos.

No dia 04/07/2019 foi realizado um teste que acabou sendo incluído na tese como Jogo 01 (Fogo) devido à riqueza das narrativas produzidas, verbal e visual. Todos os encontros foram gravados em vídeo (notebook) e em áudio (celular) e, a partir dessas gravações, foram realizadas as transcrições dos textos. Uma máquina fotográfica semiprofissional foi utilizada para registrar as combinações de imagens.

Durante o jogo-teste pude perceber que ao fazer anotações manuais no meu bloco de pesquisa, quase sempre, eu desconcentrava o jogador. A partir da constatação evitei ao máximo movimentos, fazendo apontamentos somente quando muito necessário.

Após a conclusão da primeira partida, foram feitas algumas alterações no S.I.S.M.O. Entre elas, ressalto quatro principais:

A carta (D1) DESENHE O QUE VOCÊ QUISE (Ação Poética Promotora) passou a ser colocada à disposição do jogador desde o início da dinâmica, convidando-o assim a produzir imagens. No jogo-teste não salientei a carta no começo do jogo e talvez, por esse motivo, o recurso não tenha sido utilizado.

Quanto à sequência dos quatro elementos, a ideia era que ao longo do jogo ficassem expostas na mesa as cartas já trabalhadas pelo jogador. No entanto, durante o primeiro jogo, ficou evidente que as cartas da Água, primeiro elemento sorteado, influenciaram muito a combinação subsequente, do elemento Ar – a água inundou a mesa. Por essa razão, para realizar a combinação do terceiro elemento sorteado, recoloquei as cartas da Água e do Ar em suas caixas e expliquei para a jogadora que poderia utilizá-las nas próximas combinações, caso assim desejasse.

Em relação à retirada das cartas dos Elementos (3º momento) e dos Disparadores (4º momento) de suas caixas, percebi que quando elas foram tiradas uma de cada vez, o tempo da combinação se estendia mais. Em tal situação o jogador tende a falar primeiro das cartas, individualmente, para depois pensar na combinação.

A partir da terceira partida recomendei aos participantes que retirassem todas as cartas de uma só vez da caixinha. Assim, eles puderam conhecer todo o grupo de cartas primeiro e escolher quais trabalhar junto à composição. Contudo, é interessante salientar que a primeira estratégia – pegar uma carta por vez – talvez seja interessante quando o pesquisador queira aprofundar algum tema específico.

Quanto aos quatro grupos de cartas que compõem os Disparadores da Tese, o das Ações Poéticas Promotoras passou por uma revisão para facilitar a compreensão das propostas. Por exemplo, a carta (D2) O QUE É DOCÊNCIA? foi substituída pela (D2) O QUE EU MUDARIA PARA SER UM(A) ARQUITETO(A)-PROFESSOR(A) MELHOR?

Além dessas alterações, no desencadear de cada partida, pequenas adequações foram efetuadas tendo como mote o ritmo de cada jogador.

As ampuhetas, de três minutos e cinco minutos, não foram utilizadas.

Busquei marcar o tempo algumas vezes, porém, em nenhuma delas a marcação pareceu funcionar. Cada fala, cada combinação tinha um ritmo próprio que extrapolava quase sempre os minutos estabelecidos. Entretanto, talvez possa ser um elemento útil conforme a finalidade da pesquisa, desde que as falas e as ações do jogador não sejam interrompidas.

Quanto ao texto que segue ele é uma síntese das narrativas, verbais e visuais, construídas ao longo das quatro partidas. O objetivo desta organização é propiciar ao leitor o contato com o material produzido, dar possibilidade para ele fazer suas interpretações antes dele ler as minhas interpretações (Capítulo 4 e 5)<sup>16</sup>.

É importante lembrar que, para facilitar a leitura do trabalho, as palavras que se referem diretamente às cartas do S.I.S.M.O estarão escritas em letras maiúsculas e que quatro codinomes foram adotados para os jogadores, nessa ordem: Fogo, Água, Terra e Ar.

### 3.1 Jogo 01 – Fogo

Data do Jogo: 04 de julho de 2019/ Duração: 2 horas.

Local: ateliê de projeto do CAU/ Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Sobre a arquiteta-professora: a profissional com o codinome Fogo nasceu em 1987 e está na carreira docente há aproximadamente cinco anos. É egressa do CAU/UFSM, cidade de Santa Maria, onde foi também professora por dois anos. Entre as disciplinas que ministra estão as projetuais. É Mestre em Patrimônio Cultural e formada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional, ambos na UFSM.

---

<sup>16</sup> As transcrições, assim como as gravações em vídeo e em áudio, foram disponibilizadas (via internet) para as professoras e professores membros da Banca Avaliadora desta tese.



Figura 21 - Imagens-Afetos do Jogo 01 (Fogo). Fonte: Manske. 2021.







Figura 23 - Combinações dos Disparadores do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.1.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos da Arquiteta-Professora

A jogadora trouxe dez imagens-afetos para o jogo e boa parte delas diz respeito à época da sua graduação, assim como a obras que conheceu durante o período, “a quando eu não sabia o que era arquitetura ainda”. Metade são imagens de edifícios importantes, patrimônios que conheceu durante viagens, que revelam significados e sentidos que foram construídos aos poucos, ao longo do tempo.

Sua narrativa enfatiza a importância das viagens de estudos como estratégia pedagógica nos cursos de Arquitetura e Urbanismo pois propiciam vivências, imersões espaciais na Arquitetura e na cidade, muito ricas para os estudantes.

Há também nas falas uma valorização do papel social e político da Arquitetura que é capaz de evocar, ser palco de manifestações, transgressões<sup>17</sup>, a exemplo do edifício do MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (MASP) que foi escolhido como afeto por sua história.

Além do MASP, outras três imagens remetem a obras da arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1992) que foi destaque na partida, tanto pelo conjunto de projetos que desenvolveu quanto por ser mulher e conquistar um espaço, nos anos de 1950 no Brasil, que era ocupado quase, na sua totalidade, por homens. Com Lina engenhosidades, inovações, “a coisa do arquiteto que fazia tudo”, que projetava e construía casa e móveis virou também coisa de mulher.

---

<sup>17</sup> Neste trabalho a palavra transgressão opera no seu sentido positivo, de romper barreiras, atravessar, avançar para além dos limites de modo responsável e respeitador. Tal esclarecimento se faz necessário porque conforme o autor, a exemplo de Paulo Freire (1996), a ideia enfatizada pode ser de infração, violação, transposição dos limites éticos.

Duas imagens-afetos representam a docência para a jogadora:

A primeira é o EDIFÍCIO CAUDURO onde atuou tanto como arquiteta e urbanista, junto ao projeto de restauro, quanto como professora coordenadora, em um Projeto de Extensão, realizando uma ação dentro do imóvel, de valor simbólico para a cidade de Santa Maria por ter abrigado o antigo Hotel Jantzen, entre as décadas de 1940 e 1990.

A segunda imagem da docência (PRAÇA DO ROSÁRIO) é um espaço público, localizado também em Santa Maria, que traz “um pouquinho de todo mundo que trabalhou no projeto e de todo mundo da comunidade, que estava lá quando a gente coloriu a praça e pintou a praça”. A praça representa o presente, um outro Projeto de Extensão que a professora coordena.

Ambos afetos são vivências extensionistas, memórias da docência que valorizam a cidade como sala de aula, as parcerias com a comunidade e o papel social e político que o arquiteto-professor pode desempenhar.

### 3.1.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência

Nas primeiras duas combinações formadas a mulher, representada por Lina Bo Bardi, surge como tema importante que remete à invisibilidade, à quase ausência de arquitetas e urbanistas nas narrativas históricas da área. Nas salas de aula poucas são as mulheres lembradas e citadas pelos docentes e estudantes.

O patrimônio é outro tema que emerge das combinações, em diferentes

graus de importância, do monumento à casa quase desconhecida. São edifícios, planos urbanos que fazem parte do repertório da jogadora, construído ao longo da graduação e da docência e que agora são referências para o dar aula como memórias de formação.

A carta DOCÊNCIA está próxima dos Projetos de Extensão, de experiências que a jogadora teve já como professora no âmbito urbano, do coletivo, da cooperação e da valorização do espaço público.



Figura 24 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.1.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard

#### 3.1.3.1 ÁGUA

Na combinação da Água, a alegria dos meninos que se banham no rio também é encontrada na praça, no espaço público que é barulho leve que agrupa, propicia encontros e trocas. Há também movimento do tempo, entrosamento do velho com o novo, presença do velho no novo, referência, respeito para com o passado, representado na combinação pelo MUSEU DO PÃO.

A mulher aparece sozinha como Lina Bo, imersa na água, nas profundezas da vida e na ausência da arquiteta e urbanista nas imagens da Arquitetura, embora seja tão presença nos escritórios e nos ateliês de projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A DOCÊNCIA está atrelada à carta SENTIMENTO que no contexto representa a coragem para transgredir, fazer diferente e transpor as barreiras dos preconceitos e das comodidades.

#### 3.1.3.2 AR

Na combinação do Ar, a DOCÊNCIA está próxima da carta SONHADOR porque é também acreditar em outras coisas, ver outras coisas, “não se bastar com o que a gente está fazendo aqui” e transmitir para os estudantes que muita coisa é possível. Sonhar é então deixar-se ir e deriva como Lina Bo que ao mesmo tempo que sentava elegantemente na cadeira, com os pés para o alto, “dava a cara a tapa e fazia acontecer”.

No Ar, a transgressão é movimentar, tirar algo do lugar, sustentar o peso que vem de cima, representada nesta quarta combinação pelo grande vão do MASP e pela cobertura translúcida da PINACOTECA DE SÃO PAULO, intervenção do arquiteto Paulo Mendes da Rocha. Ambas obras apontam para cima, representam soluções, edifícios singulares que trazem na sua materialização, além da transgressão a palavra liberdade

porque imaginar, fazer algo novo, tem a ver com liberdade.

#### 3.1.3.3 TERRA

A carta DOCÊNCIA, na combinação da Terra está junto à RESISTÊNCIA porque, segundo a jogadora, está mais próxima do fazer e do resistir do que do lapidar-se, conservar-se. Neste subgrupo aparece o vermelho do MASP e do FLAMBOYANT representando força, firmeza que, ao lado da Imagem da PRAÇA e da PLANTA que cresce entre o concreto da cidade, representam esperança, vida que brota pela docência.

Na Terra, a CASA DE JUSCELINO KUBITSCHEK é CONSERVAÇÃO porque está lá, permanece, mantém-se casa. Os TIJOLOS simbolizam a estabilidade, a solidez de edifícios que resistem ao tempo. Os materiais expostos na parede ENXAIMEL lembram passado, acúmulo de história, desgaste e também domínio técnico. É saber-fazer que coloca as MÃOS que sovam o pão e o moinho em movimento, encontrado também na fábrica, nos galpões da indústria que existiam onde hoje encontra-se o SESC POMPÉIA.

#### 3.1.3.4 FOGO

Para a arquiteta-professora impulso, instinto, remete à mulher que movimenta, reage primeiro e que, na solidão, pode ser dona de si, fazer acontecer. Na combinação do Fogo, o cotidiano está representado pelas obras anônimas e pouco faladas que, como a CASA DE JUSCELINO KUBITSCHEK, sobre Arquitetura, tem muito a ensinar.

A carta ZOMBAR DE SI MESMO vem ao lado da DOCÊNCIA porque há que se ter consciência para insistir em algumas estratégias e ideias que por vezes, parecem não funcionar em sala de aula. A imagem da PRAÇA e das TINTAS são referências de docência que tem a ver com ação, fazer, movimento, colocar a mão na massa e trabalhar coletivamente.

No Fogo, edifícios como a PINACOTECA, o MASP, o SESC POMPÉIA, são como BRASA que podem acender a qualquer hora trazendo mais conhecimentos.

### 3.1.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese

#### 3.1.4.1 ENSINO DE PROJETO

A DOCÊNCIA, na 7ª Combinação do Ensino de Projeto, está ao lado da “inquieta” carta da autonomia, AUTÔNOMOS X AUTÔMATOS. No jogo, a autonomia aparece como um componente difícil no ensinar/aprender projeto porque “é difícil mediar e conduzir dando autonomia, fazer com que os alunos sejam muito dependentes da gente ou deixar eles soltos, respeitando o que é deles mesmos, ou saber quando eles precisam de mim e eu preciso conduzir”.

Se a autonomia aparece como desafio, o automatismo está cristalizado como realidade porque, no cotidiano, há pouca reflexão e tempo visto que “a gente não tem tempo de pensar quais são as nossas utopias enquanto professor ou como que nós estamos ensinando projeto”.

Os ícones no ateliê – na combinação representados pelo MASP – são fundamentais como referências, como ponto de partida para o fazer projetual. Nós, arquitetos-professores, não nos damos conta, durante os processos pedagógicos, que temos a utopia de que a produção dos nossos alunos seja melhor do que a nossa ou do que os ícones.

Quanto à relação da professora com as disciplinas de projetos, enquanto era estudante, a imagem da CASA DE JUSCELINO KUBITSCHKEK remete à presença, ao estar lá sem aparecer muito. Já o PLANO PILOTO DA UFSM refere-se a ordem, a ter o pé no chão e um início, um meio e um fim; em síntese, a cumprir bem a função, pressuposto de qualquer obra modernista.

É interessante notar que a transgressão aparece também nesta combinação como expectativa de que, no ensino de projeto, o docente consiga ensinar algo como Lina Bo que, ao mesmo tempo, “causava”, respeitava e preservava.

Transgredir aqui é revisar, duvidar da sequência início, meio e fim no processo de projeto e tem a ver com descobrir mais possibilidades, experimentar outros modos de abordar e de fazer as coisas.

#### 3.1.4.2 ARQUITETA-PROFESSORA

A 8ª combinação evidencia alguns pontos importantes da docência nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, entre eles, os saberes docentes, os REPERTÓRIOS que o professor de projeto precisa ter.

Pelo agrupamento de três imagens-afetos – do MASP e do SESC POMPÉIA, ambos projetados por Lina Bo Bardi, e da CASA DE KUBITSCHKEK, concebida por Oscar Niemeyer – a arquiteta-professora falou da importância, para qualquer projeto, do projetista conhecer bem o lugar onde a obra será inserida.

Na ação projetual existirá sempre uma disputa “entre o quanto que aquele objeto construído, ou pensado para ser construído, tem que se destacar no lugar ou tem que fazer parte do lugar”. O MASP, por exemplo, ao mesmo tempo que se destaca na paisagem, como um palco para a Avenida Paulista, é um projeto que abraçou às necessidades específicas do lugar contribuindo para sua valorização.

Já o SESC e a CASA KUBITSCHKEK representam o repertório do simples, dos galpões funcionais e de uma residência que está lá, sendo casa, e que pode oferecer, ensinar muito mais do que ela é:

Um repertório que diz respeito a capacidade de ver possibilidades onde as pessoas não veem, ou não dão valor, ou que não conseguem se dar conta de que pode ter valor. Não é monumento, não é luxuoso, não é luxo.

Esta combinação evidencia a importância que edifícios e espaços urbanos têm no processo de construção de conhecimento na Arquitetura. Independente de ser um ÍCONE, um espaço reconhecido entre estudiosos e profissionais ou não, conhecer projetos e obras, compreender suas histórias, estudá-las, analisá-las, são ações fundamentais para se ter um bom REPERTÓRIO DOCENTE.

Quanto à outra carta obrigatória deste disparador, sobre o VIR A SER PROFESSORA, relatou que descobriu a docência em sala de aula e que sua FORMAÇÃO é contínua, assim como as mudanças que ocorrem nos

lugares de vida e a troca de alunos – estudantes que vem e que vão a cada ano que passa.

Narrou que hoje se sente mais professora do que arquiteta e urbanista porque acredita mais em ser professora do que em ser arquiteta devido, principalmente, aos desvios que a profissão tem sofrido “de buscar o luxo, de buscar a mega propaganda, de atender um público seleteo” que badala nas redes sociais onde o profissional que trabalha com habitação de interesse social, por exemplo, não é valorizado.

Ser docente é sempre se questionar – embora exista um *modus operandi* que muitas vezes despreza os estudantes – e questionar-se. É resistir porque “estar tentando entender que tipo de professor na arquitetura eu sou é insistência, é resistir, e não me tornar aquilo que vejo em outros professores”. O que ela vê, infelizmente, é gente fazendo sempre a mesma coisa, assentando tijolos, construindo a mesma parede há trinta anos de docência.

As pernas para o ar de Lina Bo, nas imagens relacionadas à formação docente, representam uma educadora que se sente feliz acima do chão, sem chão. É uma profissional que não quer se fixar, se acomodar e que enfatiza que está em processo formativo e que não tem parado de estudar sobre a docência.

Fez o PEG – Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional – e agora está fazendo outra pós-graduação em Educação, sentindo-se realizada com a profissão.

Ao pegar a carta O QUE A ARQUITETA QUE EU SOU DIRIA PARA A PROFESSORA QUE ESTOU SENDO disse que é muito melhor professora, “que ainda bem que eu estou sendo professora”.

É curioso isso porque aqui eu tive atuação profissional (IA09 CAUDURO). O arquiteto que eu sou está vindo para cá, para tirar a água do imerso, do certinho, do padrão. Como arquiteto a gente tem que fazer o que a gente sabe fazer e como professora a gente nem sempre faz o que a gente sabe fazer. A gente tem que se movimentar, então a gente brinca com a água, traz movimento para água.

Para este subgrupo trouxe duas imagens da Água: a MULHER IMERSA que representa a arquiteta e urbanista e a carta BRINCADEIRA, das crianças brincando no rio, para dizer que hoje consegue brincar com a água e se sente mais livre.

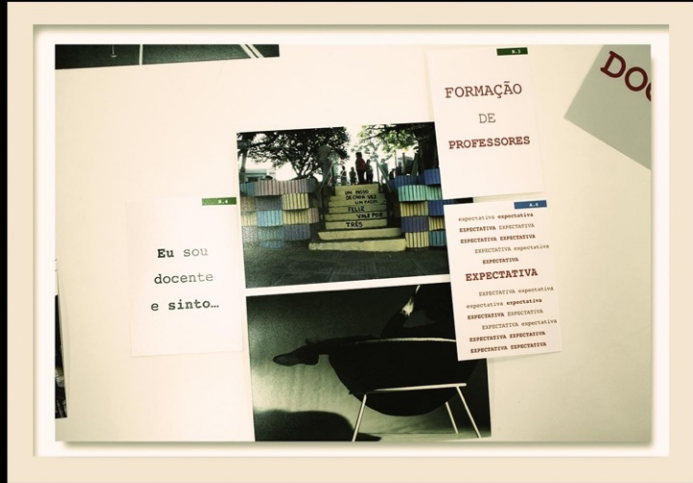


Figura 25 - Recortes do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.



### 3.1.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA

Nesta combinação a poética é tirar o pé do chão, é provocar, não saber para onde ir, representada pela imagem-afeto de Lina Bo, sentada na POLTRONA BOWL (1951).

A DOCÊNCIA aparece atrelada ao cotidiano, à PRAÇA DO ROSÁRIO, porque a sala de aula é o lugar da INVENÇÃO, da movimentação onde o cotidiano desponta “como lugar de criar, como lugar de ação, como lugar das coisas acontecerem, no cotidiano”.

O MUSEU DO PÃO representa o passado, o presente e o futuro, um projeto que condensa todos esses tempos e que remete à cultura italiana, à casa da nona. A jogadora conta que, quando está explicando alguma coisa sobre Arquitetura para os estudantes, o passado aparece muitas vezes como provocador na docência.

O MASP é singular, é ícone. No ateliê de projeto é importante mostrar para o aluno que ele também pode fazer ícones, ser singular. Mas tal SINGULARIDADE, às vezes, não é vista como boa porque nós docentes, quando recebemos um projeto “que sai muito fora do que estamos acostumados, isso nos estranha e essa estranheza é um pouco dessa singularidade”.

A singularidade também pode gerar EXPECTATIVA: esperar que o estudante produza obras, desenhe lugares com qualidade. Justamente por isso, pode eventualmente representar frustração quando o que se espera, ou o que se julga como bom, não é correspondido.

Para finalizar diz que, DEPOIS DE UM DIA INTENSO NO ATELIÊ, a casa é o lugar, entre as imagens, que acolhe o professor, mesmo sem nenhum luxo.

### 3.1.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA

Nesta etapa final do jogo, com a carta (D\*) CONTRIBUIR COM O JOGO. PROPOR IMAGENS, a professora propôs adicionar uma pergunta a este

disparador que diz respeito a nossa capacidade de criar condições para mudanças. Assim, a carta PARA SER UM(A) PROFESSOR(A) MELHOR O QUE EU MUDARIA? foi adicionada ao S.I.S.M.O para a segunda partida (Jogo Água).

A jogadora fez duas combinações nesta etapa final. A primeira diz respeito a carta PROPOR PARA SEUS ALUNOS UMA VIVÊNCIA onde aparece uma imagem do Fogo, ZOMBAR DE SI MESMO, e duas da Água, a carta EXPECTATIVA e a imagem dos meninos brincando em um rio.

A ideia é brincar com as expectativas que os estudantes têm, trabalhar com a possibilidade do erro, dos acertos, da frustração quando eles não atingirem as expectativas. Nesse contexto, o ZOMBAR DE SI MESMO é uma possibilidade de experiência, “se dar o direito ao erro e não achar que temos que fazer sempre certo” porque a “expectativa que vejo nos meus alunos hoje é de sempre fazer o certo”.

O professor, por sua vez, parece estar sempre certo e não consegue brincar com as coisas de si mesmo. Mesmo com essa dificuldade a docência pode promover a autonomia a partir de uma proposta de experiência que consiste em brincar com as expectativas e aprender com os erros.

A combinação que finalizou a partida, (D\*\*) FAZER ASSOCIAÇÕES LIVRES, remete às mulheres que de alguma maneira estiveram, contribuíram para o processo de formação docente da convidada. As imagens representam o universo feminino, tão forte na partida e na Arquitetura, mas que no dia a dia não é muito mencionado, prestigiado, porque “infelizmente não se fala muito de arquitetas mulheres” então, “aqui estão as minhas mulheres”.

## 3.2 Jogo 02 – Água

**Data do Jogo:** 10 de julho de 2019/ **Duração:** 4 horas.

**Local:** ateliê de projeto do CAU/UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Sobre o arquiteto-professor: o profissional com o codinome Água, nasceu em 1957 e está na carreira docente desde 1984. É egresso do CAU da Universidade Do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professor da UFSM, cidade de Santa Maria, onde trabalha com o ensino de projeto, com ênfase em planejamento e projeto da edificação. É Mestre em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFSM.



Figura 26 - Imagens-Afetos do Jogo 02 (Água). Fonte: Manske, 2021.

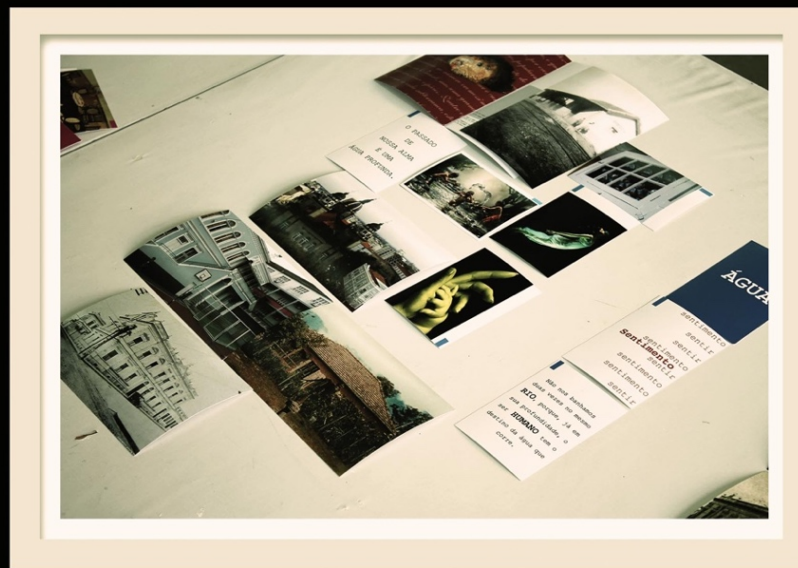


Figura 27 - Combinações dos Elementos do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.



Figura 28 - Combinações dos Disparadores do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.2.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos do Arquiteto-Professor

O convidado trouxe 13 imagens para a partida e, ao iniciar sua fala, destacou que elas têm relação com sua memória afetiva e representam, de alguma maneira, sua escolha pela Arquitetura.

Sete afetos são da infância e a ESTAÇÃO BIBOCA aparece duas vezes entre eles, uma como fotografia e outra como dedicatória, imagem da sua tese. Juntas com a fotografia da CASA VOVÔ JOÃO – onde aos fundos passava a linha férrea –, essas imagens lembram tudo o que vivenciou de bom.

Há também duas imagens do COLÉGIO GONZAGA, instituição, na época religiosa, onde estudou por mais de uma década que representa amizades e experiências, boas e ruins. Entre seus afetos, a CASA CORTEZ e a CATEDRAL DE PELOTAS são exemplos de boa arquitetura que pôde experimentar desde cedo, quando ainda não sabia direito o que era a profissão de arquiteto e urbanista.

A foto da LAPISEIRA, na prancheta, representa o cuidado que tem com as coisas que gosta e o roedor TUCO-TUCO aparece como potência, imagem poética que fez deslanchar sua pesquisa de Doutorado – finalizada em 2018 – porque “a partir deste animalzinho pude defender algumas questões da tese que eram incontestáveis a partir desta imagem do roedor”.

A CASA CURUTCHET (1948), projetada por Le Corbusier na cidade de La Plata, Argentina, é a arquitetura que emociona, que “tem a capacidade de produzir emoção e experiências únicas, que não estão associadas necessariamente a nenhuma vivência” e podem ser algo novo, desconhecido. Para o jogador a casa é um ícone, uma obra atemporal que simboliza um dos sentidos da arquitetura, a atemporalidade.

Outros dois afetos que remetem à boa arquitetura são o GINÁSIO CORINTIANS, “pouco valorizado em Santa Maria, mas que para mim é

o melhor exemplar de arquitetura produzido na cidade”, e o EDIFÍCIO CONTINENTAL, um “belo exemplo arquitetônico” de obra residencial.

O último afeto colocado na mesa foi BRASÍLIA que foge das definições de cidade como território bastante dominado, cujo planejamento enfatiza nossa incapacidade de mensurar o espaço, o quão imensurável o espaço pode ser. Isso tem relação com à questão do “domínio espacial que remete ao ventre materno, a ideia de parede, de um limite físico e Brasília não te oferece isto, estes limites e parâmetros e por isso, talvez, ela seja tão assustadora, desesperadora”.

### 3.2.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência

Para a 1ª Combinação as cartas foram divididas em quatro grupos.

O primeiro representa a infância e os aprendizados de um menino nascido na cidade, que frequentava escolas urbanas, mas que passava longos períodos no interior, na liberdade do campo. Através da imagem da Estação Ferroviária, da Catedral, do Colégio onde estudava, descreve lições de Arquitetura que teve enquanto criança, descobridora de espaços e espacialidades.

Sobre a casa do avô, edifício com planta em U, pontua:

Minhas referências de afeto estavam ligadas a este edifício, esta casa cujo acesso principal, a porta da frente só era aberta para alguém muito importante. Todos entravam pela cozinha, então quando abriam a porta da frente eu já entendia que era uma pessoa importante que estava lá na sala da frente. Por isso hoje não me prendo a ideia de uma arquitetura icônica, não que eu despreze, mas não é meu foco de atenção.

O primeiro grupo tem uma relação direta com o segundo que representa o que aprendeu sobre Arquitetura na docência. É curioso que, entre tais imagens, está a CASA CORTEZ que, embora remeta também à infância, diz respeito às reflexões da vida adulta, realizadas pelo sujeito arquiteto, urbanista e docente.

A carta que conforma o terceiro grupo é a do roedor TUCO-TUCO que traz um pouco da história recente do jogador. Tal imagem sobre a prancheta aparece como potência, como disparadora de um processo reflexivo que foi fundamental para o desencadear de seu Doutorado.

Por fim, a imagem da LAPISEIRA retrata um pouco do que o professor é, um sujeito cuidadoso que zela, cuida dos objetos e das pessoas que gosta, preserva a história e preocupa-se em passar para os outros as informações que sabe.

Quando a carta DOCÊNCIA entrou no jogo, na segunda combinação, o jogador destacou que descobriu sua vocação a partir das experiências que teve na infância porque não havia arquitetos e urbanistas na sua família e não sabia direito do que a profissão tratava. Ainda na graduação, iniciou atividades relacionadas à docência como a de monitoria.

As imagens que ficaram mais próximas da DOCÊNCIA foram aquelas que têm a ver com seus aprendizados sobre Arquitetura já como arquiteto-professor. São dois ícones, a CASA CURUTCHET e BRASÍLIA, e três outras obras que enfatizam a importância do não icônico para a construção de conhecimentos na área e, por conseguinte, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.



Figura 29 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.2.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard

#### 3.2.3.1 AR

Na 3ª combinação, do Ar, a imagem MOVIMENTO está associada à natureza, à estrada de ferro, à liberdade, ao campo, às brincadeiras com os primos, enfim, às vivências que o arquiteto-professor teve enquanto criança. Relacionam-se à Arquitetura porque já naquela época, o jogador já tinha interesse pela história dos edifícios. Arquitetura e natureza representam assim o “acúmulo de experiências que me levou, me conduziu para a arquitetura”.

Neste mesmo grupo o TUCO-TUCO remete aos trabalhadores da ferrovia. Segundo um texto que o jogador leu, quando esses funcionários trabalhavam nos trilhos, faziam um barulho semelhante ao produzido pelo roedor. A analogia traz a “questão da desumanização do indivíduo que trago na minha tese, são abordagens que desqualificam o trabalhador”.

Por meio da carta DOCÊNCIA, ele fala das dificuldades que tem no dia a dia quando estudantes e colegas não cumprem os contratos acordados. Explica que é um respeitador de regras e que as imagens do COLÉGIO GONZAGA representam tudo aquilo que aprendeu na infância e na adolescência e destaca que a escola ocupa um papel central na sua formação.

#### 3.2.3.2 ÁGUA

Na combinação da Água há brincadeira no rio, no Arroio Taquara da memória da infância guardada, protegida na cristaleira como histórias, experiências que constituem um movimento que tem a ver com “passagem, com todo este processo de crescimento do indivíduo que abordamos até aqui”.

A carta das MÃOS representa no jogo o instinto paternal, os sentimentos que envolvem o ser pai, embora a “primeira ideia que vem é de

maternidade, sempre é a maternidade, não é a paternidade”. O arquiteto-professor destaca que em um cenário onde a mulher briga pela igualdade de gênero há uma insistência em dizer “que somente a mulher, desde pequena, tem o instinto maternal e não falamos do homem, do instinto paternal” que ele tem.

A água que corre aqui é crescimento, aprendizagem, reflexão constante sobre um passado que opera, continuamente, em um presente saudoso que encontra na liberdade da infância força, repertório e referências para a docência e para a vida.

#### 3.2.3.3 TERRA

A parede ENXAIMEL e a CASA CORTEZ trouxeram para o jogo a preservação do patrimônio e o desejo do jogador de se dedicar mais à essa área, tão importante para a sociedade, que trata “da preservação daquilo que a gente pensa que seja um edifício”, um espaço urbanizado ou natural como o Pontal da Barra do Laranjal em Pelotas/RS.

O Pontal é um lugar esponja, o canal transborda e este banhado absorve esta água, mas como eles estão aterrando, devido à especulação imobiliária, sistematicamente tem havido inundação. Cada vez que vou a Pelotas fico muito triste quando vejo o descuido com o Patrimônio [...]. Sempre que vejo qualquer ataque ao patrimônio me sinto muito impotente.

As memórias da infância aparecem também representadas pelo FLAMBOYANT, pela PLANTINHA, pela CASA DO AVÔ que lembra campo, terra, honestidade e afetos que são trabalhados como o pão mais gostoso que já comeu, o da madrasta de seu pai.

É interessante a reflexão que o arquiteto-professor faz com a carta RESISTÊNCIA. Ele enfatiza o quanto somos capazes de resistir nos momentos mais difíceis de nossas vidas, diante das adversidades. Devido a essa capacidade conseguimos sobreviver como pais e como profissionais em ambientes, muitas vezes, adversos, onde há muitas diferenças e dificuldades nos relacionamentos.



### 3.2.3.4 FOGO

Na combinação do Fogo, as imagens foram agrupadas em dois conjuntos.

No primeiro há imagens da infância como a do Colégio, da Estação Biboca e da casa do avô onde já, naquele tempo, havia energia elétrica, produzida por um pequeno gerador a óleo e um cata-vento. Essa energia, basicamente de emergência, tem a ver com fogo, assim como as velas, utilizadas para iluminar os ambientes a noite, também têm.

O segundo é um grupo de afetos que o professor cultivou na docência, relacionados à Arquitetura e a seus fazeres.

A carta SOLIDÃO diz respeito aos dois conjuntos. É um sentimento que acompanha de perto o arquiteto e urbanista, “não só pela tarefa que lhe compete, que é o projeto de arquitetura, urbanismo ou paisagismo, mas também porque é uma tarefa de muito sofrimento”. O ato criativo pode trazer dor e alívio.

Segundo o arquiteto-professor, é um equívoco achar que o processo de concepção é uma prática de felicidade e tal crença precisa ser desconstruída. A solidão, o estar só, tem relação com tudo isso.

ZOMBAR DE SI MESMO é fundamental para o sucesso das ações que envolvem o projeto. Entretanto, a capacidade de brincar consigo mesmo é um aprendizado construído ao longo do tempo, tem a ver com uma sabedoria, um conjunto de vivências que demanda tempo.

Nas imagens do fogo também há entusiasmo, um profissional que deseja fazer sempre o melhor e que é sonhador porque “quando tu levantas tem que ter um pouco de sonhador, tem que sonhar que vai dar tudo certo”. Ressalta também o quão importante é a qualidade do diálogo que o docente estabelece com o estudante, o desafio que é saber orientar ciente de que pode estar desorientando.

Há um conflito nas orientações que envolve a autoria do trabalho e muitos colegas optam por não interferir muito no processo criativo do

aluno. Porém, eles não são autodidatas e “orientar, mostrar um caminho, ter a possibilidade de trabalhar com os alunos para dar o melhor de mim é gratificante”.

Por tais questões, o docente é um cultivador de talentos, um descobrir de habilidades. Poder “chegar no final do curso e mostrar para um aluno que ele pode chegar na nota máxima, que ele é capaz, que todos são capazes, é o melhor que tu podes dar para aquele sujeito”. Encorajar o estudante a lidar com as dificuldades, a enfrentar os desafios, a sonhar, a serem eles mesmos, remete à combinação do Fogo e fala muito sobre docência.

## 3.2.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese

### 3.2.4.1 ENSINO DE PROJETO

Com a carta TRADIÇÃO/DIMENSÃO HISTÓRIA o jogador pontua que a tradição é repetição, recorrência, saberes e fazeres acumulados com o tempo, “por exemplo, uma escada é sempre uma escada”. Quanto à dimensão histórica, destaca que “não podemos fazer arquitetura sem essa associação com o passado, as experiências, as memórias, os aprendizados”.

Sobre quando era estudante, nas disciplinas de projetos, disse que, embora tenha sido um aluno com potencial, se sentia muito inseguro e que a insegurança foi algo que o acompanhou por muito tempo. Narra que é admirável quando o aluno tem segurança, “essa capacidade do estudante de suportar a pressão e se sentir capaz”.

Vivenciou a época da ditadura onde o professor era aquele que sabia tudo e tinha, quase sempre, um temperamento difícil que não permitia a troca de saberes. Os estudantes eram como discípulos sem a liberdade que se têm hoje.

Lembra que na infância, com apenas seis anos, vivenciou um episódio violento na escola, um momento de descontrole de um professor. Embora não tenha ficado com traumas, até hoje segue refletindo sobre o que ficou nele daquele episódio e que, talvez, “um pouco daquela

vivência está na maneira como fui estudante” e, por conseguinte, no modo como é na docência.

Todavia, coloca que não tem certezas sempre e que se sente inseguro muitas vezes. Nesse viés, a insegurança é benéfica porque tem a ver com um sujeito que repensa, reflete sobre suas práticas, principalmente sobre o que fala para os estudantes nas orientações dos projetos.

AUTÔNOMOS/AUTÔMATOS são palavras fortes, aparecem no centro desta combinação porque “a busca pela autonomia está implícita no ensino de projeto”. O professor deve estar atento para, ao mesmo tempo, trabalhar sua autonomia e permitir, incentivar que o estudante exercite a dele, seja autônomo.

Sobre a carta EXPECTATIVA, enfatiza que tem a ver com bons resultados. O professor espera ajudar no processo formativo do estudante, seja nos ateliês ou junto aos Trabalhos Finais de Graduação, e se alegra quando, no final do semestre, colhe bons frutos.

As cartas citadas até aqui estão próximas da carta DOCÊNCIA e de outra, UTOPIA/ÍCONES, que agregou no jogo sete imagens-afetos de edifícios e de Brasília. “A utopia é sempre bem-vinda”. A CASA CURUTCHET é icônica, por tudo que ela nos ensina, e utópica para aquela época, anos de 1940. Sobre utopia complementa que “o desejo que todo arquiteto tem de produzir uma obra de qualidade, é uma utopia do dia a dia, tanto entre arquitetos como entre alunos”.

As imagens também representam os vínculos, as relações que se estabelecem pela convivência entre educando e educador. No caso dos Trabalhos Finais de Graduação, o professor encontra o aluno quase semanalmente para conversar sobre o projeto que está sendo desenvolvido. É uma convivência intensa que pode resultar em dependência, mas também em amizade.

Embora respeite esses elos relata que são raras as vezes que estabeleceu de fato uma amizade. No início da carreira entendia como prejuízo quando essas junções se desfaziam, mas hoje compreende que “há um rompimento de cordão que faz parte do processo de

crescimento do sujeito, você pode ser lembrado pelo aluno, mas ele não precisa mais estar do teu lado”.

### 3.2.4.2 ARQUITETO-PROFESSOR

O jogador com a carta O ARQUITETO VIROU PROFESSOR. SERÁ QUE VIROU? COMO VIROU? relatou que passou a se enxergar como docente quando deu aula no SENAC, em Porto Alegre, no Curso de Desenho Arquitetônico. Quando iniciou na UFSM já tinha nove anos de experiência no curso de Arquitetura e Urbanismo pois trabalhou no CAU/ULBRA, Universidade Luterana do Brasil.

Lembra que foi chamado de um dia para o outro para dar aula na ULBRA e que era muito jovem, tinha vinte e poucos anos. Nunca esqueceu do momento em que o coordenador fechou a porta e o deixou sozinho com a turma: “olhava para os alunos e olhava para a porta, mas eu não podia abrir a porta e dizer que não queria mais”. Assim, tornou-se professor na sala de aula.

Sobre a carta REPERTÓRIOS importantes diz que para ser professor de projeto é fundamental ter um repertório de boa arquitetura. Não concorda com os que pensam que, para dar aula de projeto, é necessário ter experiência em obra porque acredita que um estudioso, aquele que entende bem do processo projetual e construtivo, pode desempenhar bem a tarefa. Como exemplo, o jogador relata que teve experiência em obras, mas que esse saber, por si só, não lhe garantiu tranquilidade na docência.

Sente-se gratificado quando o aluno dá um salto qualitativo, “é sobre o aluno que recebi e o aluno que está saindo”. Fala de um acompanhamento individual que o número de alunos do CAU/UFSM – 33 ingressos anuais – ainda permite e que essa personalização do ensino de projeto é praticamente impossível em cursos maiores como o da FAU/USP.

Assim, há sempre nos ateliês uma tensão provocada pela relação entre número de alunos e tempo disponível dos docentes para orientar cada

sujeito. Tal proporção gera muitas discussões e debates nas reuniões dos colegiados e, sobre esses momentos, o jogador vê como vazios alguns discursos, produzidos por colegas que não trabalham no ensino de projeto, que sugerem orientações coletivas.

Outro ponto crítico que aparece na combinação é a avaliação, como avaliar um projeto?

Não acredito em uma aula de ateliê muito cheia de regras, a pontuação não pode ser rigidamente compartimentada. Um critério muito rígido pode até distorcer o resultado final. Então, nos apegamos muito a essas questões e esquecemos que o projeto não pode ser matematicamente avaliado.

Sobre a carta MEU PROFESSOR DE PROJETO ERA... EU PROFESSOR DE PROJETO SOU diz que seu professor era um chato e que também é um chato, exigente. Define-se dessa maneira com muito carinho pela profissão e adiciona às imagens outro afeto, escreve CONHECIMENTO TÉCNICO, um saber específico da área que julga ser para na docência fundamental.



Figura 30 - Recortes do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.2.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA

As imagens da poética na prancheta estão amontoadas, são nove afetos que representam bons projetos e memórias da infância, quatro cartas da Terra (SOVAR, FLAMBOYANT, PLANTINHA E ENXAIMEL), a carta do Fogo FOGÃO, a carta DOCÊNCIA e as imagens deste disparador.

Poética na área está associada ao objeto de trabalho do arquiteto e urbanista, a Arquitetura. Na docência tem relação com saber reconhecer qualidade quando estás na frente de um projeto, “reconhecer tem a ver com poética”.

Segundo o arquiteto-professor, quando estamos ensinando projeto estamos também projetando. A proposta é do aluno, todavia, o professor participa do processo criativo e concebe o projeto com o outro. Nesse contexto, “como arquiteto eu crio arquitetura e como docente eu crio arquitetos”.

Retorna novamente à proporção de educandos por educador para dizer que considera a proporção 1/10 uma condição boa que permite alcançar bons resultados, DEPOIS DE UM DIA INTENSO NO ATELIÊ.

No cenário atual, o jogador questiona a quase obrigação imposta aos docentes de estarem vinculados a programas de pós-graduação, embora muitos tenham interesse maior nos trabalhos voltados à graduação, e questiona: qual o objetivo maior de um curso de Arquitetura e Urbanismo?

Devemos formar arquitetos e urbanistas ou formar pesquisadores?

Tratam-se de questões atuais e pertinentes, assim como aquelas que surgem sobre o contexto político contemporâneo, de desvalorização das conquistas da Educação.

Contudo, enfatiza que “para além de ser arquiteto eu queria ser arquiteto e para além de ser professor eu queria ser professor pois considera que há na docência uma liberdade muito bem-vinda que permite INVENÇÕES.

Nós professores “estamos sempre nos inventando” e inventando coisas. São coisas simples, cotidianas, que alimentam a docência e nos fazem felizes como, por exemplo, desenhar no quadro um esboço diferente ou repensar e modificar a abordagem de determinado assunto.

### 3.2.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA

O último disparador movimentou imagens de edifícios porque, para o jogador, a Arquitetura tem relação com sua memória afetiva, “tem relação com minha infância e com as experiências que tive na infância”.

Sobreposta a essas imagens está a carta DOCÊNCIA que representa a mãe, excelente professora de português, fonte de inspiração para o arquiteto-professor. Posicionam-se aí também o avô e o pai que eram só afeto e “na docência, tem que ter essa relação de afeto também”.

A DOCÊNCIA está atrelada à liberdade, aos sonhos, ao ser sonhador e a ter esperança, palavras associadas ao pai, assim como está relacionada à organização, à concentração, à competência de uma mãe que atendia bem onze filhos e que “vivia para os filhos”.

Com a carta IDEAL/UTOPIA destaca que, muitas vezes, os alunos progridem no curso sem ter exercitado habilidades importantes. Sendo assim, um “ideal seria que os alunos dominassem o maior número de ferramentas possíveis e que todos alunos tivessem, apresentassem resultados excelentes”.

Quanto a PROPOR UMA OU MAIS VIVÊNCIAS PARA SEUS ALUNOS fala sobre suas experiências, sobre uma bagagem pessoal e profissional como resultado de um processo, de uma lapidação que acontece ao longo de anos. Dentro desse contexto, conta que gostaria de preparar uma aula baseada nos saberes experienciais para discutir com os estudantes alguns pontos que são importantes na lida projetual como, por exemplo, resolver uma cobertura, fazer um zoneamento, representar bem um corte, dentre outros.

Sobre a carta CONTRIBUIR COM O JOGO, PROPOR IMAGENS sua sugestão é a de ampliar o número de imagens com o objetivo de criar

mais possibilidades, dar maior dinamismo ao Jogo. Não será necessário enfatizar aqui a importância dessa consideração para a construção do S.I.S.M.O que intenta movimentar, acumular e fabricar imagens novas.

### 3.3 Jogo 03 – Terra

**Data do Jogo:** 28 de agosto de 2019/ **Duração:** 3 horas.

**Local:** ateliê de projeto do CAU/UFSM, Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul.

Sobre a arquiteta-Professora: a profissional nasceu em 1983, iniciou suas atividades como docente em 2010 e é professora do CAU/UFSM, cidade Cachoeira do Sul/RS. É egressa do CAU/UFSM, cidade de Santa Maria, Mestre em Urbanismo, História e Arquitetura pela UFSC e doutoranda em Arquitetura pela UFRGS. Trabalha com disciplinas voltadas ao ensino de projeto com foco para a cidade, os estudos urbanos.



Figura 31 - Imagens-Afetos do Jogo 03 (Terra). Fonte: Manske, 2021.



Figura 32 - Combinações dos Elementos do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.





### 3.3.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos da Arquiteta-Professora

A arquiteta-professora trouxe 16 imagens-afetos que são, na sua maioria, capas de livros e filmes que representam repertórios, elementos significativos para sua formação como educadora.

São temáticas que dizem respeito à cidade, às discussões no âmbito urbano, como o livro de Francesco Careri – *WALKSCAPES: O CAMINHAR COMO PRÁTICA ESTÉTICA* – que aborda a caminhada como ato estético em que o sujeito, que caminha, recebe e leva informações do lugar.

Já o livro *CARNE E PEDRA*, de Richard Sennett, trouxe para o jogo um entendimento da cidade, para além do morfológico e funcional, como corpo político, filosófico, religioso e não previsível. Tais questões vão ao encontro de outras colocadas por Michel de Certeau, no livro *A INVENÇÃO DO COTIDIANO*, como, por exemplo, a impossibilidade de prever no projeto “as artimanhas ou as táticas dos praticantes da cidade”.

O livro *CIDADES INVISÍVEIS*, de Ítalo Calvino, e a *A CONSTRUÇÃO DAS CIDADES SEGUNDO SEUS PRINCÍPIOS ARTÍSTICOS*, de Camilo Sitte, também são citados. Nesse último, o arquiteto e historiador da arte austríaco escreve, ainda no final do século XIX, sobre a sobreposição de tempo, de história e de arte na cidade que é capaz de acolher, atrair ou repelir os usuários através do seu traçado, das suas praças e proporções.

A fotografia da capa do livro de Camilo Sitte foi colocada junto com a da cidade móvel desenhada pelo Grupo Archigram, *THE WALKING CITY* (1966). Ao descrever as imagens a arquiteta-professora enfatiza que elas precisam ser olhadas juntas visto que, tanto a tecnologia como a história, devem ser levadas em consideração quando fazemos projetos e pensamos as cidades.

Assim como os livros, os filmes também aparecem como disparadores

de reflexão. Com o longa-metragem *MEDIANERAS* (2011), o *BLADE RUNNER* (1982) e o *MON ONCLE* (1958) é possível pensar sobre mecanização, que “nem sempre o tecnológico e o moderno são os melhores para a cidade e que, às vezes, o velho, o antigo, são os que fazem as pessoas se encontrarem”. Esse ponto de vista é reforçado na fala sobre o *CINEMA PARADISO* (1988), filme que “mostra como edifícios vão mudando de função e o quão importante é que alguns edifícios mantenham suas funções originais, precisam se manter para que as pessoas possam resgatar memórias”.

A linguagem cinematográfica é uma ferramenta importante pela “qual os estudantes se comunicam, por imagens, por filmes, por redes sociais, enfim, esse tipo de linguagem que faz as pessoas conversarem, sobretudo alunos”.

Como afetos, expôs duas imagens de edifícios:

A primeira é uma fotografia da IGREJA DE SÃO VICENTE DO SUL/ RS, cidade natal da jogadora, que representa no jogo memórias da infância como fonte de aprendizados sobre Arquitetura, sobre espacialidades e espacializações.

A segunda imagem é do SESC POMPÉIA, um bom exemplo de projeto arquitetônico, projetado por uma mulher, a arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1982). Simboliza que “uma obra não é só atributos estéticos, atributos de forma, porque às vezes a rugosidade, o mal feito, a pureza do lugar acolhe mais aquele indivíduo que não tem aquele apuro, aquele senso estético”. O SESC aqui é um repertório do simples, do cotidiano, que acolhe as pessoas de modo geral que se sentem convidadas, à vontade para adentrar nos espaços. “Em lugares assim, como o SESC, não parece que vamos quebrar nada, que vamos estragar nada”.

A música também é fonte inspiradora para a educadora que traz entre seus afetos a capa do CD de VITOR RAMIL, artista gaúcho que canta suas origens, fala do lugar que veio.

Sobre o desenhar (CROQUI) a professora pontua que no ensino “temos que criar meios para que o indivíduo que estou lidando apareça” e,

nesse viés, cabe trabalhar com instrumentos que valorizem a percepção e a sensibilidade do estudante e o desenho, o desenhar é um fazer que potencializa tal campo. Além de ser uma ferramenta, é um modo de conectar-se com o lugar, viver o momento, porque é “um jeito de gravar coisas e de me fazer mais atenta ao que eu estou fazendo” porque no dia a dia, infelizmente, “fazemos muitas coisas ao mesmo tempo”.

Por fim, a último afeto representa os ESTUDANTES, o coletivo, a possibilidade de aprender juntos. É uma foto de alunos entorno de uma maquete urbana que reuni, em seu significado, todas as referências tratadas até aqui e que só serão potencializadas, “vão aparecer quando tiver gente ouvindo, gente fazendo interlocução”.

Da mesma maneira que o desenho, a maquete é uma ferramenta com a qual os alunos podem aprender juntos. No caso da complexidade dos estudos urbanos, marca um “momento no qual o aluno pode ver o que foi produzido até então e seguir para a próxima etapa”. Com o modelo tridimensional exercitam a sistematização de dados, a representação e aprendem a definir o que é mais importante entre as muitas informações que envolvem qualquer processo de projeto.

### 3.3.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência

As 16 cartas foram separadas em cinco grupos.

O primeiro é a “caixa de ferramentas” vinculada à arte que “não está pronta, não está terminada. Pode ser alimentada sempre, posso renovar, posso trocar, alguns tenho em casa; é música e cinema”.

No segundo agrupamento, o desenho à mão emerge como ferramenta importante tanto para os alunos, no que tange ao desenvolvimento da sensibilidade e da percepção, quanto para a arquiteta-professora, como modo de conexão com a agora e com o lugar.

A IGREJA DE SÃO VICENTE DO SUL e o SESC POMPÉIA representam muito mais do que Arquitetura e cidade, são referências de espaço cuja

importância não está nos atributos da materialidade, mas no que “o espaço promove, é experiência de corpo e espaço”.

O livro de Ítalo Calvino e a fotografia de um grupo de ESTUDANTES da disciplina de Projeto Urbano e da Paisagem III, trabalhando com uma maquete, são dois afetos importantes da docência na Universidade, vinculados ao ato do ensino. O livro “AS CIDADES INVISÍVEIS”, publicado em 1972, representa como a profissional chegou no ensino e tudo aquilo que não quer abrir mão enquanto estiver lecionando e a foto dos alunos remete à importância do coletivo, do horizontal, de fixar algumas coisas dentro de “uma gama de informações que está, o tempo todo, bombardeando eles”.

No quinto grupo há cinco cartas, quatro livros e a imagem do projeto do Archigram, *THE WALKING CITY*. Simbolizam “as referências bibliográficas, as teorias, os estudos sobre cidade”, alguns “ensinamentos que sempre vão estar, essa coisa de futuro e passado” e como ainda pensamos a cidade enquanto elemento morfológico.

Para fazer a 2ª Combinação com a Carta DOCÊNCIA, a arquiteta-professora tirou algumas cartas da mesa com o objetivo de deixar mais sistemático “porque algumas coisas se sobrepõem”. Porém, permaneceram os cinco grupos da 1ª combinação que podem ser descritos assim:

O agrupamento da arte como inspiração (nutriente para a docência); o desenho como comunicação e conexão com o presente e com o lugar; o valor do coletivo e do diálogo, representado pelos ESTUDANTES; a IGREJA DE SÃO VICENTE e o SESC POMPÉIA como invólucros, o quão importante é a experimentação de espaços e, por fim, o conjunto das referências teóricas, com o passado e o futuro atuando juntos na construção do presente; com a carta DOCÊNCIA próxima dos estudantes e dos repertórios teóricos.

Saber ouvir, trocar experiência, estudar, conhecer o passado e as utopias do futuro são ações fundamentais para a construção contínua de conhecimentos na docência.



Figura 34 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.3.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard

#### 3.3.3.1 AR

A carta com as CADEIRAS representa coletivo, reunião, troca, gente se enxergando; a ideia é de classe coletiva, horizontal reforçada pela imagem-afeto ESTUDANTES.

Tais significados, aliados à MOBILIDADE/MOVIMENTO, remetem à riqueza contínua e diversa dos momentos de trocas, posto que “toda vez que alguém sentar aqui, toda vez que esses alunos forem fazer isso em outros momentos, nunca serão as mesmas pessoas e nunca os momentos serão iguais”. A professora enfatiza que mesmo quando nos ausentamos da sala de aula para fazermos outras coisas nos munimos de informações, experiências. Há sempre um movimento do coletivo e “é na troca que te constituís outro”.

Assim, a DOCÊNCIA está entre as imagens do Ar “porque tem a ver com o modo que devíamos pensar o ensino, principalmente nos ambientes de projetos, porque não existe projeto que é só do indivíduo, ele é sempre coletivo” e quanto mais, nós professores, promulgarmos a “ideia, de que as coisas são coletivas, são colaborativas, mais poderemos auxiliar os alunos”.

#### 3.3.3.2 TERRA

Para a jogadora, a palavra terra representa conexão com o lugar, com os locais que desenvolvemos nossas práticas. Isso tem a ver com olhar para as potencialidades de nossas cidades do interior e constatar que elas são também rurais e, desse modo, “nem toda cidade precisa só viver de urbanidade, de comércio, de serviço”.

A carta VIVER LENTAMENTE remete um pouco a isso, à ancestralidade, à conservação, ao aprofundamento, enfim, “talvez precisamos retomar as coisas mais sensíveis, mais habituais”. Na dinâmica esses significados, essas relações são muito importantes para os projetistas e

não estão vinculadas somente à forma das coisas, representam muito mais que a materialidade em si.

A abordagem de olhar para o local, vendo o “potencial para produzir alimentos, dentro do urbano, feitos no âmbito local” é um pouco RESISTIR porque a tendência entre os urbanistas é adotar parâmetros de cidades grandes para as cidades pequenas.

Essas discussões atravessam o ensino/aprendizagem de projeto e são pertinentes numa DOCÊNCIA que ocorre regionalmente, dentro de uma realidade onde o urbano e o rural se sobrepõem e podem ocorrer simultaneamente.

### 3.3.3.3 ÁGUA

Com a Água a professora destaca que estamos sempre evoluindo e, nessa evolução, é importante retomar algumas conexões, “tu estás andando sempre, mas, tens que voltar para ver como construíste o caminho”. No voltar, a imagem das MÃOS lembra de onde viemos, os primeiros contatos afetivos que fizemos, o âmbito materno, enfim, a casa que parece estar sempre lá para nos acolher.

A ÁGUA QUE CORRE na combinação é mudança, movimento e ao lado das CADEIRAS, imagem do Ar, a arquiteta-professora discorre também sobre troca, encontro, aprendizados, uma vez que “nunca és o mesmo, principalmente nesse ato da troca”.

Os meninos que brincam no rio, BRINCADEIRA, simbolizam o simples, coisas como tomar banho de rio, colocar a mão na terra, vivências que “têm a capacidade de resgatar coisas da infância”.

Trata-se, novamente, de realçar o quão importante é para o sujeito ter experiências, experimentar pelo corpo para aprender e apreender coisa. “A água é quente, é fria, assim como o vento e nesse sentido, essas duas coisas para mim (água e ar) mexeriam com a lógica da experiência sensorial e afetariam outras cartas. Para sentir é preciso experimentar coisas”.

### 3.3.3.4 FOGO

A foto do FOGÃO a lenha traz, como algumas imagens da Água, memórias da infância, as casas “de onde eu venho”.

Mas o Fogo na combinação é também mudança, aponta “que nada é permanente e que algumas coisas, que não servem mais, podem ser incineradas para que se possa andar para frente”. Nesse processo de descarte há INSTINTO, IMPULSO e a SOLIDÃO também é importante para prospectar algumas coisas.

No SESC POMPÉIA tem alguns elementos ancestrais que “te enraízam de novo, que fazem tu saber de onde tu vieste e para aonde estás indo”. Para a professora, a água, a terra, o fogo pode potencializar experiências, nossa carga sensorial, e isso é importante para o ensino/aprendizagem de projeto e está dentro da docência.

Acrescenta dois desenhos às imagens, ambos se referem a obras do arquiteto norte americano Frank Lloyd Wright. A primeira é uma cidade utópica, *Broadacre* (1932), baseada em módulos de produção agrícola e a segunda é uma casa, *Hollyhock House* (1922), em Los Angeles, que traz essa questão da ancestralidade. No âmbito do projeto, por mais que a tecnologia seja uma realidade, “tem sempre pré-existências que precisamos retomar”, tanto para experimentar espaços como para pensar novos espaços”.

## 3.3.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese

### 3.3.4.1 ENSINO DE PROJETO

Sobre a carta TRADIÇÃO/DIMENSÃO HISTÓRICA a profissional traz como exemplo o processo projetual urbano. Cita que os elementos morfológicos como a rua, a quadra, o lote, são recorrentes. O que muda, de um projeto para outro é a relação que construo entre eles, “como eu lido com isso tudo dentro do que é público e do que é privado, do que é aberto, do que é construído, do que que é cheio, do que é vazio”.

Quanto à UTOPIA/ÍCONES no ensino de projeto, esses elementos aparecem quando o professor busca referências na história e na teoria. Para a jogadora, que trabalha com parcelamento do solo nas suas disciplinas, este grupo representa as camadas de história que conformam as cidades assim como o futuro, a idealização de uma cidade que tem tecnologia e terra para produção, para o cultivo de alimento. Visualizar novas possibilidades, novas maneiras de fazer a cidade, novos sentidos, tem a ver com expandir horizontes, com utopias.

Quanto à época que era estudante, falou que, nas disciplinas projetuais, se sentia em isolamento e por isso entende que “precisamos avançar, principalmente na lógica de projeto, a aprender a trabalhar de um modo mais coletivo”. O trabalho coletivo é o mote do ensino visto que é através do diálogo que “opto por uma coisa ou outra, é sempre com relação ao outro que eu entendo coisas”. Destaca a carta dos ESTUDANTES e uma lógica de parcerias, de trocas para que o ato do projeto não seja uma atividade solitária.

Sobre as habilidades que tinha enquanto aluna falou que gostava muito do desenho a mão e que não ficou muito claro para ela, naquele tempo, que era importante testar ferramentas, “conhecê-las para saber qual vou investir mais tempo ou qual tenho que buscar revisar”.

Gosta da carta AUTÔNOMOS/AUTÔMATOS e a relaciona, de imediato, à fotografia dos ESTUDANTES trabalhando em grupo porque “pensa que quando o aluno está sozinho, isolado, ele vira um cumpridor de tarefas e vai muito mais praticar uma lógica mecanicista” uma vez que “para adquirir autonomia, tu precisas te expor, tu precisas enfrentar discordâncias também e para mim, o autônomo tem a ver com contraposição no âmbito coletivo”.

Quanto à EXPECTATIVA, relacionada ao ensino de projeto, ela deve ser gradativa, ser “construída em cima do que estou enxergando que está sendo produzido”. Caso contrário, pode haver frustração quando as imagens e objetivos que idealizamos, como professores, são diferentes dos resultados apresentados pelos estudantes.

### 3.3.4.2 ARQUITETA-PROFESSORA

Na oitava combinação, os SABERES, REPERTÓRIOS importantes para a docência estão relacionados à comunicação, à abertura e à capacidade que o professor tem de dialogar, expor suas ideias com clareza. Muito mais do que oferecer um repertório, “sistematizar informação, fazer ementas, exercícios, trazer referências, criar dinâmicas, enfim, é essa clareza de comunicação, de horizontalidade, tenho que comunicar e tenho que ouvir o retorno”.

Para a jogadora, essa relação de igualdade, de mediação, enfim, a disposição para o diálogo não é algo fácil porque, muitas vezes, os alunos podem pensar que o professor não sabe o que quer ou que está inseguro em relação ao que está fazendo. Porém, o tempo, os anos de experiência fornecem a segurança necessária para ouvir os alunos, saber se eles estão entendendo para assim produzir “o que é bom para mim e bom para eles, dentro da expectativa da disciplina e dentro da expectativa do curso, do que enquanto curso nós compactuamos”.

Sobre o VIRAR PROFESSORA a jogadora narra que “o arquiteto também é professor lá fora” porque há fazeres semelhantes nas duas profissões que têm relação com saber sistematizar informações, justificar escolhas, ter uma metodologia de trabalho. No entanto, existe “uma cobrança muito grande de que para ser professor eu tenho, eu teria que ter exercido mais a prática, o ato do projeto e o ato da execução”. Nesse sentido, é como se o docente não pudesse ensinar uma “coisa que ele não praticou, não desenvolveu”.

Diz não ter tantas certezas sobre tal temática, mas considera que são atividades diferentes e que o professor talvez reflita mais “sobre processo e o arquiteto está muito mais lidando com o produto”. Entretanto, as cobranças não existem em todas disciplinas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Dentro da disciplina de história e teoria é diferente, o entendimento de que é um professor é mais claro, mas dentro do ensino de projeto esse conflito vai aparecer várias vezes, como que estou ensinando uma

coisa que não estou todos os dias praticando e não executei muitas vezes.

A jogadora expõe que a dedicação exclusiva no âmbito das universidades públicas oportuniza a atuação do professor junto aos projetos de ensino e extensão, “de encontrar situações reais e oferecer essas soluções no contexto da execução, da viabilidade, do orçamento”. Ter experiências em situações reais de projeto é algo que pode enriquecer os saberes e os fazeres docentes.

Sobre seus SENTIMENTOS, enquanto professora, salienta que sente responsabilidade, tanto pela formação dos estudantes quanto pela estrutura da qual participamos em uma instituição pública. “Quem estou formando aqui deveria, em tese, responder, oferecer melhores soluções para as pessoas que não têm rosto, mas que estão nos mantendo aqui dentro.

Sobre FORMAÇÃO DOCENTE, enfatiza que no bacharelado os conhecimentos pedagógicos, da área das humanas, não são trabalhados e que no cotidiano, entre CORRER OU PARAR, escolheria parar para pensar sobre os fundamentos que sustentam a prática docente.

Com relação a SER DOCENTE NA ARQUITETURA, como professores podemos “criar situações hipotéticas, problemas e necessidades hipotéticas”, buscar o tempo inteiro referências externas.

Como não precisamos estar produzindo coisas, objetivamente, conseguimos avançar em algumas discussões porque a academia tem esse papel também, não é só de atender uma falta, mas estar pensando na frente como uma demanda tecnológica, ambiental, social pode ser resolvida, a academia está sempre buscando soluções assim.

Por tal condição de trabalho, A ARQUITETA QUE EU SOU DIRIA PARA A PROFESSORA QUE EU ESTOU SENDO para não perder a conexão entre as necessidades reais dos escritórios, das prefeituras, com o que estamos desenvolvendo em sala de aula no âmbito do projeto. Trata-se de estabelecer um espaço para troca constante, bem-vindo também

para as relações que se estabelecem nos processos de projeto.

Quanto ao professor de projeto que teve, relata que ele era pouco participativo e que, frequentemente, ficava observando a dinâmica. Na condição de aprendiz, sentia-se um tanto sozinha e hoje entende que o docente deve observar mais de perto o processo de aprendizagem para intervir quando for necessário, apontando caminhos, possibilidades metodológicas. Contudo, pontua que agora compreende melhor seus mestres e até reproduz muito do que antes criticava e não entendia direito.



Figura 35 - Recortes do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.3.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA

A arquiteta-professora, no início desta 9ª combinação, coloca que POÉTICA DOCENTE é modo de expressão, comunicação, e sobre O QUE TEM SONHADO DEPOIS DE UM DIA INTENSO NO ATELIÊ fala que costumamos agir de modo pragmático, saímos da sala de aula pensando o que fazer para melhorar e misturamos vida pessoal e profissional. Nesse contexto, talvez o melhor seria “viver os papéis diferentes que tu tens na vida e tentar fazer coisas separadas da docência”, “fazer um pouco de paradas na docência”.

Destaca a importância que a arte tem para a docência porque potencializa a descoberta de outros caminhos e possibilidades. Na prancheta coloca música, cinema, literatura e pega um pedaço de papel e escreve a palavra arte e a coloca próxima da carta IMAGINAÇÃO.

Sobre o que criamos enquanto docentes, expõe que podemos “criar condições e possibilidades para a atuação de um ser humano e de um profissional” e que no cotidiano da sala de aula, depois de alguns anos na docência, desenvolveu a capacidade de lidar com imprevistos. “Em função da questão do diálogo e da troca eu percebo que o imprevisto é bem-vindo e que a experiência vai te dotando dessa capacidade de jogo”.

A respeito do modo como PRODUZIMOS NOSSOS CURSOS, enfatiza que “talvez nossos cursos deveriam pensar em como ampliar os horizontes de atuação para os arquitetos” porque a “arquitetura tem que dialogar com o mercado, mas as regras não podem ser ditadas somente pelo mercado”.

O arquiteto não pode ser só aquele interpretador de lei ou aquele que atende as demandas duras e secas que chegam do mercado. É essa reflexão que temos que fazer dentro do que estamos ofertando, das discussões que estamos fazendo nos nossos cursos. Não é possível que a gente esteja formando indivíduos para atuar somente em um nicho, precisamos formar indivíduos que sejam mais proativos, que não

necessariamente só respondam, mas que respondam com responsabilidades e criem alternativas.

São questões para serem discutidas no âmbito coletivo e coletividade é um tema importante na partida que aparece também vinculado à carta SINGULARIDADE. Para a jogadora “eu entendo melhor as minhas singularidades, potencialidades, fraquezas, forças, enfim, quando eu estou no coletivo”.

Entretanto, narra que o discurso se consolida pela prática e que devemos praticar aquilo que proferimos. Trata-se de fazer acontecer e a carta TERRA representa o campo da ação, um futuro possível para a construção das cidades que se dá pela conexão do PASSADO COM O PRESENTE.

### 3.3.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA

Poética diz respeito ao modo de comunicação, a criar possibilidades de diálogo, a refletir sobre “como esses indivíduos que estão se formando vão criar espaços, cidades, arquiteturas, enfim, como poderão criar condições de mudanças”. Em tal cenário, o professor é aquele que cria condições para que os estudantes produzam “outras coisas onde materialidade, daquela forma ou espaço, ou experiência do lugar possam ocasionar mudanças na sociedade”.

Com a carta FAZER ASSOCIAÇÕES LIVRES retoma outra vez à TERRA e reforça a importância de visitar a origem das famílias, os vínculos que existem com o campo, para pensar a cidade “dentro de uma lógica local, regional, e defender a cidade como lugar de colaboração”. “Então, não preciso andar de bicicleta para defender essas novas práticas, mas revisitando as histórias, de onde os sujeitos vêm e a história que eles trazem, podemos discutir novos modos de fazer a cidade”.

A arquiteta-professora esclarece que a maioria dos alunos vem de cidades pequenas e que tal realidade precisa ser levada em consideração.

Esta cidade que está aqui, na nossa região, oferece parâmetros para construção da cidade e precisamos olhar para esses parâmetros. Os parâmetros que nossas bibliografias trazem são, geralmente, de cidades consolidadas, grandes. Quero escrever a palavra cultivo e produção.

Trata-se de valorizar as vivências do campo para pensar “uma cidade que produza e tenha mais contato com esses elementos ancestrais: terra, água e fogo”. Dentro dessa abordagem, PROPÕE PARA SEUS ALUNOS UMA VIVÊNCIA que poderia ser “uma visita em uma propriedade rural, levar os alunos num lugar que tenha pomar, estufa”, assim como fazer uma caminhada pela cidade em busca de outros modos possíveis de se fazer cidade, exemplos que já existam no contexto urbano.

Nas imagens da mesa, UTOPIA/IDEAL tem relação com visualizar novos cenários. Na docência é também perguntar como podemos contribuir para a formação de indivíduos que serão mais colaborativos e proativos pela cidade?

Existe um sistema e a cidade está perdendo essa coisa da troca e das pessoas se conhecerem, trocarem favores ou de ajuda mútua, enfim, penso que utopia é um pouco isso, como nossos alunos poderão estar lá fora, munidos de sensibilidade e na prática minimamente atuar e criar dissonâncias na roda que está sempre girando.

A professora pega então a imagem do Fogo, BRASA, porque considera que tal atitude, tal revisão tem a ver com “descartar algumas coisas para a gente evoluir, com o que não está funcionando nas nossas cidades, nesse ente coletivo de atores, de agentes, que poderíamos descartar”.

Sobre as mudanças que poderia fazer para ser uma professora melhor fala sobre o que não mudaria:

Nesses ambientes de atelier têm sempre outro colega para dividir a turma e o que mais acho produtivo nesta condição de trabalho que tenho aqui é trabalhar sempre com outro colega, nós sempre trabalhamos com



outros grupos, então, não perderia esse âmbito de trabalho coletivo e do estar sempre trocando.

Sobre mudar discorre sobre “criar uma ambiência de horizontalidade com os alunos para eles se sentirem cômodos, dividir conhecimento, compartilhar decisões”. Assim, poderia ouvi-los sobre sua prática docente, sobre o que desenvolveu em sala de aula e o que poderia fazer diferente no próximo semestre. Seria uma avaliação, para além da institucional que já ocorre, e “pelo olhar do aluno eu poderia me olhar de novo. Não que eu não faça o exercício da escuta, mas aqui seria específico sobre esta pergunta”.

Por fim, coloca que o jogo, como um todo, teve para ela a ver com parar, “isto aqui foi um parar para mim”.

Após alguns dias da partida, CONTRIBUIU COM O JOGO com duas imagens novas. A primeira é uma pequena propriedade de agricultura orgânica e a segunda é uma perspectiva da cidade utópica de Frank Lloyd Wright, *Broadacre*.

### 3.4 Jogo 04 – Ar

Data do Jogo: 15 de outubro de 2019/ Duração: 3 horas.

Local: ateliê de projeto do CAU/UFSM, Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul.

Sobre o arquiteto-professor: o jogo AR foi realizado com um professor que trabalha no CAU/UFSM, Campus Cachoeira do Sul, desde 2016. É arquiteto e urbanista formado pela UFSC, Mestre em *Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura* e Doutor pelo Programa de *Doctorado en Proyectos Arquitectónicos* pela *Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona da Universidad Politécnica de Catalunya – ETSAB/UPC*. Começou na docência em 2014, junto ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Ritter dos Reis, e, desde então, trabalha com o ensino/aprendizagem de projeto.

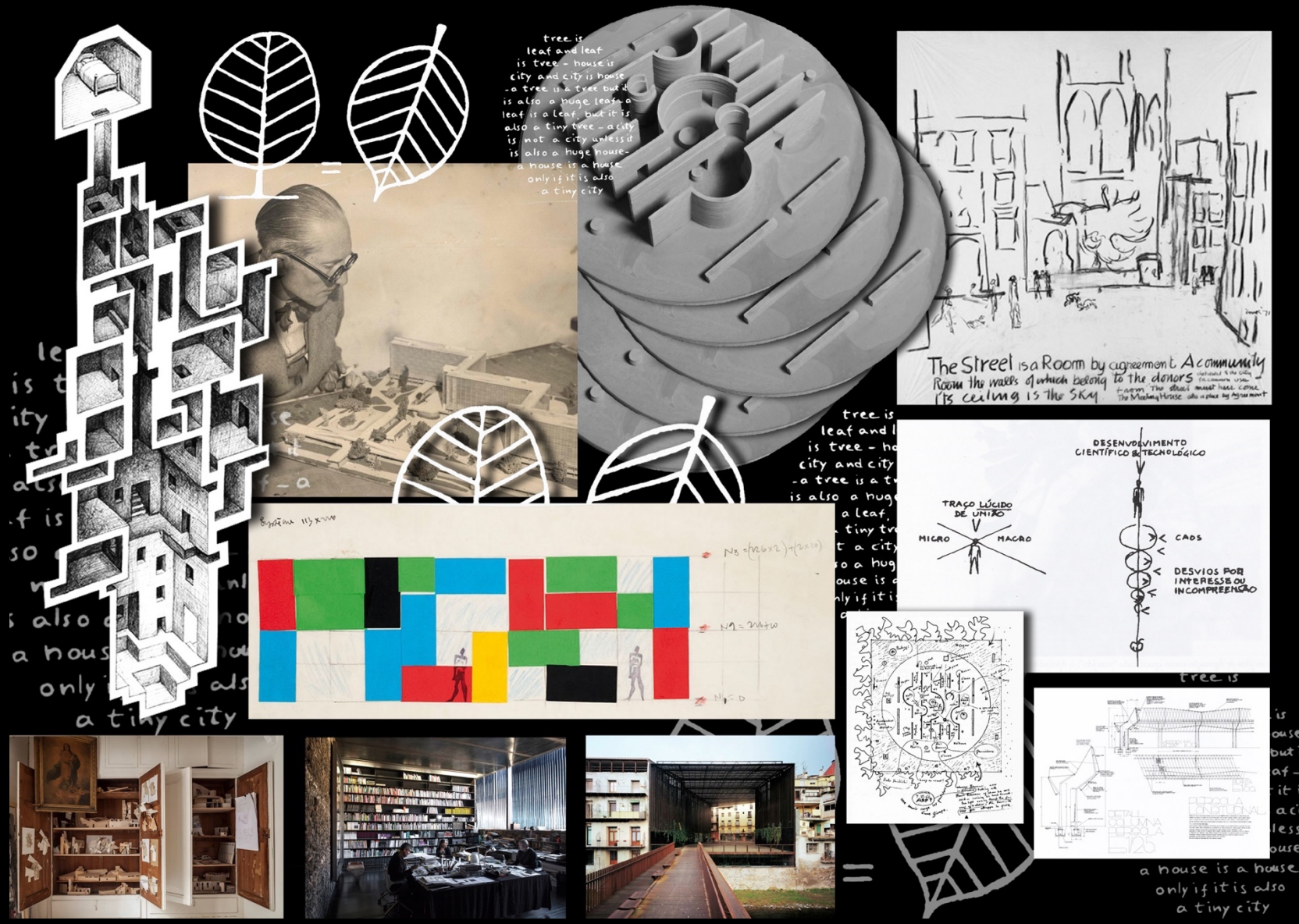


Figura 36 - Imagens-Afetos Jogo 04. Fonte: Manske, 2021.



Figura 37 - Combinações dos Elementos do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.



Figura 38 - Combinações dos Disparadores do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.4.1 Primeiro Momento: Imagens-Afetos do Arquiteto-Professor

O arquiteto-professor elencou 12 imagens-afetos para o jogo. São fotos de arquitetura, de desenhos, de maquetes, de profissionais, que representam, resguardadas as devidas particularidades, reflexões potentes que podem ser construídas a partir dos projetos, no espaço acadêmico ou fora dele.

As primeiras três imagens que descreveu estão relacionadas com a obra do arquiteto holandês Aldo Van Eyck (1918-1999). O esquema *TREE IS A LEAF* mostra a “relação de interdependência da pequena parte, como uma folha, com o universo maior, como a árvore, a arquitetura e a cidade”. As outras duas fotografias dizem respeito ao projeto do Pavilhão de Sonsbeek (1966). Uma MAQUETE e um ESQUEMA do projeto em planta-baixa são representações potentes que expressam, cada uma a seu modo, à complexidade dessa pequena obra.

Outro arquiteto que apareceu no jogo foi Louis Kahn (1901-1974) através do desenho *THE STREET IS A ROOM* (1971) que contém uma gama de reflexões sobre a cidade, entre elas que nossos espaços urbanos são como salas coletivas.

LE CORBUSIER (1887-1965) desde os anos de 1920 “fez um movimento traumático na nossa cultura disciplinar”. Com suas propostas, tentou “diminuir a fronteira entre arquitetura e cidade” trabalhando também com pequenas composições, “como alguém que busca uma melodia visual, perfeita, dentro de uma tradição de melodia visual pura”. Uma FOTO desse arquiteto, urbanista e artista plástico, olhando para um conjunto urbano, e uma PINTURA, “com arranjos de formas e ritmos”, são imagens que compõem na dinâmica como afetos e descrevem o profissional, esse “artista maior da arquitetura que ainda que discordemos dele temos que digerir seu raciocínio, as suas obras”.

O austríaco Adolfo Loos (1870-1933), “referência arquitetônica e teórica do século XX”, foi também citado como profissional que traz a importância “da arquitetura pensada num roteiro espacial, num desenho

de EXPERIÊNCIAS ESPACIAIS”.

A oitava imagem-afeto é um esquema feito por LÚCIO COSTA (1902-1998) no qual o arquiteto, urbanista e professor brasileiro propõe que há no processo de desenvolvimento científico tecnológico uma busca pelo aperfeiçoamento das ideias, por uma síntese, por uma certa maturidade reflexiva que também pode ser compreendida na arquitetura pelo “raciocínio criativo que vai aprimorando as ideias”.

Para a partida, o arquiteto-professor trouxe uma fotografia do escritório catalão RCR de Rafael Aranda, Carme Pigem e Ramon Vilalta onde esses três profissionais aparecem trabalhando juntos, dividindo o mesmo espaço. É uma alusão ao trabalho coletivo, ao “trabalho que não é individual na arquitetura”, “o reconhecimento da arquitetura como ofício, de fato em grupo, no debate das ideias, ou seja, de fato um ofício de investigação”.

O TEATRO LA LIRA, projeto do RCR, significa no jogo a complexidade que pode estar contida em um projeto e que, segundo o professor, está, de alguma maneira, em todas as imagens-afetos que são “como um registro das complexidades que elas guardam para mim”.

As duas últimas imagens são do escritório Flores & Prats, de Ricardo Flores e Eva Prats. Um DESENHO, um detalhamento técnico de uma pérgola retrata uma busca de sentido para a arquitetura centrada no “pensar na velocidade do desenho à mão”.

Então, não estou criando um desenho, estou criando uma arquitetura, mas não estou criando uma arquitetura sem deixar de criar um desenho. Não um desenho como uma expressão precisa, miesiana, de algo a ser construído, mas como expressão quase corbusiana do exercício plástico do desenho dentro de um vocabulário arquitetônico.

Além do desenho à mão, o ARMÁRIO cheio de maquetes mostra o apreço desse escritório pelos modelos físicos que também orientam a execução no canteiro de obras. “Em tempos de softwares *bim*, de revolução digital, encontrar a pertinência de algumas práticas

como a que esses arquitetos fazem para manter uma arquitetura de relevância [...], nessa contramão, isto representa um fascínio”.

### 3.4.2 Segundo Momento: Imagens-Afetos e Docência

Os afetos foram organizados em cinco grupos na 1ª Combinação.

Para o arquiteto-professor as maquetes no armário de RICARDO FLORES E EVA PRATS, a foto de LE CORBUSIER olhando para um conjunto urbano e o desenho desse mesmo arquiteto, como estudo compositivo sobre a teoria do MODULOR, remetem à criação plástica, à arquitetura como instrumento, como caminho para outras criações.

O esquema de ALDO VAN EYCK e de LÚCIO COSTA e o desenho de LOUIS KAHN, de um espaço urbano, formam o segundo grupo de imagens que pode ser traduzido como a possibilidade de ampliar conceitos, sentidos para a Arquitetura através de reflexões que partem do projeto.

Já a obra do RCR, TEATRO LA LIRA, e a foto dos três arquitetos trabalhando juntos, no jogo, são também diálogo, reconhecimento da Arquitetura como ofício de fazer coletivo.

O quarto conjunto remete à importância do desenho, da expressão gráfica como território potente, para além das representações. Por fim, o último, diz respeito às RELAÇÕES ESPACIAIS, aos cheios e vazios no espaço e a arquitetura como espacialização.

Quando a carta DOCÊNCIA entra no jogo, na 2ª Combinação, o jogador a coloca no centro, como uma base, porque ela atua com todos os elementos ao redor que no seu entendimento representam peças fundamentais nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.



figura 39 - Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.4.3 Terceiro Momento: Imagens-Afetos, Docência e os Elementos de Bachelard

#### 3.4.3.1 ÁGUA

Nas imagens do Água o MOVIMENTO, “essa dimensão que o caminho nós fizemos, de que está tudo sempre em movimento”, está atrelada ao espaço social, ao espaço livre, à “essa relação da arquitetura como um vazio experimentado com significado muito próprio, enfim, ao “momento onde a pessoa experimenta o espaço”.

O ARMÁRIO é um guardador de memória familiar, expõe uma louça de valor afetivo e estético, importante para a casa. Do mesmo modo, as maquetes, os modelos tridimensionais de estudo, os desenhos pendurados no armário do FLORES & PRATS representam algo precioso que é “o raciocínio conceitual de algum projeto que está no Studio, uma manufatura que guarda o mistério técnico e espacial que está em desenvolvimento”.

Então, uma das coisas fascinantes da arquitetura é que ela é um artesanato também, ela é um ofício de fazer; não só de projetar, não é só concepção de algo que não existe, ela é também feitura de coisas nesse processo conceitual.

Esse processo conceitual para o arquiteto-professor, com a imagem da MULHER IMERSA, também é navegação, mergulho fundo, voo, que pode ser inspirado por mestres como LE CORBUSIER que no jogo, junto à carta das MÃO, representa paternidade, cuidado, uma referência.

No quinto agrupamento há três imagens: uma fotografia de três MENINOS BRINCANDO; outra dos três arquitetos do RCR trabalhando juntos e a carta DOCÊNCIA.

Para explicar a relação que vê entre as cartas, o professor fala sobre Oscar Niemeyer (1907-2012), sobre o discurso construído por esse arquiteto e urbanista que remetia às “relações muito maiores que estão detrás da arquitetura que é a do arquiteto com seus amigos, com o

mundo, a afetividade do arquiteto”. Tal discurso construído por esse grande profissional, muitas vezes, parecia “esvaziar o sentido da arquitetura” e “não oferecia para seus pares (colegas arquitetos, jovens estudantes, etc.) um entendimento mais aplicado às suas metodologias”.

Entretanto, o jogador pontua que tal abordagem pode estar relacionada “a um entendimento maduro” de Niemeyer, de “perseguir na vida um prazer que está nas relações, e da arquitetura como um universo profissional que também oferece essas relações”.

Então, a obra do RCR, o modo como tais profissionais trabalham “mostra também essa comunhão, esse laço de amizade que está por detrás de um processo que também é colaborativo” que também diz respeito à DOCÊNCIA, à prática tutorada pelo professor nos ateliês.

#### 3.4.3.2 FOGO

Na combinação do Fogo, a carta ZOMBAR DE SI MESMO está associada à DOCÊNCIA, no sentido de que “não podemos nos preservar vaidosamente dentro de uma tarefa que é muito mais nobre e maior do que nós mesmos”.

Já a carta das TINTAS, próxima à PINTURA de Le Corbusier, simboliza o “prazer estético contemplativo, de pintar e combinar” como algo bonito a ser cultivado dentro da arquitetura.

As imagens-afetos RELAÇÕES ESPACIAS e FLORES & PRATS DESENHO remetem à solidão, “o estar debruçado sobre um projeto” desenhando, “cultivando um bom momento a sós”. O arquiteto-professor enfatiza que um bom desenho tem uma aura monástica, da dedicação, do “recolhimento visando o perfeccionismo”.

Na mesa o FOGÃO, a VELA e a BRASA, são imagens potentes do Fogo que fascinam o jogador.

Não é a lâmpada que oferece a luz sem dar de si, é aquilo que oferece a luz queimando a si mesmo; tu te

ofereces como combustível. São imagens potentes, mas o que eu mais enxergo é essa queima visando à produção de algo.

Próxima às imagens do Fogo, a MAQUETE de Aldo Van Eyck representa a síntese potente de um processo projetual. O jogador conclui dizendo que, muitas vezes, no trabalho, não nos satisfazemos quando os processos têm que ser interrompidos, têm que ser entregues.

### 3.4.3.3 AR

As cartas das CADEIRAS e da VELA representam a DOCÊNCIA que é “compartilhamento da chama” na sala de aula, troca de conhecimentos.

No HORIZONTE o professor vê tempestade, conflito, “entre as folhas e a árvore, a arquitetura e a cidade” porque entre as partes pode haver tensão. Muitas vezes, são relações tempestuosas que podem ser associadas à DOCÊNCIA no que concerne “às relações profissionais dos pares envolvidos no fazer coletivo”.

Já sobre a carta IMAGINAR, retoma ao Fogo (BRASA) para dizer que “imaginar é queimar-se e não tem como se transformar sem imaginação e sem se lançar ao novo”. Não é um processo fácil porque não nos lançamos como suicidas, “a gente se lança ancorado (MÃOS) em algum lugar ou em alguém, apoiado numa relação cúmplice que nos permite nos lançar nesse voo arriscado”.

Esse MOVIMENTO, esse não se preservar, é também ZOMBAR DE SI MESMO e, para o arquiteto-professor, muitas vezes, são as relações conflituosas que nos possibilitam queimar e sonhar. “O sonho não é um ato isolado e está dentro de uma liberdade com certas seguranças que nos permitem sonhar mais ou sonhar menos”.

Por fim, faz um círculo vivo com as imagens e no centro da combinação coloca a carta do Ar, do Fogo e da Água que foram suscitadas nesta etapa.

### 3.4.3.4 TERRA

Na combinação da Terra tem cozinha (FOGÃO), tem mãos que amassam o pão (SOVAR), tem “prática apaixonada dos fazeres, do fazer meticuloso, cauteloso, caprichado, tal qual é o exercício do artesanato, do ofício do fazer associado à maquete, ao desenho”. São fazeres investigativos que permeiam a prática laboratorial, do controle e curiosidade científica, e a prática apaixonada, afetiva da cozinha.

O jogador narra que já duvidou da sua vocação docente porque gosta desse “universo silencioso e confortável que é a solidão de um artista criando, desenvolvendo um produto” representado, na combinação, pelas TINTAS, pelo desenho de VAN EYCK e pela carta da Terra VIVER LENTAMENTE.

Diz que a DOCÊNCIA não fomenta o que a prática do projeto fomentaria, porém, oportuniza (PLANTINHA) a “criação de uma situação que é pedagógica, lúdica, recreativa, autoral, relacional, humana, curativa, terapêutica” que no contexto da sala de aula, está “dispersa nas forças e intenções que são as pessoas e as circunstâncias que encerra, aquelas pessoas dentro de uma disciplina”.

Para o professor, DOCÊNCIA também é criação de discurso, dentro de uma plataforma humana que oportuniza também a concepção de uma obra na solidão. A docência “varia muito das disciplinas de atelier para as disciplinas teóricas” e está, na mesa, entre as imagens da PLANTINHA e da parede de TIJOLOS porque ao mesmo tempo que “é um verde que surge, que me alimenta” é bloqueio “que me impede de me oferecer mais puramente nesse silêncio da cozinha, nesse cheiro da fumaça, dos odores, das afetividades guardadas nos armários”.

Por tais características, o professor pensou em associar também à DOCÊNCIA a figura do FLAMBOYANT, mas não o fez porque disse não estar na docência visando tanto o florescer do outro.

A docência é ética, é comprometida, socialmente engajada com o outro, mas eu estou muito mais apegado à docência no florescimento individual do que



propriamente nessa missão social de capacitar o outro.

O docente coloca que “a experiência projetual positiva é que floresce o outro” e que lhe dá confiança, maturidade, robustez, e em tal viés, no HORIZONTE, há liberdade, um processo que liberta o sujeito, liberta dentro (BORBOLETAS).

Para concluir, ele coloca que nas incursões pelos projetos há também caos, RESISTÊNCIA e o desenho, no processo, representa um estágio onde “as coisas estão brotando, numa textura muito humana”. “Então o momento criativo, de aprofundamento e conservação das coisas belas, a gente tem a descobrir quando a gente se lança na terra”.

### 3.4.4 Quarto Momento: Disparadores da Tese

#### 3.4.4.1 ENSINO DE PROJETO

Na combinação do Ensino de Projeto o professor inicia sua fala com a carta AUTÔNOMOS x AUTÔMATOS e na mesa, a imagem-afeto da maquete PAVILION SONSBECK, de Aldo Van Eyck, representa uma boa síntese projetual que, no ateliê, está associada ao “desenvolvimento de todo tipo de processo criativo que exige uma segurança e um manusear de vocabulários internos que tu atinges dentro de uma prática madura”.

A autonomia é assim a consolidação de um aprendizado e quando a evolução do aluno “se constitui dentro de uma segurança que se consolida a cada decisão tomada no processo de projeto” percebemos, que “a aprendizagem aconteceu de uma maneira positiva”.

A DIMENSÃO HISTÓRICA, nesse processo, é um “ingrediente difícil de se manipular” porque “exige uma maturidade reflexiva que diz respeito “a capacidade de tu usares o vocabulário, o repertório arquitetônico” que “vai além da resolução das peças que estão sobre a bancada do projetista”. É uma dimensão pouco compreendida pelos estudantes que, muitas vezes, transitam das disciplinas teóricas para as práticas sem saber como relacionar muitas informações e questões. Na DOCÊNCIA, contudo, o jogador diz gostar muito desta tensão

provocada no ensino/aprendizagem de projeto por essa dimensão, onde a TRADIÇÃO alimenta, como uma VELA, o processo projetual.

O arquiteto-professor destaca que não se trata de “um discurso utópico ou caricato de questões e convicções que são vendidas como reflexões teóricas, que na verdade foram feitas forçosamente e posteriormente após um processo projetual”, mas sim de um trânsito, um “ajuste fino das coisas entrando em discussão na prancheta” baseado em uma maturidade, em um diálogo disciplinar mais amplo.

Sobre quando era ESTUDANTE, faz alusão à carta da BORBOLETAS e à da ÁGUA QUE CORRE para dizer que acha injusto orientar-se hoje pelas convicções que tinha no passado. Porém, entende que a maturidade da sua prática é indissociável da sua trajetória enquanto estudante e que, muitas vezes, tenta corrigir essa “calibragem fina” que é operar com as expectativas “de correção de coisas da docência que eu trago como estudante”.

Explica também que o fato de ter estudado no exterior o ajudou a se desconectar do ambiente brasileiro e que hoje é docente em um curso que tem uma tradição de ensino ligada à UFRGS, diferente da UFSC onde se formou. Vê tal condição como algo positivo, “porque é um rio novo que exige que eu me distancie daquele outro em que me banhei na primeira infância”.

#### 3.4.4.2 ARQUITETO-PROFESSOR

Dentre as cartas deste disparador, sobre o VIRAR PROFESSOR, o jogador relata que essas duas identidades, esse binômio encerra nele mesmo uma falta de identidade porque há sempre outras identidades.

Sou marido, sou pai, sou filho, sou filho de Deus e aí me vem muitas outras identidades que aqui estão, constantemente, tal qual como esses três brincando. Pode ser três formas primárias, poderia ser três cores primárias, poderia ser as três distintas natureza do homem – corpo, alma e espírito – que estão em constante associação, revelando formas, equilíbrios, novas geometrias, novas arranjos formais, novas cores,

alguma com destaque maior, outras com destaque menor.

Nessa busca constante por um equilíbrio, relata que “às vezes, quando me perguntam se sou arquiteto não sei se digo que sou arquiteto ou sou professor”, embora “o professor esteja cada vez mais crescente”. Sobre o conflito, pontua que o orgulho pelo arquiteto, quase sempre, vem primeiro por uma questão de identidade pois, no período difícil da adolescência, ao eleger uma profissão, definimos uma identidade formativa.

Quando à **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, questiona se deve se capacitar “como arquiteto para ser um melhor professor ou como professor para ser melhor professor” ou capacitar-se para “ser um melhor marido, um melhor pai para ser um melhor professor, ser mais paciente, ter mais habilidades humanas que vão me capacitar melhor na minha atuação docente”.

São sonhos, são movimentos, são imaginações que nos permitem, por conta de sermos talvez maridos realizados, pais realizados, que nos permitem sonhos, movimentos, que nos permitem estar bem entre nós e dentro dessas identidades ser melhor em outras áreas. Então são saberes, repertórios, que vão muito além do professor de projeto.

Nas imagens da mesa, **CORRER OU PARAR** está ao lado dos **TIJOLOS** que simbolizam as “pequenices” (notas, frequência, correções, etc.). Há uma preocupação centrada nos alunos que podem “se distrair sem enxergar o que realmente importa”, no **HORIZONTE** podem fixar-se à tempestade e não ao florescimento (**FLAMBOYANT**) associado ao saber **ZOMBAR DE SI MESMO**, à “segurança que é o lidar consigo no outro lado do espelho e não se sentir ameaçado” (**AUTONOMIA**).

Por fim, narra que na sua cristaleira afetiva (**ARMÁRIO**) tem um **PROFESSOR DE PROJETO** que o incentivou a alcançar uma boa síntese projetual, reflexo de uma autonomia madura (**SOVAR O PÃO**). Fala assim de uma boa experiência pedagógica que lhe propiciou uma prática “que me trouxe confiança e me lançou de volta para cozinha com coragem”.



Figura 40 - Recortes do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

### 3.4.4.3 POÉTICA E/NA DOCÊNCIA

O arquiteto-professor inicia a combinação com a carta O HOMEM PODE ENSINAR A SI MESMO e fala que, dentro do fazer com poiesis, ele busca refinar a si mesmo. A palavra no centro da DOCÊNCIA POÉTICA é refinamento, “não o refinamento na sofisticação, mas o refinamento nessa transformação” (BRASA).

Dentro dessa compreensão, coloca que está na docência para ser refinado e para instruir os alunos a se refinarem dentro de um processo de construção de conhecimento que é específico da Arquitetura, onde existe uma manipulação complexa de instrumentos, influenciada tanto pelo rigor científico como pelas artes plásticas puras (LE CORBUSIER PINTURA), que visa a concepção de espaços, de cidades que envolvem dinheiro, riquezas, assim como alegria do trabalho.

Porque é lúdico, porque é recreativo essa descoberta, é prazeroso esse ofício do pão, de ensinar, porque ensinar é portas abertas do atelier, ensinar é se oferecer, é fazer junto, é se explorar.

Sobre alegria, lembra do artista, arquiteto, urbanista e professor Sérgio Ferro (1938) que escreveu que a ética é a alegria no trabalho, destacando que a DOCÊNCIA tem essa dimensão ética de promover encontros e que POÉTICA DOCENTE também é o encontro consigo mesmo.

O arquiteto-professor cria como arquiteto e urbanista e como docente e que na sala de aula ele INVENTA junto porque “o aluno é o motivo de eu estar na sala de aula” e a “arquitetura é o motivo de eu me oferecer ao aluno”. Enfim, “eu me invento na sala de aula para me oferecer ao outro” (VELA).

No processo de construção de conhecimentos, na busca por uma boa síntese projetual, pondera que “aquele que consegue sair de si, ZOMBAR DE SI”, encontra AUTONOMIA e desenvolve “a resiliência necessária para se cozinhar em busca da arquitetura” e de espaços decentes para cidade, para todos.

Ele vai se cozinhando porque ele não está apavorado, ele está se entregando a um processo maduro junto à situação de projeto na busca de uma melhor resolução. Porque está tranquilo, ele pode se oferecer como combustível.

Por fim, diz não saber “o que sai de alguém que não se encontra ou não consegue fazer a partir de si” e, pensativo, coloca na mesa a imagem dos TIJOLOS para representar que talvez seja uma busca projetual (uma síntese projetual) AUTÔMATA.

### 3.4.4.4 AÇÃO POÉTICA PROMOTORA

Para este último disparador fez uma combinação que fala sobre DOCÊNCIA.

A carta IDEAL/UTOPIA está do lado da imagem da Água BRINCADEIRA porque o ideal e a utopia têm a ver com a “integralidade do indivíduo que está na docência”. Faz alusão às falas de Oscar Niemeyer, à uma maturidade escondida que leva ao entendimento de que a “utopia da docência não está no domínio e no fortalecimento das imediatas qualificações científicas do seu exercício, acho que ela transcende”.

Por melhor que sejamos docentes nessas áreas do domínio científico e do domínio dos artificios pedagógicos, acho que um bom ser humano vai ser sempre uma ferramenta fundamental. Ser um bom ser humano, ser uma pessoa do bem, humana, uma pessoa que sabe ouvir, uma pessoa que sabe reagir ao inusitado positivamente, acho que são habilidades que estão além das preocupações pedagógicas e das preocupações científicas. Então, a utopia na docência é o fortalecimento integral do ser.

Sobre O QUE MUDARIA PARA SER UM PROFESSOR MELHOR, pensa que não conseguiria mudar muita coisa porque é algo que está no território da experiência, da ação lenta do tempo. Enfatiza que a docência é o “exercício poético do se oferecer”, de se transformar, “então é preciso de um tempo, é preciso se conhecer”. Não são apenas habilidades, são reflexões e transformações que fazemos enquanto envelhecemos, na busca constante por “equilíbrio entre as muitas coisas

que somos” (BORBOLETAS).

Entre as imagens também aparece o esforço, o empenho, a competência para lidar com as complexidades que envolvem o fazer projetual, uma boa síntese, um projeto com qualidade (VAN EYCK MAQUETE).

Para concluir, como contribuição ao Jogo S.I.S.M.O, o arquiteto-professor coloca que seria interessante escutar, jogar com sujeitos de lugares distantes de modo a construir um bom levantamento de dados.

# 4 IMAGINÁRIO DOCENTE NO ENSINO DE PROJETO: TRADIÇÃO, RESPEITO E TRANSGRESSÃO

---

## INTERPRETAÇÕES PARTE I

*São os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição.*

*Hans-Georg Gadamer*

*Imprimo a este termo – preconceito – o conjunto de saberes que temos, os quais fundamentam nossas opiniões e ações diante do mundo que nos cerca. Fundamentam, inclusive, nossa concepção de mundo. É importante essa nota porque se aprendemos numa determinada lógica de pensamento, teremos, então uma serie de preconceitos que serão decisivos no modo como julgarmos outras lógicas com as quais tivermos contato.*

*Deonir Luis Kurek*



Figura 41 - Portal Capítulo 4: Justaposições. Fonte: Manske, 2021.

Encontramo-nos sempre inseridos na tradição, pensamos, interpretamos e agimos dentro de um contexto do qual não podemos estar alheios pois somos íntimos, pertencemos, influenciados a sua transformação que ocorre de modo espontâneo e imperceptível. Nesse contexto que é a tradição o entendimento de autoridade é realizado pelo viés do conhecimento e diz respeito à ação da própria razão que é capaz de reconhecer que o outro está acima de nós em juízo e visão. Trata-se de uma autoridade anônima, impessoal, que não tem a ver com obediência, nem com alguém que dá ordens.

Gadamer (2015) explica essa definição citando os costumes que são validados no nosso dia a dia pelo reconhecimento, sem precisar de fundamentação porque os adotamos livremente, ao lado dos fundamentos da razão.

Assim, estamos inseridos e somos mensageiros da tradição que determina nossas instituições, nossos comportamentos e movimenta, constantemente, a construção dos cursos nas universidades e, por conseguinte, todos os saberes e fazeres presentes no ensino de projeto.

Toda educação repousa sobre essa base e, mesmo no caso em que se alcança um estágio na educação quando a "tutela" perde a sua função com o amadurecimento gerado pela maioria, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade na história de vida não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos havermos libertado de toda herança histórica e de toda tradição (GADAMER, 2015, 372).

Compreendemos a vida na vigência da tradição e de uma historicidade que age, é constitutiva, e fora desse universo não existem reflexão e interpretação que podem ser feitas.

Contudo, a tradição necessita ser afirmada, assumida e cultivada porque é, essencialmente, conservação que atua constantemente nas mudanças históricas e que não se estabelece pela inércia. Em meio "à suposta mudança de todas as coisas o antigo conserva-se muito mais

do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade" (GADAMER, 2015, p. 374).

É possível compreender que, no momento que o sujeito adentra no curso de Arquitetura e Urbanismo, seja como estudante ou como docente, já existe um jogo em andamento, um fluxo constante de informações históricas, de conhecimentos, de costumes, de modos de fazer e de sentidos que impulsiona e conforma a instituição como um todo e que não há docência, nem docentes, fora da tradição e que não seja atingida por ela.

Cabe então reconhecer, no âmbito deste trabalho, o quão fundamental é descrever, entender essa conjuntura que opera nos cursos de Arquitetura e Urbanismo direcionando e fomentando o ensino/aprendizagem de projeto e, por conseguinte, a docência na área.

No S.I.S.M.O, para entender esse contexto, junto ao disparador Ensino de Projeto, uma carta que suscita diretamente a temática foi proposta com as palavras TRADIÇÃO/DIMENSÃO HISTÓRICA (A\*). Contudo, um conjunto de informações pertinentes à tradição surgiram já no primeiro momento de cada partida, durante a explanação feita por cada jogadora e jogador sobre suas imagens-afetos.

Através da interpretação das narrativas verbais e visuais, construídas pelos docentes, o texto que segue destaca alguns pontos que emergiram com mais força das combinações de imagens, dentro de uma abordagem que considera que é impossível abarcar e compreender totalmente as temáticas, onde a incompletude é presença generosa e esclarecedora.

As reflexões estão organizadas em três seções:

1. Arquitetura como Aprendizagem – diz respeito ao quanto aprendemos, no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, com a interpretação da Arquitetura e da cidade que são narrativas gravadas nos espaços;
2. Elaboraões: Cidade, Arquitetura e Projeto – traz alguns

entendimentos que emergiram das narrativas construídas pelos arquitetos-professores;

3. Somos Lina – aborda a trajetória instituinte da arquiteta Lina Bo Bardi, os movimentos de mudanças que podem ser discutidos a partir de suas obras e de seu modo de projetar e discute algumas questões como a de gênero, que podem ser entendidas dentro do universo da Arquitetura como instituintes, verdadeiros centros promotores de mudanças.

## 4.1 Arquitetura como Aprendizagem

A tradição está nos fazeres recorrentes, repetitivos, construídos ao longo do tempo e não há como fazer arquitetura sem essa associação com a experiência, a memória, enfim, os aprendizados do passado (JOGO ÁGUA). No projeto urbano, por exemplo, os elementos morfológicos – ruas, quadras, lotes, etc. – serão sempre os mesmos, mas os arranjos mudarão conforme cada demanda (JOGO TERRA).

No entanto, a dimensão histórica, que atravessa o fazer projetual, é difícil de ser trabalhada porque tensiona todo o processo de concepção e coloca o projetista em debate com diversas questões – físicas, sociais, artísticas, funcionais, construtivas, entre outras –, evidenciando sua capacidade de lidar, ou não, com esse universo complexo de informações (JOGO AR).

Este diálogo constante, produzido pela/na dimensão histórica, ocorre de modo mais intenso, fluído e produtivo quando há maturidade reflexiva, um bom repertório teórico e prático acumulado que permite o sujeito reconhecer o que tem valor no âmbito da Arquitetura e da cidade. Sem esta maturidade, os estudantes, quase sempre, não compreendem muito bem a importância da história e transitam das disciplinas teóricas/históricas para a prática de projeto sem conseguir estabelecer muitas relações entre os conteúdos que lhes foram apresentados (JOGO AR).

É necessário tempo para registrar e saber lidar com o conjunto de

informações que o arquiteto e urbanista começa a receber desde o início de sua formação inicial e que, ao longo dos anos, constituirá seu repertório.

Na Arquitetura, o ensino/aprendizagem está alicerçado no que foi planejado ou construído, na cidade ou fora dela, enfim, no patrimônio humano relacionado ao habitar. Neste sentido, a cidade é acumulação, sobreposição de tempo, para onde o arquiteto e urbanista pode olhar para pensar os edifícios e a própria urbe, sua organização, e a partir do que está colocado avançar, criar novas espacializações a partir da história, levando em consideração as tecnologias (JOGO TERRA).

Para Paul Ricoeur (2002), a Arquitetura é um relato, uma narrativa gravada no espaço que tem a capacidade de trazer para o presente o que antes existiu. Por meio do conceito da Tríplice Mimesis, o autor relaciona o ato de narrar e o de construir, enfatizando que a Arquitetura está para o espaço assim como a narrativa está para o tempo.

Na Tríplice Mimesis, a Pré-configuração, como primeira delas, está vinculada ao habitar, ao impulso primeiro que o homem tem de intervir, de algum modo, no espaço. A segunda mimese, a Configuração, diz respeito ao próprio ato do construir, de materializar espacializações e a terceira, a Reconfiguração, se refere à leitura, à compreensão que fazemos destes lugares que habitamos.

Dentro deste processo hermenêutico, é possível problematizar e ressignificar no presente tudo aquilo que edifícios, monumentos, praças, ruas, representaram. O que, em tese, teria perdido sua função originária mantém, em seu núcleo/memória, uma riqueza muito grande de conteúdos, de informações (RICOEUR, 2010).

A Arquitetura, como arte configuradora de espaços (GADAMER, 2015), aponta para além dela mesma visto que é um livro aberto que permite múltiplas e diversas interpretações. Nesta perspectiva, como um convite, a Arquitetura instiga o leitor curioso a ser protagonista de outras histórias que também ela encerra (ALBERTON et al. 2019).

São obras construídas, projetos, que no decorrer da sua formação inicial



o arquiteto e urbanista vai aprendendo a dar valor, que elas têm valor. Podem ser construções reconhecidas na área, concebidas por arquitetos renomados, ou ordinárias, comuns, de autoria anônima. Vários exemplos apareceram no S.I.S.M.O como afetos ligados à formação, da graduação ou da própria docência, ou atrelados às experiências da infância, às vivências que, muitas vezes, influenciaram a escolha da profissão.

É interessante perceber o quão substancial é a infância, período em que aprendemos com nosso corpo a absorver, experienciar e conformar espacialidades com a curiosidade de quem está decifrando o mundo. Talvez, devido a estas relações que estabelecemos, desde muito cedo, com os espaços que ocupamos com nossa presença, com nossas famílias e nossos costumes, descuidar do patrimônio, não preservá-lo, remete frequentemente a dor, a perda, a morte da Arquitetura como um ente que diz respeito a nossa existência.

No Jogo Água, por exemplo, o arquiteto-professor enfatizou que, embora não atue com a área do patrimônio e do restauro, dentro do Curso, deseja participar mais de atividades junto à comunidade voltadas à preservação patrimonial. Como exemplo, citou uma área natural na cidade de Pelotas, conhecida como Pontal do Laranjal, que carece de proteção ambiental e pela qual tem muito apreço. Relatou que sofre bastante e que se sente impotente quando constata que um local ou edifício está sofrendo algum tipo de ataque.

É esta capacidade de reconhecer valor, qualidades e peculiaridades em um projeto ou obra construída, observada na fala do professor, que é trabalhada, incansavelmente, dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e que está concentrada, mais especificamente, na mimese III, elaborada por Ricoeur (2010), que diz respeito a leitura dos nossos edifícios e cidades.

À medida que o estudante desenvolve essa desenvoltura para interpretar a Arquitetura há um aumento da sensibilidade e da percepção acerca do que é um bom projeto, uma boa solução, capaz de incrementar o repertório que o sujeito vem construindo e que será

revisitado, revisto e atualizado ao longo da sua vida profissional, dentro da academia ou fora dela.

Há sempre história a ser descoberta e contada em cada espaço configurado pelo homem, projetado ou construído, e dentro deste universo do ensino/aprendizagem de projeto é importante destacar o papel dos ícones. Projetos ou personalidades emblemáticas, arquitetos e urbanistas que se distinguiram em determinada época pelo conjunto de sua obra arquitetônica e/ou urbanística, ou porque sistematizaram, teceram uma série de reflexões sobre o fazer projetual que reverberaram no conjunto de conhecimentos da área.

A atemporalidade, nas imagens do S.I.S.M.O, emergiu como uma das características do ícone e também como um sentido da própria Arquitetura. A Casa Curutchet (1949) em La Plata, Argentina, foi citada como projeto atemporal, fonte de aprendizagens que, até hoje, promove reflexões e seu criador, o arquiteto Le Corbusier (1887-1965), como profissional genial, muito a frente do seu tempo, capaz de conceber uma obra como essa nos anos de 1930 do século passado (JOGO ÁGUA).



Figura 42 - Fachada da casa Curutchet (1948-1953), La Plata, Argentina. Arquiteto Le Corbusier. Fonte: Manske, 2021.

No âmbito da obra, por meio da interpretação realizada através de livros, internet, ou *in loco*, experienciando o espaço, é possível apreender muitas lições. No caso dos ícones, as aprendizagens, geralmente, vêm acompanhadas pelo espanto, pela surpresa que estes causaram a partir do momento que passaram a existir. O ícone traz na sua constituição a inovação, o novo que propõe outros paradigmas para a área; construindo relações que antes não existiam e que, no primeiro momento, podem parecer muito estranhas e até absurdas.

No caso do projeto do MASP em São Paulo (1957), por exemplo, a arquiteta Lina Bo Bardi conseguiu ultrapassar o limite do que estava em vigência na Arquitetura através de uma obra que, na sua natureza, é transgressora. Esse museu – pelas questões técnicas implícitas no vão livre de 74 metros, antes não visto; pela maneira como as obras de arte são expostas no seu interior ou por ter sido concebido como um palco para manifestações sociais, sendo hoje um marco nacional – é um ícone, nacional e internacional (JOGO FOGO).

É comum ver o MASP na rede televisiva do Brasil, como ponto de aglomeração de pessoas que vão até Avenida Paulista expor, conclamar suas demandas. Projetos como este reforçam a transdisciplinaridade da Arquitetura que se torna mais viva, mais útil e ainda mais bonita quando está cheia de gente que vê, além de um edifício, outras representações.



Figura 43 - MASP (1958-1968), São Paulo, Brasil. Arquiteta Lina Bo Bardi. Fonte: Manske, 2021.

Para o arquiteto e urbanista interessa o modo singular como projetos como esse foram idealizados e realizados e por tal razão, podemos destacar o quão importante é para o meio a divulgação, o compartilhamento de procedimentos metodológicos, de relatos sobre como aconteceu e quais foram os motes para o processo de concepção projetual. Neste ínterim, o trabalho de algumas personalidades, como Le Corbusier e Lúcio Costa (1902-1998), se destacam mais que a de outras porque, além de produzirem boas obras, são considerados escritores, estudiosos da área que deixaram um grande legado para as gerações subseqüentes.

A atuação de Lúcio Costa junto à reestruturação do Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, assim como na organização de órgãos de proteção patrimonial é de grande valor e de importância inquestionável. Para além de ser um profissional ativo no cenário nacional, sistematizou muitas de suas ideias por meio da escrita e deixou um legado de obras, artigos e livros, que tratam de história e de teoria do projeto, a exemplo da teoria da convergência no desenvolvimento científico das coisas que desenvolveu no final dos anos de 1960, citada no Jogo Ar.

Le Corbusier também é outro ícone porque além de ser artista plástico, arquiteto e urbanista é um exímio escritor. Seu legado é resultado de um trabalho contínuo e crítico sobre diversos assuntos que foram movimentados até o final da sua vida.

Como arquiteto e urbanista, tentou diminuir a fronteira entre arquitetura e cidade elaborando frases como o urbanismo em tudo, a arquitetura em tudo, realizando um movimento traumático na nossa cultura disciplinar. Buscava, nos seus projetos, uma harmonia na composição formal com um apetite estético típico do artista plástico que também era. Sobre sua Teoria do Modulor é possível encontrar uma infinidade de desenhos, de diagramas que mostram um estudo de relações de medidas que desenvolveu para auxiliar os projetistas a criarem belas arquiteturas (JOGO AR).

Embora as ideias de Le Corbusier foram e ainda são muito criticadas,

devido, principalmente, ao viés positivista que carregam, sua contribuição para a construção do conhecimento dentro da Arquitetura é imensurável. Para além das obras artísticas, arquitetônicas e urbanísticas que concebeu, seus escritos configuram um legado de extremo valor que reflete a postura inquieta, aberta à crítica e à possibilidade de mudança, que contagia muitos leitores até hoje.

Não será necessário reforçar a importância desse profissional apaixonado pela área que assim como outros contribuiu para as reflexões sobre o ensino para toda uma geração (JOGO AR). No S.I.S.M.O, nas narrativas do Jogo Ar e do Fogo, petulância, atrevimento, o ato corajoso do atrever-se, são qualidades positivas, muito bem-vindas para o avanço e para a construção de novos conhecimentos.

Descritos como detentores destas qualidades, profissionais como Le Corbusier, Lúcio Costa e Lina Bo Bardi revisaram os conhecimentos instituídos, teceram reflexões que foram escritas, publicadas e divulgadas entre seus pares. É um legado que pode ser visitado e analisado por gerações porque traz, na sua constituição, essa ideia do debate, das discussões que alimentam um grupo colaborativo.

Oscar Niemeyer (1907-2012), por exemplo, deixou um legado de obras construídas que romperam paradigmas e contribuíram para a evolução dos conhecimentos da área por tudo aquilo que representam e nos ensinam sobre plasticidade do concreto, monumentalidade, integração e destaque na paisagem, etc. Todavia, é de conhecimento comum que esse profissional, ao falar de suas obras, prezava pelos aspectos gerais da vida, como os amigos, a beleza das mulheres e das paisagens, não oferecendo a seus pares um entendimento maior dos procedimentos metodológicos que utilizava no âmbito do projeto (JOGO AR).

Não quero afirmar com esta colocação que toda personalidade deve ser escritora e nem mesmo que os escritores, entre os arquitetos e urbanistas, são profissionais mais importantes. Nem todos nós temos a habilidade da escrita e da sistematização de informações que a prática exige. Todavia, pontuo que, dentro da tradição e da condição da Arquitetura como lugar de formação, todo legado construído e divulgado

de modo mais colaborativo pode impactar de maneira mais direta na construção de saberes que envolvem a área, principalmente no que concerne a prática projetual porque projetar é também estabelecer diálogos, é operar no meio coletivo de modo colaborativo.

Dentro desse raciocínio, é fundamental ressaltar a importância da academia, das pesquisas realizadas dentro das mais diversas linhas de conhecimento que constituem a área. São profissionais, arquitetos e urbanistas ou não, que se dedicam à história, ao desenvolvimento tecnológico, aos estudos teóricos e metodológicos, à docência, enfim, às atividades e produções que movimentam esse universo complexo que é a tradição.

De modo afetuoso, poderíamos dizer até que esses estudiosos são avatares da própria tradição porque tensionam, afirmam e cultivam sua presença todos os dias, seja na sala de aula, no ambiente de pesquisa, nos textos impressos ou nos que circulam pela internet. Em tempos de Pandemia, muitos estão presentes nas *lives*, nos encontros virtuais que trazem como proposta, dentro do isolamento social, refletir e discutir uma série de assuntos como o futuro da cidade e do planejamento urbano, a eficiência e/ou ineficiência das aulas remotas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, a necessidade da ventilação natural nas edificações, entre outras temáticas.

Para a produção de conhecimentos, é importante problematizar também a importância da utopia para a Arquitetura, dos cenários futuros, das suposições com as quais trabalhamos no âmbito do projeto.

Nas narrativas do Jogo Água, a Casa Curutchet de Le Corbusier é descrita como um projeto atemporal, icônico e utópico, principalmente se levarmos em conta o contexto da época em que foi concebido. Essa casa, assim como a Villa Savoye (1928), traz em sua constituição uma idealização da Arquitetura, uma crença que a partir de projetos realizados à luz da indústria seria possível atender às demandas de toda sociedade. O concreto, o vidro, a padronização representa assim o progresso, o avanço tecnológico, um futuro promissor para a humanidade.

Sobre utopia e o contexto do Brasil, Josep Montaner (2017) enfatiza que a tradição brasileira moderna se baseava na confiança, no poder libertador e social intrínseco à tecnologia. Arquitetos como Lelé (1932-2014) e Paulo Mendes da Rocha (1928) consideravam, e ainda consideram, peças técnicas básicas como verdadeiras pedras filosofais que, dentro de certos sistemas de pré-fabricação, conseguiriam somar produção social e quantitativa com qualidade formal e valores ambientais.

Tal idealização, esse engrandecimento da Arquitetura, é possível a partir da concepção de um contexto onde tudo que planejamos ocorre de modo perfeito, com tamanha previsibilidade e determinação impossíveis dentro da dinâmica da vida. A utopia refere-se então a um não-lugar, a uma situação idealizada dentro uma conjuntura projetual fantasiosa onde haverá sempre componentes que operam no âmbito do irrealizável, mas que não invalidam a importância social da utopia no âmbito da provocação e das mudanças.

A palavra utopia foi inventada por Thomas More (1478-1535), no século XVI, quando ele escreveu sobre um lugar perfeito, uma ilha onde não existia propriedade privada, diferenças sociais e luxos. Neste sentido, aparece em oposição ao real, que o senso comum entende como algo inalcançável. Contudo, a cientista política Judith Shklar (1928-1992) enfatizava que a função da utopia está em servir de referência para o real, seria uma forma de sonhar (CUNHA, 2020).

Se a utopia é a formulação de um cenário idealizado, a distopia indica o oposto. No contexto pandêmico de 2020, a distopia tem sido bastante debatida dentro da área da Arquitetura como uma crítica aos cenários utópicos, principalmente no âmbito da cidade. Muitas vezes, o tom das narrativas é bastante pessimista, à luz de um futuro sombrio.

Zygmunt Bauman (1925-2017) escreve que vivemos o fim das utopias e que a sociedade atual perdeu a noção de progresso como bem que deve ser partilhado. Mesmo a tecnologia gera inseguranças, a exemplo da quinta geração para redes móveis e de banda larga, o 5G, que hoje gera tantas polêmicas. Tal fenômeno colabora com a construção de um

passado idealizado – movimentos nacionalistas, regimes ditatoriais, cultura tribais, etc.– que o autor denomina retrotopia (CUNHA, 2020).

Dentro da teoria do Imaginário Social, o imaginário instituído é o que está colocado, cristalizado, regula a vida dos homens até que uma nova criação traga transformações, substitua lentamente o que existe por outras coisas. Esse fluxo modificador é instituído pela imaginação, individual e coletiva, que é capaz de construir outras significações imaginárias sociais que ainda não existiam (CASTORIADIS, 1982).

É importante ressaltar que, para Castoriadis, a utopia é algo negativo, uma fuga para fora da realidade, uma instância imprópria para ação. A transformação radical da sociedade, tão almejada pelo autor, está pautada na ideia de autonomia como projeto revolucionário, como ação que foi realizada ao longo da história, factível (RICOEUR E CASTORIADIS, 2016).

Já para Paul Ricoeur, a utopia em sua função positiva consiste em agitar a ordem estabelecida, “em subverter o mundo existente propondo novos horizontes de expectativas às sociedades” (p.28). Numa dialética entre ideologia e utopia, ele escreve que a ideologia preserva e até mesmo dissimula a ordem social, podendo assim ser patológica e corroborar com a tendência fantasmagórica da utopia, como fuga da realidade (RICOEUR E CASTORIADIS, 2016).

Levando em consideração a abordagem de Ricoeur, é possível compreender o papel instituinte da utopia dentro da Arquitetura, como provocadora, problematizadora do que está estabelecido, petrificado. No âmbito do Urbanismo, por exemplo, os projetos de cidades ideais, entre os séculos XIX e XX foram muito potentes e até hoje conformam a pauta de várias disciplinas dos cursos.

A partir de exemplos como a cidade idealizada pelo arquiteto, urbanista e professor estadunidense Frank Lloyd Wright (1867-1959), chamada *Broadacre* (1932), baseada em um módulo de produção que misturava atrativos do campo e da tecnologia, é possível tecer uma série de reflexões – históricas, teóricas e práticas – fundamentais para uma compreensão mais ampla do que é a cidade hoje (JOGO TERRA).

*Broadacre* é uma cidade utópica, assim como é a Cidade Jardim (1898) de Ebenezer Howard e a Cidade Industrial de Tony Garnier (1901). Todos esses projetos nasceram como respostas para problemas relacionados a vida na cidade no fim do século XIX, ocasionados, principalmente, pelo crescimento exacerbado e desordenado das áreas urbanas, ocasionado pela indústria.

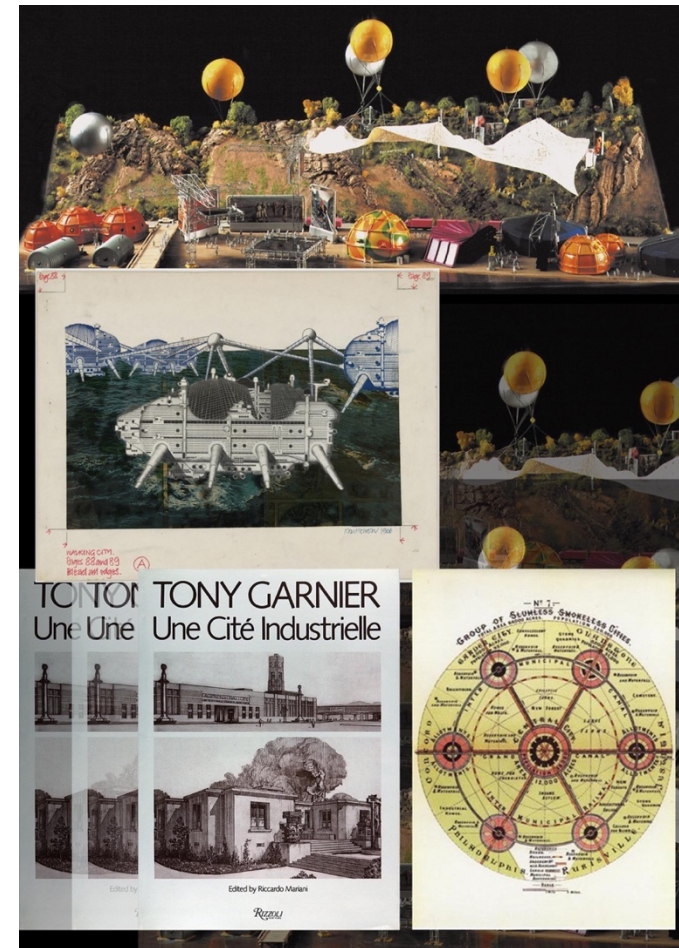


Figura 44 - Topias. Fonte: Manske, 2021.

Projetos como esses partem de cenários, utópicos ou distópicos, tensionados, quase sempre, pelo desenvolvimento tecnológico.

O grupo inglês Archigram, fundado em 1961 na Inglaterra, é famoso por prospectar, dentro destes cenários futurísticos, projetos como o da cidade móvel *The Walking City*, que poderia se deslocar, mudar de lugar, caso algo ruim como uma bomba atômica acontecesse (JOGO TERRA).

São cidades enormes, com pés telescópicos, que teriam a capacidade de se mover pela água. A ideia partiu de referências reais, objetos que foram transformados e alterados de tamanho, muito parecidos com torres de extração de petróleo de alto mar convertidas em cidades em movimento (MONTANER, 2001).

Apesar das propostas de Archigram serem composições metafóricas que pertencem a um mundo majoritariamente ilusório, assim mesmo as suas propostas formais se converteram em uma referência básica da arquitetura contemporânea (MONTANER, 2001, p.112).

É interessante perceber que este projeto, que ainda reverbera no universo da Arquitetura, aponta para um cenário distópico, um mundo arrasado por uma sociedade parasita que absorve todos os recursos de um lugar para depois partir para explorar outro. É uma abordagem do lado negativo do desenvolvimento tecnológico que considera que os excessos causados pelo homem poderão levar o Planeta à destruição.

Enfoques semelhantes também foram dados pelo cinema em filmes como *Blade Runner* (1982) que problematizam questões importantes sobre nosso futuro, como, por exemplo: para onde estamos indo e do que estamos abrindo mão nesse movimento? (JOGO TERRA)

A utopia na Arquitetura, segundo o professor do Jogo Água, é sempre bem-vinda porque movimenta sentidos e desejos. Como professores e arquitetos e urbanistas que somos trabalhamos sempre com a ideia de que todo sujeito é capaz de produzir uma obra de qualidade. É um contexto idealizado que segundo a professora do Jogo Fogo deveria ser

mais discutido por nós docentes porque afinal, quais são as utopias, os cenários que trazemos conosco e que nos movimentam?

Nas disciplinas de projeto, independente do ano que o estudante se encontra, os professores costumam esperar que o sujeito produza e até supere os ícones (JOGO FOGO). Para além desses sonhos que pautam nosso cotidiano nos ateliês, o professor no Jogo Ar coloca que, sob um viés negativo, a utopia pode estar relacionada a um discurso vazio, muitas vezes caricato, de onde transbordam questões e convicções, reflexões teóricas sobre uma prática de projeto que nunca existiu.

Expostas todas estas questões, é importante compreender que o estudante de Arquitetura e o arquiteto e urbanista – profissionais liberais e educadores – constroem seus repertórios a partir de reflexões que fazem sobre a própria Arquitetura. Desse modo, a construção dos conhecimentos na área, dos saberes que envolvem a profissão (conhecimentos, habilidades e atitudes), pode ocorrer através de discussões sobre obras que foram de fato construídas ou projetos que existem somente no papel.

É uma aprendizagem que ocorre a partir das especializações e que envolve interpretação, registro, análise, representação, proteção, enfim, projeto e construção de espaços a serem habitados.

## 4.2 Elaboraões: Cidade, Arquitetura e Projeto

A palavra elaboração remete à composição, à concepção, à produção de um significado, aberto à mobilidade inerente do Imaginário. Esta elucidação é importante porque as descrições encontradas ao longo das narrativas, produzidas pelas arquitetas-professoras e arquitetos-professores – sobre cidade, arquitetura e projeto – não representam uma definição fechada, mas sim a sobreposição e a complexidade das Significações Imaginárias Sociais.

Sendo assim, quais são as Significações Imaginárias Sociais que

operam no ensino/aprendizagem de projeto através da tradição?

Começo pela narrativa do arquiteto-professor do Jogo Ar que cita Le Corbusier e Aldo Van Eyck como teóricos importantes que refletiram sobre a relação entre arquitetura e cidade. Le Corbusier escreveu "arquitetura em tudo" e "cidade em tudo" para enfatizar o quão importante é diminuir a fronteira entre a arquitetura e a cidade.

Dentro de uma outra vertente teórica, representada pelo grupo *Team 10*, crítico do funcionalismo modernista, Aldo Van Eyck (1918-1999) concebeu o diagrama *Tree is Leaf and Leaf is Tree*, que aponta para a relação de interdependência que existe entre a folha e a árvore. O arquiteto ressaltou com o esquema que a cidade é uma grande casa e que a casa é uma pequena cidade.

Contudo, apesar da aparente harmonia que a coexistência emana, nessa relação operam sempre muitos conflitos (JOGO AR). Uma dessas tensões que o projetista tem que lidar, desde o início de qualquer projeto, diz respeito à abordagem do lugar visto que existe uma disputa entre objeto projetado e lugar de implantação (JOGO FOGO).

A arquiteta Lina Bo Bardi parece ter lidado bem com essa disputa no projeto para o MASP porque, ao mesmo tempo que o edifício se destaca na paisagem, acolhe e potencializa toda importância que aquele lote, dentro do contexto da Avenida Paulista, tinha e continua tendo. A criação de um grande palco evidencia a sensibilidade da projetista que assume os conflitos na prancheta, concebendo uma arquitetura que respeita o lugar, sua conformação física, sua história, seus significados, enfim, seus problemas e potencialidades (JOGO FOGO).

O arquiteto Louis Kahn (1901-1974), através do croqui *The Street is a Room* (1971) também aborda esta interdependência, propondo um

entendimento da arquitetura a partir de sua dimensão social. O espaço público no desenho está configurado a partir das fachadas, de uma série de edificações que remete às paredes de uma sala residencial, um ambiente de intimidade no âmbito urbano (JOGO AR).

A dimensão social traz uma outra complexidade para o projeto, difícil de ser trabalhada porque sempre extrapola a área da Arquitetura e foge do domínio autoral do profissional. Contudo, é fundamental porque resolve muitos entendimentos, a exemplo da compreensão das transformações sociais que um projeto pode acarretar (JOGO AR).

Com o livro *A Invenção do Cotidiano* do historiador Michel de Certeau (1925-1986) é possível compreender que nenhum projeto pode prever o modo de comportamento e de uso dos lugares (JOGO TERRA). Há uma imprevisibilidade constante que quando considerada, trabalhada pelo projetista, pode gerar lugares, espaços privados ou públicos, que permitem ao usuário fazer algumas escolhas como sentar ou parar em zonas que não foram pensados para esse fim.

Tais questões dizem respeito a uma compreensão da cidade que extrapola o ponto de vista funcional, que vai ao encontro da abordagem do sociólogo e historiador Richard Sennet (1943), no livro *Carne e Pedra*, que escreve que entender a cidade é também entender de política, de filosofia, de religião, enfim, da sociedade<sup>18</sup> e de seu legado (JOGO TERRA).

É interessante observar que tanto Michel de Certeau como Richard Sennet são autores de outras áreas de conhecimento e essa situação exemplifica o qual fundamental e potente é a contribuição de pensadores com outras formações para a Arquitetura.

Dentre as diversas linhas de pesquisa que conformam a grande área, o

---

<sup>18</sup> A palavra sociedade poderia estar escrita no plural, fazendo referências às múltiplas sociedades que existem.



Urbanismo, por exemplo, traz na sua constituição essa transdisciplinaridade que coloca em discussão na prancheta os mais diversos saberes, importantes para todos nós porque dizem respeito ao habitar, a como concebemos e organizamos nossos espaços de vida. A transdisciplinaridade opera quase sempre pela complexidade que é bem vinda tanto para os processos de construção de conhecimentos, quanto para a concepção de qualquer projeto.

Segundo Montaner (2017), o sentido da Arquitetura reside em suas relações com outras áreas, em sua capacidade de interpretar e de modificar, contribuir com a sociedade. Deve partir da diferença e de seus derivados como referencial, a exemplo da experimentação de um pensamento complexo. Não é uma disciplina fechada e autossuficiente, ela avança e evolui enquanto saber interdisciplinar e para além de fronteiras, na transdisciplinaridade.

Fazer projetos é movimentar complexidades e movimento, mobilidade é algo intrínseco, constituinte da cidade. A cidade é movimento, movimenta pessoas que circulam e se agrupam nos espaços públicos ou privados, abertos ou fechados, naturais ou construídos, que conformam o meio urbano.

Há que se considerar também que existem cidades de diferentes tamanhos, inseridas nos mais diversos contextos. Cabe então pontuar que um projeto não pode ser regido apenas pelas soluções validadas para as grandes cidades. As cidades do interior são quase rurais e nesta escala de trabalho, ou em qualquer escala, é necessário olhar de fato para o lugar para identificar o que ele traz como lição, nos diz sobre a própria intervenção para além da urbanidade das grandes cidades (JOGO TERRA).

A definição de cidade, nesse contexto, também está relacionada com ancestralidade, com os conhecimentos acumulados com o tempo, com os saberes e fazeres das famílias que habitaram e habitam determinado espaço. São questões que estão vinculadas a uma relação de respeito que o sujeito estabelece com suas origens, seu passado e com o lugar onde vive (JOGO TERRA).

Poderíamos então perguntar, como a ancestralidade está materializada nos nossos espaços de vida?

É uma pergunta potente no âmbito dos estudos sobre projeto porque a ancestralidade, quando bem trabalhada, é capaz de enraizar aquele que experimenta, experiencia o espaço (JOGO TERRA). Nos espaços urbanos, exemplificando, a água é um elemento que quando inserido, valorizado, é barulho leve que pode alegrar, agrupar pessoas (JOGO FOGO).

Lembro de andar por uma viela em Roma e ser surpreendida pelo barulho intenso de água reverberando nas pedras, produzindo um eco gostoso. Para mim, a *Fontana di Trevi* tem som de cachoeira, cheiro de pedra misturado com burburinho de gente.

Outro exemplo de ancestralidade são os pontos com terra e vegetação dentro das cidades. Praças, parques, áreas verdes configuram veios de vida que brota e resiste à impermeabilização do concreto (JOGO FOGO). Quase sempre são pontos que atraem pessoas dentro do tecido urbano porque acolhem, tranquilizam, revigoram com sua presença.

No âmbito do edifício, elementos ancestrais como a água, a terra e o fogo tem a capacidade de remeter o sujeito para suas origens, disparando memórias e lembranças do tempo passado. Tal fenômeno reforça a importância da ancestralidade no processo de concepção projetual como elemento capaz de disparar experiências, potencializar a percepção e os sentidos do indivíduo dentro das espacializações criadas (JOGO TERRA).

O SESC Pompéia (1977-1986) é um centro cultural localizado na cidade de São Paulo que reúne teatros, quadras esportivas, bares, espaços de exposição e de leitura, etc. A arquiteta Lina Bo readequou e requalificou o espaço, valorizando a pré-existência dos galpões da antiga fábrica de tambores e concebendo o novo, a exemplo do edifício poliesportivo, em concreto aparente, que se conecta com a torre da caixa d'água cuja forma faz alusão a uma chaminé, elemento comum nas indústrias.

Dentro dos galpões do SESC há uma grande lareira e um espelho

d'água que serpenteia o ambiente. Os visitantes mais atentos perceberão algumas pedras amontoadas em um dos cantos que remetem a crenças de religiões brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, ligadas a proteção. São elementos que dizem respeito a pré-existência e que materializam, dão forma a costumes, a cultura e a sentidos que quando levados à prancheta podem qualificar o projeto.

Neste viés, é importante destacar a influência do campo antropológico nos trabalhos da arquiteta ao longo de toda sua carreira. No SESC ocorrem, diariamente, diferentes eventos educativos, concebidos pelas mais diversas áreas do conhecimento. A configuração do espaço é acolhedora e atrai muita gente que diz sentir-se em casa, muito à vontade nos ambientes do Pompéia.

É uma arquitetura centrada na coletividade, na cidadania, na colaboração que valoriza o trivial, o popular como elemento enriquecedor, diferente de outras obras que exigem um certo apuro, um senso estético trabalhado antecipadamente para que o sujeito possa desfrutar da obra como um todo (JOGO TERRA).

Um projeto brilhante, que se enquadra neste outro conjunto de obras do universo arquitetônico, é a Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre, concebida pelo arquiteto português Álvaro Siza (1933).

É um projeto complexo, construído às margens do Rio Guaíba, muito inovador devido às diversas questões que considerou, problematizou e solucionou, a exemplo das inundações e do tráfego intenso de veículos na região onde está localizado. Dentro do viés tecnológico, a utilização do concreto armado branco foi uma novidade, assim como a forma arrojada, integrada à topografia, que valorizou a paisagem voltando-se para o rio, para as águas calmas e para o pôr do sol.

No entanto, resguardada toda a riqueza da obra e do contexto cultural e social que ela movimenta, talvez uma pessoa simples não se sinta muito acolhida no espaço sofisticado da Fundação, lustroso e de muito valor para um público seletivo (JOGO TERRA).

Outro arquiteto e urbanista que trabalha muito bem com a composição plástica é Le Corbusier que era também artista plástico. Embora tenha construído todo um discurso, ainda nos anos de 1920, sobre a importância da função, da funcionalidade como mote para o fazer projetual, há um primor formal nas suas obras, do mobiliário ao desenho urbano.

Alain de Botton (1969), no seu livro *Arquitetura da Felicidade* (2006), evidencia um conflito, uma tensão que existe entre o discurso de Le Corbusier e sua prática, suas obras construídas. Um exemplo que o autor cita é a *Villa Savoye* (1928-1931), símbolo da funcionalidade concebida como máquina de morar.

O terraço jardim é uma das estratégias, um dos Cinco Pontos da *Arquitetura Moderna*<sup>19</sup> que visava liberar o térreo de modo a permitir a continuidade do espaço verde junto ao solo e, no caso das cidades, a fluidez do espaço público. Na *Villa Savoye* (1928) o terraço foi um desastre visto que poucos anos depois já havia goteiras em quase todos espaços da casa. Botton (2006) exemplifica com o terraço a narrativa conflituosa do arquiteto que, caso realmente prezasse somente pela funcionalidade, dentro da racionalidade que pregava, não teria adotado tal solução porque sabia que naquela época, as soluções técnicas voltadas à impermeabilização eram muito incipientes.

Frente a tal exemplo, podemos compreender que forma e função, a dimensão artística e a funcional, operam juntas na *Arquitetura*, embora,

---

<sup>19</sup> Os cinco pontos da *Arquitetura Moderna* foram sistematizados por Le Corbusier como elementos que representam o Modernismo no âmbito da *Arquitetura*, são eles: terraço-jardim, planta-livre, janelas em fita, fachada livre e pilotis.

saibamos que uma dimensão pode se destacar mais do que a outra, conforme as demandas de cada projeto. A concepção de hospitais e aeroportos, por exemplo, exigirá dos projetistas uma atenção maior ao programa de necessidades, às exigências relativas à dimensão funcional e à construtiva.

É possível compreender com essas informações que, embora Le Corbusier valorizasse nas suas narrativas os aspectos funcionais, que a forma deveria seguir a função, o seu discurso é repleto de idealizações e subjetividades.

As respostas não são tão simples assim e como escreveu Robert Venturi (1995), é fácil resolver questões, encontrar respostas exatas, quando não levamos em consideração todos os problemas, excluimos algumas variáveis da prancheta.

A doutrina “menos é mais” deplora a complexidade e justifica a exclusão para fins expressivos [...]. Somente poderá excluir importantes considerações correndo o risco de separar a arquitetura da experiência de vida e das necessidades da sociedade. Se alguns problemas provam ser insolúveis, o arquiteto pode expressar isso: num gênero de arquitetura mais inclusiva do que exclusiva há lugar para o fragmento, a contradição, a improvisação e para tensões que tudo isso produz (VENTURI, 1995, p. 2).

Não será necessário enfatizar a atualidade das discussões que atravessam a dimensão artística, a funcional e a construtiva da Arquitetura. No entanto, é importante destacar que o Movimento Moderno, tão vasto e diverso, foi e continua sendo um catalisador que gerou uma série de reflexões sobre o fazer projetual, discussões estas que impulsionaram e ainda impulsionam a construção de conhecimentos na área desde o fim do século XIX.

O crescimento desenfreado dos centros urbanos com a Revolução Industrial e, por consequência, a falta de habitação em quantidade e qualidade, foram problemáticas centrais desse Movimento. As duas grandes Guerras ressaltaram ainda mais os problemas que, aliados a necessidade de reconstruir rapidamente as regiões atingidas pelas

batalhas, justificaram toda uma teoria baseada no positivismo que trazia a indústria, o desenvolvimento tecnológico como solução e a racionalidade, a razão como caminho.

A produção em série, o barateamento de custos devidos aos materiais industrializados, assim como o desenvolvimento do projeto baseado no modelo industrial, alimentaram o ideal de que uma obra, arquitetônica ou urbanística, poderia solucionar vultuosos problemas sociais. Assim o concreto armado, o vidro e o aço representavam muito mais que simples materiais, continham também a esperança, o clamor por dias melhores e mais justos para todos.

No que concerne à tradição, é importante compreender que o modernismo surge com uma narrativa de oposição ao histórico, à limitação da Arquitetura que no final do século XIX respondia somente às demandas da elite e tinha como pauta os estilos, uma abordagem muito distante da realidade dos canteiros de construção.

Nos livros de Le Corbusier é possível perceber que há um rompimento histórico seletivo em que o ecletismo, por exemplo, passa a não ter valor e a arquitetura grega, símbolo da razão e da pureza formal, torna-se fonte de inspiração genuína. A Grécia, segundo Le Corbusier, concebe o novo e o institui com tamanha originalidade que deve ser matriz para os estudos e fonte de inspiração.

É importante colocar todas essas considerações porque o Movimento Moderno impactou a Arquitetura com tamanha força que somente agora, no início do século XXI, estamos aprendendo a desenvolver um olhar crítico para o objeto de estudo para além da nossa área de conhecimento (MALARD, 2006).

O Movimento Moderno em Arquitetura foi tão hegemônico que não poderia passar incólume: dezenas de reputados críticos lhe dirigiram suas atenções, seja para atacá-lo, seja para soprar-lhe as feridas. Às vezes, também, para jogar os nem sempre merecidos confetes nas estrelas da companhia. Hoje a atividade crítica parece ter amadurecido e já é capaz de nos revelar aspectos metodológicos e conceituais da

Arquitetura que podem ser apropriáveis por terceiros sem o risco de estarem cometendo plágio (MALARD, 2006, p.12).

Malard (2006) destaca que para lançar um olhar crítico sobre um tema é preciso um certo distanciamento, condição praticamente impossível dentro do ambiente das reverberações do modernismo por quase todo século XX. Contudo, tal contexto permitiu outros avanços, a exemplo da historiografia na Arquitetura que produziu, com qualidade e quantidade, uma série de trabalhos que descrevem, classificam, catalogam edifícios e cidades, em suma, ricos e detalhados acervos.

No campo educacional tais reverberações não foram menores. No Brasil, as ideias modernistas chegaram muito cedo, principalmente, por causa das revistas europeias que circulavam por aqui já nos anos de 1920. Em 1930, Lúcio Costa se tornou Diretor da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e propôs uma grande reformulação para o ensino de Arquitetura.

Embora sua direção tenha durado pouco tempo, até 1931, o ambiente resistente às mudanças dentro da academia não se sustentou por muito tempo, frente à demanda do país por modernização. O Brasil consolidou-se assim como um terreno fértil para os princípios modernistas que influenciaram muitos profissionais por todo território nacional (BRUAND, 2005).

Um conjunto de projetos – mobiliário, edifícios, espaços urbanos, projetos paisagísticos, entre outros –, concebido sobretudo entre 1930 e 1970, é reconhecido mundialmente pela contribuição instituinte que representa para os conhecimentos na Arquitetura. Trata-se de um legado que movimentou, transformou, apresentou novos modos de vida e espacializações que contempla a dimensão artística, a funcional e a tecnológica.

Um exemplo de obra instituinte urbana é o Plano Piloto de Brasília (1957), concebido por Lúcio Costa. Com o projeto para a nova Capital Federal nossa compreensão sobre o que é uma cidade avança para além da referência de território como algo dominado e aglomerado em

direção à escala grandiosa, até imensurável (JOGO ÁGUA).

Na narrativa do Jogo Água Brasília espanta e o espanto tem a ver com domínio espacial, com nossa vontade de compreender os espaços pelos quais nos movimentamos. Segundo o arquiteto-professor nos sentimos protegidos quando nos encontramos em lugares bem definidos pelas paredes, com limites físicos que, de certa maneira, lembram o útero materno, o corpo da mãe, o primeiro lugar onde estabelecemos nossas primeiras relações espaciais, nossa espacialidade.

A espacialidade assim é parte integrante do ser, é constitutiva da existência humana, onde o espaço não é simples cenário, plano secundário em que as coisas acontecem, mas sim componente essencial que viabiliza qualquer ação humana, sendo homem e espaço entidades indissociáveis (MALARD, 2006).

Sobre esta elaboração de Heidegger e sua relação com o contexto da Arquitetura, Malard (2006, p.25) ressalta que a gênese do espaço arquitetônico decorre da espacialidade inerente ao ser humano, "a existência humana tem uma dimensão espacial que é parte da própria experiência do homem no mundo, pois todas as ações humanas ocorrem no espaço". O sujeito, através da sua espacialidade, habita e experiencia o mundo.

No âmbito das discussões sobre o projeto, algumas abordagens trazem estas questões espaciais como centrais.

Nas imagens do Jogo Ar, o professor citou o austríaco Adolf Loos (1870-1933) como um profissional que, dentro de uma vanguarda provocativa dos anos de 1920, buscou uma definição de Arquitetura e de seu território de criação a partir das relações espaciais e da experimentação do espaço realizada pelo sujeito. O jogador narrou que diferentes espaços não precisam seguir lógicas iguais e que a Arquitetura, seja ela um edifício ou um espaço urbano, pode ser pensada a partir das experiências espaciais, de um roteiro espacial.

Este reconhecimento da importância da perspectiva do sujeito no

âmbito do projeto apareceu também nas imagens do Jogo Terra. A narrativa destaca que, para os arquitetos e urbanistas, nos escritórios ou na academia, o que está acontecendo no espaço importa, é muito relevante. Neste viés, não adianta classificar, determinar estilos, atributos da materialidade, e não considerar as experiências espaciais que estão ocorrendo ou que poderão ocorrer nas espacializações vislumbradas pelo projetista.

Trata-se de reconhecer que a experiência é um elemento estruturador do projeto. Quando lembramos dos espaços vividos na infância, da diferença de escalas entre passado e presente, dos cheiros, das texturas, estamos rememorando vivências significativas que tivemos no passado, espacialidades que ficaram registradas nos nossos corpos (MALARD, 2006).

Voltando ao exemplo de Brasília, sua espacialização é instituinte, provocadora e assustadora porque desconstrói com uma ideia, uma imagem de urbe construída ao longo dos séculos. A cidade então ganhou uma outra aparência, consequência de uma nova organização físico-territorial e das atividades urbanas que passaram a ocorrer de uma outra maneira.

Para Malard (2006), no seio da mesma cultura, as atividades cotidianas se espacializam de modo similar, quase ritualístico. No ocidente, por exemplo, o comer pode acontecer na cozinha ou na sala de jantar e esses lugares são espacializações da atividade, do ato de comer. Cozinha é então um signo que adquiriu significado com o tempo dentro do processo cultural e que é facilmente identificado dentro da cultura ocidental, mas que pode não significar nada para um indígena oriundo de uma tribo isolada no Amazonas.

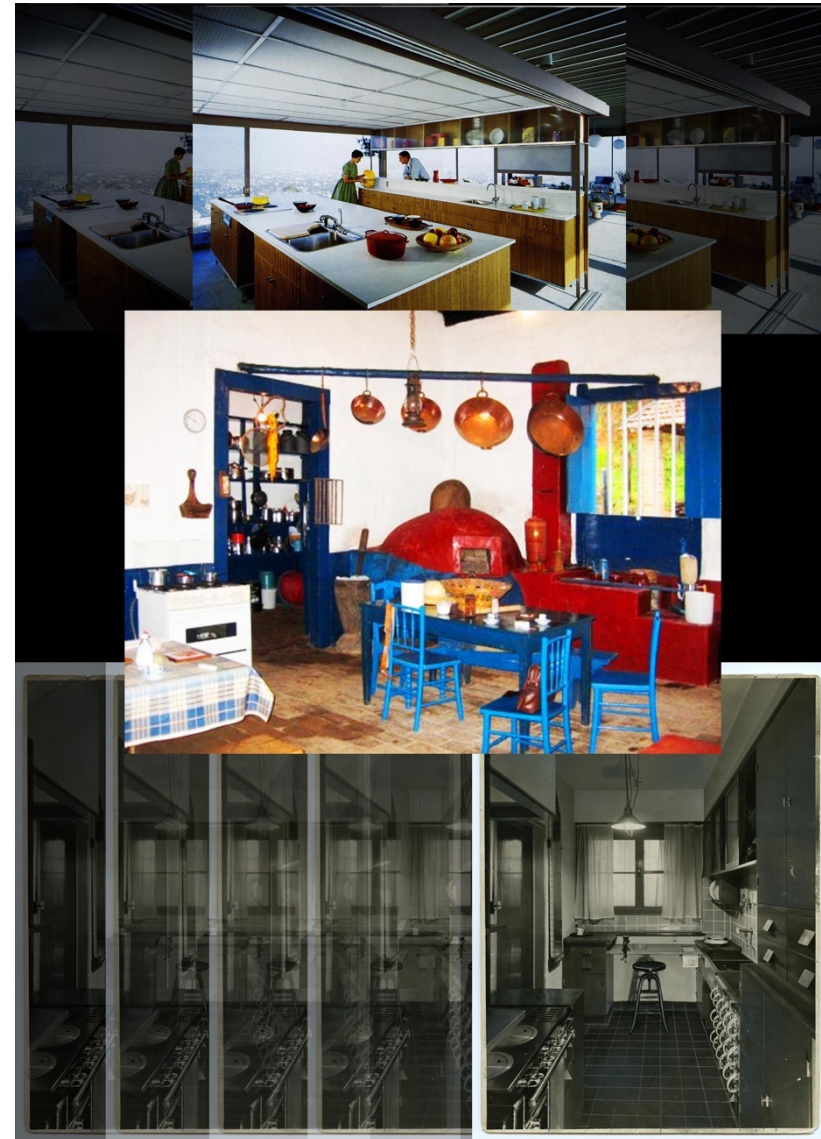


Figura 45 - Cozinhas: espacializações. Fonte: Manske, 2021.

Podemos compreender então que Brasília é um novo símbolo para o signo cidade, onde a inovação não está somente na composição espacial, mas também na nova dinâmica que acarretou porque as atividades cotidianas passaram a ocorrer nos ambientes urbanos de uma outra maneira.

A nova cidade está organizada em setores, divididos e organizados conforme funções – residenciais, comerciais, institucionais, etc. Cada atividade, dentro do Plano Piloto, ocorre em um lugar pré-determinado e, usualmente, para transpor as distâncias entre um setor e outro, o cidadão necessita de transporte público ou privado.

Lembro que quando fiz estágio docente, durante meu Mestrado na UFSC (2004-2006), havia dois estudantes brasilienses fazendo intercâmbio e ambos relataram com surpresa que ao lado da casa que alugaram em Florianópolis existiam uma oficina mecânica e uma padaria, fato comum na maioria das cidades brasileiras.

Há também mais verde em Brasília, são áreas tão extensas que é incomum os pedestres se aventurarem através delas, e grandes esplanadas, extensas praças secas que foram concebidas para valorizar a perspectiva para os edifícios monumentais. Segundo Niemeyer, autor da maioria dos edifícios icônicos da Capital, não há razão para existirem árvores, sombreamento nessas grandes praças porque elas são espaços cívicos, representam a esfera pública, onde os cidadãos debatem, se organizam e agem à luz da democracia (no caso do Brasil).

Diante de tantas mudanças e reverberações que Brasília ocasionou no universo da Arquitetura é possível compreender porquê há tantas críticas, na sua maioria negativas, ao urbanismo modernista. Entretanto, é a partir de projetos excepcionais como esse, que trazem a idealização e a inovação em seu escopo, que uma gama de conhecimentos pode ser construído.

São projetos que tensionam o passado, o presente e o futuro e que nos colocam em movimento, ativos dentro da tradição.

[...] o arquiteto deve ser um agente ativo na tessitura das tradições, principalmente no que diz respeito às aparências arquitetônicas, acelerando o processo cultural no estabelecimento de novas possibilidades de organização, uso e construção dos espaços (MALARD, 2006, p.39).

A autora (2006, p.43) também elabora que “o espaço que abriga o evento deixa-se conformar por ele, ao mesmo tempo que o acolhe e o afeta”. Há uma interação contínua entre evento e espaço, uma reciprocidade, onde os lugares conformados no processo cultural influenciam as relações sociais na medida em que sugerem, facilitam, impedem ou mesmo condicionam atividades.

O homem então cria novas espacializações em um processo que é intencional, propositivo e também simbólico porque atribui significados a estes lugares que cria. Há sempre uma dimensão simbólica nas mais diferentes escalas do projeto que faz com que estas espacializações remetam para além delas mesmas (MALARD, 2006). É possível entender assim porque o MASP, além de um museu, é palco de atividades sociais e políticas, lugar que agrega gente que quer se manifestar (JOGO FOGO).

A Arquitetura, pelo viés simbólico, é evocativa, convoca memórias, crenças, razões, enfim, potencializa a imaginação, imaginários, muitas vezes instituintes porque avançam para além do que está colocado.

Dentro da tradição, a espacialização que Lina Bo concebeu para o MASP também é instituinte porque assim como Brasília, apresenta o novo, rompe limites do mesmo modo que as ondas do mar ganham a praia aos poucos, lentamente, com avanços e retrocessos enquanto o oceano continua inabalável, denso e profundo.

É importante destacar também que, além dos significados que a Arquitetura pode exprimir, todo processo de concepção projetual ocorre por meio de técnicas de representação gráfica ou de modelagem tridimensional, à mão ou mediadas pelo computador. Segundo Malard (2006, p.17), o projeto é a chegada da Arquitetura ao mundo visual, um momento onde ela é apenas uma representação daquilo que pode vir a

ser, porque sua existência se efetiva apenas quando "ela passa a ser um edifício, um objeto presente no mundo, um artefato que tem um uso prático e apoia-se em técnicas construtivas".

Sobre a importância destas técnicas de representação ou de modelagem, o arquiteto-professor do Jogo Ar ressalta que no processo de concepção de projeto não é só Arquitetura que está sendo criada, mas também todo registro dela. São desenhos, esquemas, maquetes, enfim, um conjunto de manufaturas, dentro do vocabulário arquitetônico, que o estudante de Arquitetura e Urbanismo aprende com o tempo a interpretar e a produzir. Segundo o jogador, são elementos potentes porque abarcam um leque de complexidades que vamos absorvendo aos poucos à medida que contemplamos e entendemos cada projeto.

Embora cada técnica de representação tenha sua validade, o desenho e a maquete feitos à mão revelam um outro tempo no processo de criação que está associado ao pensar, ao conceber, ao processar mais devagar as ideias. O ateliê é assim cozinha, lugar do fazer meticuloso, cauteloso, de produtos feitos com capricho e afeto, assim como laboratório, lugar controlado, onde a curiosidade científica e a técnica imperam (JOGO AR).

O desenho à mão e o processo de concepção projetual nas narrativas estão associadas à solidão, a um trabalho solitário, reflexivo que possibilita até o encontro do sujeito consigo mesmo (JOGO TERRA). O artista criando, desenvolvendo um produto de maior ou menor rigor científico, mergulha em um processo conceutivo, navega vencendo a resistência da água e/ou voa nutrindo-se da liberdade do ar (JOGO AR). É uma tarefa que envolve também dor, exaustão, lidar com limites, do corpo ou dos prazos, porque a concepção não é um ato de felicidade,

imediate e rápido (JOGO ÁGUA).

As manufaturas colocam em suspensão coisas difíceis de serem equacionadas na prancheta, como exterior e interior, público e privado, aberto e fechado, natural e construído, passagem ou permanência, etc. É necessário, então, um ajuste fino de elementos com o objetivo de resolver problemas, encontrar soluções por meio de um diálogo, de uma discussão disciplinar que dependerá, sempre, da maturidade reflexiva, menor ou maior, do projetista (JOGO AR).

É importante enfatizar que, muitas vezes, algumas representações operam como imagens poéticas dentro do processo de conhecimento de projeto, viabilizando a criação de outros imaginários. Por intermédio dos esquemas de Le Corbusier sobre a Teoria do Modulor, por exemplo, é possível refletir acerca de muitas questões, para além das inicialmente propostas pelo autor que envolvem os princípios antropométricos e harmônicos da composição.

À vista de tudo isso, fazer Arquitetura é também criar desenhos, esquemas, análises, normas técnicas, artigos, enfim, produtos que também alimentam a tradição, fundamentais porque impulsionam o coletivo, a coletividade que é a base de qualquer projeto.

Segundo a professora do Jogo Terra, não existe projeto individual porque projeto é sempre coletivo. Tanto o espaço social sobre o qual o arquiteto e urbanista se debruça é movimentado por demandas coletivas, quanto os fazeres, na sala de aula ou nos escritórios, acontecem em grupo.

A coletividade que opera na Arquitetura emerge de modo muito expressivo nas atividades que o escritório catalão *RCR<sup>20</sup> Architectes* realiza, que podem ser compreendidas a partir de três domínios. O *RCR*

---

<sup>20</sup> O RCR foi fundado em 1988 em Olot, Cataluña, Espanha, pelos arquitetos e urbanistas Rafael Aranda, Carme Pigem e Ramon Vilalta. No <https://www.rcrarquitectes.es> podem ser encontradas outras informações.

*Arquitectes* é uma oficina criativa de arquitetura, voltada ao desenvolvimento de projetos; o *RCR Lab-A* é um laboratório aberto de arquitetura que desenvolve investigações e transversalidades criativas e atua dentro de um viés educacional, assim como o terceiro domínio, o *RCR Bunka*, uma fundação que visa estimular socialmente a valorização da Arquitetura e da Paisagem e por consequência, da arte e da cultura em geral.

Através de ações como compartilhar, dividir, dialogar há o reconhecimento da Arquitetura como ofício de investigação em grupo que debate ideias, possibilidades e soluções (JOGO AR)

Existe, portanto, uma condição coletiva de trabalho que pode ser observada tanto na frase que é destaque no site do *RCR* que diz "*Univers de la creativitat compartida*" (Universo da criatividade compartilhada), como na fotografia que mostra os três sócios fundadores dividindo o mesmo ambiente de trabalho, voltados uns para os outros, onde o diálogo e a troca podem ocorrer de modo constante, com um entendimento a três sobre o que está em suspensão em cada encomenda projetual (JOGO AR).

Não será necessário enfatizar que nem todo escritório traz na sua formação a coletividade de modo tão intenso como o *RCR*, no entanto, exemplos como esse devem ser enaltecidos, destacados porque o coletivo é também um lugar de aprendizagem muito potente que pauta, ou pelo menos deveria pautar, todo o trabalho desenvolvido nos ateliês de projeto dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Outra contribuição importante do *RCR* para a academia diz respeito ao modo como esses profissionais desenvolvem seus trabalhos e compartilham suas reflexões conceituais e metodológicas.

O *RCR* acredita que um projeto não deve ser imaginado a partir da forma e que o importante é a evolução que ocorre a partir dos conceitos iniciais. Para tanto, utiliza aquarelas como mecanismo complementar, aguadas rápidas e gestuais como ferramentas, anotações, lembretes, registros de intenções, como o primeiro contato entre ideia e lugar (MONTANER, 2017).

Ela serve para exprimir a ideia do projeto em um esquema básico, como se fosse um desenho caligráfico oriental, para exprimir aquilo que não pode ser dito com palavras e que ainda não tem forma, aquilo que exprime uma intenção, um desejo de se relacionar com o entorno que se abriga no projeto e que eles não querem que fique oculto e esquecido. Portanto, essas aquarelas são intuitivas e intencionais ao mesmo tempo [...] (MONTANER, 2017, p. 72).

Outra elaboração importante que, de certa maneira, permeia todos os temas tratados até aqui, é a realizada por Gadamer (2015) sobre quando a Arquitetura é, de fato, uma obra de arte. Segundo o autor, um edifício, ao mesmo tempo que deve atender às demandas do contexto cultural/social deve se adequar ao contexto espacial. Sendo assim, programa e sítio devem operar juntos de modo a solucionar diversas questões relativas ao usuário e à inserção adequada da forma no terreno (MALARD, 2006).

Um edifício pode ser uma "feliz solução" (GADAMER, 2015, p. 270), uma obra de arte, quando contempla a totalidade destes dois aspectos: responde às demandas sociais ao mesmo tempo que agrega valor ao sítio, ao lugar em que está inserido.

Quando arte, "fixa tão bem o contexto – cultural e físico – que sua presença se manifesta mesmo quando ele não mais abriga as atividades para as quais foi construído" (MALARD, 2006, p. 45).

Na realidade, a sobrevivência dos grandes monumentos arquitetônicos do passado na vida do tráfego moderno e de seus edifícios propõe a tarefa de uma integração pétrea do antes e do agora. As obras arquitetônicas não permanecem irreversíveis, à margem da torrente da vida, mas esta arrasta-as consigo. Inclui-se quando as épocas que se pautam pelo conhecimento da história tentam restaurar o antigo estado de um edifício, elas não podem dar marcha ré à roda da história, mas devem buscar, de sua parte, uma nova e melhor mediação entre o passado e o presente. Até mesmo o restaurador ou o responsável pela conservação de um monumento continuam sendo artistas de seu tempo (GADAMER, 2015, p. 220).



A Arquitetura é um ponto de mediação entre passado e presente, uma narrativa no espaço, aberta à interpretação que pode ser realizada em diferentes tempos, pelos mais diversos sujeitos (RICOEUR, 2010). A pertença da Arquitetura, como obra de arte mediadora do tempo no espaço, é algo indelével.

É importante frisar que, dentro dessa concepção, um edifício com uma implantação que ignora as particularidades do contexto físico ou, então, que soluciona somente um problema técnico de construção não pode ser considerado obra de arte, da mesma maneira que uma arquitetura, se reduzida à dimensão estética, pode ser apenas um objeto turístico (MALARD, 2006).

Em relação às outras artes, Gadamer (2015) escreve que a Arquitetura é conformadora de espaço e esse, por sua vez, acolhe todos os entes e as atividades que ali ocorrem. Dentro dessa compreensão, ela abrange, acolhe todas as demais artes plásticas e proporciona lugar para a poesia, a música, a mímica e a dança.

É importante compreender que quando Gadamer (2015) aborda a Arquitetura como obra de arte ele o faz com um propósito maior, voltado à elaboração do conceito de Experiência Estética, como modelo de experiência hermenêutica para as ciências humanas. Para o autor, a experiência da arte é genuína, alterando aquele que a faz e, assim, há evolução, aumento de compreensão sobre a vida.

A Experiência Estética pode ocorrer no encontro do sujeito com um edifício ou mesmo durante o Jogo S.I.S.M.O. Os jogadores narraram que ao conhecerem algumas obras – como o *Teatro de la Lira* do RCR, o SESC Pompéia de Lina Bo Bardi e Museu Casa Kubitschek de Oscar Niemeyer – foram surpreendidos, acometidos por essas arquiteturas que tensionaram questões importantes para seus processos formativos na Arquitetura e na docência.

O arquiteto-professor (JOGO ÁGUA) relatou que ao adentrar a Casa Curutchet de Le Corbusier sentiu pela primeira vez uma emoção plástica e explicou que tal expressão era comum na sua geração – está na docência há mais de 30 anos. Costumava escutar que a arquitetura se

manifesta através de uma emoção plástica. O jogador concluiu dizendo que "a arquitetura é algo que te emociona, tem a capacidade de produzir emoções e experiências únicas, que não estão necessariamente associadas a alguma vivência e pode ser algo novo, desconhecido".

Para Gadamer (2015), a experiência provocada pelo encontro com a obra de arte é capaz de provocar este impacto, esta suspensão, este espanto que nos faz rever nossas compreensões. Não é um acontecimento que pode ser planejado porque é um fenômeno que nos atinge, parte da obra em nossa direção, ocorre no sentido da espacialização para o sujeito.

Por fim, é importante ressaltar que das combinações de imagens, realizadas durante as partidas com os docentes, emergiram muitas significações imaginárias sociais – sobre cidade, arquitetura e projeto – e que, ao longo do texto, tentei abordá-las sem o intuito de esgotar as reflexões que podem ser feitas a partir delas.

Palavras como ancestralidade, coletividade, interdependência, complexidade, contradição, sociedade, cultura, lugar, sítio físico, solidão, espacialidade e experiência dizem respeito à tradição que afeta a nós todos na Arquitetura, da qual somos mensageiros, talvez com mais intensidade na docência porque além de sermos arquitetos e urbanistas somos também educadores.

## 4.3 Somos Lina

Lina Bo Bardi (1914-1992), arquiteta formada pela Universidade de La Sapienza de Roma, chegou ao Brasil no ano de 1946, vinda de uma Itália devastada pela 2ª Guerra Mundial. Jovem, com 32 anos, tinha uma grande experiência editorial nos círculos modernistas de Milão, área que se dedicou também no Brasil. Tornou-se cidadã brasileira em 1953 e seus textos, já nesses anos iniciais, circularam pelo país, a exemplo da coluna cultural que escrevia, publicada no Diário de Notícias de Assis

Chateaubriand (1882-1968)<sup>21</sup> semanalmente, intitulada Crônicas de arte, de história, de costume, de cultura da vida (MEYER,2019).

Sua carreira foi intensa e multifacetada e suas obras falam sobre uma mulher corajosa, aberta ao novo, que transitou por diferentes contextos profissionais.

*Para Lina Bo Bardi, no han existido límites artísticos ni disciplinares, realizó decorados para teatro y ópera; colaboró en películas; escribió sobre arte, arquitectura y antropología; hizo periodismo; pintó, en especial acuarelas; diseñó mobiliario, joyas y moda; fue una incansable promotora cultural y, por supuesto, arquitecta, de una sensibilidad moderna combinada con una atención especial tanto hacia el patrimonio construido, sin importarle que fuera en minúscula o mayúscula, como hacia el entorno natural (MARTÍNEZ, 2019, p.241).<sup>22</sup>*

Esther da Costa Meyer (2019) escreveu que Lina Bo se transformou ao longo dos anos demonstrando uma extraordinária capacidade de mudar e evoluir. Da arquiteta italiana, que olhava o país de cima com um olhar colonizador, transformou-se em alguém que passou a se ver como parte integrante do país, que o adotou e o assumiu como pátria.

Em 1958 foi convidada pelo reitor da Universidade da Bahia, Edgard do Rêgo Santos (1894-1962), para ensinar Teoria da Arquitetura em um curso de três meses da Escola de Belas Artes. O clima vibrante de

Salvador, território aberto às mais diversas experimentações, foi fundamental para Lina Bo construir um novo discurso e prática.

A experiência em Salvador se revelaria transformadora – um intenso aprendizado de ensino, construção, direção de museu, engajamento na preservação histórica, assim como atividades curatoriais e pedagógicas. Bo Bardi descobriria uma liberdade que até então desconhecia, mas que a obrigaria a passar por situações inesperadas, encaminhando-a para diferentes formas de autodescobrimento que a levariam a questionar muitas das suposições sobre seu trabalho em São Paulo (MEYER, 2019, p.52).

Este fluxo intenso e incessante de mudanças nos interessa porque a partir da sua história e de tudo que Lina Bo representa é possível refletir sobre diversas questões dentro da área, dos desafios existentes para as mulheres em um cenário dominado por homens à elaboração da Arquitetura, da prática projetual a partir da singularidade de cada contexto – social/cultural e físico.

No âmbito desta tese, foram realizados quatro jogos, dois com mulheres e dois com homens, e Lina Bo apareceu nas combinações das arquitetas-professoras com muita força, principalmente no Jogo Fogo. No Jogo Terra, entre as imagens-afetos, o SESC Pompéia (1977) figura como um bom exemplo de arquitetura devido à sua espacialização

<sup>21</sup> O empresário Assis Chateaubriand (1882-1968), figura influente no cenário empresarial e político brasileiro, convidou Pietro Maria Bardi (1900-1999), marido de Lina Bo, para criar o Museu de Arte de São Paulo. Com os Bardi o MASP tornou-se um centro cultural e educacional onde, além de exposições, ocorriam diversos cursos, de arte aos de jardinagem.

<sup>22</sup> Tradução: Para Lina Bo Bardi, não houve limites artísticos ou disciplinares, ela fez cenários para teatro e ópera; colaborou em filmes; escreveu sobre arte, arquitetura e antropologia; fez jornalismo; pintou, especialmente aquarelas; móveis projetados, joias e moda; foi uma incansável promotora cultural e, claro, uma arquiteta, com uma sensibilidade moderna aliada a uma atenção especial tanto para o patrimônio edificado, com letra minúscula ou maiúscula, como para o ambiente natural.

capaz de acolher diferentes públicos e encantar os visitantes.

No SESC tem riacho, tem lareira, tem crenças, tem estares para conviver com o outro ou ficar isolado, e por tudo isso, quem chega pela primeira vez em seus ambientes, quase sempre é recebido por um “habitante”, um frequentador diário daquela casa. Muitas vezes, é um ancião aposentado que prefere ler seu jornal matinal sentado em um banco de concreto aquecido pelo burburinho tipicamente humano que faz tanta falta em meio à Pandemia da COVID-19.

O lugar e suas complexidades, nas obras da arquiteta, operam na materialidade de espaços que cantam o novo alicerçados no cotidiano, na história e no respeito pelos sujeitos que habitam e constroem, de fato, a cidade. Tais sujeitos, quase sempre, são personagens ausentes das histórias oficiais na Arquitetura que foram construídas, quase sempre, por homens brancos, da classe privilegiada que dominava e que talvez ainda domine, a profissão.

Sobre este modo de atuação que embasa todas suas obras é interessante enfatizar que, no contexto da capital baiana, Lina Bo conheceu escritores, diretores de cinema, músicos, artistas e estabeleceu laços com figuras importantes para a antropologia como Pierre Verger (1902-1996), Roger Bastide (1898-1974) e Vivaldo Costa Lima (1925-2010), conhecendo também Darcy Ribeiro (1922-1997) e Gilberto Freire (1900-1987) (MEYER, 2019).

A antropologia desafiou sua atitude diante da forma, da materialidade e do corpo. Isso lhe forneceu uma armadura que a preparou para um envolvimento mais profundo com duas culturas interligadas que teriam impacto irreversível em sua obra construída e escrita: a África e o Nordeste brasileiro (MEYER, 2019, p.53).

Esse envolvimento, esse trânsito transdisciplinar, está implícito em obras como o SESC que, segundo Zaida Muxí Martínez, no livro *Mujeres, Casas y Ciudades* (2019), é a demonstração de uma sensibilidade pela preexistência. A obra, segundo a escritora, reúne com ousadia duas torres de concreto aparente que abrigam quadras esportivas superpostas com os galpões da antiga fábrica, tratados com uma

materialidade natural, de terra, que acolhe calorosamente as pessoas, direcionando-as para diferentes atividades.

Em Salvador, Lina Bo foi a responsável pela restauração (1969) do antigo engenho colonial Solar do Unhão para receber o Museu de Arte Moderna e o Museu de Arte Popular da Bahia, na cidade de Salvador. Trabalhos como esse, junto a museus, são bastantes significativos na trajetória da arquiteta e ressaltam uma concepção participativa e performática do espaço que inclui, além da boa arquitetura, atividades paralelas como cursos, produção artística contemporânea (CASTANEDA, 2019).

Imersa nessas experiências, narra um outro Nordeste para o Brasil, para além do discurso hegemônico branco e elitista que não contemplava a riqueza multicultural da região. Caetano Veloso atribui a “Dona Lina” o renascimento das artes na Bahia que conseguiu expor com paixão e sensibilidade, de modo valoroso, a cultura africana de Salvador e o contexto rico em fantasia do Sertão Nordestino (MEYER, 2019).

Esse ir além do que está posto, ver potencialidades onde ninguém vê, no Jogo Fogo apareceu entre as imagens como transgressão, ora representada pelo grande vão livre do MASP, ora por uma mulher que fazia de tudo, que colocava a mão na massa, testava, inovava ao mesmo tempo que respeitava, conservava e revelava sujeitos; construindo assim outros modos de se fazer arquitetura.

Segundo Luis M. Castañeda (2019), no Brasil que Lina Bo viveu havia uma relação muito estreita entre cultura oficial e arquitetura moderna. O modernismo era oficial, as obras financiadas pelo Estado recebiam maior atenção devido ao alinhamento do aparato estatal com os círculos arquitetônicos das maiores cidades, principalmente do Rio de Janeiro.

Como exilada e profissional em um campo dominado pelos homens que atuava – geográfica e institucionalmente – longe dos círculos clientelistas, Lina Bo Bardi realizou trabalhos que também muitas vezes se contrapunham a esse tipo de limitação institucional e ideológica (CASTANEDA, 2019, p.255).

A arquitetura "pobre" de Bo Bardi foi parcialmente definida como uma destilação formal de proposições da arquitetura moderna e alguns de seus princípios básicos, incluindo uma crença rigorosa na pureza dos materiais e na abstração que ela acreditava ser inerente às estruturas bem-articuladas. Incluía mais de um programa formal predeterminado, no entanto, valendo-se de múltiplas manifestações arquitetônicas ao longo do tempo (CASTANEDA, 2019, p.258).

Inserida nesse contexto, Lina Bo coloca em debate suposições dominantes dentro do universo moderno, muito consciente das limitações da própria Arquitetura. Suas narrativas são construídas a partir de uma imersão que faz no lugar, dentro de uma iniciativa mais ampla de preservação histórica onde o passado é oportunidade para intervir de modo mais crítico no presente. Ela expôs, assim, a história que está por trás das estruturas arquitetônicas e a fragilidade dos discursos que traziam como mote a promessa de um progresso social alicerçado na Arquitetura (CASTANEDA, 2019).

Embora, em meados dos anos de 1950, Oscar Niemeyer tenha criticado o formalismo da sua geração, defendendo trabalhos mais socialmente conscientes, através de alguns textos que publicou na Revista *Modulo*<sup>23</sup>, as obras, privadas e públicas, que ele e seus colegas mais próximos conceberam trazem o viés progressista de uma Arquitetura educadora. É importante ressaltar que esse grupo constituiu não só o que hoje é mundialmente reconhecido como patrimônio modernista brasileiro, mas também os discursos que foram produzidos a partir dessas obras (CASTANEDA, 2019).

Resguardada a importância de tal produção, tanto pela qualidade dos projetos quanto por tudo que representam dentro do cenário nacional e fora dele, a organicidade da obra de Niemeyer, o rompimento formal com o ângulo reto de Le Corbusier ou de Walter Gropius, por si só,

parece não ter sido suficiente para produzir uma arquitetura de fato mais humana.

A consciência social, defendida por Niemeyer, parece acompanhar Lina Bo naturalmente desde seus trabalhos na Itália. A mulher, que na obra de Niemeyer aparece como fonte de inspiração para as curvas que serpenteiam e configuram as paisagens – no Rio de Janeiro, em Brasília ou em outros países onde replicada esta inspiração –, na obra de Lina Bo é força motriz capaz de transformar e criar espacializações muito enraizadas em cada lugar, de modo singular.

Trata-se de uma abordagem antropológica do projeto que considera que a Arquitetura por si só não é suficiente (CASTANEDA, 2019). O humano na obra de Lina Bo parte de uma reflexão profunda sobre a vida, para além dos elementos formais e materiais. Essa concepção de humano pode ser discutida em Gadamer (2015), principalmente quando o filósofo escreve sobre a natureza finita do homem. O homem morre, não é deus, não salva, não é capaz de resolver e muito menos de compreender por completo qualquer problema ou qualquer obra da Arquitetura pois traz em sua constituição a incompletude, a ausência e a imprevisibilidade (GADAMER, 2015).

Nesse viés teórico, o fazer projetual encontra sentido naquilo que pode ser realizado, no que é possível fazer dentro de situações e condições permeadas por variáveis e questões antes ignoradas. Trata-se de um trabalho constituído a partir de diversidades e complexidades que seriam até descartadas, dentro de uma abordagem utópica salvacionista porque invalidam, desde o início, a ideia de um caminho único e tensionam outras experiências como a dos pobres, dos negros, dos índios ou das mulheres.

Lina Bo então inova, movimenta a tradição da Arquitetura, nacional e

---

<sup>23</sup> A Revista *Modulo* foi fundada por Oscar Niemeyer em 1955 e era dedicada às artes, ao urbanismo, ao design e à cultura de modo geral.

mundialmente. Ela produz uma outra arquitetura e desenha, escreve sobre outros fazeres e saberes relacionados ao projeto, despertando dessa maneira o interesse de muitos estudiosos que, debruçados nas obras dela, tentam entender e interpretar seu legado.

Marcelo Ferraz (1955), arquiteto fundador do escritório Brasil Arquitetura<sup>24</sup>, trabalhou com a arquiteta e é autor de uma vasta obra sobre ela que reúne “pinturas, fotografias pessoais, artigos em periódicos, desenhos de vestiário, desenhos gráficos e industriais, projetos urbanos e projetos de arquitetura realizados ou não”. Esse conjunto de informações, muito importantes, tem inspirado livros e numerosos trabalhos acadêmicos como dissertações e teses que vem sido produzidos, principalmente, no Brasil, na Espanha e em Portugal (MARTÍNEZ, 2019, p.243).

O legado de Lina Bo, sua contribuição para os conhecimentos da área, emergiu das imagens, principalmente das combinações realizadas pelas jogadoras mulheres, colaboradoras e co-autoras deste trabalho. O SESC Pompéia, citado no Jogo Terra, assim como outras obras a exemplo do MASP podem ser compreendidas como verdadeiras obras de arte porque são estruturas bem articuladas que responderam tanto ao contexto físico como ao social/cultural.

Dentro do Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982), é possível compreender que a trajetória dessa profissional instituiu outros sentidos, outros modos de fazer e outras especializações dentro da Arquitetura que vão além da superfície, das discussões formais e operam na profundidade dos vínculos existenciais que Bachelard (2016) descreveria como inerentes à matéria, a tudo aquilo que nos constitui

como sujeitos.

A profundidade de Lina no Jogo Fogo foi representada pela carta do elemento Água, AG03 MULHER IMERSA, que retrata uma moça submersa, saindo do fundo como um ponto de luz em direção à superfície.

É interessante lembrar que Lina Bo vivenciou o medo, a destruição, a dor, a perda, enfim, o quadro agonizante da 2ª Grande Guerra Mundial. Chegou em Milão no ano de 1940 para trabalhar mas viu esta cidade ser destruída por uma série de bombardeios. O edifício onde trabalhava ficou em escombros e seus trabalhos foram soterrados.

Durante toda sua vida foi obcecada por ruínas, relatando que quando era criança, em Roma, tinha medo da beleza arruinada da cidade e questionava o porquê de tudo estar em ruínas. A destruição, causada pelos terremotos ou pela guerra, como início de alguma coisa, em uma associação frequente com o útero materno, como abrigo e possibilidade de nascer de novo, é recorrente na narrativa da arquiteta. Lina Bo relatou que ao chegar no Rio de Janeiro em 1947 sentiu que chegava em um país inimaginável, onde tudo seria possível porque na cidade não havia ruínas (COLOMBINA; WIGLEY, 2019).

Segundo Beatriz Colomina e Mark Wigley (2019), a recorrência das ruínas no discurso de Lina Bo demonstra uma profunda posição emocional, intelectual e reflexiva diante da vida dessa profissional que, embora sobrecarregada de angústias, consolidou-se como figura poderosa, em um cenário dominado por homens, com uma capacidade impressionante de começar de novo, morrer e nascer diversas vezes em uma só vida.

---

24 O Brasil Arquitetura foi responsável pelo projeto para o Museu do Pão na cidade de Ilópolis, Rio Grande do Sul. É uma obra que apareceu nas imagens do S.I.S.M.O como referência de boa arquitetura porque mistura o passado (o moinho) e o presente (o museu e a panificadora) de modo muito enriquecedor. Marcelo Ferraz, além de Ilópolis, trabalhou nessa mesma região gaúcha com outros moinhos no âmbito da preservação e da elaboração de outros projetos.



Figura 46 - Lina Bo Bardi. Fonte. Manske, 2021.

No primeiro jogo (FOGO) realizado, Lina Bo apareceu em quatro das dez imagens-afetos que a arquiteta-professora trouxe para o encontro. Não só é citada pela qualidade dos seus projetos, mas por tudo que representa como mulher que exerce um fascínio porque coloca a mão na massa, dá a cara a tapa, faz acontecer, ao mesmo tempo que é também elegante, flexível e resistente.

A maneira como ela ocupa a Poltrona Bowl (1951), traz um pouco das suas qualidades (JOGO FOGO). Lina Bo é teatral, sonhadora e flutua com a leveza de quem encara cada desafio como um novo lugar de aprendizagem e não tem medo de olhar para si com muita coragem.

Em um autorretrato em aquarela de sua adolescência, sentada em uma cadeira de jardim de ferro, uma pose masculina comum nos países mediterrâneos, ela usa vestido listrado, erguido devido à posição, com as pernas livres e expostas. Cabelos curtos, um pouco de batom, grossas sobrancelhas retas. Ela olha diretamente para nós, concentrada, consciente. Seus Braços estão cruzados sobre o encosto da cadeira, esta é Lina, forte, sedutora, masculina e feminina, convidativa, mas com certo distanciamento (COLOMINA; WIGLEY, p.62).

Falar sobre Lina Bo no âmbito deste trabalho é também falar de muitas mulheres, arquitetas e urbanistas, que precisam ser desveladas, descobertas dentro da história da Arquitetura. O período que a profissional vivenciou retrata muito bem como que as mulheres vão construindo, conquistando seu espaço aos poucos dentro da profissão, sempre sob muita resistência como retrata o filme sobre a Bauhaus<sup>25</sup>, fundada em 1919 na Alemanha, que foi uma das primeiras instituições de ensino, voltada ao design e a arquitetura, a aceitar matrículas de

mulheres.

Ainda na Itália, muitos críticos tentaram diminuir a participação de Lina Bo junto à produção de projetos e de textos, conferindo protagonismo aos homens que a cercavam, dentro de uma lógica que suprimia a mulher das narrativas oficiais, recorrente no século XX. Ela defendia a ideia de produção anônima dentro de um grupo colaborativo e não assinava seus trabalhos e tal situação colaborou para criar um cenário duvidoso sobre a autoria de muitas obras que a arquiteta realizou (COLOMINA; WIGLEY, 2019).

Além disso, alguns autores criaram calúnias acerca da nota que a profissional alcançou quando de formou em Roma, no ano de 1939, entre um grupo composto por 250 homens e 6 mulheres. Ela conseguiu 106 pontos do total de 110, uma nota considerada muito alta, apresentando como projeto final de curso um abrigo para mães solteiras (MARTÍNEZ, 2019).

No que tange nossa época, Colomina e Wigley (2019) relatam que muitos críticos contemporâneos se incomodam com a imprecisão do discurso de Lina Bo.

Será que fazemos o mesmo tipo de questionamento a nossos arquitetos homens, que podem romantizar suas próprias histórias como parte da construção de si mesmos, como parte de suas obras? É como se a poesia fosse ilegal, mas se for, por que falar sobre as obras de Lina Bo Bardi? (COLOMINA; WIGLEY, p.61).

Infelizmente, ainda vivemos em um ambiente hostil para a mulher dentro de um campo dominado há séculos por homens. Tal domínio masculino aparece solidificado nas imagens do S.I.S.M.O, principalmente no Jogo

<sup>25</sup> *Lotte am Bauhaus* é o título original do filme dirigido por Gregor Schnitzler produzido na Alemanha no ano de 2019. Segundo o site [casavogue.globo.com](http://casavogue.globo.com) (acesso em junho de 2020) o filme foca na história das mulheres que fizeram parte da escola e que enfrentaram muita discriminação de gênero.

Fogo, quando a professora fala sobre a invisibilidade, o encobrimento da mulher, tanto no mercado quanto na academia. Somos "muitas mulheres professoras, dando aula de arquitetura e a gente continua falando dos homens, da produção dos homens, de tudo que os homens fizeram".

Nas quatro narrativas foram citados somente três nomes de arquitetas reconhecidas – Lina Bo Bardi (1914-1992), referência para as professoras, e as espanholas Carme Pigen (1962) e Eva Prats (1965), mencionadas pelo professor do Jogo Ar – e aproximadamente vinte profissionais homens.

É possível perceber pelos números que há, de fato, um desequilíbrio, uma falta de mulheres no hall da fama da profissão que, segundo Martínez (2019), perpetua a visibilidade masculina e conduz a replicação de modelos que afetam negativamente as mulheres. Trata-se de uma opressão específica através da hipervalorização do trabalho masculino em detrimento do trabalho feminino no âmbito da Arquitetura.

Ao longo das premiações do Prêmio Pritzker<sup>26</sup>, por exemplo, desde sua fundação em 1979, cinco mulheres e 44 homens foram laureados – entre eles os brasileiros Oscar Niemeyer (1907-2012), em 1988, e o arquiteto, urbanista e professor da FAU-USP Paulo Mendes da Rocha (1928), em 2006.

Demorou 25 anos para que uma mulher, a arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid (1950-2016), recebesse sozinha o Pritzker em 2004. Em 2010 e 2017 a premiação foi destinada para escritórios e entre os sócios fundadores, nesses dois anos, havia duas mulheres: a arquiteta japonesa Kazuyo Sejima (1956), do Sanaa, e a espanhola Carme Pigen,

do RCR Arquitectes.

Em fevereiro de 2020, duas mulheres foram premiadas pelas obras que desenvolveram em conjunto no *Grafton Architects*. Iyona Farrell (1951) e Shelley McNamara (1952), ambas arquitetas irlandesas e professoras da *University College Dublin*, foram reconhecidas pela expressividade de seus projetos, principalmente aqueles destinados ao ensino superior

É interessante notar que, no universo de 42 edições do Pritzker, apenas duas delas foram dedicadas exclusivamente para mulheres, no ano de 2004 com Hadid e agora, 16 anos depois, com Farrell e MacNamara.

Será que esse número diminuto de mulheres corresponde ao número de arquitetas e urbanistas que trabalham, diariamente, nos escritórios e na academia?

Se consideramos que o Pritzker é uma premiação que retrata o contexto do ano de 1980 para cá, o quanto avançamos em termos de inclusão e reconhecimento da mulher dentro da profissão?

Zaida M. Martínez (2019) escreve que não é por falta de contribuições que as mulheres não aparecem com igual intensidade que os homens. Lembra que em 1991 o Prêmio Pritzker foi outorgado a Robert Venturi (1925-2018), de modo individual, embora todos soubessem que ele era sócio da arquiteta, urbanista, escritora, professora e também sua esposa Denise Scott Brown (1931), junto ao escritório Venturi, Scott Brown and Associates, situado na Filadélfia nos Estados Unidos.

Antes mesmo desta láurea polêmica, em 1991, Denise Brown escreveu, no prólogo revisado do livro *Aprendendo com Las Vegas* em 1977, que

---

<sup>26</sup> The *Pritzker Architecture Prize* é considerado o Nobel da Arquitetura e é ofertado para profissionais cujo produção, conjunto de obras ou projetos isolados, demonstra uma contribuição consistente para a humanidade e para o desenvolvimento da Arquitetura. Essas informações podem ser encontradas no site <https://www.pritzkerprize.com> que foi acessado em junho de 2020.



foi virtualmente ignorada como coautora do livro por quase todos os estudiosos que abordaram a obra, sendo eles arquitetos ou não. Tal fenômeno a levou a analisar a estrutura social da profissão que descreveu como um campo dominado por machos da classe alta. Diante de tanta injustiça e preconceito, ainda no ano de 1973, escreveu o artigo intitulado *Sexism and the Star System in Architecture* (Sexismo e o Sistema Estelar na Arquitetura) (MARTÍNEZ, 2019).

Esse ambiente desigual, por certo, afeta negativamente o futuro da Arquitetura porque, diante da invisibilidade da mulher, jovens profissionais e estudantes são ensinados, de modo direto ou indireto, que a construção de conhecimentos do campo tem sido realizada quase que exclusivamente por homens.

Na presença dessa conjuntura, Zaida Martínez (2019) evidencia que o desafio para todos é construir um espaço sem gênero nem ordem patriarcal e, portanto, sem hierarquias, onde seria possível visualizar as diferenças e dar valor às abordagens, aos saberes e às experiências tanto dos homens como das mulheres. Para tanto, salienta a necessidade de uma revisão historiográfica, de revisar a teoria, a crítica e a prática do urbanismo e da arquitetura, incorporando a mulher como protagonista porque o que conhecemos como feminino, dentro da organização dominante do conhecimento, é o que alguns homens construíram para elas ou sobre elas.

Quando comecei a cursar Arquitetura e Urbanismo na UFSC, em 1998, éramos, na minha turma, majoritariamente mulheres.

Lembro que nenhuma ementa das disciplinas de ateliê trazia como tema o projeto de ambientes (interiores), embora esse domínio seja, até hoje, um dos que mais emprega os arquitetos e urbanistas formados.

Tal fato revela um preconceito, não velado, que existe dentro de muitos cursos acerca da área de interiores, como se o projeto de ambientes fosse um fazer menor dentro da profissão. É interessante abordar essa situação também sob o ponto de vista dos estudos acerca da inclusão das mulheres na Arquitetura.

Na condição de estudante e depois como professora escutei, diversas vezes, proferido por homens e por mulheres, o seguinte bordão: “Interiores” é coisa de mulher (sic)!

De fato, muitas revistas de decoração que circulam, nacional e internacionalmente, como Casa Vogue trazem nas capas muitas profissionais mulheres, com formação em Arquitetura e Urbanismo ou não.

Dentro da área do projeto de interiores há um protagonismo maior da mulher, poderíamos até dizer que na Arquitetura as mulheres foram mais aceitas como cuidadoras dos lares. Tal condição seria muito positiva se não houvesse tantas discriminações envolvidas, porque o trabalho com projetos de ambientes exige dos profissionais uma atualização permanente, de modo a atender as demandas do mercado, e um domínio de práticas que vão do detalhamento à execução da obra.

Também poderíamos acrescentar que, se é verdade que “interiores é coisa de mulher”, as mulheres movimentam grande parte dos recursos econômicos destinados à Arquitetura, gerando muitos empregos. É importante destacar também que, no contexto atual, felizmente, esse campo de conhecimento vem se tornando cada vez mais um campo de todos, independente do sexo do indivíduo ou do gênero que o sujeito decida assumir.

Martínez (2019) aprofunda a questão ao formular que no contexto ocidental o privado tem sido considerado secundário e relativo e o exterior, o público, principal e absoluto. Estes pares complementares e inseparáveis são vistos de modo antagônico dentro de uma lógica que considera a experiência masculina como neutra, objetiva, racional e universal e a feminina como subjetiva, irracional e irrelevante.

É uma divisão, dual e artificial, que separa o privado do público, o doméstico do urbano e à mulher é atribuído um espaço, o interior, e um mundo de trabalho, o reprodutivo.

*La invisibilidad de lo privado y el no reconocimiento del valor de la reproducción – que implica todas*

*aquellas actividades del cuidado del hogar, de la nutrición – han marcado y marcan las actividades realizadas por el género femenino, aún hoy mayoritariamente responsabilidad y obligación de las mujeres (MARTÍNEZ, 2019, p.22).*<sup>27</sup>

Quanto às atividades da mulher no mundo produtivo e público, elas não são relatadas porque o espaço exterior não pertence às mulheres e é considerado impróprio e inadequado para a natureza feminina.

*El urbanismo, por su envergadura, que significa mayores inversiones, está aún más ligado al poder que la arquitectura y, con muy pocas excepciones, los poderes políticos y económicos han estado siempre en manos masculinas, por lo que el acceso al mismo ha sido y sigue siendo muy difícil para mujeres (MARTÍNEZ, 2019, p.40).*<sup>28</sup>

Essa abordagem do interior e do exterior como lugares definidos para mulheres ou para homens, que relaciona capacidades com o sexo biológico é, segundo Simone de Beauvoir, uma interpretação errônea naturalista (MARTÍNEZ, 2019).

O que ocorre é uma divisão ditadora e injusta de papéis, problematizada na narrativa do Jogo Água quando o arquiteto-professor questiona, através da carta AG04 MÃO (uma mão acolhendo uma mãozinha de bebê) a associação automática que fazemos com a palavra instinto, que é sempre maternal. Como pai, presente e dedicado, ele relatou que se sente desvalorizado frente a tais discursos.

É fácil compreender essa colocação se avaliarmos a diversidade de famílias que conformam a sociedade, principalmente a ocidental, nos dias atuais, e que características femininas e masculinas pertencem a nós todos, seres humanos que somos. Dentro dessa problematização, as mãos dos nossos antepassados são igualmente de mulheres, pois viemos de mulheres, somos paridos por mulheres que compartilharam conosco seus corpos. Portanto, a primeira espacialidade experienciada por todos nós, homens e mulheres, é o útero materno.

Essa experiência que constitui a todos nós é pouco valorizada na esfera do mundo produtivo, tão raramente que até hoje muitas mulheres perdem seus empregos quando estão grávidas.

Frente a tais questões, é muito esclarecedora a narrativa do Jogo Água quando o professor relata que traz consigo, para seu dia a dia docente, a influência do pai, afetuoso e sonhador, e da mãe, professora rígida e eficiente. Sob o ponto de vista dual, os papéis do homem e da mulher na fala parecem estar invertidos, no entanto, sabemos que afetuosidade, objetividade, subjetividade, racionalidade, são características que pertencem a todos nós.

É fundamental entender que o imaginário social instituído a partir dessa compreensão distorcida que separa feminino e masculino, por meio de características estanques, dificulta a criação de novos valores e de ambientes onde é possível olhar para as experiências que cada sujeito traz consigo.

---

<sup>27</sup> Tradução: A invisibilidade do privado e o não reconhecimento do valor da reprodução – que implica todas aquelas atividades de cuidado domiciliar, alimentação – têm marcado e marcam as atividades desenvolvidas pelo gênero feminino, ainda hoje predominantemente de responsabilidade e obrigação das mulheres.

<sup>28</sup> Tradução: O urbanismo, pela sua dimensão, que significa maiores investimentos, está ainda mais ligado ao poder do que a arquitetura e, salvo raras exceções, os poderes políticos e econômicos têm estado nas mãos masculinas e o acesso a esses ainda é muito difícil para as mulheres.

Martínez (2019) enfatiza que diferentes realidades vividas produzem diferentes experiências e, por conseguinte, diferentes maneiras de abordar a solução técnica de qualquer projeto. Reconhecer a existência da diferença não significa reafirmar a desigualdade, mas sim considerar que o mundo pode ser conhecido e vivido de maneiras diversas.

*Si una escala de valores se construye desde una experiencia, todo aquello que no entre en esa perspectiva queda como desconocido, negado y olvidado. Por lo tanto, si son los valores y las experiencias de los hombres, a través del sistema patriarcal, las que establecen lo que es bueno y reseñable, entonces la mitad de la humanidad no cuenta, no hay lugar para otros valores, experiencias o saberes. Esta valoración sesgada es extensiva a las historias de todo lo 'otro, es decir, de minorías étnicas o de otro tipo, de los no blancos, los no ricos, los no poderosos (MARTÍNEZ, 2019).<sup>29</sup>*

A autora menciona que aproximadamente metade da humanidade transita pela invisibilidade e que ignoramos as experiências e os saberes dessa parte da população. No contexto do Brasil podemos entender que, além das mulheres, os negros e os pobres também não participam como agentes com voz dentro da instituição da Arquitetura. Portanto, a falta de representatividade desses “outros” é inegável.

Entre os 40 colegas que entraram comigo na Universidade no ano de 1998, nenhum era negro e quase todos vinham de uma situação econômica mais privilegiada, visto que ainda não existia o sistema de cotas. No entanto, já éramos na maioria mulheres que aprenderam o que

---

<sup>29</sup> Tradução: Se uma escala de valores é construída a partir de uma experiência, tudo o que não se encaixa nessa perspectiva permanece desconhecido, negado e esquecido. Portanto, se são os valores e as experiências dos homens, através do sistema patriarcal, que estabelecem o que é bom e ressignificante, então metade da humanidade não conta, não há lugar para outros valores, experiências ou saberes. Essa avaliação tendenciosa se estende às histórias de tudo o mais, isto é, de minorias étnicas ou outras, dos não-brancos, dos não-ricos, dos não-poderosos.

é Arquitetura com professoras e professores que trouxeram para sala de aula, como exemplos, muitos arquitetos homens brancos.

Khensani de Klerk (2017) – arquiteta na Cidade do Cabo, África do Sul e fundadora do coletivo *Matri-Archi(tecture)* – escreve que, dentro do contexto africano que vivencia, os homens negros parecem ter mais privilégios no espaço arquitetônico que as mulheres brancas.

No artigo intitulado O peixe morto na praia: o problema das mulheres na arquitetura, a profissional coloca que a construção da arquitetura é epistemologicamente masculina, a luz de um ideal neutro onde o homem, o narrador da história, não tem gênero mas as mulheres na arquitetura são vistas como grupo homogêneo dentro de um binário de gênero<sup>30</sup>.

Sobre essa complexa sobreposição de gênero e de questões raciais, Klerk (2017) enfatiza a importância da academia e dos currículos acadêmicos como potências para a construção de outras realidades mais inclusivas. A boa vontade de alguns educadores, por si só, como trabalho isolado, embora genuíno e valoroso, não é o bastante para ocasionar grandes transformações visto que é a estrutura curricular que direciona, de fato, a experiência educacional dos estudantes e a cultura arquitetônica construída a partir dela.

Resguardadas as diferenças dos contextos de cada país, como temos lidado com as deformações acerca das contribuições das arquitetas e urbanistas mulheres para a Arquitetura no âmbito acadêmico?

<sup>30</sup> É importante frisar que esse contexto masculinizado atravessa nosso cotidiano, tanto é assim que na escrita adotamos o gênero masculino, naturalmente, como neutro.

A arquiteta Rita Ochoa (2018), uma das fundadoras da associação Mulheres na Arquitetura em Portugal, em 2017, salientou que essa invisibilidade da mulher também é notória na academia. Nas escolas de Arquitetura portuguesas, por exemplo, houve um aumento expressivo de mulheres no corpo docente, mas o ambiente ainda continua masculinizado, principalmente no âmbito das disciplinas de projeto.

A autora pontua também que, em Portugal, o número de mulheres catedráticas, no topo da carreira, é inferior à quantidade de homens e que nos cargos de gestão, dentro das universidades, a desproporcionalidade é mais visível, fato que demonstra que, dentro da academia, infelizmente, o número de mulheres em posições de liderança é ainda muito baixo.

Lina Bo, no ano de 1957, antes de iniciar seus trabalhos em Salvador foi candidata para a primeira cátedra da disciplina Teoria da Arquitetura, na FAU/USP. Para o concurso escreveu um trabalho intitulado Contribuição Propedêutica ao Ensino de Teoria de Arquitetura, em que demonstrou um sólido conhecimento da história da Arquitetura. Todavia, foi reprovada porque sob o ponto de vista acadêmico o texto apresentava problemas de traduções e uma abordagem do Brasil muito incipiente, como receptáculo da cultura europeia (MEYER, 2019).

Colomina e Wigley (2019) interpretam que esse livro-tese foi uma publicação substancial dentre suas obras e que Lina Bo tinha a escrita como parte muito importante da sua prática. Ainda na Itália publicou mais de 120 textos em coautoria e ao longo da sua vida escreveu uma quantidade imensa de artigos independentes.

[...] em uma diversidade de contextos para públicos distintos, recusando todo tipo de simplificação nas relações entre arquitetura e dança, cinema, ornamento, tecnologia, pedras, insetos, vitrines de exposição, animais, viagens espaciais, festivais, rituais, e assim por diante. Esses escritos têm justamente o tipo de vasta amplitude que se associa a arquitetos polêmicos [...]. Além disso, suas diversas explorações são interligadas e podem ser pensadas como um único projeto expandido — a invenção de Bo que inventou Bo (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p.63).

No caso do concurso, o livro-tese de Lina Bo, segundo Colomina e Wigley (2019), era muito acadêmico, no bom sentido, porque trazia com precisão muitas informações, críticas e referências, ao mesmo tempo que desfazia muitas oposições binárias que organizam o pensamento tradicional no campo da Arquitetura. Como, por exemplo, teoria e prática, histórico e moderno, engenheiro e arquiteto, interior e exterior, entre outras dualidades. Ela defendia uma visão horizontal e anti-hierárquica, insistindo que o professor deveria se sentir ao lado e não acima do aluno, destinando “a arquitetura às questões sempre urgentes da vida cotidiana e da justiça social” (p.64).

Foram muitos os acontecimentos relativos a esse concurso, dentre os quais uma batalha judicial que durou cerca de dois anos. A Universidade rejeitou a inscrição de Lina Bo, mas a Justiça recomendou ao Comitê de Pesquisa da Universidade que a incluísse como candidata. Porém, o concurso acabou sendo cancelado fato que, na perspectiva da arquiteta, se deu em razão de sua postura política de esquerda e por ela ser muito combativa.

Mas aparentemente uma teórica mulher é algo mais ameaçador do que uma arquiteta mulher, o que explica as tentativas quase desesperadas de acadêmicos contemporâneos de repetir a violência histórica usando o fato de que ela teria sido sempre apenas uma colaboradora, para diminuir a relevância de suas palavras e confiná-la ao mundo das formas e imagens. No entanto, a quantidade de textos teóricos ao longo dos anos e a coerência e o desenvolvimento de seus argumentos sugerem que deve ter acontecido justamente o contrário, de que seus colaboradores foram os verdadeiros beneficiários – como parece ter sido compreendido pela maioria das figuras célebres com quem ela trabalhou ao longo dos anos, mas também o que irritaria colaboradores menos célebres e seus substitutos contemporâneos na academia (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p.65).

O retorno à história feita por Colomina e Wigley (2019) e, em particular, os apontamentos sobre esse concurso polêmico, indicam muitas questões a serem debatidas por nós, na academia e fora dela. É uma outra versão dos fatos, muito consistente se avaliarmos tudo o que as

mulheres enfrentaram, e ainda enfrentam, para conquistar postos de trabalho na esfera pública.

Resistir aos fluxos contrários da vida, contestar o imaginário social instituído, é o que Lina Bo Bardi fez em busca de um cenário com mais igualdade, diversidade e visibilidade não só para a mulher, mas também para outros grupos negados e/ou esquecidos.

Se o contexto relatado era e é difícil para a mulher branca, o que dizer das adversidades que a mulher negra enfrenta?

Quais os valores, experiências e saberes que poderiam ser mobilizados, na academia e fora dela, se tivéssemos uma representação maior das comunidades menos favorecidas dentro da Arquitetura?

O que os negros têm a nos falar sobre Arquitetura no Brasil?

Diante de tantas perguntas, o que temos feitos na academia com a desigualdade e a invisibilidade que a história da Arquitetura nos conta?

O que as mulheres que integram o corpo docente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil têm para falar sobre as contribuições femininas à Arquitetura?

São muitas as perguntas que deveriam ser feitas porque, como aponta Gadamer (2015), à medida que construímos perguntas e conversamos sobre elas abrem-se novas possibilidades de sentido e de elaboração de conhecimentos. Precisamos desconstruir a história da Arquitetura, olhar para o que trazemos como verdades e reconstruir novamente a partir da inclusão desses outros agentes ignorados ou silenciados.

Mas todos nós sabemos que as mudanças ocorrem à guisa do tempo, são lentas e precisam ser trabalhadas, experimentadas, até que se instalem, naturalmente, no cotidiano e passem a fazer parte do Imaginário Social instituído.

Frente a tudo isso, é difícil dizer que o peso da história foi mais leve para uns do que para outros porque conhecemos, por exemplo, muitos

homens que tiveram suas vidas ceifadas pela masculinidade imposta pela sociedade. Como as mulheres, eles conquistam diariamente suas posições na esfera pública, lutam para serem reconhecidos como cuidadores do lar e pelo direito de serem o que são, homens ou mulheres.

No caso do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFSM, campus Santa Maria, somos no total 13 docentes, sendo seis mulheres e sete homens. Há uma proporção entre o número de homens e mulheres que pode ser observada também nos cursos de Arquitetura e Urbanismo da região. Todavia, assim como em Portugal e em outros países, as referências que citamos em sala de aula, na maioria das vezes, são masculinas.

Em uma conversa informal com minhas colegas de trabalho, sobre a visibilidade da mulher, todas concordam que é preciso falar mais sobre o papel da mulher na Arquitetura, trazendo mais nomes femininos para dentro dos ateliês.

A maioria acredita que o contexto masculinizado não deve ser abordado dentro de um viés combativo, de luta entre sexos, porque a revisão da história, assim como o planejamento de ações inclusivas, deve acontecer de modo coletivo. É uma abordagem que faz muito sentido dentro dos ambientes colaborativos que vivenciei, nos quatro cursos de Arquitetura e Urbanismo em que fui professora, onde palavras como machismo, virilidade agressiva, “machão”, parecem fazer parte de uma realidade distante.

No entanto, é importante colocar que, embora consideremos que, dentro dos cursos exista uma abertura para as discussões sobre gênero e que

a mulher nesse ambiente não é vítima de machismo<sup>31</sup>, a universidade exerce também um papel social e o docente também é um formador cultural. Dentro desta realidade mais ampla, para que ocorra um aumento do repertório e da capacidade crítica dos sujeitos, é fundamental que temas cotidianos sejam trazidos para sala de aula, a exemplo do machismo e da violência que mata e produz todos os dias estatísticas alarmantes de feminicídio no Brasil.

Outra ponderação é sobre as especificidades de cada área de conhecimento dentro da Arquitetura que apresentam contextos bastantes diversos. Nos estudos sobre ergonomia, por exemplo, as professoras pesquisadoras foram pioneiras e são referências dentro desse território relativamente novo. Do mesmo modo que há dentro do Projeto de Ambientes (interiores) uma visibilidade e reconhecimento maior das mulheres, dentro dos estudos que envolvem a Ergonomia esse fenômeno também acontece.

Diante de cenários tão diversos, cabe então refletirmos também sobre a história e o papel de cada linha de conhecimento dentro da Arquitetura, para que possamos olhar de que modo a contribuição feminina ocorre e aparece, em menor ou maior grau.

Sobre o urbanismo, por exemplo, Zaida Martínez (2019) reflete que é muito difícil rastrear as contribuições do feminino porque, embora seja uma atividade interdisciplinar e de equipe, muitos nomes foram apagados e alguns nomes próprios prevaleceram. O urbanismo é uma área mais ligada aos poderes políticos e econômicos e estes poderes, com raras exceções, estão sempre nas mãos masculinas e são de difícil acesso para as mulheres.

Podemos compreender também que há uma predominância de algumas

áreas sobre outras que também merece ser revisada de modo a construir um contexto com mais equidade para todos.

A arquiteta Rita Ochoa (2018, p.2) menciona, na fala que fez para a Academia das Ciências de Lisboa, intitulada *Arquitetura no Feminino?*, que a disciplina de projeto é protagonista dentro dos cursos e que este protagonismo deve ser questionado, assim como devemos questionar como conduzimos, tradicionalmente, essas disciplinas à luz de uma reflexão mais profunda sobre a própria profissão. Protagonismo semelhante também ocorre no Brasil e diante de tal situação, podemos considerar que há um desconforto no âmbito acadêmico que tem relação com uma escala de valor, com uma hierarquia existente dentro dos cursos, que considera algumas linhas de atuação mais importantes que outras.

Através da problematização dos contextos é possível lidar com diversas questões que vão das discussões de gênero à constatação que boa parte dos arquitetos e urbanistas recém formados trabalharão em áreas que, muitas vezes, são consideradas secundárias dentro dos cursos. Ora é a mulher no projeto de ambientes, ora são os profissionais que trabalham com habitação de interesse social que sentem esses preconceitos no dia a dia.

O sentido da Arquitetura está nos lugares, nas espacializações que ela estuda e configura. Não se trata apenas de fazer novos projetos arquitetônicos, novas construções, mas sim de saber lidar com todo o acúmulo de construções que produzimos ao longo do tempo, nas cidades ou fora dela, revisitando-as, estudando-as ou adequando-as para novas necessidades, considerando as mais diversas experiências.

Na academia, é fundamental que discutamos, de algum modo, esta

---

<sup>31</sup> Esta é uma visão individual desta pesquisadora, baseada na sua vivência e na troca com os colegas dentro de cursos de Arquitetura e Urbanismo, que reconhece que seria necessária uma investigação mais aprofundada para avaliar o contexto dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

sobreposição de questões visando à construção de uma realidade mais inclusiva e menos desigual, respaldada em mudanças curriculares que devem ser construídas com a participação de todos. Nessa perspectiva, a participação dos estudantes é fundamental porque, historicamente, muitas mudanças foram reivindicadas por jovens que, de modo geral, conseguem avaliar os contextos com menos apego e mais coragem.

No Brasil, um bom exemplo é o coletivo Arquitetas Invisíveis, criado por estudantes da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UNB) – no dia 08/03/2014, dia internacional da mulher – com o objetivo de promover a igualdade de gênero dentro da área. Dentre suas iniciativas, a primeira foi ampliar o repertório dos estudantes e profissionais de arquitetura e urbanismo, promovendo discussões sobre gênero no meio acadêmico.

Na sua plataforma – [arquitetasinvisiveis.com](http://arquitetasinvisiveis.com) – é possível encontrar o nome de diversas profissionais mulheres divididas em categorias como Pioneiras, Arquitetas, Nas Sombras<sup>32</sup>, Paisagismo, Arquitetura Sustentável, Urbanismo e Trabalho Social.

No Jogo Fogo, a arquiteta-professora citou o Coletivo Arquitetas Invisíveis e destacou que na docência “é uma mulherada”. Homenageou com carinho na última combinação de imagens que fez as arquitetas-professoras que participaram e ainda participam do seu processo de formação, na Arquitetura e na docência.



Figura 47 - Arquitetas e Urbanistas nas paredes do CAU/UFMS. Fonte: Manske, 2021.

<sup>32</sup> Esta seção traz nomes de arquitetas que atuaram de maneira brilhante, no século XX, e que não receberam os méritos por seus feitos.

Ações como as do Coletivo, enraizadas na força dos estudantes, são muito potentes e costumam repercutir no ambiente acadêmico rapidamente. Foi o que aconteceu no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM, campus Santa Maria, onde os estudantes escreveram o nome de algumas profissionais em uma das paredes reivindicando para nós professores que tratássemos o assunto de modo mais efetivo, na sala de aula ou fora dela.

Vale reconhecer que uma revisão da história em busca das mulheres, para além das tão poucas que são dadas a conhecer, é muito importante sobretudo no âmbito da Educação, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. É certo que não conseguiremos fazer justiça acerca das grandes injustiças cometidas até então, mas é possível, com senso crítico, construir uma outra história a partir de constatações, incluindo novos personagens e outros narradores.

Lina Bo Bardi abriu caminhos para atuações das mulheres, enfrentando o machismo de modo exemplar, respeitando à tradição e, ao mesmo tempo, avançando, transgredindo, criando novos sentidos, modos de se fazer projeto e espacializações que reforçaram a importância da singularidade de cada lugar e de cada povo. Através da experiência dessa mulher, outros enredos passaram a fazer parte da Arquitetura que parece ter ganho mais força, mais vitalidade, a partir da constatação de que é insuficiente, de que só Arquitetura não basta.

Sua trajetória nos fala muito sobre Educação, que para construir novos valores, novos saberes e fazeres é preciso imergir nos lugares, sujar as mãos, movimentar, duvidar, colaborar e incluir pessoas, adicionar outras experiências, outros pontos de vista e elaborar muitas e muitas questões.

Se é verdade que fomos formados sob os cânones modernistas, de modo masculinizado, quais as reverberações desta condição no nosso cotidiano como docentes?

É possível trazer para nossos currículos, com mais intensidade, o contexto multicultural do Brasil?

De que maneira podemos transformar a Arquitetura em uma área mais popular e, ao mesmo tempo, vislumbrar outras possibilidades de sustento para os arquitetos e urbanistas que se formam?

O que podemos incluir, ou excluir, das nossas estruturas curriculares para tensionar, de modo mais efetivo, as temáticas discutidas neste Capítulo?

São perguntas difíceis, contudo é muito sadio que façamos esse movimento de reflexão dentro da academia e que reconheçamos que, embora estamos pautados em movimentos inclusivos dentro da universidade, muito da mentalidade branca, elitizada, reverbera nas nossas práticas docentes. Talvez as paredes que nos separam já estejam mais translúcidas e permeáveis, mas ainda levará um bom tempo para serem, de fato, rompidas e desintegradas.

Para concluir, o objetivo deste Capítulo foi dissertar sobre a tradição no âmbito dos cursos Arquitetura e Urbanismo através da interpretação das narrativas construídas pelos meus pares, professoras e professores das disciplinas de projeto.

Ao longo da escrita, foi possível compreender que o ensino/aprendizagem nos ateliês está pautado na própria Arquitetura e na Cidade como modelos e no projeto com propósito, intenção, representação de possibilidades para o futuro, espacializações. No ateliê lidamos, todos os dias, com uma série de demandas advindas do contexto espacial e social que são tensionadas na prancheta, na tessitura artística, funcional, tecnológica que é o projeto.

A tradição é assim uma vela (JOGO AR), um fogo permanente que vai alimentando todo o processo projetual com sentidos, costumes, história, condições, enfim, com imaginários que quando instituintes podem promover deformações, mudanças capazes de reverberar no todo acrescentando coisas novas.



# 5 SER E APRENDER A SER ARQUITETA-PROFESSORA E ARQUITETO-PROFESSOR

---

## INTERPRETAÇÕES PARTE II

*Projetar continua sendo um lançar-se com asas precárias sobre o mar da incerteza. Um lançar-se com asas dedicadamente elaboradas no interior de um labirinto que nós mesmos construímos e que sabemos ser impossível habitar para sempre. Estamos certos de que morreremos se ficarmos inertes entregues ao acaso do enredamento labiríntico. Projetar continua sendo essa ação voluntariosa à qual nos dedicamos por inteiro, atentos, concentrando toda a nossa capacidade preditiva e construtiva, convictos de que vale a pena correr o risco de um voo improvável em direção a um futuro que, enfim, é tudo o que nos resta. Por isso seguimos tecendo nossas asas, reclusos, confinados, mas confiantes. Contra todo o peso da previsibilidade da morte, o projeto é um salto arriscado para um voo de liberdade que só alcançamos com a coragem que nossos filhos nos dão. Afinal, só aprenderemos a voar quando já estivermos soltos no ar.*

*Artur Simões Rozestraten, 2020.*

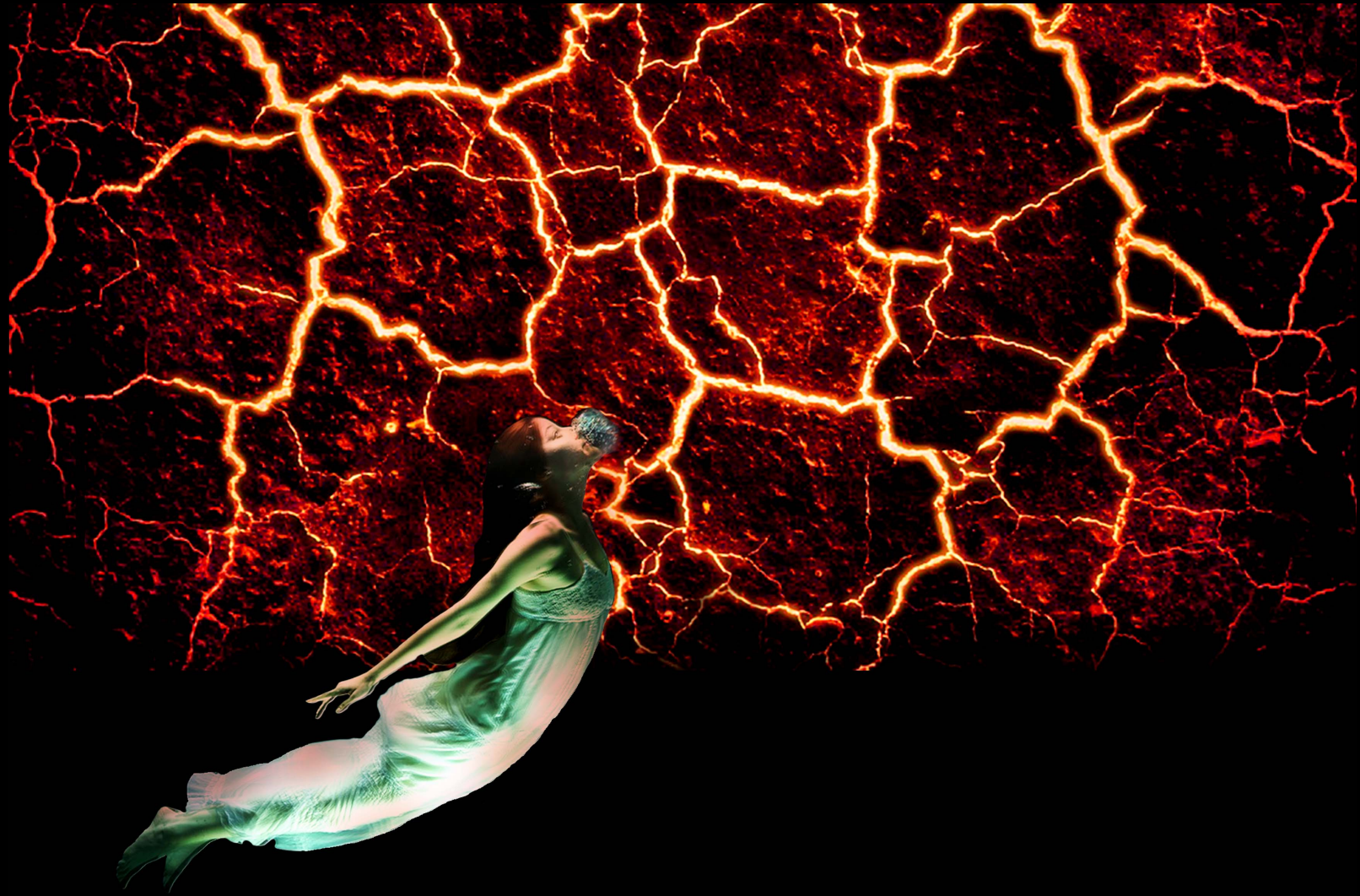


Figura 48 - Portal Capítulo 5: Fusão. Fonte: Manske, 2021.

No Capítulo 4 tratamos da tradição, mais especificamente da tradição cultural vigente no ambiente do ensino/aprendizagem da Arquitetura descrita a partir das narrativas dos docentes que participaram do Jogo S.I.S.M.O, método proposto por esta tese e descrito no Capítulo 2.

Tal incursão partiu do pressuposto hermenêutico de que não existe reflexão fora da relação vital que estabelecemos com a tradição, visando possibilitar uma maior compreensão, dentro do campo da Educação, de como a arquiteta e o arquiteto se constituem professoras e professores no âmbito dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Além de destacar a Arquitetura como o principal *locus* de aprendizagem da área – considerando todas as linhas de conhecimentos que dela derivam, a exemplo do urbanismo e do paisagismo –, essa abordagem trouxe algumas definições dentro da área, balizadas na empiria das falas docentes e no diálogo com alguns autores, principalmente aqueles do próprio campo da Arquitetura.

O capítulo anterior tratou não só do imaginário social instituído, mas também do instituinte (CASTORIADIS, 1982) ao tocar em assuntos que reverberam nas instituições de ensino e provocam mudanças, sejam elas boas ou não. Temáticas como a masculinização da Arquitetura e a necessária democratização das universidades foram tratados no item dedicado à biografia da arquiteta Lina Bo Bardi que é, à luz da historicidade que age e é constitutiva, também parte da história de todos nós.

Como aponta o pressuposto citado, há um vínculo existencial entre nós e a tradição que faz com que tudo isto que abordamos no Capítulo 4 não seja somente um contexto mas um acontecimento, um acontecer que encontra lugar naquilo que persiste e nas mudanças das coisas (GADAMER, 2015).

A tradição é compreendida, dentro dessa definição, como linguagem, como base absoluta para que os homens tenham mundo, sendo fundamental para o nosso estar-no-mundo. A linguagem diz respeito à própria experiência humana, seu aspecto cada vez mais amplo possibilitado pela liberdade que temos de alargar nossos horizontes

(GADAMER, 2015).

Partindo dessa condição existencial, não há posição incondicional porque “a consciência do condicionamento de modo algum cancela o condicionamento” (GADAMER, 2015, p.579). Desse modo, algumas separações propostas pelo saber dominador da modernidade – da metafísica dualista ou mesmo da visão mecanicista que vê o universo como uma máquina – se esvaem diante do entrelaçamento do acontecer e do compreender.

A linguagem não é uma criação do pensamento reflexivo, mas contribui como acontecimento para estabelecer a atitude do homem frente ao mundo (GADAMER, 2015). Reflexão, reflexividade não é objeto que pode ser dominado pelo sujeito, nem é consequência de uma ação, mas sim diz respeito a uma capacidade que pode ser melhor desenvolvida ao longo da vida.

Tanto na Educação, como no campo do ensino de projeto, um autor bastante citado é Donald Schon (1930-1997) devido à ideia do profissional reflexivo (1983). Resguardada a importância mundial do autor, que inspira mudanças no âmbito da educação até hoje, e a qualidade de sua obra, que considera o professor como produtor de saberes e não mero executor de tarefas, o termo reflexão, reflexividade, utilizado em muitos trabalhos que o tomam como referência, carece de uma maior discussão.

Sobre o assunto, Maurice Tardif e Javier Nunez Moscoso (2018) esclarecem que a noção de reflexão está enraizada em tradições muito antigas provenientes da filosofia e das ciências humanas e sociais em geral e nesse contexto tão amplo, abordagens da reflexão, ou do profissional reflexivo, quando reduzidas somente ao território das ciências da educação ou do pensamento de Donald Schon podem parecer limitadas e unilaterais.

Como exemplo de uma teoria que precede a do profissional reflexivo, os autores citam Paulo Freire (1921-1997), educador que trouxe ricas contribuições sobre o entrelaçamento da teoria com a prática quando instituiu o movimento de educação popular. No ensinar dialogante de

Freire o desenvolvimento crítico passa a ser condição básica para a valorização e emancipação do povo, fundamental para que ocorram as mudanças sociais desejadas.

O professor não é mero transmissor de conhecimento ou aplicador de receitas porque é criador de possibilidades, promotor de transformações sociais. A docência é construída com os estudantes através de um trabalho que não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula porque se completa na dimensão social, “para ela e com ela”. Nessa abordagem, a ideia de profissional reflexivo parece ter sido, já nos anos de 1960, “radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 398 e 399).

Em seus escritos sobre profissionalização docente, António Nóvoa (2009) ressalta que, desde meados dos anos de 1990, um conjunto impressionante de textos foi produzido por investigadores da área de formação de professores trazendo como marca o conceito professor reflexivo. Enfatiza que em “consensos discursivos” (p.14), para os quais muitas vezes contribuímos, as palavras falam para além delas mesmas e, no campo da educação, elas sugerem também práticas e políticas.

Se assim é, o que falamos para além das palavras que verbalizamos?

Esse é um questionamento muito bem-vindo quando o assunto é docência. Para além de um vocábulo, tudo que expressamos com uma palavra diz respeito ao caráter da própria linguagem onde a palavra é um acontecer que deixa que se torne presente também aquilo que não foi dito.

A ocasionalidade do falar humano não é uma imperfeição eventual de sua capacidade expressiva. É, antes, a expressão lógica da virtualidade viva do falar que, sem poder dizê-lo inteiramente, põe em jogo todo um conjunto de sentido. Todo falar humano é finito no sentido de que abriga em si uma infinidade de sentido a ser desenvolvida e interpretada (GADAMER, 2015, p.591).

Podemos compreender então que a espontaneidade da oralidade é um campo vivo a partir do qual podem ser construídas novas reflexões. Tanto Paulo Freire (1996) como António Nóvoa (2018) relataram a importância da oralidade, de falas muitas vezes informais, como lugares potentes não só para o relato mas para revisão e criação de novas ideias. A partir dessa observação, podemos destacar o quanto importante é para a construção de novos saberes o poder falar, ouvir, ser ouvido e ouvir-se.

Nessa perspectiva, a construção das narrativas, verbais e visuais, durante o S.I.S.M.O foi valiosa, tanto porque elas contêm muitos sentidos, para além das palavras verbalizadas e das imagens expostas, como pelo fato dos docentes terem realizado, após o Jogo, a leitura, a revisão e a aprovação dos textos transcritos, podendo ouvir a si mesmos.

No âmbito desta pesquisa, arquitetas-professoras e arquitetos-professores não são objetos da pesquisa, sujeitos sobre os quais eu falo de modo distante e imparcial, mas sim, personagens centrais que comungam da autoria deste trabalho como produtores de conhecimentos sobre ensino/aprendizagem de projeto no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e por consequência, sobre a docência na área.

É importante expor a fragilidade da objetividade e da neutralidade frente a algumas questões importantes desta pesquisa, como a intrínseca relação da reflexividade com o nosso mover-se pelo mundo ou da teoria com a prática. Ao mesmo tempo, é fundamental que entendamos que a própria existência da sociedade é impossível sem a atividade da lógica conjuntista identitária (CASTORIADIS, 1982).

O fazer-representar social pressupõe sempre e se refere a objetos distintos e definidos, podendo ser reunidos e formar todos, componíveis e decomponíveis, definíveis por suas propriedades determinadas e servindo de suporte à definição destas. Isto é verdade quaisquer que sejam o tipo e o conteúdos da organização global e detalhada do mundo e de si mesma que a sociedade institui; seja qual for o modo de

pensamento explícito que a acompanha; por mais inacessíveis que sejam as significações imaginárias que sustentam esta organização (CASTORIADIS, 1982, p.266).

Dentro desse entendimento, fundamentado em Aristóteles, Castoriadis (1982) evidencia que distinguir, agrupar, contar, escolher, são ações constitutivas do coletivo anônimo. Para viver e sobreviver, a sociedade necessita dessa racionalidade, dessa capacidade que nos constitui como indivíduos através da qual instituímos coisas dentro do universo simbólico.

Não haveria como, tanto sob a base teórica da Hermenêutica Filosófica, quanto sob a teoria do Imaginário Social, separar, de modo estanque, razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto, enfim, trabalhar com dualidades porque tanto a definição de linguagem como a de magma das significações imaginárias sociais evidenciam uma infinidade de relações que existem entre as coisas, na conjuntura histórica social.

Ter consciência desta indissociabilidade é muito importante porque, embora estamos condicionados a pensar e a agir dentro da lógica conjuntista identitária, podemos vislumbrar novas possibilidades quando consideramos o que existe entre os extremos. No âmbito do ensino/aprendizagem de projeto, tal consciência permite entender que todo projeto é uma síntese necessária, mas que o processo de concepção, a construção de conhecimentos ao longo do caminho é o que importa para a docência.

Castoriadis (1982, p. 266) escreve também que a sociedade é “um magma e magma de magmas” e que esse só é, e pode ser identificado como tal, devido à lógica conjuntista identitária. Ao mesmo tempo que

estamos imersos, lidando com um meio pegajoso que é como as significações imaginárias sociais se apresentam para nós, precisamos ordenar, separar, juntar para poder produzir sentidos e nos comunicar com outras pessoas.

Tal derretimento, essa (con) fusão provocada pelo fogo, remete também ao conceito de Fusão de Horizontes (GADAMER, 2015), onde o compreender é um alargamento do horizonte, uma expansão possível pela fusão do passado e do presente na vigência da tradição. Esse conceito também opera com indissociabilidade, com vínculos que aí estão e que não podem ser ignorados dentro da definição de linguagem.

Há assim um movimento constante próprio do magma de significações imaginárias e da tradição/ linguagem<sup>33</sup>, um “em formação”, que remete ao que Freire (1996) escreve sobre a vocação ontológica do ser humano para ser mais, constituindo-se ao longo da história e não a priori da história.

É interessante salientar que no âmbito da formação de professores esse processo não está relacionado temporalmente com o momento em que o sujeito escolhe a docência como profissão, mas sim com todas as situações que o mesmo experiencia como aprendiz (OLIVEIRA, 2006, p. 352). “Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente”.

O processo formativo, como escreve Nóvoa (2018), é sempre alimentado por muito trabalho pessoal porque a construção da identidade docente demanda dedicação e esforço. Ao longo da vida nos transformamos em mulheres, em pais, em arquitetos e urbanistas,

---

<sup>33</sup> É importante colocar que a definição de linguagem em Gadamer (2015) e em Castoriadis (1982) não é a mesma e que caberiam aqui muitas observações. No entanto, essa ressalva não impossibilita o diálogo entre os dois autores principalmente pela força, pela condição ativa do social histórico em ambas teorias.

enfim, construímos e sobrepomos multi identidades.

A construção de identidades reforça o quão importante é a utilização da palavra composta arquiteta-professora e arquiteto-professor. Este ordenamento está baseado na própria constituição do sujeito e não somente em uma condição porque, além de sermos docentes porque somos arquitetos e urbanistas aprendemos primeiro a ser arquitetos e urbanistas, transitamos pela Arquitetura antes mesmo de imaginarmos que podíamos ser docentes. Poderíamos dizer que deixamos que a Arquitetura nos falasse algo antes de permitir que a docência o fizesse (GADAMER, 2015).

A palavra composta indica então um vínculo existencial que foi estabelecido primeiro com outra área de conhecimento, outra profissão que conforma um território sobre o qual se edifica a própria docência. Lembro, com essa consideração, que saí muito reflexiva de uma aula na Educação onde uma professora relatou, inconformada, que muitos professores, dentro da universidade, quando indagados sobre suas profissões, dizem ser engenheiros, médicos, agrônomos, arquitetos e urbanistas, etc. e não se referem à docência.

Frente a tais respostas até que ponto podemos classificar o que foi dito, de modo espontâneo, como valorização ou desprezo pela atual profissão?

Pesquisas dentro da pedagogia universitária apontam que para muitos ser um bom professor é sinônimo de ser um bom profissional do mundo do trabalho. A formação docente assim é desnecessária porque ser um bom médico, um bom arquiteto e urbanista, por exemplo, é suficiente para que o sujeito seja um bom profissional docente (CUNHA, 2008).

Todavia, cometeríamos um grande equívoco com uma resposta generalizada para essa questão porque, como aponta Nóvoa (2018) tudo que é evidente em Educação mente. Há, por certo, dentro das universidades, muitos profissionais que tem consciência desta outra profissão, de suas demandas e especificidades, e que se veem como professores, a exemplo das docentes que participaram do Jogo S.I.S.M.O.

Podemos entender que nenhuma resposta é igual a outra e que uma palavra que significa para alguém exclusão, valorização, para outro é apenas uma indicação de direção, de origem. O que é certo é que o campo da pedagogia universitária carece de maior atenção, tanto dentro da Educação como da Arquitetura e de outras áreas de conhecimento.

No caso dos saberes mobilizados e produzidos no ensino/aprendizagem de projeto, o que encontramos, na maioria das vezes, são textos muito incipientes que reforçam verdades construídas dentro do senso comum, de práticas naturalizadas, que confundem, muitas vezes, os saberes da experiência com os da profissão.

Reduzir os saberes da profissão, tudo o que se aprende ao longo do curso de Arquitetura e Urbanismo, aos saberes da prática dos escritórios é um equívoco que se torna ainda maior quando há um desconhecimento, ou falta de reconhecimento, de que a docência mobiliza outros saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) para além dos da Arquitetura, que os saberes experienciais mobilizados em sala de aula podem ser muitos e ter as mais diversas origens.

São necessárias mais investigações acerca dessas temáticas dentro do espaço acadêmico, sendo atual e necessário problematizar o futuro, os discursos que nos levam à acomodação, à adaptação ou até mesmo à exaltação do silêncio e à negação de situações (FREIRE, 1996).

Não é bonito, nem correto, um professor não se preparar para entrar em sala de aula porque projetou edifícios e goza de um certo prestígio social como arquiteto e urbanista. Do mesmo modo que não é adequada a dedicação integral de professores universitários à pesquisa, relegando o ensino para último plano porque a prática docente é, ela mesma, um ensaio estético e ético (FREIRE, 1996) (HERMANN, 2014).

Gostar do que se faz, acreditar, ter esperança, enfim, os gestos do professor importam porque ensinar exige segurança, competência profissional e também generosidade, interação e troca com o outro baseada no respeito mútuo. O descuido com a atividade do magistério, o excesso de certezas, o autoritarismo, enfim, a falta de boniteza e

decência no espaço pedagógico são também desvios éticos (FREIRE, 1996) que contribuem negativamente para a educação e para a problematização do futuro da Arquitetura.

É fundamental que possamos como educadores alçar voos em direção às incertezas, às indecisões, às perguntas, enfim, à história a ser construída por nós durante a jornada da vida. Afinal, o que seria do mundo sem a ousadia dos tolos que mesmo sabendo da impossibilidade de recriar a cúpula celeste produziram abóbadas, criaram outros céus para a história humana?

Como reforça Maria Isabel da Cunha (2008), a dúvida, a incerteza deveria ser considerada uma virtude na docência. Se duvidamos, o fazemos porque temos consciência de que não sabemos tudo, que é impossível saber tudo. Essa postura não nos torna ingênuos diante das crueldades do mundo, mas críticos, insatisfeitos, indóceis, enfim, mais abertos às perguntas, à diferença, porque há uma disposição para superar a curiosidade ingênua, do senso comum, pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

No que concerne à organização deste trabalho, vale lembrar que o Capítulo 4 abordou aspectos relativos à tradição cultural nos cursos de Arquitetura e Urbanismo pois, como aponta Gadamer (2015, p. 572), “o homem não é independente do aspecto específico que o mundo lhe mostra” e, sendo assim, é impossível desvincular o ser e o aprender a ser arquiteto-professor da própria tradição que revela e é revelada pela Arquitetura.

Dentro desta lógica de ordenação, este quinto capítulo consiste também em interpretações das narrativas, mas agora o objetivo é dissertar sobre docência, formação de professores e poética no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Para tanto, o texto que segue foi organizado em quatro itens:

5.1 Formação de professores: integralidade do sujeito e criação de si mesmo;

5.2 Formação inicial: aprender a ser arquiteto(a) e urbanista;

5.3 Identidade docente na Arquitetura e Universidade democrática: sobre prática, liberdade e responsabilidade;

5.4 Poética docente: entre transcrições e poemas, a autonomia.

## 5.1 Formação de Professores: integralidade do Sujeito e Criação de Si Mesmo

O processo formativo docente pressupõe o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito por meio de ações autoformativas, heteroformativas e interformativas. Sua natureza é social, diz respeito a atividades interpessoais cujo desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências subentendem um conjunto de pessoas interagindo com interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2006).

A autoformação tem como base a vontade de formar-se, a necessidade consciente constatada pelo próprio docente, capaz de iniciar ações para esse fim. Já a heteroformação é um processo organizado e desenvolvido por agentes externos, a exemplo dos cursos de formação propostos pelas faculdades e universidades e a interformação subentende um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2006).

Esta tese está pautada em duas ideias principais de formação, a primeira se baseia na formação humana (*Bildung*), fundamentada em Gadamer (2015), e a segunda na pedagogia da formação, desenvolvida por Gilles Ferry (1997) que sustenta que só há formação quando o sujeito tem tempo e espaço para realizar um trabalho sobre si mesmo.

A primeira ideia, da formação humana, segundo Nadja Hermann (RAJOBAC et al., 2016) está atrelada à relação constitutiva, tensa e complementar que existe entre ética e estética. A autora cita que, para Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), esse desenvolvimento depende da diversidade de experiências como modo de ampliar nossas relações com o mundo.

Hermann enfatiza que a estética, nessa perspectiva, promove a valorização da pluralidade, da diversidade, do estranho que pode permitir à educação “experiências altamente diferenciadas, com chance de desbloqueio do embrutecimento perceptivo que dificulta ou impede a aplicação dos princípios éticos” (RAJOBAC et al., 2016, p. 21).

No diálogo da educação com a estética, abre-se espaço para a sensibilidade, para o confronto com tudo aquilo que é reprimido pela lógica instrumental, porque este modo plural de vida que vem à tona pode desencadear uma força expressiva vitalizadora para a educação abrindo novas possibilidades investigativas para a formação (SILVA, 2016).

A experiência estética colocaria em evidência elementos novos que rompem com a ordem habitual e nessa eclosão de novidades, o sujeito pode ampliar e refinar sua sensibilidade moral. Os limites da vida racionalizada ficam mais claros com essa expansão que convida à ousadia, à criação de si mesmo (RAJOBAC et al., 2016, p. 21).

Trata-se de um reencontro do homem consigo mesmo, uma reconstrução da integralidade do ser pautada na dimensão racional, ética e estética. Esta coerência identitária vai de encontro com a fragmentação e extrema valorização do lado racional e revela que essa compreensão de formação pode ser muito potente nos espaços educativos (GOERGEN, 2016).

O grande desafio educacional contemporâneo é enfrentar o intenso processo de dissolução da unidade original do ser humano entre o teórico e o prático, entre o útil e o ético entre o disforme e o estético, que isola entre si as dimensões epistêmicas, ética e estética. Esta segmentação resulta na perda da referência humanamente estruturante do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (GOERGEN, 2016, p. 62).

Dentro desse processo de segmentação há que se atentar, nas instituições educativas, para os movimentos voltados a atender as necessidades imediatas do mercado, relacionadas à produtividade e ao

lucro. Um exemplo é a valorização das chamadas competências profissionais que visa legitimar, dentro das universidades, a experiência prática em determinada área específica como único pré-requisito para a docência.

Vale reconhecer que o conhecimento profissional é fundamental para formação acadêmica e que médicos ou arquitetos e urbanistas devem se formar com a colaboração de seus pares. Contudo, ações como essas, quando voltadas apenas ao mercantilismo, ao produtivismo e as necessidades presentes podem corromper a própria universidade como instituição (NÓVOA, 2018).

Antônio Nóvoa enfatiza que o tempo da universidade é outro, é mais lento porque a formação, o construir-se do sujeito, e a produção de ciência e de conhecimentos exigem mais tempo. Como instituição de responsabilidade pública carece dialogar constantemente com o passado, com o futuro e não somente com o presente. É preciso incentivar e proteger um conjunto de trabalhos que ainda não se sabe para que servem porque, dentro da academia, a inutilidade pode ser a utilidade do futuro.

Na área da matemática e da física, por exemplo, o ineditismo de uma ideia pode estar pautado em décadas de cálculos que, aparentemente, deram errado ou para nada serviram. O cientista francês Louis Pasteur (1822-1895) dizia que muitas das grandes descobertas aconteceram por acaso, mas o acaso favorece as mentes preparadas (NÓVOA, 2018).

Nóvoa (2018) coloca que a lógica produtivista não faz sentido do ponto de vista do conhecimento e que, no mundo universitário, quando nos pautamos somente na produção de artigos para avaliar a qualidade da instituição corremos o risco de transformá-la em uma outra instituição que não é mais uma universidade.

Para que a universidade mantenha-se viva há que se respeitar e cultivar esse tempo mais longo que a formação humana demanda, voltada à integralidade do ser.



Não podemos aceitar que um engenheiro desconheça as artes e as humanidades, assim como não podemos aceitar que um filósofo ignore as ciências. Já ouvi físicos afirmarem que nunca tinham ido a um concerto e também artistas dizerem que nada sabiam de matemática. São duas formas distintas, igualmente graves, de analfabetismo e de incultura (NÓVOA apud BOTO, 2018).

Tal fenômeno ilustra o desafio da educação, pontuado por Pedro Goergen (2016), que é o de resistir aos processos de dissolução da unidade original do ser humano. Não é desvalorizar os saberes experienciais em detrimento da formação acadêmica, mas sim reconhecer que há outros saberes que são produzidos e movimentados pela docência que encontram legitimidade no próprio papel social e instituinte que tem a universidade.

Valeska de Oliveira (2006) contribui para esta discussão quando enfatiza que o professor é também um formador cultural e que é necessário pensar a docência universitária por essa dimensão mais ampla e não apenas sob um ponto de vista funcionalista, de formar para atender somente às necessidades do mercado.

“Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em um processo de desenvolvimento contínuo” que extrapola a titulação (p. 361). Dentro desta consideração, a autora cita Boaventura de Souza Santos, sua ideia de que o conhecimento cientificamente gerado deve voltar à sociedade, de modo a produzir uma vida melhor para todos.

É por isso que nos cursos de Arquitetura e Urbanismo movimentamos, além dos saberes e fazeres específicos da profissão outros saberes, a exemplo daqueles que possibilitam também o desenvolvimento do senso crítico do estudante.

A capacidade de reflexão mais apurada que, como alunos, desenvolvemos ao longo dos cursos de graduação ao mesmo tempo que liberta, também entristece porque passamos a perceber que a Arquitetura, quando reduzida ao status, ao requinte e ao luxo, serve para

perpetuar injustiças e desigualdades. O que ocorre é que ao longo dessa jornada estudantil a responsabilidade que temos como agentes sociais fica mais evidente, nos damos conta que podemos trabalhar para transformar o que está posto ou colaborar para que o mesmo seja mantido.

É interessante lembrar que os cursos de Arquitetura e Urbanismo pertencem a grande área das Ciências Sociais Aplicadas e que dialogam constantemente com outros campos de saber devido à sua natureza transdisciplinar, voltada à formação de um perfil generalista.

Josep Maria Montaner (2017) destaca que o sentido da Arquitetura reside nas relações que mantém com outras áreas, mas que “isso não nega que a arquitetura tenha sua especificidade, seu momento criativo e intelectual de síntese de projeto” (p.15). O autor defende que é necessário rejeitar alguns conceitos anacrônicos quando esses advêm de uma cultura fechada, simplista e estática.

Do mesmo modo que o termo estilo é incapaz de explicar as características estruturais das formas de um período, conceitos como identidade, disciplina e autonomia, quando abordados de modo a conduzir ao isolamento da área, precisam ser deixados de lado na teorização da arquitetura contemporânea para que se possa aprofundar muitas questões, saberes que advêm da complexidade desta época. A Arquitetura não é uma disciplina nem uma ciência, mas sim representa um conjunto de conhecimentos técnicos e saberes instrumentais em constante transformação (MONTANER, 2017).

O autor atrela o próprio sentido da Arquitetura às outras áreas de conhecimento, à abertura, à capacidade de dialogar, à sensibilidade, enfim, à um universo de fazeres e saberes que se constituem de modo dinâmico, sob a intervenção contínua da diversidade, da pluralidade de pessoas e de seus modos e lugares de vida.

Essa complexidade de questões ligadas à Arquitetura evidencia o quão importante é falar de uma formação pautada na integralidade do ser humano que tem como referência a indissociabilidade da ética e da estética, da racionalidade e da sensibilidade. Aceitar essa unidade

original é resistir aos processos de dissolução do sujeito, é priorizar a humanidade e as múltiplas experiências que constituem os indivíduos.

Zumthor (2009) potencializa tais questões quando escreve:

A força de um bom projeto encontra-se em nós próprios e na capacidade de percebermos o mundo racional e emotivamente. Um bom projecto arquitetónico é sensual. Um bom projecto arquitectónico é inteligente (ZUMTHOR, 2009, p.65).

Com as palavras do arquiteto podemos dizer que a integralidade do ser que projeta, assim como a do ser que ensina a projetar, importa e corrobora para o feitio de bons projetos.

A segunda ideia de formação, discutida dentro desse universo da formação cultural, está fundamenta em Gilles Ferry (1997), nos seus escritos sobre formação como um trabalho a ser desenvolvido pelo sujeito sobre si mesmo.

Esse autor propõe que a palavra formação não tem o mesmo sentido para todos e que, regularmente, encontramos duas acepções que dizem respeito ao processo formativo, mas que não são formação.

Na primeira a palavra é utilizada para falar de certas condições, suportes que viabilizam o processo formativo. Quando falamos, por exemplo, de formação inicial, de formação de pós-graduação ou de formação permanente estamos nos referindo aos meios, aos processos, a um dispositivo para atingir o fim.

Um segundo significado está relacionado à implementação de programas e conteúdos de aprendizagem que são apoios, condições necessárias para qualquer processo formativo. Quando a palavra formação é utilizada dentro desta acepção, remete à imagem de algo que pode ser consumido, algo que o sujeito recebe de alguém: “aquele estudante recebeu uma boa formação”.

Fazendo menção a tais deformações da palavra, Ferry (1997) salienta que formar-se é algo que tem relação com a forma, é adquirir uma certa

forma para atuar, para refletir sobre e para aperfeiçoar a própria forma. Trata-se de um desenvolvimento pessoal que consiste em encontrar maneiras para realizar, fazer certas tarefas para exercer um ofício, um trabalho. Formação então é a dinâmica de um desenvolvimento pessoal: “*nadie puede formar a otro*” – ninguém pode formar o outro – (p. 54).

O indivíduo se forma, é ele que encontra e desenvolve sua forma e o faz sozinho, com seus próprios meios. Sendo assim, não existe um formador e um formado, um polo ativo e outro passivo.

Ferry (1997) situa estas distorções da palavra formação entre dois extremos, duas situações metafóricas.

A primeira é a do formador como um escultor que modela o outro a sua imagem, lhe dá forma e que encontra seu prazer quando realizou o que tinha em sua imaginação. Esculpir é uma fantasia que existe em todo formador que ao perceber o lado negativo desta representação, geralmente, passa para outro extremo: a metáfora da fênix, da ave que se consome e que renasce das próprias cinzas. Dessa maneira, o sujeito que pretendia dar forma ao outro desiste de interferir e vai para outro extremo, olha todo processo e quase nada faz.

Nenhuma dessas metáforas corresponde à dinâmica formativa pois o sujeito forma a si mesmo amparado em mediações que possibilitam e orientam esse desenvolvimento. Tais mediadores podem ser leituras, circunstâncias, acidentes da vida, relações, e sujeitos, entre eles professores.

Contudo, Ferry (1997) coloca que há três condições para que a formação aconteça: de tempo, de lugar e de relação com a realidade.

Uma experiência só será formadora se, em determinado espaço e tempo, o sujeito desenvolver um trabalho sobre si mesmo: pensar no que tem sido feito, buscar outras maneiras de fazer, em suma, voltar, rever, refletir, compreender e vislumbrar outras possibilidades. É um tempo diferente daquele dedicado às disciplinas, nos ateliês com os estudantes, que é, e deve ser voltado ao outro.

A terceira condição é um certo modo de relação que se estabelece com a realidade, uma distância, porque no trabalho sobre si mesmo as vivências que o sujeito teve, que ocorreram em um tempo passado, passam a configurar como representações. Representar é trazer para o presente o que foi experienciado através de um trabalho com imagens, com símbolos, com uma realidade mental (FERRY, 1997).

Dentro da teoria do Imaginário Social esta terceira condição pode ser aprofundada devido ao lugar central que o simbólico ocupa nas discussões sobre a instituição da sociedade, ou das múltiplas sociedades que conhecemos.

Castoriadis (1982) escreve que os atos reais, individuais ou coletivos, e os produtos materiais são impossíveis fora de uma rede simbólica porque tudo que instituímos, nossas instituições "só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica" (p. 142).

O simbólico é então o meio no qual e por meio do qual interagimos, continuamente, para transformar e criar nosso mundo. O que pode ser compreendido como realidade é produto da nossa imaginação porque o imaginário precede qualquer realidade. Em tal contexto, tudo que instituímos individualmente ou coletivamente, apóia-se em alguma coisa que "aí se encontra" porque na rede simbólica as conexões naturais e históricas são virtualmente ilimitadas (CASTORIADIS, 1982, p. 147).

Por tais características podemos compreender que no processo de formação o modo como operamos com esta rede importa porque a qualidade das relações, do diálogo que estabelecemos com o que "aí se encontra" pode potencializar nossos processos de reflexão. Formar-se, segundo Ferry (1997), é revisitar ou antecipar situações reais por meio representações para poder assim encontrar atitudes e gestos mais adequados para o cotidiano.

No contexto dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, o ensino/aprendizagem de projeto está pautado em projeções de situações porque, como escreve Rozestraten (2020c), "o projeto se insere em uma pequena fresta de previsibilidade almejada na

imprevisibilidade futura". Contudo, o autor destaca que projetar não é uma ação exclusiva de projetistas – engenheiro, arquiteto e urbanista, designer, etc. – mas sim uma ação reflexiva existencial.

Projetar então pressupõe a capacidade simbólica do indivíduo de antever em uma coisa o que ela não é, de trazer para o presente o futuro dentro de uma trama de apresentações e representações. Sendo assim, dentro dos processos formativos, é muito importante pensar em métodos capazes de potencializar a dimensão simbólica.

Podemos compreender que, mesmo que o arquiteto-professor tenha tempo e espaço específico para formação, o processo de desenvolvimento profissional muitas vezes pode não ocorrer.

É preciso, então, buscar um equilíbrio no modo de distanciamento que estabelecemos com a realidade. Não devemos estar nem distantes demais da realidade, ensimesmados em nós mesmos, e nem tão próximos do outro a ponto de excluir o eu do cenário geral. No entanto, este equilíbrio não é fácil de ser alcançado, a exemplo de um conjunto expressivo de dinâmicas formativas, propostas e preparadas com carinho por muitos profissionais, que, muitas vezes, em nada tocam os participantes.

A formação pressupõe envolvimento, disposição por parte do sujeito para desenvolver-se profissionalmente. Mas só disposição, sem tempo e espaço apropriado, também não ajuda muito.

Rozestraten (2020c), em um texto que escreve sobre o projetar, embora não trate da temática formativa, corrobora com nossas reflexões quando escreve:

Projetar continua sendo essa ação voluntariosa à qual nos dedicamos por inteiro, atentos, concentrando toda a nossa capacidade preditiva e construtiva, convictos de que vale a pena correr o risco de um voo improvável em direção a um futuro que, enfim, é tudo o que nos resta (sem numeração de página).

Se trocarmos, no parágrafo acima, o verbo projetar pela frase "realizar

um trabalho sobre si”, o que o texto pode nos falar sobre formação?

As ações (projetar e realizar um trabalho sobre si) não significam a mesma coisa, no entanto, para que ambas aconteçam há que se ter presença. Durante as atividades nos ateliês, por exemplo, projetamos, sonhamos alto e em bom tom. Lançar-se para o futuro não é o mesmo que formar-se, porém, para que a formação ocorra é fundamental também alçar voo para o futuro.

Sobre a questão do tempo e do espaço específico para formação, alguns poderiam dizer que quando o sujeito quer, mesmo sem tempo, ele consegue, porém, estaríamos excluindo, no âmbito da profissão docente, a responsabilidade pública das instituições de ensino com os profissionais que nelas trabalham.

É fundamental reiterar a importância das ações heteroformativas propostas pelas instituições, a exemplo de palestras, cursos, etc. A docência, como profissão, pressupõe interação social porque ninguém consegue ser docente e fazer docência sozinho. Somos professoras e professores, nos transformamos nestes profissionais, no convívio com estudantes e com colegas de trabalho.

Infelizmente, como aponta Maria Isabel da Cunha (2008, p. 34), na “arena universitária é evidente o encolhimento do valor das práticas alternativas, em prol de padrões de sucesso generalizáveis, exteriorizados por resultados quantificáveis”. Todavia, ao mesmo tempo que há um desprestígio da condição acadêmica da docência que relega o conhecimento pedagógico a um segundo plano, existem espaços de resistência e de inovação.

Entretanto, anima pensar e identificar que, apesar dessa condição, há espaços de teimosa resistência. Em alguns professores e alunos, a necessidade de dar sentido às suas práticas, para além da perspectiva pragmáticas da carreira e da formação instrumental, toma força e mobiliza energias (CUNHA, 2008, p. 34).

É possível compreender que são iniciativas isoladas, dentro dos mais

diversos cursos, que demonstram que muitos resistem às verdades prontas que nos chegam todos os dias. Por sua vez, a instituição, quando atenta a estes contextos inovadores pode “dar passos largos na sua transformação”, evoluir e contribuir de modo significados para o desenvolvimento humano (CUNHA, 2008, p. 34). Por meio de ações heteroformativas, tais instituições são capazes de promover encontros, entre professores do mesmo curso e de outros, de modo viabilizar o diálogo, a troca, valorizando assim a interformação e dando condições ao sujeito para que ocorra formação.

É fundamental que compreendamos que todos nós, docentes universitários, somos um grupo que comunga da mesma profissão. Para essa conscientização, essa ampliação de compreensão, é imprescindível que a instituição chame, convide e até mesmo convoque o coletivo porque a partir desta congregação, da colaboração entre os pares, é possível entender o que Cunha (2008) coloca que pedagogia universitária “são” muitas.

A autora enfatiza que não há problema que os médicos construam seus currículos ou que os arquitetos e urbanistas o façam, desde que os docentes das áreas específicas despendam um cuidado similar àquele que mobilizam para seus campos profissionais de origem, dedicando-se também às questões educacionais.

Cunha (2008) expõe que a Universidade, legitimadora do conhecimento profissional, “tornou-se tributária de um poder arraigado nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações” (p. 10). O pedagogo nesse cenário seria um mero co-adjuvante que dá forma discursiva ao que é decidido nas corporações para que os documentos transitem nos órgãos oficiais.

NÓVOA (apud BOTO, 2018) contribui com a discussão, salientando que o corporativismo é uma forma de fechamento interno e de resistência à mudança que está pautado em um processo de proteção do que está instituído, a exemplo dos poderes professorais e departamentais que, ao mesmo tempo que são mantidos, impedem a criação de novos

ambientes pedagógicos, voltados à missão da universidade.

Nesse contexto desafiador, à instituição cabe promover o encontro, a conscientização e incentivar a investigação sobre os saberes e fazeres mobilizados e produzidos nos mais diferentes campos de conhecimento, pelas professoras e professores universitários. Essa atenção, esse cuidado com seus profissionais, pode viabilizar a criação de processos formativos mais alinhados com cada setor e um maior envolvimento dos docentes nas atividades dentro da instituição. Enfim, o papel das instituições universitárias na promoção de ações heteroformativas é insubstituível e de valor inquestionável.

No caso do S.I.S.M.O ele é um dispositivo criado para um grupo específico, a dos arquitetos-professores, que se dedicam às disciplinas projetuais dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Segundo Ferry, (1997), um dispositivo pedagógico é um meio, um processo, um espaço criado para atingir um fim. Marta Souto (2007, apud OLIVEIRA, 2011) destaca que é um espaço estratégico e tático que pode revelar significados, ocasionar a análise de situações, provocar aprendizagens e outras relações e potencializar transformações.

Dentro desta ideia, Oliveira (2011) explica que o dispositivo pode ser entendido como um lugar/espaço no qual a experiência de si pode acontecer. Para tanto, o sujeito deve estar implicado – “implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros” (p. 181).

O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, experimenta-se, não participa passivamente, ouvindo teorias sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

Segundo a autora, quando o dispositivo envolve um grupo de pessoas interagindo, há na partilha um devir que pode movimentar

potencialidades inesperadas, principalmente no âmbito da pesquisa/formação/autoformação.

No âmbito do S.I.S.M.O, dois sujeitos – com interesses, necessidades e problemas comuns relacionados à prática docente – participaram de cada partida. No entanto, depois das quatro dinâmicas, foi possível constatar que o mesmo dispositivo pode ser utilizado em dinâmicas com mais pessoas – inclusive com estudantes interagindo com os professores –, desde que reorganizado.

Retomo à terceira condição, de um certo modo de relação com a realidade, que Ferry (1997) coloca como imprescindível para formação, para fazer algumas considerações.

A primeira é que o personagem central, dentro do dispositivo elaborado, é o arquiteto-professor convidado, mas ele não está só, há interação e esta corrobora para um certo equilíbrio entre o evasivo, o muito subjetivo e a impessoalidade total.

Sendo assim, as narrativas encontram no outro um contraponto, consonâncias e discordâncias, fundamental para o processo formativo. Ninguém joga sozinho porque o vai e vem pelas imagens, pelo que “aí se encontra”, é realizado na presença de um outro que também está implicado no jogo, escutando, convidando o jogador a movimentar-se pelo seu repertório docente.

A segunda consideração é que a interação entre sujeitos ocorreu através de imagens relacionadas à Arquitetura. A imagem é o ponto comum, uma realidade materializada, a base onde a comunicação sobre Arquitetura e docência se estabelece, se sustenta, e também o promotor de imprevisibilidades uma vez que potencializa, mobiliza esta teia simbólica de conexões virtualmente ilimitadas que é o imaginário.

Esse campo da imagem, das representações, em síntese, do simbólico, dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é bastante mobilizado. Aprendemos a lidar com imagens, a interpretá-las, a produzi-las, a preservá-las, porque como escreve Montaner (2017, p. 7), “o trabalho dos arquitetos consiste em antecipar formas (novas ou recicladas)

destinadas a satisfazer necessidades futuras” e a antecipação diz respeito ao território simbólico, *locus* da imaginação criadora.

É importante realçar a ideia da imagem como disparadora de imprevisibilidades, dentro de uma condição poética (ativa e ampliadora).

O inesperado pode provocar uma experiência semelhante a que fazemos no encontro com uma obra de arte (GADAMER, 2015) que não é mero objeto para a apreciação sensível, mas sim um acontecimento que nos interroga, alargando nosso horizonte interpretativo e nossa autocompreensão. Como modelo de experiência hermenêutica, dentro da condição ontológica do compreender, há nesse acontecimento um sentido ético do reconhecimento do outro, daquilo que está fora que, ao mesmo tempo que revela as limitações de nossas expectativas culturais, abre o horizonte para o diferente (HERMANN, 2010).

A experiência é do sujeito, ocorre com o sujeito que está em jogo e pode ser suscitada tanto pelas imagens do S.I.S.M.O quanto pelo desencadear da própria partida, da interação e das combinações de imagens que o professor vai construindo ao longo da dinâmica. É algo de foro íntimo, que pode acontecer ou não.

Entretanto, há também outros modos de garantir, de antemão, uma implicação maior do jogador e é sobre essa possibilidade que faço minha última consideração.

No caso do dispositivo em questão, foi solicitado aos arquitetos-professores, dias antes da partida, que elencassem aproximadamente 10 imagens-afetos referentes à Arquitetura e Urbanismo – desenhos, fotografias de paisagens, pessoas, projetos, maquetes, palavras, etc. – e que me enviassem por e-mail para que eu pudesse imprimir e levar no dia combinado para a dinâmica.

Tal solicitação, a ideia de trabalhar com imagens-afetos, talvez tenha sido a decisão mais importante para esta pesquisa porque trouxe os jogadores para o jogo antes mesmo que a partida iniciasse.

Mas por que essa implicação do sujeito é tão importante para compreender a docência em projeto?

É possível desassociar dimensão pessoal e profissional no ensino/aprendizagem de projeto, na fazeção projetual?

Segundo António Nóvoa (2009, p.12), a reflexão, dentro da educação e da formação de professores, “não é feita apenas de teorias e métodos, mas também de experiências e vivências” então, é importante que o profissional desenvolva tanto um trabalho sobre sua prática como sobre si mesmo. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais: “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Sobre esta dimensão pessoal, Maurice Tardif (2010) menciona que os saberes que servem de base para o ensino, seus fundamentos são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São sociais porque provém de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.), de tempos diferentes, e são pragmáticos porque estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador, são mobilizados e adquiridos no processo de cumprimento de função, são saberes práticos ou operativos normativos.

No que concerne aos saberes existenciais, o autor enfatiza que são aqueles construídos “com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”(p. 103).

Ele é um "sujeito existencial" no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um "ser-no-mundo", um *Dasein* (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo (TARDIF, 2010, p. 103).

Tanto Nóvoa (2009) como Tardif (2010) reforçam que o professor é uma pessoa completa e, para que se possa compreender a docência e os saberes produzidos e movimentados em sala de aula é preciso levar em consideração esta integralidade do ser. Com tais colocações é possível

entender melhor porque a formação pressupõe um trabalho de si (FERRY, 1997), de auto-reflexão e auto-análise (NÓVOA, 2009).

Os jogadores iniciaram cada Jogo S.I.S.M.O falando das suas imagens-afetos e essa verbalização foi substancial e muito potente para a construção das narrativas que ocorreu a partir do primeiro momento. O afeto, o vínculo existente tensionou na prancheta, de modo quase instantâneo, a condição poética das imagens e essas atuaram como verdadeiros portais de lembranças, memórias, sentidos, enfim, de significações.

A poética, segundo Bachelard (2013), tem ela mesma uma matéria, uma materialidade que está relacionada com uma realidade orgânica primordial ligada aos quatro elementos: fogo, água, terra e ar, que o autor nomeia, conceitua como imaginação material. A Arquitetura está assentada nessas bases da materialidade havendo, portanto, a possibilidade de se identificar construções ígneas, terrestres, aéreas e aquáticas.

Para finalizar esta seção, reforço que as considerações feitas até então dizem respeito à terceira condição para formação definida por Ferry (1997): a de revisitar e antecipar situações que ocorreram ou que podem ocorrer no cotidiano. Cabe então, como síntese, enfatizar que três fatores foram substanciais e potencializaram a qualidade das narrativas produzidas pelas arquitetas-professoras e arquitetos-professores, foram

eles:

1. A interação com um outro profissional que representa os pares, o contexto comum;
2. A imagem como campo profícuo dentro da tradição cultural da Arquitetura, como disparador de imprevisibilidades;
3. A imagem-afeto como vínculo existencial, pré-estabelecido, que potencializa a oralidade e a personalidade;

As narrativas conformaram um material valioso e abundante para ser interpretado que poderá interessar também para outras pesquisas. Por meio delas é possível problematizar e entender melhor uma série de temáticas que movimentam a docência em projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Conquanto, embora muito tenha sido dito até aqui, sigo ainda em jogo, a fazer interpretações...



sentimento  
sentimento  
sentimento  
sentir  
sentimento  
sentimento



movimento

sentimento  
movimento  
sentimento  
movimento  
sentimento  
movimento



sonhador

o sonhador deixa-se ir  
à deriva.

mobilidade



sentir

re re re  
sistir sistir sistir

resistência  
resistência re  
resistência sistir



Figura 49 - Docência. Fonte: Manske, 2021.



## 5.2 Formação Inicial: Aprender a Ser Arquiteto(a) e Urbanista

É através dos cursos de Arquitetura e Urbanismo que a arquiteta e o arquiteto se formam, conseguindo diplomas que possibilitam o registro e o exercício profissional. A graduação, assim, é entendida como processo institucional de formação para uma profissão que obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais e seus dispositivos legais que dispõem sobre formatos, duração dos cursos e outras normativas (CUNHA, 2006b).

Sobre esse período de formação, que dura em média cinco anos na Arquitetura e Urbanismo, alguns poderiam dizer que um novo mundo se abre para o sujeito, a exemplo do que ocorre quando aprendemos um novo idioma. Contudo, ninguém é capaz de esquecer sua concepção de mundo a partir de um evento ou de um processo, seja ele um curso de graduação ou de idioma.

Efetivamente, o sujeito passa a ouvir o que antes não ouvia, começa a se interessar, a apreender, a interpretar, enfim, a mover-se por um espaço que antes não transitava, ampliando sua experiência de mundo. Sobre isso, Gadamer (2015, p. 570) observa que “aprender uma língua é ampliar o que podemos aprender”, é estar “em condições de deixar que aquilo que se diz nessa língua seja dito”.

Tal ampliação de mundo pode ser facilmente percebida já no final do primeiro de curso, momento em que o estudante consegue identificar valores em alguns exemplares arquitetônicos que antes não percebia. Um exemplo que posso trazer dentro da minha experiência como arquiteta-professora, dedicada ao ensino de projeto para os anos iniciais, é a Casa Farnsworth (1951), concebida pelo arquiteto Mies van der Rohe.

Nos primeiros dias de aula, quando apresentava a casa para os estudantes, as fotografias causavam muitas reações. Uns relatavam que não se tratava de uma casa, outros diziam gostar do vidro, da integração

com a natureza. Ao longo do semestre, esse projeto que antes causava estranheza passava a ser reconhecido facilmente pelos estudantes que passavam a descrevê-lo, com suas singularidades, facilmente.

No Jogo Fogo a arquiteta-professora trouxe como afeto uma fotografia da Pinacoteca de São Paulo. Relatou que lembrava do primeiro semestre da graduação, quando viu a imagem pela primeira vez achando muito bonita, sem entender direito o que era o espaço. A imagem representa, para além do apreço pelas questões patrimoniais e pela intervenção realizada por Paulo Mendes da Rocha, também o incremento de saberes, a história de aprendizagem da arquiteta e urbanista que ainda continua a aprender com essa obra. Isso significa que, a partir da formação inicial, os aspectos específicos da Arquitetura começam a repercutir também no sujeito, no seu ser-no-mundo, tendo em vista que o universo linguístico “abarca basicamente tudo aquilo a que a nossa percepção pode expandir-se e elevar-se” (p. 577).

O entendimento que se dá na linguagem coloca aquilo sobre o que se discorre diante dos olhos dos que participam da conversa, como ocorre com um objeto de disputa que se coloca no meio exato entre os adversários. O mundo é solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si (GADAMER, 2015, p. 576).

Dentro desta ideia trazida por Gadamer, é possível compreender que os participantes do S.I.S.M.O, convidado e pesquisador, conseguiram estabelecer um diálogo fluído pois comungam de um solo comum por onde transitaram, se transformaram em arquitetos e urbanistas e ainda transitam, agora como professoras e professores.

A comunicação, a interlocução ocorre entre o presente e a tradição frente a todas as formas de experiência de mundo. Neste acontecer abrem-se novas e ampliadas possibilidades de sentido e repercussão porque “quando a tradição volta a falar, emerge algo e entra em cena o que antes não existia” (GADAMER, 2015, p. 596). Assim, revisitamos continuamente as tradições que nos são familiares fazendo com que o círculo hermenêutico da compreensão gire tornando nosso entendimento de hoje diferente de ontem.

No caso da formação inicial, este movimento ocorre deste o início do processo formativo quando, imersos em um lugar novo, começamos a fazer perguntas e mais perguntas, nos envolvendo a tal ponto que tudo aquilo de novo que nos chega passa a nos atingir e a se referir a nós mesmos. Trata-se da experiência hermenêutica que em sua autenticidade assumi tudo o que nela se torna presente, não escolhendo ou rejeitando de antemão, porque é um acontecer pautado na dialética da pergunta, onde aquele que questiona se converte também naquele que é interrogado (GADAMER, 2015).

É interessante notar que a experiência, para este filósofo, está atrelada ao sentido de pertença, onde “pertencente é aquilo que é alcançado pela interpelação da tradição” (p. 597). Por esse viés, o pertencimento está relacionado com o processo de interpretação e compreensão do sujeito, à sua capacidade de fazer perguntas dentro de uma tradição.

Podemos assim conceber que há um pertencer, um pertencimento que se estabelece ao longo da formação que torna o arquiteto e urbanista também portador da Arquitetura porque a medida que aprende e apreende passa também a ter voz sobre e dentro desta tradição cultural.

Na vivência da docência os profissionais revisitam continuamente sua formação inicial revendo, elaborando a cada nova visita, outros sentidos e significados. Esse movimento investigativo ocorre também com profissionais de outras áreas de conhecimento e, à vista disso, o que temos a acrescentar sobre esta incursão, este retorno à formação inicial realizado no âmbito da docência na Arquitetura e Urbanismo?

Penso que a diferença se refere, principalmente, às especificidades do ensino/aprendizagem de projeto e sua natureza personalizada (MALARD, 2005).

No decorrer dos anos do curso, a dinâmica no ateliê está centrada na solução de problemas, na formulação de situações-problemas pelo professor e na busca de explicações e respostas por parte dos estudantes. Malard (2005) pontua que é nessa busca que reside a maior qualidade do ensino de projeto porque nela o estudante desenvolve seu potencial criador, aprendendo a formular conceitos e a aplicar

conhecimentos técnicos.

Tal afirmação encontra respaldo na Educação, nos argumentos de António Nóvoa (2009) sobre a necessidade de uma formação de professores na pedagogia construída dentro da profissão. Como exemplo positivo o autor cita alguns cursos onde os estudantes centram seus estudos na resolução de situações-problemas, a exemplo da Engenharia no qual engenheiros “formam” engenheiros.

Na Arquitetura e Urbanismo, o arquiteto-professor também tem lugar central no processo de formação dos futuros profissionais, assim como as atividades são direcionadas por situações-problemas.

Geralmente, no primeiro ano, os recém-chegados relatam um estranhamento acerca da disciplina de projeto e costumam dizer que no ateliê não tem aula, só assessoramentos/orientações. Ao longo dos semestres o estudante vai compreendendo que o que ocorre no ateliê também é aula e que nas disciplinas projetuais, presentes em todos os semestres, teoria e prática estão sobrepostas. É uma dinâmica que, usualmente, intercala aulas expositivas e prática projetual fundamentadas no diálogo constante, na troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Dado o problema, o estudante elabora as suas hipóteses (estudos) de projeto e as traz ao exame e à apreciação do orientador. O orientador, por sua vez, critica as hipóteses que lhe são apresentadas, aponta as questões mal resolvidas, oferece informações e sugestões, elucida dúvidas técnicas e funcionais e, às vezes, tece considerações sobre a volumetria e as aparências que se vislumbram nestes estudos preliminares (MALARD, 2005, p. 104).

Malard (2005) destaca que, em linhas gerais, o modo como o ensino de projeto acontece se repete na grande maioria dos “bons cursos de arquitetura e urbanismo do país e no exterior” (p. 104). Sobre a natureza personalizada desse ensino, a autora aponta que o docente conduz e orienta de modo específico cada projeto para poder compreender as ideias que lhe são apresentadas e nessa interação, nesse diálogo

estabelecido com um indivíduo ou com um grupo, configuram-se, sempre, afetos/ desafetos e um modo de fazer particularizado.

Levando em consideração que as orientações ocorrem do início ao final da graduação e de modo personalizado é possível afirmar que, dentro das disciplinas projetuais, uma relação intensa se estabelece entre sujeitos – estudantes com professores, estudantes com estudantes e professores com seus pares – constituindo-se assim fortes vínculos existências. Esses contribuem para que a formação inicial seja sempre um lugar potente e central para os docentes, que merece ser constantemente visitado, revisto, vasculhado porque dentre as muitas quinquilharias que lá existem, há sempre sentidos e significados a serem explorados e trabalhados.

Tamanha força da graduação é notória nas combinações de imagens, realizadas ao longo do S.I.S.M.O, tanto pelas transformações pessoais e profissionais relatadas quanto como local potente para reflexões acerca do modo como as experiências aconteceram, se poderiam ser diferentes ou não.

Duas cartas sobre o ensino/aprendizagem de projeto movimentaram bastante essas questões:

(A\*) NA AULA DE PROJETO EU ESTUDANTE ME SENTIA;

(A.3) FUI UM ESTUDANTE.

No Jogo Fogo, a jogadora relatou que se sentia confortável, em casa, e numa alusão à Arquitetura disse ter cumprido bem a função, sido um pouco arquitetura modernista. Como contraponto, faz referência a uma fotografia da arquiteta Lina Bo, sentada com os pés fora do chão, para dizer que como professora se sente provocadora por ser mulher; por questionar a rigidez, o ordenamento do processo projetual que aprendeu na graduação e principalmente, por permitir-se tirar os pés do chão para descobrir como fazer as coisas no ateliê.

Já na narrativa do Jogo Terra o sentimento que aparece é solidão, uma estudante que sentia-se só, em isolamento durante as aulas. A arquiteta-

professora narra que havia alguns momentos de trabalho em grupo, mas que os trabalhos mais vultuosos costumavam fazer individualmente e que, muitas vezes, passava a noite inteira trabalhando sozinha.

Em virtude desta situação, reforça o quanto precisamos aprender a trabalhar de modo mais coletivo, a buscar uma lógica de parcerias dentro dos ateliês para que o ato do projeto não seja uma atividade isolada. Enfatiza que é nesta relação dialógica, neste contraponto com o outro, que entendemos as coisas e aprendemos a tomar decisões. Como exemplo, a participante cita que os alunos tem modos parecidos de se comunicar e que, muitas vezes, os colegas esclarecem melhor certos conteúdos do que o próprio docente.

No Jogo Água, o arquiteto-professor contou que viveu na época da ditadura e que, dentro deste contexto repressor, o professor era aquele que sabia tudo. Não havia muita troca e os estudantes eram como discípulos de mestres com temperamentos, quase sempre, difíceis. Descreveu a liberdade de hoje com o alívio de quem sabe seu valor e narrou que se sentia um estudante capaz, porém inseguro.

A insegurança no jogo apareceu atrelada a um episódio de violência que o jogador vivenciou, ainda na escola primária, e que retomou, de modo muito reflexivo, em vários momentos da dinâmica. Contudo, pondera que a insegurança na docência, em certa medida, é bem-vinda porque não temos certezas sempre.

Com quase trinta anos de docência, sua narrativa reforça que o ensino de projeto é personalizado e que o longo período de convívio, entre professores e alunos, viabiliza a instauração de vínculos emocionais. O arquiteto-professor esclarece que o trabalho final de graduação exige maior dedicação do docente porque sua produção demora aproximadamente um ano e ressalta que a orientação não se extingue no momento do encontro, que é muito comum ele ir para casa pensando que podia ter dito coisas diferentes.

Segundo o docente são vínculos temporários que podem ser relações muito boas. O distanciamento, após um ano de convívio intenso no TFG, é natural porque o "rompimento de cordão" faz parte do crescimento do

sujeito. No entanto, o jogador reconhece o valor e respeita as relações permanentes de amizade que alguns colegas instituem com seus orientandos, mas pondera acerca da dependência que pode se estabelecer, comprometendo o processo educativo.

Frente a tais fenômenos é importante pensar no arquiteto-professor como um sujeito que experienciou e experiencia muitas e muitas orientações, como estudante e agora como docente. São diálogos constantes que estruturam o dia a dia nos ateliês e que sempre extrapolam seu tema central, o projeto propriamente dito.

Quanto ao retorno à época de estudante, no Jogo Ar, o arquiteto-professor coloca um outro ponto de vista. Diz que embora entenda que a maturidade da sua prática pedagógica seja indissociável da sua trajetória enquanto aluno, tenta não constituir sua docência a partir das impressões que tinha naquela ocasião distante. Enfatiza que é injusto convocar suas velhas convicções dado que deve balizar sua docência no que ele é agora, um sujeito que passou por rios distantes que propuseram desconexões e novas conexões.

É uma abordagem interessante e positiva se levarmos em consideração as representações da profissão que se estabelecem no senso comum e que levam o sujeito a reproduzir, sem muita reflexão, práticas vivenciadas na graduação, inspiradas em seus antigos professores. Este agir automatizado é um processo muito corriqueiro na docência, principalmente entre os professores universitários que não têm formação pedagógica (CUNHA, 2006, p.363).

Escutei uma série de vezes, já como professora, no ateliê e em reuniões colegiadas, justificativas alicerçadas na naturalização que usualmente contém frases como “no meu tempo era assim” ou “não existe projeto sem sofrimento”. Contudo, não haveria, sob uma abordagem dos saberes experienciais, nenhum problema nessas verbalizações se as mesmas viessem acompanhadas de ponderações, de uma avaliação crítica sobre a profissão docente.

Entretanto, o processo de automatização não foi identificado nas narrativas que explicitaram, como um todo, abertura à mudança e ao

desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas não só ao ensino/aprendizagem de projeto mas também ao bem estar dos estudantes. A experiência formativa da graduação mostrou-se assim um campo muito profícuo para a reflexão docente que inspira os profissionais a fazerem diferente, assim como os impulsiona a criarem coisas novas – sentidos, metodologias, modos de conduzir os processos de conhecimento, etc.

Dentre as observações desencadeadas ao longo das narrativas duas temáticas relevantes, acerca da docência, emergiram como contraponto às vivências narradas pelos jogadores das suas formações iniciais: a abertura ao incerto como virtude (Jogo Fogo) e a valorização do trabalho colaborativo no ateliê (Jogo Terra) onde o coletivo aparece não só como mote do projeto, mas também como otimizador, facilitador e intensificador do processo educativo.

A abertura é, por certo, um potencializador de experiências que colabora tanto para incrementar o processo formativo, do estudante e do docente, quanto para a construção de conhecimentos da área como um todo.

Quanto à valorização do trabalho coletivo/colaborativo no âmbito do ensino/aprendizagem de projeto é importante reforçar que muitos trabalhos são realizados em grupo nos ateliês, devido, principalmente, a natureza de alguns projetos, a exemplo dos projetos urbanos, e a complexidade de algumas propostas que demandam um trabalho que só poderá ser desenvolvido em curto prazo a muitas mãos.

Sobre tal interação intensa que ocorre entre os estudantes, para além dos fortes laços de amizade que se constituem nestas imersões projetuais, devemos também nos ater aos altos índices de doenças, físicas e psíquicas, que decorrem destas jornadas, muitas vezes onerosas e maçantes, que levam os estudantes ao extremo cansaço e esgotamento.

Esse fato é confirmado por alguns sites, a exemplo do Educa + Brasil<sup>34</sup> que traz o curso de Arquitetura e Urbanismo como o de maior exigência de dedicação, o primeiro de um ranking, na frente de cursos como os da Engenharia e a Medicina. O site referencia uma pesquisa realizada na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, que constatou que os estudantes da Arquitetura precisam estudar, se dedicar para além do tempo da sala de aula, aproximadamente 22 horas semanais.

Tal contexto se repete no Brasil onde é comum, dentro do imaginário instituído da área, o uso da expressão “virar a noite”. Baseado nesses dados é urgente investigar e discutir, dentro da academia, quais são os limites do fazer projetual tendo em vista o alto índice de desistência nas graduações e o surgimento de doenças ao longo do curso. Há que se tocar em um tema bastante delicado, que assola nosso cotidiano, que é a depressão. É um cenário patológico muito preocupante que deveria ser mais problematizado pelos colegas.

Na condição de arquitetos-professores deveríamos nos perguntar:

Quais os limites que devem balizar a prática nos ateliês e quais os males ocasionados, direta e indiretamente, pelo hábito de virar noite?

É necessário que nós educadores discutamos, à luz do bom senso e em prol da saúde física e mental de todos envolvidos, esse limite a partir do qual o trabalho reflexivo, de construção de conhecimento, cede lugar à atividade repetitiva, automática que leva à exaustão e ao desenvolvimento de muitas doenças como a depressão.

É um lado obscuro da prática docente, das exigências feitas em sala de aula, que precisa ser tocado, questionado e investigado para que possamos superar as certezas do ego, em geral pautadas no sofrimento e na humilhação sofrida no passado, em prol da formação integral do

ser humano e da produção de boa Arquitetura.

Mas o que é uma boa Arquitetura?

Talvez essa seja a pergunta que qualquer estudante, a partir do momento que entra na Arquitetura e Urbanismo, busca responder ao longo dos anos da graduação. Embora saibamos que a dúvida atravessará toda uma vida, são nos cinco anos de curso que o futuro profissional aprende a reconhecer/interpretar, a produzir (representar e construir), a dar valor/preservar e a nutrir-se, se inspirar em bons projetos e na boa Arquitetura, seja ela edifícios, ambientes internos, espaços urbanos, cidades, jardins, parques, etc.

É interessante notar que, no âmbito da docência, a boa Arquitetura foi tema central nas narrativas construídas pelos arquitetos-professores. No Jogo Água, o jogador a mencionou como repertório fundamental, destacando também a importância da dimensão tecnológica, de conhecimentos específicos relacionados à construtibilidade que tornam os projetos viáveis.

[...] quando tu ensinas arquitetura tens que ter um domínio bom de um repertório arquitetônico e técnico. Tu não podes ensinar algo para o aluno que não seja exequível e as vezes, essas questões passam longe daqui do curso e acabo sendo chato porque cobro isso. Enfim, o professor de projeto precisa aliar um conhecimento prévio sobre arquitetura e sobre técnica, as duas coisas (JOGO ÁGUA).

A narrativa explícita que um bom projeto é aquele que pode ser construído. Dentro do que escreve Malard (2006) sobre a totalidade da Arquitetura, podemos acrescentar à dimensão tecnológica a artística e a funcional. Além da construção, a fruição e o uso também contemplam

---

<sup>34</sup> Disponível em: [www.educamaisbrasil.com.br](http://www.educamaisbrasil.com.br). Acesso em 05 de outubro de 2020.

dimensões que devem ser consideradas em qualquer projeto.

Tendo como referência a compreensão da Arquitetura como obra de arte (GADAMER, 2015), é preciso considerar essas três dimensões para que o projeto, a ser construído, atenda tanto as demandas sociais/culturais como os quesitos espaciais/físicos. O profissional deve então considerar dois aspectos: o propósito de um programa, público ou privado, e a identidade física como tal, o sítio e seu entorno.

Como exemplo positivo, lembro de Lúcio Costa que, encantado com as ideias modernistas que surgiram na Europa, no início do século XX, construiu algo novo, propôs uma nova arquitetura para o Brasil. O profissional teceu uma profunda reflexão, voltando-se para as novas tecnologias, como a do concreto armado, e para outros elementos formais, a exemplo dos pilotis e das grandes aberturas em vidro, sem esquecer do valor da história da arquitetura brasileira e de suas especificidades regionais (culturais, climáticas, econômicas, etc.).

Concebeu edifícios modernos que trazem como preceito a inovação e, ao mesmo tempo, fixam muito bem o contexto brasileiro por meio de elementos formais que remetem ao período colonial como, por exemplo, os muxarabis, os balcões, o telhado com beira, entre outros.

A história da arte mostra que a arquitetura sempre foi parte integrante fundamental no processo de criação artística como manifestação normal da vida. Ela engloba, portanto, a própria história da arquitetura, constituindo-se, então, por assim dizer, no “álbum da família” da humanidade. É através dela, através das coisas belas que nos ficaram do passado, que podemos refazer, de testemunho em testemunho, os itinerários percorridos nessa apaixonante caminhada, não na busca do tempo perdido, mas ao encontro do tempo que ficou vivo para sempre porque entranhado na arte. O que caracteriza a obra de arte é, precisamente, esta eterna presença na coisa daquela carga de amor e de saber que, um dia, a configurou (COSTA, 2006, p. 17).

A ausência do apreço pela totalidade encontrado na obra de Lúcio Costa é um dos pontos em que se estabelecem boa parte das críticas

ao modernismo.

A título de exemplo, no livro intitulado Complexidade e Contradição, escrito por Robert Venturi em meados da década de 1960, como um contraposto a famosa frase “menos é mais” do arquiteto Mies Van der Rohe (1886-1969), o profissional coloca que a Arquitetura deve incorporar a difícil unidade da inclusão e, sendo assim, “mais não é menos” (MONEO, 2008).

A realidade, a arquitetura, não é simples. Não pode ser submetida a normas linguísticas estabelecidas pela ortodoxia. A condição gregária de seus colegas dispostos a admitir que, de uma vez por todas, tinham explorado todos os meios de expressão da arquitetura, faz Venturi sublevar-se. E irado, ergue-se contra os defensores de uma ortodoxia que fazia do “*less is more*” miesiano seu estandarte. A simplificação, a redução às quais os arquitetos do movimento moderno se dedicaram tanto, implicam talvez na resolução do problema, mas também no esquecimento da multiplicidade de frentes às quais a arquitetura há de responder (MONEO, 2008, p.53).

A Arquitetura, como uma obra de arte (GADAMER, 2015), deve ser interpretada à luz da complexidade, de uma totalidade que permite que ela seja fruída, usufruída e construída. É no período da graduação que o futuro profissional imerge nessa complexidade e amplia sua experiência de vida passando não só a ver o que antes não via mas a habitar, a estar presente no mundo de uma outra maneira, passando a ser presença também da própria Arquitetura.

Como resultado desse processo de desenvolvimento o professor, no Jogo Ar, fala sobre florescer, ser capaz de produzir uma boa síntese projetual. Dentro das experiências que vivenciou, destaca que teve um professor que lhe oportunizou alcançar essa síntese, esse equilíbrio metodológico e individual que resultou em “um bom pão, uma boa experiência que me trouxe confiança e me lançou de volta para cozinha com coragem”.

A narrativa revela a importância da condução docente da atividade de

projeção do estudante. Ao professor cabe acompanhar, incentivar e apontar caminhos metodológicos para o processo criativo porque uma das tarefas mais difíceis para o estudante é associar as formulações teóricas – os enunciados verbais, a configuração espacial – aos enunciados plásticos visuais. Diante dessa dificuldade, muitas vezes, a descrição oral das ideias, as relações intencionadas, não condizem com o que é descrito pela representação do projeto (MALARD, 2006).

É interessante refletir sobre o que a autora coloca como dificuldade quando escreve que a ponte entre intenção e gesto diz respeito à questões epistemológicas e não, metodológicas, enfatizando assim a importância do conhecimento, da mobilização da teoria e da história da Arquitetura como disparadora e fortalecedora do processo de criação.

Raríssimos e excepcionais são aqueles que conhecem bem a teoria de uma área já nos primeiros anos de contato com ela a ponto de realizar um movimento fluído, dentro de uma tradição, que a atividade de projeção exige. É necessário uma certa maturidade reflexiva, um maior repertório acumulado, enfim, um conhecimento sobre a dimensão histórica que é conquistado aos poucos, demanda tempo, esforço e dedicação (Jogo Ar).

A possibilidade de uma relação coerente entre intenção e gesto por parte do estudante tensiona a docência cotidianamente. O foco do arquiteto-professor está no outro, em garantir ao futuro arquiteto e urbanista um trânsito melhor entre teoria e prática. Para tanto, fazem-se necessárias muitas incursões teóricas, experimentações metodológicas por parte do professor, além do aprofundamento constante dos saberes aprendidos durante a graduação para teorizar, movimentar-se de modo mais fluído dentro da tradição.

O arquiteto-professor é, deste modo, um facilitador do fazer projetual, um sujeito que experiencia e propõe processos, diferentes metodologias e métodos que têm como mote o outro, o auxílio ao estudante. Parece algo óbvio, mas, infelizmente, é importante colocar que não é. Há muita confusão nos ateliês acerca de como conduzir o processo projetual, principalmente no que diz respeito aos limites, ao que cabe ao arquiteto-

professor. Muitas vezes, ele conduz o processo de concepção em primeira pessoa, circunstância essa que acaba acarretando, no final de cada semestre, projetos desenvolvidos por sujeitos diferentes que têm todos “a cara do professor”.

Tal situação é agravada, principalmente, quando o arquiteto-professor tem dificuldade em assumir a docência também como profissão, abordando o ateliê como se fosse um escritório, constituído nos mesmos moldes do mercado. Todavia, quando o sujeito valoriza a docência e entende que os saberes e fazeres movimentados e produzidos nessa instância são diferentes daqueles da primeira profissão, ele pode desenvolver de modo significativo outros atributos que dizem respeito não só aos conhecimentos, mas também às capacidades e às atitudes.

Todas as questões que se desenvolvem em torno da boa Arquitetura, extrapolam o ateliê e dizem respeito ao próprio curso de Arquitetura e Urbanismo, como um todo. É importante compreender que o estudante também aprende a projetar nas disciplinas com ênfase na teoria, na história e na tecnologia, ou mesmo nas práticas voltadas ao desenho e à modelagem.

Tanto a organização das atividades extracurriculares como das curriculares, dentro da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, exige do profissional da docência revisão, reflexão constante sobre seus saberes. Além das disciplinas, as viagens de estudos, os escritórios modelos, o encontro com a comunidade proposto pela extensão, as pesquisas, os eventos organizados para os mais diversos fins e, até mesmo, as atividades junto à gestão vêm à prancheta como aprendizagens.

Dentro de uma perspectiva mais ampla, epistemológica, e não somente disciplinar, tamanha movimentação exige do profissional da docência que aperfeiçoe o que aprendeu na formação inicial e que se torne cada vez mais capaz de investigar e teorizar sobre a Arquitetura tendo como foco a formação do futuro profissional.

O espírito investigador vai ao encontro do que escreve Cunha (2011) sobre a indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, base conceitual da Universidade, prevista a partir da Lei Constitucional de

1988, que entende a pesquisa e a aprendizagem como comunidades de indagação. Investigar diz respeito a um protagonismo necessário e muito bem-vindo, compartilhado entre professores e alunos que ao transitarem pelas mais diversas atividades mostram-se sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Segundo Paulo Freire (1996, p.14), o ato de ensinar exige investigação porque “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A natureza da prática docente quando voltada ao desenvolvimento da curiosidade crítica, da superação do senso comum é inquieta, insatisfeita, indagadora.

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”, mas sim, é necessário que em sua formação permanente o professor se perceba e se assuma como pesquisador (p. 14),

Por fim, cabe enfatizar que a formação inicial, dentro da história de cada um, será sempre um lugar que o sujeito estará visitando porque foi a partir daí que todo um repertório sobre Arquitetura foi construído. Essa elaboração encontra respaldo no texto do arquiteto-professor Flavio de Lemos Carsalade (2014) que considera o lugar como um acontecimento, um elemento que se vivifica no tempo e no espaço, que tem identidade própria, atributos específicos e que revela os laços criados pelo sujeito que se envolveu ao mover-se pelo mundo.

Vale reconhecer a importância de tudo o que ficou, reverberou e ainda reverbera no sujeito a partir da sua experiência no curso de Arquitetura e Urbanismo, não só como memória distante, mas como presença ativa que transborda vida, capaz de modificar o presente, desconstruindo e construindo docência.



Figura 50 – Coletivo e Colaboração. Fonte: Manske, 2021.



### 5.3 Identidade Docente na Arquitetura e Universidade Democrática: Sobre Prática, Liberdade e Responsabilidade

Um dos maiores conhecedores do repertório da área da educação, reconhecido internacionalmente, o professor e escritor António Nóvoa, ao contar sua história, como se formou professor, destaca a frase da escritora e filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986) “não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres” para dizer que, no contexto da docência, “não nascemos professores, tornamo-nos professores” (BOTO, 2018, p.15).

Segundo o autor é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente, uma reflexão que é também biográfica. Tal constituição da identidade docente deveria ser tema central da formação de professores porque pessoalidade e profissionalidade, o que somos como pessoa e a forma que agimos profissionalmente, não podem ser separadas.

Levando em consideração a constituição biográfica da identidade docente, no contexto do Jogo S.I.S.M.O, com a carta O(A) ARQUITETO(A) VIROU PROFESSOR(A). SERÁ QUE VIROU? COMO VIROU? (B\*), perguntamos aos participantes sobre esta passagem, este encaminhamento do não ser para o ser da docência.

O arquiteto-professor do Jogo Água relatou que começou a dar aulas no SENAC, junto ao Curso de Desenho Arquitetônico, para um público de estudantes com as mais diversas formações. Foi nesse ambiente que começou a se enxergar como docente. Depois, trabalhou como professor em um curso noturno de Arquitetura e Urbanismo em uma universidade privada. Sobre essa experiência, conta que era muito jovem e que nunca esqueceu do momento em que o coordenador o apresentou para a turma e fechou a porta, deixando-o sozinho com os alunos.

Talvez seja uma história que poderia ser contada por muitos colegas de profissão que, sem formação pedagógica, passam a se ver na condição de professores em um instante, num fechar de porta que canta o novo, um território a ser explorado e uma trajetória a ser construída.

Gosto muito do termo alemão *Dasein, eis o ser-aí-no-mundo*, de Heidegger (2015), para pensar sobre essa situação, mas, talvez, a palavra mais adequada seria *geworfeneheit* que, em uma despreziosa tradução, significa ser jogado, lançado no mundo para sobreviver, avir-se, arranjar-se com as ferramentas que se tem.

Já a arquiteta-professora do Jogo Fogo relatou que se descobriu como professora no CAU/UFMS, curso onde se formou. Disse estar em processo de formação docente e que hoje se sente mais professora do que arquiteta e urbanista. Acredita mais em ser professora do que em ser arquiteta, devido, principalmente, aos desvios que a profissão tem sofrido, voltando-se ao mercado do luxo, da mega propaganda, das demandas exclusivas de um público seletivo.

Sobre esse assunto, encarado por muitos como uma crise da profissão, Montaner e Muxí (2014) colocam que, embora o arquiteto continue a defender seu papel cultural e social, há certo tipo de prática profissional que se tornou incompatível com o exercício da crítica no contexto de monopólio do poder econômico.

Em pleno século XXI, a função do arquiteto tornou-se ambígua e ambivalente porque ele tende a se transformar em um servente dos interesses do poder privado e da ideologia do poder público, condições que anulam as possibilidades de desenvolvimento de uma cultura crítica porque, à luz do neoliberalismo, o profissional não pode arriscar-se a ficar sem sua fonte de trabalho.

Os perfis profissionais que se formam continuam a se basear na falsa pertença a um grupo de excelência, que trabalha para um dos setores mais favorecidos, educando-se, portanto, servidores do poder, cuja atuação perante os “outros” sempre é assistencial e feita a partir de instâncias superiores. O grande desafio atual é formar universitários que fortaleçam as

sociedades democráticas e mais justas do século XXI (MONTANER; MUXÍ, 2014, p. 38).

Esses autores expõem um grande problema da profissão com muitas repercussões. Como narrou a jogadora do Fogo, os profissionais que estão preocupados em melhorar a vida das pessoas, a exemplo daqueles que se dedicam à habitação de interesse social, não são valorizados e não circulam nas mídias.

Montaner e Muxí também colocam que há diversas posições, mas que estas perfilam em dois extremos:

Se um arquiteto quiser ser reconhecido e aparecer na mídia a todo custo, ele se verá condenado a ser fiel aos poderosos e a adotar com impostura as mensagens que os meios e os grupos de pressão tendem a promover. Se quiser ser legal à função social, será forçado a superar suas coordenadas profissionais, industriais e comerciais para poder fazer um trabalho autenticamente culto e crítico, multidisciplinar e coletivo que participe de projetos sociais e de cooperação (MONTANER; MUXÍ, 2014, p. 38).

Não haveria como, diante de tudo que se apresenta, na academia ou fora dela, dizer que as considerações enunciadas pelos autores não são assertivas e muito esclarecedoras. Contudo, até que ponto o dinheiro importa?

O dinheiro importa porque, afinal, precisamos pagar nossas contas. É ingenuidade considerar que se trata apenas de uma escolha entre o bem e o mal, uma decisão de direção e é por isso que Montaner e Muxí enfatizam sempre a complexidade que opera nos mais diversos contextos.

Pensando sobre minha trajetória, também me encaminhei para docência por não me identificar com esta lógica do mercado, todavia, sempre me pergunto, se existissem outras oportunidades dentro da profissão eu teria seguido o mesmo caminho?

A narrativa do Jogo Terra enfatiza que nossos cursos deveriam pensar em como ampliar os horizontes de atuação para os arquitetos e

urbanistas porque não é possível continuar formando indivíduos para atuar somente em um ou dois setores, “o arquiteto não pode ser só aquele interpretador de lei ou aquele que atenda as demandas duras e secas que chegam do mercado”.

A jogadora menciona que é muito doloroso saber que, ao longo dos cinco anos de formação, o estudante é preparado para atuar nas mais diferentes áreas e ao iniciar sua vida profissional vê um horizonte tão restrito. Deve existir um diálogo com o mercado, mas as regras não podem ser ditadas somente por ele. Para tanto, é preciso que nós docentes façamos mais, de modo a “formar indivíduos que sejam mais proativos, que não necessariamente só respondam, mas que respondam com responsabilidades e criem alternativas” (JOGO TERRA).

De modo a potencializar a reflexão, há que se pensar sobre os dois modelos de universidade que Montaner e Muxí (2014) descrevem. O primeiro está baseado no que a sociedade neoliberal demanda, um modelo universitário de formação de elites e o segundo se estabelece através do processo de democratização do acesso à universidade.

Nóvoa (2018) formula que nas últimas três décadas o mundo universitário expandiu e que o ensino superior passou a ocupar um lugar central na sociedade contemporânea. Hoje, aproximadamente 3 a 4% dos estudantes do mundo são do ensino superior, índices improváveis dentro de um passado não muito longínquo onde somente os mais ricos tinham acesso à universidade, instituição que hoje goza de sucesso e popularidade, mas que enfrenta, devido ao seu crescimento exacerbado, muitos desafios.

Segundo Cunha (2001) a ampliação do acesso à educação superior sofre o impacto direto das avaliações externas realizadas pelos organismos internacionais que instituem índices de desenvolvimento que repercutem nos investimentos econômicos mundiais.

No caso do Brasil, essa demanda crescente encontrou estímulo nas políticas neoliberais dos anos noventa, favorecendo uma forte expansão privatista da

educação superior, facilitada por legislações que flexibilizaram as exigências para esse nível de ensino (CUNHA, 2011, p. 445).

A autora coloca que, embora haja muitas críticas, cabe reconhecer que essa política provocou uma ampliação das matrículas, sobretudo nos anos 2000, e a expansão do setor público, das vagas nas universidades federais, “assumindo os critérios de interiorização e democratização do acesso, visando a inclusão social e o desenvolvimento de regiões do país até então pouco atendidas” (p. 445).

Contudo, é importante enfatizar que o Brasil está ainda muito distante das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

Diniz-Pereira (2019) menciona que, segundo os dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1995 e 2007, as instituições privadas de ensino superior cresceram 197,1% enquanto as públicas aumentaram 18,6%. Portanto, o crescimento expressivo de matrículas no ensino superior dentro do país aconteceu predominantemente via iniciativa privada.

O número de brasileiros matriculados em cursos de graduação ainda é muito baixo – menos de 20% dos jovens – principalmente quando comparado aos números dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou mesmo da América Latina como a Colômbia e a Argentina (DINIZ-PEREIRA, 2019).

O caso da implementação do CAU/UFSM na cidade de Cachoeira do Sul/RS é um exemplo da expansão do ensino público devido ao processo de democratização, citado por Cunha (2001). Essa ampliação do acesso à universidade deveria ser o balizador da prática docente, não só nas universidades públicas mas também nas privadas, pois o sentido maior da Arquitetura é buscar o bem estar de todas as pessoas.

O contexto de inclusão social e diversidade exige do docente não só reflexão e renovação em prol da formação de profissionais proativos, responsáveis socialmente e capazes de criar outras alternativas para

profissão (JOGO TERRA), mas também a conscientização sobre o papel do professor dentro de um cenário que clama por transformações. É importante lembrar que a conscientização passa, necessariamente, pelo entendimento de que somos, além de arquitetos e urbanistas, professoras e professores.

Dentro do espaço educativo, o arquiteto-professor tem mais liberdade para escolher entre ser fiel aos poderosos, à mercantilização, à universidade como *locus* das elites ou ser leal à função social da Arquitetura, superando “as coordenadas profissionais, industriais e comerciais para fazer um trabalho autenticamente culto e crítico, multidisciplinar e coletivo que participe de projetos sociais e de cooperação” (MONTANER; MUXÍ, 2014, p. 38).

A liberdade no exercício docente foi citada em todas as narrativas como algo positivo e para representar a diferença entre as duas profissões a jogadora do Fogo colocou sobre a mesa duas imagens da Água: a Mulher Imersa (AG03), para representar a arquiteta e urbanista que era, e a BRINCADEIRA (AG05), a fotografia dos três meninos brincando em um rio, para retratar a professora que é. Sobre liberdade, o jogador da Água complementou dizendo que o que fazemos na docência dentro da universidade pública é liberdade.

Contudo, a liberdade não é gratuita, ela precisa ser conquistada todos os dias porque, segundo as narrativas, docência é resistência. O arquiteto-professor deve ser capaz de resistir ao automatismo no ensino/aprendizagem de projeto; às pressões sociais, acadêmicas e do mercado e ao cotidiano das intensas interações interpessoais e dos numerosos fazeres menores, das “pequenes” que nos impedem de olhar para a imagem e perceber a amplidão do horizonte, como tão bem pontuou o arquiteto-professor do Jogo Ar.

As narrativas falam também de uma grande cobrança que existe sobre o professor de projeto, um imaginário instituído de que ele deveria ter experiência prática na profissão, sobretudo do dia a dia dos escritórios – projetos, execução de obras, interação com clientes, etc.

O jogador com mais tempo de profissão (ÁGUA) diz não concordar que

seja necessário ter experiência em execução de obras porque o professor pode ser um estudioso, entender sobre o processo de construção e, deste modo, desempenhar muito bem sua função. Relata ter um pouco dessa experiência e que a mesma não lhe garantiu tranquilidade no âmbito da docência.

Ao discorrer sobre o virar professora, a arquiteta e urbanista do Jogo Terra elaborou que não sabe se o arquiteto vira, de fato, professor, visto que na prática docente há muito do fazer da Arquitetura, principalmente em relação à definição de métodos, de sistematizações.

Ao desenvolver sua narrativa, ela diz refletir muito sobre essa questão porque, constantemente, lida com cobranças que partem do princípio de que o sujeito só pode ensinar o que pratica. Contudo, pontua que ensinar projeto é uma prática diferente e, não necessariamente, alguém que projetou mais ou executou mais obras vai ensinar melhor porque o arquiteto e urbanista lida mais com o produto e o professor lida mais com o processo de aprendizagem.

Longe de considerar que essa seja uma temática simples, com base na literatura abordada até aqui, segue algumas considerações sobre a centralidade da prática dentro da tradição da Arquitetura.

O primeiro apontamento diz respeito à definição dos saberes específicos, validados pela experiência individual ou coletiva, que são desenvolvidos no exercício da função, na prática da profissão. Tem a ver com o *habitus* e as habilidades – saber-ser e saber-fazer– e são chamados de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010).

Por meio das discussões que surgiram no Jogo e de alguns textos que abordam a docência nos ateliês é possível perceber que há uma distorção de significados, uma confusão semântica que diz respeito à experiência prática em projeto.

Todo arquiteto-professor que ministra aula no curso de Arquitetura e Urbanismo tem experiência prática em projeto, tanto pela sua formação inicial como pela vivência cotidiana do ateliê, lidando com o fazer projetual todos os dias. Contudo, nem todos docentes trabalham ou

trabalharam em escritórios ou em outras instituições com a produção de projetos e construção de obras.

É importante enfatizar que boa parte dessas distorções resulta da falta de compreensão de que a profissão de professor não é a mesma que a de arquiteto e urbanista e que, embora o projeto seja um ponto comum, os saberes movimentados e construídos em sala de aula são diferentes daqueles que operam fora da academia.

Portanto, abordar o ambiente pedagógico do ateliê como escritório é reduzir o papel da universidade e da docência porque os saberes experienciais envolvidos na prática da profissão nos ambientes pedagógicos são bastantes variados. Por exemplo, um professor dedicado à pesquisa tem um olhar diferente daquele que vivenciou ou vivencia o canteiro de obras todos os dias.

O importante é perceber que ambas experiências são importantes no contexto universitário. Nessa perspectiva, estabelecer prioridades, uma hierarquia de valor de experiências, de algum modo, é negar a multiplicidade do corpo docente e as diferentes abordagens pedagógicas que podem advir da diversidade.

Contudo, é importante destacar o quão fundamental é, para todo curso de Arquitetura e Urbanismo, dialogar com a realidade, com as demandas sociais, culturais provindas dos mais diferentes lugares, inclusive as das classes mais privilegiadas e dos grandes grupos econômicos.

A jogadora da Terra realça que no regime de dedicação exclusiva os docentes podem atuar em projetos de ensino e extensão, lidar com situações reais e buscar soluções para execução, lidando também com custos, orçamentos. No entanto, sublinha que, infelizmente, há um distanciamento entre as demandas reais, sociais, e o mundo da academia que poderia ser atenuado se nós, professoras e professores de projeto, experimentássemos mais situações reais.

Ao continuar sua reflexão ela diz que, embora haja esse distanciamento na docência, estamos sempre buscando uma conexão com o que está

lá fora, mesmo que não estejamos lá fora atuando como arquitetos e urbanistas.

Como não precisamos estar produzindo coisas, objetivamente, conseguimos avançar em algumas discussões porque a academia tem esse papel também, não é só atender uma falta, mas estar pensando na frente como uma demanda tecnológica, ambiental, social pode ser resolvida, a academia está sempre buscando soluções assim (JOGO TERRA).

A narrativa enfatiza a responsabilidade pública da universidade que, na qualidade de instituição da educação, do pensamento e da ciência, deve voltar-se, prestar conta ao passado e ao futuro, além do tempo presente (NÓVOA, 2018). O tempo da universidade, portanto, é outro, mais alongado, mais lento e talvez, para muitos sujeitos, nada útil.

Sim, o desenvolvimento humano, a construção de conhecimentos e a produção de ciência não têm muito valor para muitos porque o poder, o estar no poder a todo custo, quase sempre está alicerçado no imediatismo e no produtivismo raso, sempre questionáveis.

No ano de 2020, em meio a Pandemia de COVID-19, não nos faltam exemplos de ignorância e de ataques constantes à universidade.

A destruição da flora e da fauna; o incremento dos investimentos bélicos em detrimento aos da educação e da saúde; a perseguição de servidores públicos, entre esses muitos professores; a falta de diálogo e escuta e o excesso de grosserias e berros; a negação da ciência; o retorno de temáticas absurdas, a exemplo da crença de que a Terra é plana; são situações que comprovam que vivemos, no contexto político do Brasil, um momento muito difícil em que a Educação, suas conquistas, são abordadas como algo menor, como frisou o arquiteto-professor do Jogo Água.

Sob essas sombras é preciso resistir porque ser docente também é resistência. Como escreveu Paulo Freire (1996), precisamos manter vivo o gosto pela rebeldia, nos assumirmos como sujeitos cujo gestos importam. Correr o risco em prol da criticidade, do bom senso e

acreditar no que fazemos, com esperança, porque a prática docente é, ela mesma, um ensaio estético e ético.

Outro ponto a ser destacado na fala da Terra é a diferença entre os objetivos da prática na docência e na Arquitetura. A docência está voltada ao desenvolvimento humano, à preparação do sujeito que amanhã estará no mercado atuando. Quanto à prática do arquiteto e urbanista, está voltada para a concepção e a execução de projetos, o foco está no resultado, na obra construída e na sua aceitação pública.

A segunda consideração que faço complementa à primeira e destaca o quão importante são os conhecimentos, as competências e as habilidades, enfim, todos saberes apreendidos e aprendidos na prática da profissão da Arquitetura para o meio acadêmico.

Tal afirmação está fundamentada em dois argumentos:

O primeiro está baseado na ideia de que o *locus* da formação deve ser a própria profissão, trazida por Nóvoa (2009b) que vê, de modo positivo, que os arquitetos e urbanistas têm um papel dominante na formação

dos futuros colegas<sup>35</sup>, assim como os médicos e os engenheiros também o têm.

Com esses exemplos, o autor diz que da formação inicial de professores participam cientistas da educação e especialistas pedagógicos, centrados no conhecimento teórico e metodológico. Já o conhecimento prático está nas escolas, com os professores que, usualmente, não participam do processo de formação de seus pares dentro dos cursos de licenciaturas.

Face a essa colocação, é possível entender que a integração da cultura profissional à formação inicial é fundamental e que embora o professor dos cursos de licenciatura tenha formação em licenciatura, quase sempre, dentro da academia, está longe da realidade da escola.

Esse raciocínio no domínio do ensino/aprendizagem de projeto, aponta que, embora o arquiteto-professor tenha formação em Arquitetura e Urbanismo, no regime da dedicação exclusiva, está distante do canteiro de obras.

Frente a tal fenômeno, cabe questionar:

No caso de todo corpo docente ter dedicação exclusiva ao ensino o curso de Arquitetura e Urbanismo ainda figura como um bom exemplo de integração entre formação inicial e cultura profissional?

A partir das discussões realizadas até aqui, é possível pontuar algumas situações que ocorrem nos cursos, não necessariamente na mesma

periodicidade e intensidade, que corroboram com essa avaliação positiva de que os arquitetos e urbanistas exercem um papel dominante na formação dos futuros colegas. As principais identificadas são:

- A prática de projeto é central na formação inicial do arquiteto-professor e, por conseguinte, na docência em projeto. Sendo assim, a prática em sala de aula e na profissão, embora tenham objetivos e objetos diferentes, estão interligadas por este tema central e comum que é o projeto;
- Em boa parte dos cursos de graduação há professores que se dedicam à docência em tempo parcial, trabalhando também em escritórios ou em outras instituições como arquitetos e urbanistas;
- No âmbito universitário, os cursos de Arquitetura e Urbanismo são conhecidos por desenvolverem muitos projetos de extensão que promovem a interação entre a academia e as demandas sociais. Além disso, muitas disciplinas de projeto têm caráter extensionista;
- O ensino/aprendizagem nas disciplinas projetuais é organizado através de situações-problemas que deverão ser estudadas, analisadas e solucionadas pelos estudantes através de um projeto, concebido dentro da simulação de uma situação real;

---

<sup>35</sup> É importante ressaltar que António Nóvoa é um autor que escreve sobre a profissão docente de um modo geral. Sendo assim, para que eu pudesse dialogar com seus textos fez-se necessário um exercício de releitura visando não só a pedagogia universitária, mas o contexto da docência em projeto. O autor colabora muito com as discussões desta tese, principalmente quando trata de assuntos como a importância da dimensão pessoal para se pensar a formação, o processo de democratização na universidade e a cidade como espaço educativo.

- As entidades de classe, a exemplo do CAU/BR (Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil) e do IAB (Institutos de Arquitetos do Brasil) são bem estruturadas no País, desempenhando um papel ativo e muito importante junto aos cursos;
- A disciplina de estágio, prevista nos currículos, prevê a integração do estudante com o mercado de trabalho. Para além da exigência disciplinar, é comum nos escritórios e nos setores de diversas instituições encontrar estudantes de Arquitetura e Urbanismo como estagiários;
- Atividades como viagens de estudo, visitas técnicas, seminários, oficinas, são corriqueiras nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, podendo desempenhar também o papel integrador entre cultura acadêmica e profissional quando direcionadas para este fim.

Todas essas situações, somadas a outras que não foram citadas, atuam como catalisadoras de modo a potencializar não só a integração formação inicial/cultura profissional como os estudos e análises sobre a prática do projeto, da execução de obra e da interação dos profissionais arquitetos e urbanistas com a sociedade.

A importância do arquiteto-professor como articulador, promotor dessas situações é inegável porque ele é um agente integrador; é aquele que, frente ao diagnóstico de uma situação, é capaz de criar cenários, convocar atores e organizar enredos, enfim, promover a troca e a comunicação entre a academia e o contexto fora dela.

Nas narrativas do S.I.S.M.O foi possível identificar alguns saberes que os docentes julgam fundamentais para a docência que colaboram para a construção de cenários de integração e interação. Por exemplo, para o professor do Jogo Água, o docente é aquele que descobre e cultiva talentos, um sujeito que se sente gratificado quando visualiza no processo de aprendizagem de cada estudante um salto qualitativo.

A capacidade de ver potencialidades também foi descrita no Jogo Fogo, mas de uma outra maneira, como repertório do simples. Trata-se da habilidade de identificar valor e possibilidades onde, comumente, não se vê. Pode ser um edifício abandonado, um espaço aberto, um objeto, uma aglomeração de pessoas, personagens ou mesmo histórias contadas sobre a cidade. Em suma, são conhecimentos que extrapolam a Arquitetura que podem ser movimentados e construídos a partir de uma docência aberta à sociedade e aos lugares, enfim, a toda imprevisibilidade que advém dessas instâncias.

A jogadora da Terra e o do Ar narraram sobre a importância do encontro, da troca, da Arquitetura e da docência como lugar de investigação, coletiva e colaborativa. Os saberes relativos à comunicação apareceram assim como repertório fundamental porque o profissional na docência deve ser capaz de dialogar, de colocar em diálogo, em suma, de valorizar o encontro – com o outro e com o mundo – como um acontecimento.

No dos saberes fundamentais docentes, citados pelos jogadores, é possível visualizar que a cobrança que recai sobre os arquitetos-professores de que os mesmos precisam ter experiência na Arquitetura, fora da academia, está muito pautada na ausência de um saber experiencial específico e não na presença de tantos outros que dizem respeito à prática docente.

Quando indagados sobre ser mais docente ou ser mais arquiteto e urbanista dentro dos ateliês foi possível perceber, nas falas dos participantes, um incômodo, um certo tensionamento. No entanto, à medida que desenvolviam o assunto, voltando-se mais à docência e suas especificidades, pareciam ficar mais seguros acerca das respostas, dentro dessa outra profissão que também escolheram e que disseram estar em processo de formação.

É sabido que as críticas negativas sobre a falta da prática estão mais voltadas aos docentes com dedicação exclusiva ao ensino. Contudo, é importante frisar, como contrapartida, que esses profissionais são aqueles que podem trabalhar de modo mais efetivo com a

indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão dentro dos cursos, das escolas e das faculdades, garantindo outras contribuições também importantes para a Arquitetura.

Um exemplo bastante positivo de possibilidades que podem ser criadas, principalmente na esfera das universidades públicas e gratuitas, é o Programa de Extensão – criado junto ao CAU e ao Programa de Pós Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo da UFSM – intitulado: Programa de Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social e Reurbanização de Assentamentos Humanos Precários, ATHIS/REURB.

Concebido pelo arquiteto-professor Edson Luiz Bortoluzzi da Silva em parceria com outros docentes que ministram a disciplina voltada à habitação de interesse social, o programa aborda a temática de modo transdisciplinar, com profissionais e docentes das mais diferentes áreas, a exemplo do Direito, do Serviço Social e das Engenharias. Para além da integração, a cultura profissional da Arquitetura também é valorizada com a presença de três profissionais arquitetos e urbanistas, sendo um deles funcionário do Instituto de Planejamento da Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Programas de extensão como esse operam com os valores da universidade no seu sentido mais amplo, da inclusão e da democratização. Nesse horizonte, o arquiteto-professor pode ser um agente ativo nas transformações sociais, um organizador de espaços formativos voltados ao bem estar de todos.

Como foi dito anteriormente, o processo de democratização da universidade, faz parte de uma história recente. Foi somente a partir dos anos de 1980 que o arquiteto-professor começa a consolidar seu espaço como acadêmico e a Arquitetura passa a ser vista de modo científico.

Portanto, os matizes dessa polêmica, da validação do ensino pela prática da profissão, pertencem a um passado distante e remontam às origens da profissão, como ela foi constituída e passada de geração em geração. Há, portanto, uma condição histórica que opera no meio

acadêmico dentro da Arquitetura e que não pode ser negada e que diz respeito ao reconhecimento de uma formação que se dá fora das faculdades.

Essa tradição fundamenta meu segundo argumento sobre o quão substanciais são os saberes experienciais da prática da profissão para o processo educativo dos ateliês.

Rozestraten (2007) escreve que o desenvolvimento da Arquitetura, assim como de outras atividades artísticas, está engendrado pelo exercício diário de enfrentamento da matéria. No medievo, nos canteiros das obras das igrejas e das fortificações, a pouca teoria era colocada à prova e a prática bem-sucedida gerava novas teorias e garantia ao arquiteto o "reconhecimento social de seu papel como construtor competente do projeto revelado pela inteligência divina" (p. 135).

Tudo indica que a partir de uma ideia, mais ou menos vaga da arquitetura a ser construída, o canteiro de obras medieval instituía-se como palco dos conflitos e soluções de um projeto aberto e incompleto feito obra em construção. Nesse canteiro, projeto e obra faziam-se mutuamente, dialeticamente, isto é, a construção do conhecimento se fazia pelo confronto de ideias, pelo diálogo (ROZESTRATEN, 2007, p. 138).

Foi assim até que, entre os anos de 850 e 1250, a figura do arquiteto passou a ser reconhecida em alguns países da Europa como a França e a Inglaterra. São indivíduos que passaram a ser reconhecidos pelo conhecimento empírico de construtores que tinham como artesãos que se transformaram, aos poucos, em profissionais liberais. Mestres presentes nos grandes canteiros de obras, dialogavam com desenvoltura com o clero e passaram a ser remunerados pelos seus saberes (ROZESTRATEN, 2007).

Na Roma Antiga, o arquiteto já usufruía de um certo prestígio devido ao seu conhecimento sobre construção, a exemplo de Marcos Vitruvius Polião (século I a.c.) que escreveu o único tratado greco-romano lido até nossos dias. A obra, organizada em 10 livros, perdurou por toda Idade Média e foi central para o Renascimento, como mensageira da



arquitetura, do urbanismo, da hidráulica e da engenharia do mundo antigo.

A ascensão social do arquiteto se dá, principalmente, na Itália dos séculos XIV e XV quando a profissão ganha um novo significado com Filippo Brunelleschi (1377-1446), um autodidata, artista e artesão, formado na prática dos ateliês e das oficinas. Outro arquiteto renascentista famoso foi Leon Battista Alberti (1404-1472), pintor, músico, escultor, enfim, um humanista letrado, voltado à formação do homem universal, que escreveu o tratado de Arquitetura intitulado "*De Re Aedificatoria*" (ROZESTRATEN, 2007).

Devido à teoria exposta, como um discurso reflexivo sobre o método, valorizando os procedimentos artísticos e técnicos, Alberti inaugurou o que podemos chamar de filosofia da técnica arquitetônica, um prenúncio do que seria definido ao longo do século XVII como método científico moderno. A partir de então, a geometria, a matemática, a valorização das representações do mundo plano em perspectivas e modelos tridimensionais, passaram a configurar os procedimentos experimentais da profissão (ROZESTRATEN, 2007).

Longe de fazer um apanhado histórico, sem citar outros momentos históricos tão importantes para a compreensão do ensino/aprendizagem como a Revolução Industrial, por exemplo, o objetivo foi enfatizar que muitos dos grandes arquitetos do século XX, reconhecidos tanto pelas obras e pelas teorias que conceberam, se formaram fora das escolas, num autodidatismo que resiste até hoje.

Profissionais como o americano Frank Lloyd Wright, o franco-suíço Le Corbusier, o suíço Peter Zumthor, o japonês Tadao Ando, os alemães Walter Gropius e Mies Van der Rohe, o mexicano Luis Barragán ou mesmo os brasileiros Zanine Caldas e Cláudio Bernardes formaram-se na lida com os projetos, fora das escolas, em contato com o exercício profissional, com o canteiro de obras e com o público.

De modo a problematizar essa situação, há que se considerar que a universidade por quase todo século XX esteve voltada às elites e, desse modo, grande parte da população não tinha acesso à academia.

Considerando essa realidade, investigações sobre a história do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) no Brasil, como instituição legisladora e fiscalizadora da profissão, podem ser bastantes reveladoras tanto para a Arquitetura, como para o campo educacional.

Mauricio Campomori (2013) contribui para as reflexões ao escrever que é imprescindível lembrar que a prática da Arquitetura antecede em muito o momento que a ideia da racionalidade técnica passou a presidir e modelar a organização da universidade modernas.

[...] ao pleitear sua incorporação ao conjunto de escolas e faculdades reconhecidas no conjunto das unidades da academia contemporânea, a arquitetura já possuía um tipo de epistemologia baseada numa visão e contexto anteriores, mais humanista e menos tecnicista que a do conjunto ao qual ela opta por se agregar (CAMPOMORI, ANO, p.32).

Esse tipo de epistemologia, esse padrão antecedente, mais humanista e menos tecnicista, estava muito baseado no aprender fazendo, um modelo muito próximo do universo das artes, lugar por onde a Arquitetura sempre transitou e reivindicou espaço. Porém, com sua desvinculação das escolas de Belas Artes, a formação em Arquitetura passou a buscar um outro ambiente onde a aprendizagem está organizada dentro de uma lógica normativa e curricular (CAMPOMORI, 2013).

No caso do contexto brasileiro há um certo hibridismo onde operam no meio acadêmico, simultaneamente, a tradição técnico-artística e o normativismo científico. Como resultado existe um desconforto dentro da academia moderna "onde parece necessário (mas improvável para a Arquitetura) se filiar a um tipo de pensamento hegemônico de cunho científico" (CAMPOMORI, 2013, p. 33).

O autor salienta que os cursos acabam ocupando um lugar marginal dentro das universidades porque a academia mostra não ser capaz de entender as particularidades dos cursos, das escolas e das faculdades de Arquitetura. É um mal-estar que se revela também dentro dos próprios cursos, entre professores, grupos e departamentos.

É indistigável o mal-estar causado pela revelação de que frente a um problema prático qualquer, seja ele de maior ou menor complexidade ou envergadura conceitual (o déficit habitacional de um país de terceiro-mundo ou qual o desenho a ser adotado para um banco de praça) não há uma única resposta certa em contraposição a todas as demais que seriam erradas, mas sim um conjunto de respostas possíveis, válidas e adequadas em diferentes graus. O que se segue é a alegação de que tanto os processos de operação como os de avaliação dos resultados obtidos guardam um enorme quantitativo de subjetividade. A consequência imediata é a tendência geral de caracterizá-los como pouco científicos (CAMPOMORI, 2013, p. 34).

É possível perceber, a partir dessas colocações, que a complexidade que movimenta os projetos, a transdisciplinaridade que embasa o fazer e a formação de profissionais generalistas, essas características tão peculiaridades à área, muitas vezes, são interpretadas como excesso de subjetividade, imprevisibilidade e até mesmo superficialidade.

Sobre essa distorção, Campomori (2013) escreve:

É importante estarmos atentos para o fato de que esse antagonismo entre cientificismo e subjetividade tem muito de artificial e induzido pelas partes que dominam o jogo de poderes na academia (p. 35).

O autor continua:

Em outras palavras, trata-se da explicitação do jogo das tensões oriundas do quadro de hibridismo técnico, político e conceitual que envolve toda a universidade moderna, muito mais que apenas à arquitetura, que nesse caso é por nós tomada no papel de ícone, índice ou símbolo de um sistema que vive e experimenta uma profunda crise, pois que ainda não demonstra saber como, mas precisa aprender a lidar, conviver, produzir, se reproduzir e se desenvolver em meio às suas próprias pluralidade, indeterminações e complexidade (p. 36).

De modo esclarecedor, o autor sugere que é um grande desafio

aprender a lidar com toda complexidade que movimenta a universidade nos dias atuais. Faz-se necessário respeitar a história, a tradição cultural de cada área de conhecimento, porque a diferença pode incrementar, de modo positivo, os processos de construção de conhecimentos, de formação humana e de ciência.

Nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, o que é revelado pela história sobre o processo formativo fora da academia precisa ser mais investigado e trabalhado. Por meio da promoção de discussões e debates, é possível compreender e resguardar a estreita e profícua relação do ensino com a prática profissional e avançar, desenvolver também ciência dentro da área. Em suma, com a integração entre formação inicial e cultura profissional todos ganham.

Montaner e Muxi (2014) citam, como exemplos positivos, os arquitetos mais destacados da década de 1980 que, enraizados no ensino universitário, priorizaram seus pequenos estúdios e mantiveram, ou ainda mantêm, um canal aberto para o diálogo com a academia: Álvaro Siza, Rafael Moneo, Giorgio Grassi, Carlo Aymonino, Aldo Rossi, James Stirling, por exemplo.

Como contraponto, muito distante do espaço universitário, está o arquiteto internacional, o arquiteto do Star System que transita nas mídias nos dias atuais. Profissionais como Jean Nouvel, Norman Foster, Santiago Calatrava, Rem Koolhaas, Toyo Ito, entre outros, trabalham de acordo com uma lógica imposta pelo mercado, “com sua marca comercial, seus grandes estúdios em diversas sedes e sua necessária dependência dos encargos atribuídos a eles pelas grandes corporações e dos favores dos meios de comunicação” (MONTANER; MUXÍ, 2014, p. 53).

Resguardada a qualidade das obras e as reflexões teóricas produzidas por esses profissionais, o contexto do profissional estrela, campeão de vendas, é bastante negativo porque divulga a Arquitetura no seu sentido mais restrito e institui a imagem do indivíduo submisso às grandes corporações e aos governos como modelo de profissional, símbolo de sucesso, fonte de inspiração para as novas gerações.

Como fruto desse imaginário instituído decorrem alguns cursos butiques de Arquitetura e Urbanismo, geralmente privados, que trazem grandes nomes de profissionais como grife, supostamente garantido qualidade e visibilidade social.

É importante ressaltar que, dentro do território democrático, tais situações são aceitáveis e até bem-vindas. No entanto, no âmbito da educação, há que se considerar como possibilidade o esvaziamento do senso crítico, da complexidade implícita na diversidade e dos valores centrados no bem-estar de todos.

Não menos importante do que as considerações que foram feitas até então – de ordem semântica dos saberes experienciais e da importância histórica da prática da Arquitetura dentro dos ateliês – o terceiro e último apontamento sobre a prática profissional diz respeito à divisão estanque, até mesmo dualista, que se costuma fazer entre a teoria e a prática.

Longe de esgotar ou mesmo aprofundar um tema tão amplo, o objeto é problematizar sobre o quanto, no âmbito dos cursos, essa divisão é validada todos os dias pelo modo como organizamos as disciplinas, os currículos, abordamos determinado assuntos, enfim, praticamos a docência.

Paulo Freire (1996) propõe que não existe teoria sem prática e vice-versa, além disso afirma que a prática precede a teoria. Para a docência interessa o que tal relação circular exige que é a reflexão crítica sem a qual a teoria pode se transformar em discurso vazio, distante da realidade, e a prática pode constituir-se em ativismo, militância que privilegia somente a ação.

O arquiteto-professor, no Jogo Ar, fala sobre o esvaziamento do discurso e, por conseguinte, da docência, quando o profissional não preza pelas duas instâncias e define o projeto como atividade teórico e prática tensionada pela tradição. O processo de projeto é alimentado pela tradição que coloca sobre a prancheta muitos elementos com os quais não só o estudante, projetista, tem que lidar, mas também o professor que se coloca nessa situação em busca de soluções a cada orientação.

Esse trânsito, esse ajuste fino das coisas entrando em discussão na prancheta, essa questão de o projeto ser uma atividade teórico e prática, não uma teoria completamente prática ou uma teoria completamente ensinada no debate individualizado ali de alguém tentando equacionar a situação do projeto, mas é também uma maturidade que dialoga com uma discussão mais disciplinar, mais ampla (JOGO AR).

Segundo Silvio Jantzen (2001), dentro do ensino da Arquitetura, a dissociação entre teoria e prática é uma realidade e a separação só é possível por não se considerar a tradição nos estudos da produção dentro da área. Essa fragmentação gera muitos problemas para a área, como o fato de muitos docentes considerarem que a teoria deva ser discutida somente nas disciplinas com ênfase em teoria e a prática nos módulos voltados para esse fim.

Tomando como exemplo as disciplinas projetuais, Jantzen (2001) adverte que quando a prática de projeto é discutida fora do quadro teórico a análise e apreciação crítica do trabalho, geralmente, não tem critérios. Não há, assim, uma reflexão sistematizada a partir da prática profissional que permita atribuir valores ao projeto e, quase sempre, "nos ateliers acadêmicos, os alunos reclamam que não conhecem os critérios com que seus projetos são avaliados" (p. 244).

Como contraponto, nos componentes voltados à teoria, muitos professores reforçam essa barreira quando não auxiliam o estudante a tecer relações entre a teoria e a prática do projeto ou da construção. Malard (2006) escreve que a dificuldade de fazer essa ligação é um problema epistemológico e não metodológico.

O professor deve estar presente no tensionamento de elementos advindos da tradição que ocorre sobre a prancheta no processo de desenvolvimento de projeto do estudante (Jogo Ar). Contudo, é importante que compreendamos que não cabe somente ao professor do ateliê auxiliar o estudante nessa demanda, mas sim a todo corpo docente, seja ele dedicado à teoria, à história, ao desenho, às técnicas, ao cálculo, etc.

Lembro que quando iniciei minha carreira o fiz como professora de componentes teóricos e históricos e que me questionava, quando preparava minhas aulas, sobre como criar diferentes relações entre passado, presente e futuro, enfatizando a prática projetual e a da construção. Percebi, ainda nestes primeiros anos de profissão, que muitos colegas não davam valor para os componentes teóricos e históricos, considerando-os alegóricos, pouco úteis.

Cenários como os que foram descritos se sustentam dentro da crença de que se pode dividir teoria e prática. Como se fosse possível, como coloca Jantzen (2001), a compartimentação das aprendizagens em domínios e a reconstrução das mesmas pelo ensino de projeto.

Dentro do contexto fragmentado, a prática da construção é vista de modo ainda mais preconceituoso, principalmente pelos que se consideram “teóricos, especialmente aqueles voltados ao projeto, como se o projeto pudesse esgotar-se em si mesmo” (JANTZEN, 2001, p. 245).

O arquiteto não sabe nada de construção (e vem sabendo cada vez menos), nos dias atuais. Para qualquer decisão de projeto, precisa recorrer a saberes especializados. Ou então a revistas especializadas em produtos também bastante específicos. Isso se acentuou com o desenvolvimento tecnológico e o aumento de itens que precisam ser considerados numa edificação (p. 245).

O autor continua:

Contudo, não há como negar que o arquiteto ainda precisa aprender a desenhar, conhecer processos construtivos (estruturas, aplicações de materiais,

técnicas construtivas), e bem, e a reconhecer o alcance ético e estético dos artefatos que projeta constrói. Essas são as tarefas mínimas de uma reconstrução pedagógica (p. 245).

Jantzen (2001) reforça a necessidade da formação integral do sujeito como caminho pedagógico que requer uma reestruturação das interrelações entre teoria e prática e, baseado em Gadamer<sup>36</sup>, escreve sobre uma indispensável re-aglutinação do conhecimento na Arquitetura à luz de um novo encontro, autoconsciente, com a tradição.

Nesse viés da formação, discente ou docente, considerando tudo o que a tradição nos aporta, é importante destacar também, dentro do universo da prática, a importância do toque, do tátil, da ampliação da percepção e do aguçamento dos sentidos no encontro com a matéria.

A empiria das narrativas expressa o quão fundamental é o desenho à mão, não apenas como representação, mas como ferramenta que possibilita o encontro do sujeito consigo mesmo pela presença, até mesmo como cuidado de si (JOGO TERRA).

A produção de outras construções no processo projetual para a docência também importa. São manufaturas – desenhos, modelos, maquetes, esquemas, fotografias, etc. – concebidas durante o processo de estudo e concepção, ou fora deles, que apresentam ideias, sentidos, enfim, esforço e a dedicação. O ateliê além de laboratório, assim, é cozinha que produz cheiros, texturas e devaneios (JOGO AR).

Tudo isso diz respeito não só a um apreço pelo saber-fazer, mas também pelo saber-ser e pelas ferramentas que viabilizam o trabalho e

---

<sup>36</sup> Gadamer (2015) considera a teoria na ciência moderna como um instrumento pelo qual se reúnem experiências em uma unidade passível de domínio. O autor escreve que para os gregos a *theoria* tinha um significado bastante diferente, estava relacionada ao modo como o indivíduo acolhia a ordem do mundo através de uma atitude de contemplar e saber. Assim, a *theoria* não era instrumento, mas sim “o próprio objeto, a forma mais elevada de ser homem” (p.586).

que, usualmente, são tratadas pelo profissional com muito cuidado (JOGO ÁGUA) como parte que integra a maleta do artista, do artesão ou do técnico que, por vezes, fica exposta, como troféu, na cristaleira de afetos do arquiteto-professor.

No universo das imagens, o estudante ou profissional da Arquitetura é aquele que carrega sempre muitas coisas, é “espaçoso” e precisa de um lugar para trabalhar, se espalhar. Nos ateliês, além das pranchetas e réguas, há sempre papel, escalímetros, modelos, tubos, lapiseiras, borrachas, cores, enfim, tudo que é necessário para o fazer acontecer do projeto.

Assim, é possível compreender que no âmbito da formação é fundamental colocar a mão na massa, aprender a lidar com instrumentos e materiais e apurar os sentidos. Para essas demandas, colaboram a teoria e a prática, advindas dos diferentes campos de conhecimento, da multiplicidade das ações que se sobrepõem dentro dos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Do campo das artes, por exemplo, há a escultura, o desenho (como representação ou apresentação), a pintura, o design; e da engenharia as disciplinas que abordam os materiais e as técnicas de construção. Espaços pedagógicos muito potentes como a maquetaria (laboratório de modelos) e o canteiro experimental são lugares voltados às experimentações – o primeiro mais à forma e o segundo, espaço não tão comum dentro dos cursos, à construção.

Sobre a indissociabilidade da teoria e da prática, como síntese, cabe destacar o que Castoriadis (2013. p.135), dentro de uma visão mais ampla, escreve sobre projeto ao enfatizar que o mesmo não é um “empreendimento técnico que decorre racionalmente de uma teoria verdadeira em si”, de um primado teórico, mas sim, é uma ação, uma prática humana que envolve o teórico e arrasta-o consigo.

O arquiteto-professor, então, é um profissional que constrói sua identidade docente lidando com o fazer projetual, com esta primazia da prática, constituída por muitos saberes. Considerando essa condição é importante reconhecer o papel desses profissionais dentro das

universidades, dos processos de democratização, como agentes sociais transformadores, ideia já defendida no texto que segue pelo arquiteto-professor Silvio Jantzen (2001):

O ensino que se pratica tem que estar adequado à realidade, mas não necessariamente confirmar e reforçar acriticamente todos os aspectos da realidade. A prática social fora do meio acadêmico também não está livre de pontos problemáticos e criticáveis. A qualidade do ensino não pode ser avaliada apenas por critérios provenientes da prática profissional, no sentido de uma reproduzir a outra, porque o ensinar tem suas particularidades, que não estão mais presentes na vida profissional. Uma delas é a tolerância ao erro e a concessão de novas oportunidades para refazer trabalhos. Por outro lado, a prática de ensino pode (em certos aspectos até tem conseguido) fugir às expectativas estanques da prática profissional e propor alterações nessa prática, com um prazo equivalente às diferenças de mentalidade das gerações que se formam (p. 247).

Mas para que ocorram mudanças do *modus operandi*, dentro ou fora da academia, o docente precisa ter coragem para alçar voo em direção ao novo, ao desconhecido e uma base firme para dar o impulso do salto. O solo estável, a estabilidade talvez tenha relação com o que o jogador do Ar narrou como utopia da docência: a integralidade do indivíduo que está na docência.

Se a integralidade é uma utopia, o fortalecimento do sujeito é algo factível. Mas, para tanto, há que se considerar, concomitantemente, a dimensão pessoal e profissional porque, como aponta Nóvoa (2009b) e Tardif (2010), não existe prática que não seja de alguém e nem docência que se faça só.

Dentro do imaginário, a imaginação atravessa as duas dimensões, não considerando as fronteiras que possam existir entre elas, e pode apontar caminhos para revigorar e encorajar o ser que está na docência. No diálogo com teorias já consolidadas, o imaginário traz uma nova perspectiva e mostra que não se distancia do real, mas sim que considera elementos outros que dão ao real mais complexidade

(KUREK, 2009). Podemos falar também em níveis de realidade, sem a oposição real/ imaginário.

A imaginação ganha um lugar de destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não por falar de “coisas que não existem, mas porque essas “coisas” criam sentido para a existência, participam do real. Desfazem-se, com estudos como os de Cassirer, as certezas de que o homem é, redutoramente, um “animal racional” e passa-se a considerar mais acertado ver o homem como um animal simbólico (KUREK, 2009, p. 35).

É possível compreender então que, nos estudos do imaginário, a integralidade do sujeito é pressuposto, princípio básico a partir da qual são desenvolvidas e discutidas questões essenciais para compreensão do mundo humano e de toda sua complexidade.

Para finalizar, é importante enfatizar que a liberdade do docente para alçar voo, considerando a natureza social da profissão, estará sempre condicionada a muitas responsabilidades que nós educadores temos. Além dos estudantes, são muitas as pessoas sem rosto que financiam nosso trabalho (JOGO TERRA) e possibilitam nossos voos em prol da formação de arquitetos e urbanistas, da construção de conhecimentos e da valorização da ciência, enfim, da criação de outras materialidades para a Arquitetura.

## 5.4 Poética Docente: Entre Transcrições e Poemas, a Autonomia

O tema central desta tese é a poética docente, o que é transformado e criado pelo arquiteto-professor no âmbito do ensino de projeto e, por conseguinte, da universidade. Nos interessa saber como o sujeito, com formação em Arquitetura e Urbanismo, elabora sua poética no espaço da educação e como isso ocorre, tendo como foco os profissionais e a interação de poéticas no ateliê.

Dentro da dimensão poética, para além do projeto, está o vir a ser, o formar-se professor (FERRY, 1997) como um mover-se de uma condição existencial a outra que exige do arquiteto e urbanista que ele construa uma outra identidade. Tal processo de constituição reverbera e repercute não só no ateliê e na Arquitetura, mas na sociedade como um todo.

A 9<sup>a</sup>, a 10<sup>a</sup> e a 11<sup>a</sup> combinação de imagens realizada no S.I.S.M.O está voltada para o entendimento dos jogadores sobre poética, o que a mobiliza e o que acontece a partir dessa mobilização. Para além do que foi narrado a partir dessas três combinações, será abordada neste item a carta (A\*\*) AUTÔNOMOS x AUTÔMATOS por ter sido considerada, por todos os jogadores, uma das mais difíceis e potentes da partida.

Para a arquiteta-professora do Fogo, poética tem relação com tirar os pés do chão, fazer provocações, aos estudantes e a si mesmo. É também valorizar a singularidade no outro, reconhecer valor no que, por vezes, causa estranheza e tudo isso remete aos ícones, sejam eles espaços ou pessoas com os quais, diariamente, lidamos acreditando, utopicamente, que do ateliê podem emergir novos ícones.

O passado é o elemento provocador para a professora que trouxe para o jogo imagens-afetos que revelaram seu apreço pela história, pelo patrimônio, pelo bem público, seja ele edificado ou não, e por todos as aprendizagens que a graduação propiciou, lhe apresentando obras e personalidades, entre elas a arquiteta Lina Bo Bardi.

As mulheres, o feminino, extravasaram na narrativa que fala do ateliê como um ambiente lotado de mulheres que, infelizmente, ao longo da história, mantiveram-se invisíveis na Arquitetura. Dentro desse cenário é preciso resistir, ter resistência para lidar com os preconceitos, a desvalorização e até mesmo com a mesmice no ensino de projeto que persiste alimentada por aqueles que não querem refletir sobre suas práticas docentes.

O cotidiano é o lugar da ação, onde tudo acontece porque é na sala de aula que ocorre a invenção de coisas. Docência para a arquiteta-professora é movimento, mudança, deixar-se levar pela trama de incertezas.

Baseada nesse entendimento, ela propôs como experiência ((D1) PROPOR PARA SEUS ALUNOS UMA VIVÊNCIA) dar-se o direito ao erro porque percebe, no dia a dia, que os estudantes querem acertar sempre e precisam aprender a zombar de si mesmos. No caso dos docentes, destaca que, quase sempre, eles se sustentam nas certezas, e por esse motivo, dificilmente, conseguem brincar com as coisas de si mesmo.

Já para a professora da Terra a poética está no modo como o profissional docente se expressa, se comunica, como interage com os outros. Dentre as criações da docência destaca o criar condições e possibilidades para a formação e atuação do sujeito que será o futuro profissional. Ela entende que na correria do dia a dia, tendemos a misturar vida profissional e pessoal e, por este motivo, as paradas para a docência são fundamentais, assim como é substancial vivermos plenamente os outros papéis que também desempenhamos na vida.

Para fazer outras conexões e associações é importante sair dos mecanismos que amarram o sujeito, alimentar a imaginação e descobrir outros mundos como a música, o cinema, a literatura, enfim, a arte.

Quanto à produção dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, a jogadora enfatiza que precisamos pensar, dentro da academia, em como ampliar os horizontes de atuação para os arquitetos e urbanistas, priorizando a formação de indivíduos que além de responder saibam criar, com proatividade e responsabilidade, de modo mais colaborativo,

alternativas para a cidade. Pensa que a utopia na docência é um pouco isto, acreditar que podemos formar cidadãos munidos desta sensibilidade, capazes de “criar dissonâncias nesta roda que está sempre girando” (JOGO TERRA).

As imagens-afetos da professora falaram da importância das vivências, da ampliação da percepção e da sensibilidade e do estar presente, experienciando espacializações. Aqui surge o desenho, o desenhar como prática potente dentro da Arquitetura não só no âmbito da representação, mas também como ato terapêutico, de reencontro do sujeito consigo mesmo.

A importância do lugar, de suas especificidades, também emergiu das combinações que narraram o quão importante é, para a docência, saber que nem tudo que se lê nos livros cabe dentro do contexto que estamos inseridos. Elementos ancestrais como o fogo, a água, a terra, apareceram muito forte na narrativa, assim como o cultivo e a produção de alimentos, enfim, tudo que alimenta porque, para se fazer docência, é importante nutrir nossos corpos e nossas almas com utopias, esperança, sentidos, sonhos e muitas experiências.

Dentro dessa compreensão da poética, como modo de comunicação, a profissional enfatiza a importância da capacidade de lidar com imprevistos porque, no diálogo e na troca, o imprevisto é sempre bem-vindo. A medida que a experiência vai dotando o professor da capacidade de jogo o mesmo entende que não é necessário vir para o ateliê com tudo muito planejado e que o controle, por vezes, é obstáculo para o devir da aula.

No Jogo Fogo a poética tem a ver com atitude, com o modo como o

docente conduz e se porta diante das situações diárias, interagindo com elas. Da interação, do comunicar-se emana, segundo a arquiteta-professora Terra, a poética docente pois é pelo diálogo e pela troca com o outro que nos constituímos docentes.

Julio Aquino, Sandra Corazza e Máximo Adó (2018)<sup>37</sup> contribuem para esse entendimento sobre poética ao abordarem a didática como criação, conceituando-a como tradução. A docência é assim um trabalho eminentemente poético onde o professor, como tradutor, “não se obriga a transpor o conteúdo literal, autêntico ou verdadeiro das matérias consideradas originais, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas” (p. 14).

Os autores falam sobre uma empatia saudável que o profissional cultiva com os conteúdos, revitalizando-os na tradução. Para tanto, o professor-tradutor se encontra entre a fonte e o alvo da obra, interconectando as duas polaridades do processo pedagógico, concebendo assim uma nova obra, a sua obra.

Os acentos, as lacunas, os arranjos improváveis, os cacoetes, enfim: eis as marcas do timbre da voz de um professor-tradutor, cuja existência – gerada pela força de empuxo do currículo e levada ao limite das aulas – é requisito para que o pensamento alheio ganhe alguma forma e vazão (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p.16).

A ideia do professor-tradutor vai ao encontro do que o arquiteto-professor da Água colocou como singularidade na docência: a maneira como nos colocamos no quadro, desenhando, esquematizando, buscando maneiras de traduzir os conteúdos. O jogador narrou que está

---

<sup>37</sup> São autores que comungam de um referencial teórico bem diferente do que direciona esta tese, centrados mais em escritores pós-estruturalistas. Contudo, o estabelecimento do diálogo foi muito enriquecedor, principalmente pelos matizes bachelerianos, pela compreensão da poética e da arte e, principalmente, pelo entendimento da didática como criação.



sempre procurando coisas novas, inventando, e estas invenções podem ser ideias, maneiras novas de abordar e desenvolver uma velha temática.

A dimensão poética, nessa narrativa, está muito associada à Arquitetura, a revisão de conceitos e a atualização de informações sempre necessária que cabe ao professor fazer. Nesse movimento reflexivo, saber reconhecer, dar valor para uma obra ou mesmo para o projeto de um estudante também tem a ver com poética.

As imagens do Jogo Água revelaram assim a Arquitetura como tema central e as experiências e as histórias, que ocorrem a partir dela, como potências para o ensino/aprendizagem de projeto. Também trouxeram o que Tardif (2010) nomeia como saberes existenciais, que somados aos sociais e aos pragmáticos, constituem a base para o ensino.

O professor pensa com a vida, é um sujeito existencial que ao longo da carreira e do processo de socialização movimenta, desenvolve e incorpora outros saberes àqueles que já possui. Há assim uma historicidade, uma trajetória que é construída com o tempo, uma dimensão temporal porque os saberes são adquiridos no e com o tempo (TARDIF, 2010).

Para o sujeito, a infância é o berço poético por excelência que mobiliza a imaginação constantemente. O professor é alguém que revisita constantemente sua história de vida em busca de referências porque, desde muito cedo, foi aluno e traz na sua cristaleira de afetos muitos amores (pais, avós, amigos, cuidadores, professores, etc.).

Na perspectiva do ensino o arquiteto-professor do Jogo Água, com quase trinta anos de docência, pontua que quando o aluno projeta estamos projetando com ele e que a Arquitetura, talvez seja, uma das poucas áreas que permite tal condição.

Sobre a situação de interação, tão comum nos ateliês de projeto, Alfred Linares i Soler (2006) coloca uma outra compreensão que permite visualizar melhor os papéis, o que cabe ao professor e o que pertence ao estudante.

O autor escreve que durante as orientações de projeto o professor atua como um poeta, construindo um poema pedagógico que é singular, único, enfim, uma invenção. Essa obra, com estrutura interna de um poema, quando bem-sucedida, potencializa o processo de aprendizagem do estudante. Há, assim, uma interdependência entre pedagogia e qualidade do poema que sinaliza que a qualidade do processo educativo está pautada na dimensão poética da docência e não na qualidade da proposta projetual desenvolvida pelo estudante (LINARES I SOLER, 2006).

Tal entendimento colabora com a valorização da profissão docente porque reforça que o processo de criação do arquiteto-professor, do professor-poeta, tem natureza e objetivos específicos que não estão alicerçados na qualidade do projeto concebido pelo aluno, mas sim no encaminhamento e na constituição do processo de ensino/aprendizagem.

Frente a tal fenômeno, podemos afirmar que não é tarefa do professor de projeto identificar genialidades e, muito menos, julgar se o estudante tem ou não talento para a Arquitetura. Situações como essas são comuns dentro dos cursos e corroboram para que o professor dê sempre as mesmas respostas frente a qualquer desafio pedagógico: o aluno deveria ter cursado outro curso, ou, ele não nasceu para ser arquiteto e urbanista (LINARES I SOLER, 2006).

É certo que sempre existiram e existirão sujeitos com conhecimentos e habilidades acima da média, no entanto, o importante é perceber que há um esvaziamento da dimensão poética da docência quando a prática profissional limita-se a essa realidade. Na docência, considerando os processos de democratização, é preciso que o arquiteto-professor esteja disposto a trabalhar com todos porque o desenvolvimento humano é um direito de todos. A beleza da docência está na possibilidade de conduzir, auxiliar o qualquer estudante na sua trajetória formativa.

As narrativas falaram da beleza, da satisfação que há na docência quando visualizamos, dentro das mais diversas trajetórias, a evolução,

a transformação do estudante que, muitas vezes, adentrou na universidade sem nunca ter ido a um teatro ou mesmo sem nunca ter podido comprar um sapato fechado para lidar com as baixas temperaturas do mês de julho no sul.

Linares I Soler (2006) ressalta que um bom professor de projeto é aquele capaz de garantir equilíbrio para o processo de concepção que é tensionado a cada nova experiência que o estudante tem. O aluno é convidado a revisar todo o sistema, a cada novo estímulo (orientação, informação nova, etc.), e esse ir e vir deve ser monitorado de modo a criar condições para que o estudante consiga, por si mesmo, reproduzir o processo de projeto.

Tais observações consideram os aspectos institucionais e culturais que instituem a docência e nessa perspectiva, as criações dentro do campo da Arquitetura estarão sempre condicionadas à tradição, à pré-existência que ditará as regras, por mais que o projetista ou o professor diga negá-las.

Nessa direção, há uma terceira ideia de poética que traz o profissional docente para o centro, como *locus* das transformações. Diz respeito ao que Ferry (1997) pontua sobre toda formação ser auto-formação.

Sobre auto-transformação, a narrativa do Jogo Ar trouxe a poética como refinamento do sujeito que está na docência. No sentido de refinar a si mesmo, tornar mais “saboroso”, mais potente, algo que já temos. Diz que a docência tem essa dimensão ética, que nos traz alegria, e que não tem “sentido se ela não promove esse encontro consigo mesmo, essa poética que é o exercício desse encontro”, “então a poética docente é o encontro consigo mesmo”.

Sobre inventar, o jogador relata que na sala de aula ele inventa, não de um modo irresponsável porque o aluno é o motivo dele estar na sala de aula e a Arquitetura é o motivo para ele se oferecer ao aluno.

Eu não invento para meu consumo só e nem me invento para incendiar o outro, em me invento na sala de aula para me oferecer ao outro e aquele que consegue sair de si, zombar de si, encontra autonomia,

não a utopia. E aí talvez se ele encontrar autonomia sei que a chance de ele fazer algo decente para a cidade, para todos, é muito grande porque ele vai ter resiliência necessária para se cozinhar em busca da arquitetura (JOGO AR).

Podemos entender assim que a dimensão poética compreende também o dar-se, o estar disponível para o estudante para auxiliá-lo na sua transformação. O profissional narrou que é preciso tempo para saber oferecer-se e conhecer-se, envelhecimento, porque esses são atributos que pertencem ao território da experiência.

A narrativa reforça a necessidade da formação integral do ser que está na docência, principalmente no que concerne a esse trecho:

[...] por melhor que sejamos docentes nessas áreas do domínio científico e do domínio dos artificios pedagógicos acho que um bom ser humano vai ser sempre uma ferramenta fundamental, ser um bom ser humano, ser uma pessoa do bem, humana, uma pessoa que sabe ouvir, uma pessoa que sabe reagir ao inusitado positivamente acho que são habilidades que estão além das preocupações pedagógicas e das preocupações científicas, então, a utopia na docência é o fortalecimento integral do ser [...] (JOGO AR).

É uma abordagem mais ampla que considera o desenvolvimento humano, um ser que respeita os outros e o mundo. A ética, como tão bem pontua o arquiteto-professor Ar, é a alegria do trabalho, indispensável à convivência humana, à formação do indivíduo que ao longo da sua trajetória, como sujeito social e histórico, assume-se também como sujeito ético (FREIRE, 1996).

Considerando Freire (MCLAREN; SILVA, 1998), o saber docente provém da ação reflexiva pautada na arena pública, no fortalecimento social e coletivo. Sendo assim, o refletir criticamente não é alguma coisa que pode ser atingida no isolamento porque a história pessoal está sempre envolvida em formas sociais, em um presente cultural que foi construído na esteira de um passado.

Não será necessário enfatizar o quão fundamental é para a docência a

troca, a colaboração, o diálogo, enfim, a interação, a coletividade. Contudo, é necessário ressaltar que a prática docente não se institui apenas pela relação educando/educando, mas também pelo o que ocorre no encontro entre os pares, os profissionais que trabalham nos cursos.

No caso do arquiteto-professor, usualmente, cada um divide o espaço de aula com um ou mais colegas e esse convívio intenso, com os colegas, também emergiu das narrativas como um ponto fulcral e não raras vezes, problemático. Contudo, a arquiteta-professora Terra coloca que nunca mudaria esta condição, que vê como desafiante, mas muito enriquecedora, porque o trabalho com o outro, ou em grupo, possibilita o compartilhamento de decisões e muitas aprendizagens.

A partilha das disciplinas potencializa a dimensão poética da docência devido a essa natureza tensionadora, mencionada pelos jogadores, que provoca mudanças, revisão de práticas em prol de um convívio mais harmônico.

É importante realçar que, muitas vezes, a inquietação que advém dessas duplas, trios, etc. por causa do fazer coletivo acarreta em estresse, angústias, enfim, em um ambiente pedagógico negativo que é percebido facilmente pelos estudantes.

Lembro que no meu primeiro ano da graduação, a dupla que lecionava projeto discutia muito em sala de aula a ponto de pedir, em determinada ocasião, para que nós, alunos, saíssemos da sala de aula. Foi uma situação bastante constrangedora, principalmente porque éramos calouros.

O exemplo evidencia que a docência conjunta pressupõe planejamento, o encontro dos profissionais antes das aulas para abordar divergências e convergências, situações que podem surgir no ateliê. Caso contrário parecerá sempre aos estudantes que tudo está ocorrendo de modo desorganizado e até, displicente.

Devido a cenários como esse, muitos colegiados optam por separar a turma da disciplina de projeto possibilitando assim a atuação de um

professor apenas no ateliê. Sobre casos como esse cabe refletir, no âmbito dos colegiados, sobre o que ganhamos e o que perdemos no ensino/aprendizagem de projeto?

As razões alegadas são as mais diversas, desde a incompatibilidade de gênio, de tempo, teórica, metodológica ou mesmo a falta de autonomia. No entanto, o que é visto, muitas vezes, é imaturidade, dificuldade para lidar com a diferença e pouca disposição para debater sobre os processos metodológicos e pedagógicos.

Tudo isso tem relação com o que disse o arquiteto-professor do Jogo Ar sobre integralidade do sujeito que está na docência, sobre saber escutar, aceitar, ser positivo, ter habilidades para lidar com o imprevisto, a diferença e as mudanças. A partir desse olhar mais amplo da profissão é possível compreender que a qualidade na docência não está pautada somente na formação pedagógica que o professor fez ou não fez, mas em muitos outros fatores que podem colaborar para que um bacharel seja um ótimo professor.

Não quero dizer com a afirmação que a formação pedagógica não importa. Repito o que disse Nóvoa (2009b): tudo o que é muito evidente na Educação mente e merece ser investigado. É preciso desenvolver ainda mais a pesquisa no âmbito da pedagogia universitária. A questão da naturalização da docência, por exemplo, necessita ser aprofundada, mais discutida.

Muitos textos afirmam que a docência universitária se constitui dentro desse processo de naturalização, no entanto, até que ponto podemos afirmar que a imitação não ocorre em todos ambientes pedagógicos, em maior ou em menor grau?

Se há na Arquitetura, como narrou a arquiteta-professora do Fogo, profissionais no ensino de projeto que empilham os mesmos tijolos, da mesma maneira, todos os dias, no campo da Educação eles também existem.

Aquino, Corazza e Adó (2018) auxiliam na problematização dessa demanda quando abordam a didática como criação e a docência como

um trabalho eminentemente poético onde o professor é um transcriador. Sendo assim, entre o sujeito tradutor e o conteúdo a ser ministrado há um universo gigante (teia simbólica) onde operam muitas variáveis – conhecimentos, saberes práticos, experiências pessoais, contextos locais, etc – que influenciarão, diretamente, na qualidade do que é transcriado pelo professor.

Dentro da reflexão é importante reconhecer que existem profissionais excelentes em todos os campos, que muito têm a contribuir para a produção dos conhecimentos dentro da Educação. Este reconhecimento possibilita avançar nos estudos da pedagogia universitária porque coloca como pauta a presença, a complexidade da diferença movimentada por sujeitos que, antes da docência, se banharam em outros rios.

Quando a pauta é somente a ausência, a falta de formação pedagógica do professor universitário, muitas vezes, as respostas trazidas sustentam-se em visões colonizadoras e simplistas que consideram que um curso de imersão seria suficiente para sanar os problemas existentes e legitimar a prática docente.

É importante frisar que os quatro profissionais que colaboraram com esta pesquisa explicitaram preocupações acerca da formação docente destacando a importância dos saberes advindos do campo da Educação. Todos fizeram mestrados e doutorados voltados à Arquitetura e três deles citaram atividades complementares que realizaram dentro da educação, com destaque para uma arquiteta-professora que fez o PEG/UFSM.

O envolvimento dos profissionais com atividades formativas, voltadas à docência, é fundamental para promover a conscientização e a formação no âmbito universitário. O Centro de Educação desempenha um papel estratégico na consolidação, no fortalecimento da docência como profissão que une a todos na comunidade universitária, principalmente na concepção e encaminhamento de ações heteroformativas dentro da instituição.

Ainda assim, é preciso investigar mais, pesquisar mais sobre a docência

universitárias, de modo a viabilizar a produção de dispositivos capazes de acionar os processos formativos dos sujeitos (FERRY, 1997). Todas as ações desenvolvidas no âmbito da instituição, voltadas a acolher as diferenças, são muito bem-vindas.

Como professor sempre fico em dúvida se tenho que me capacitar como arquiteto para ser um melhor professor ou como professor para ser melhor professor. Aí veem outras questões que, por vezes, tenho que me capacitar para ser um melhor marido, um melhor pai para ser um melhor professor, ser mais paciente, ter mais habilidades humanas que vão me capacitar melhor na minha atuação docente. Então, o arquiteto virou professor, que virou arquiteto, que virou marido, que virou pai, que voltou a qualificá-lo como professor, que voltou a qualificá-lo como arquiteto (JOGO AR)

Diante de um quadro tão complexo, considerando a multiplicidade dos saberes que sustentam a prática docente (TARDIF, 2010), é possível afirmar que são muitos os tipos de qualificação que podem colaborar para a capacitação docente. Por exemplo, um Doutorado em Educação pode ser tão enriquecedor quanto um em Engenharia para o ensino/aprendizagem de projeto.

De modo a potencializar essas discussões na Arquitetura, recorro ao conceito formulado por António Nóvoa (2009b) para se pensar a docência, chamado de cinco P's. A ideia auxilia a definir o que é um bom professor na contemporaneidade, partindo do princípio de que a produção identitária docente, a profissionalidade deve ser construída a partir da personalidade entrelaçando dimensão pessoal e profissional.

Tratam-se de cinco facetas que devem ser observadas e desenvolvidas dentro da profissão:

P1) Prática: diz respeito aos conhecimentos que advém do exercício da profissão docente.

A prática é investida do ponto de vista teórico e metodológica e pressupõe a transformação de saberes, a construção de conhecimento

profissional docente pois não é mera transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, o arquiteto-professor movimenta saberes distintos daqueles mobilizados pelo arquiteto e urbanista fora da academia.

P2) Profissão: trata-se da valorização da cultura profissional, de uma formação de professores construída dentro da profissão docente.

Na graduação de Arquitetura e Urbanismo, segundo o autor, isto já ocorre pois os arquitetos e urbanistas participam ativamente da formação dos futuros profissionais da área. Contudo, levando a discussão para o campo da formação docente é possível entender que o diálogo, a proximidade com a cultura profissional não deve ser perdida e, sendo assim, a tradição cultural da Arquitetura é também um *locus* a partir do qual a formação de professores pode ser pensada.

P3) Pessoa: a formação docente deve voltar-se para a dimensão pessoal, para as capacidades relacionais e de comunicação que definem o que o autor nomeia de tato pedagógico.

Para tanto, é necessário que os arquitetos-professores realizem um trabalho sobre si próprios, voltado à auto-reflexão e à autoanálise. Esta investigação do sujeito sobre si mesmo é essencial na profissão docente que é definida a partir de referências pessoais, além das matrizes científicas e pedagógicas.

P4) Partilha: através do diálogo com os outros colegas uma ética profissional é instituída pela colegialidade, pela partilha e pela cultura colaborativa porque a competência coletiva, como criação, representa muito mais que a somatória das competências individuais.

A quarta faceta revela o quão potente pode ser a docência compartilhada nos ateliês não só para o ensino/aprendizagem de projeto, mas também para a formação de professores.

P5) Público: o autor escreve que as escolas são lugares da relação e da comunicação, contudo, comunicam muito mal com o exterior, com o público.

Na formação de professores, essa faceta está marcada por um princípio de responsabilidade social. Os professores devem ter voz nos debates públicos, no espaço público da educação que extrapola os limites físicos da Universidade.

A arquiteta-professora do Fogo, entre as imagens que remetem à docência, trouxe algumas vezes para as combinações a fotografia de uma praça. Essa representa a professora trabalhando com o espaço público e o colorido dos degraus retrata todos aqueles que trabalharam no projeto de extensão, acadêmicos e comunidade.

Duas facetas se sobrepõem nessa ação extensionista, a partilha e o público. O projeto de extensão representa a colegialidade docente, um coletivo organizado (partilha) que concebeu uma ação que se estendeu para a cidade, fazendo da urbe ambiente educativo (público).

Nóvoa (BOTO, 2018) pontua que muitos autores utilizam o termo "cidade educadora" para se referir a intervenções como essas, mas que ele prefere "espaço público de educação". A esfera da discussão, da deliberação e da ação está fora da universidade que não é mais uma ilha dentro do território e o arquiteto-professor passa a ser o articulador desses movimentos, um agente social em ação.

No que diz respeito a dimensão poética, podemos dizer que os cinco P's são polos poéticos, representam campos em que o docente pode atuar. São espaços que podem potencializar ações autoformativas, heteroformativas e interformativas.

Para concluir esta última seção, falaremos um pouco da carta que todos jogadores consideraram uma das mais importantes do S.I.S.M.O: (A1) AUTÔNOMOS X AUTÔMATOS.

Nas narrativas, o automatismo está relacionado com a ausência de reflexão, seja por falta de interesse ou mesmo de tempo para a experiência estética. Tem a ver também com a falta de habilidade do sujeito para zombar de si mesmo, para lidar com mudanças, transformações.

O autômato é o cumpridor de tarefas e não quer se indispor com ninguém. Pode ser aquele sujeito que está atado às tarefas diárias (chamadas, nota, conteúdo, etc.), que planeja detalhadamente uma aula, domina de modo brilhante os conteúdos, mas não suporta quando algo, ou alguém, extrapola o roteiro com perguntas, questionamentos.

Na aula de projeto, segundo todos os arquitetos-professores entrevistados, é muito difícil encontrar um ponto de equilíbrio nas orientações. Como falar/fazer o que é preciso sem interferir demasiado no processo de concepção de projeto que é do outro?

Em um dos extremos está o professor que deixa o estudante sozinho, não aponta caminhos metodológicos, e no outro encontra-se o profissional que interfere muito no processo, é tendencioso, assumindo o processo de concepção como seu e para si.

Para Freire (1996), a partir do momento que tomamos consciência do nosso inacabamento nos tornamos também seres éticos. Sendo assim, o respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito passa ser um imperativo ético e não um favor que podemos ou não fazer a alguém. Tanto o professor que desrespeita o educando como aquele que se exime do cumprimento de seu dever, de propor limites, transgredir os princípios éticos da existência humana, assim como faz o autoritário que reprime a liberdade do aluno e não considera a curiosidade e a inquietação como direito do outro (FREIRE, 1996).

A autonomia, segundo as narrativas, é o mote do ensino/aprendizagem de projeto porque essa prática visa capacitar o estudante para lidar, por si só, com questões e soluções que envolvem o problema projetual. No processo educativo, a autonomia está sendo trabalhada, desenvolvida pelo sujeito que, através do diálogo, da troca, aprende e cresce com os contrapontos, as discordâncias, enfim, com a exposição no âmbito coletivo, seja ele educador ou educando.

Sobre a assunção do sujeito Paulo Freire (1996) reflete:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os

educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significada a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (p.19).

É importante frisar que, para Freire, dentro de uma abordagem que aproxima o estético, o epistemológico e o social, os saberes são construídos de forma integradora e interativa. Conhecer é descobrir e construir e não apenas copiar, memorizar conteúdos. Conhecimentos, capacidades, atitudes são ferramentas essenciais, atributos que possibilitam que o sujeito intervenha no mundo (GADOTTI, 1998).

Cornelius Castoriadis, em quase todas as suas obras, também aborda a autonomia como conceito, seja como assunto central ou como tema de fundo para outras discussões. Para o autor, a autonomia tem função estruturante e transformadora e seu exercício está atrelado ao potencial imaginário – das representações que construímos imaginariamente decorre a realidade (RIFFEL, 2017).

O conceito de autonomia radical está relacionado a projeto realizável, e não à utopia que para o autor é inacessível. É um projeto revolucionário pois visa a transformação radical da sociedade, que só é possível na perspectiva do imaginário social instituinte, como produtor de significações radicalmente novas (RICOEUR; CASTORIADIS, 2016).

O sujeito aqui está no centro e é responsabilizado pelas suas criações. Se em Freire (1996) abordamos a preocupação dos arquitetos-professores acerca do desenvolvimento da autonomia do estudante, em Castoriadis (1982) o foco é o sujeito que está na sociedade, na condição de professor ou de estudante.

O sujeito autônomo é aquele penetrado pelo mundo e pelos outros, é instância ativa que reorganiza e produz constantemente conteúdos. O discurso do outro – seja ele produzido pelo inconsciente ou pela

sociedade anônima – está sempre presente, mesmo nas atividades que eliminam tal discurso. Por essa razão, “a verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraiza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 129).

Pois desde o momento em que a palavra, mesmo não pronunciada, abre uma primeira brecha, o mundo e os outros infiltram-se por todos os lados, a consciência é inundada pela torrente das significações, que vem, se assim podemos dizer, não do exterior e sim do interior. Somente pelo mundo é que podemos pensar o mundo (CASTORIADIS, 1982, p. 128).

Para complementar a ideia, sobre a influência do outro na constituição da autonomia do sujeito, retomo o que escreve Linares I Soler (2006) sobre o professor-poeta. O autor resalta que, na Arquitetura, o processo de concepção está sempre vinculado à cultura, a história, às demandas sociais e do lugar e, dentro dessa condição, a liberdade de concepção do sujeito (seja ele estudante, professor ou mesmo arquiteto e urbanista) é sempre tolhida por uma série de condicionantes. No caso específico do arquiteto-professor, esse será sempre um mensageiro, um portador das instituições que representa.

Sobre a relação autonomia/instituições, Castoriadis sugere que não há possibilidade de dissociar a autonomia do indivíduo da autonomia da instituição social e que o grau de liberdade alcançado pelo sujeito será sempre o que é permitido pelas instituições da sociedade. Sendo assim, o conceito de autonomia radical tem relação com dar-se a si mesmo suas leis em um agir reflexivo, mas em um movimento que é, ao mesmo tempo, individual e social (RIFFEL, 2017).

Podemos entender então que o social interfere, problematiza continuamente nosso exercício de autonomia produzindo imprevistos, imprevisibilidades que serão recebidas, melhor trabalhadas pelos docentes quanto maior for sua capacidade de improvisar, responder às situações novas que chegam, habilidade essa que foi citada como muito importante por todos os participantes do S.I.S.M.O, nos mais diferentes momentos de cada partida.

Considerando tais questões, o que dizer dos desafios educacionais que chegaram com a Pandemia no ano de 2020?

As aulas, todas prontas e formatadas, tiveram que ser, de algum modo, desconstruídas e o professor, descalço, teve que adentrar à sala virtual e reaprender a fazer docência. Para tanto, a capacidade de improvisar, de seguir adiante mesmo sabendo que tudo pode não ocorrer como se imaginava, é fundamental e está diretamente relacionada ao grau de autonomia.

Castoriadis (1982, p. 126) escreve que um sujeito autônomo “é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo”. Com a frase, o autor explicita, dentro do campo psíquico que é conhecedor, que a autonomia de um indivíduo está diretamente relacionada ao seu autoconhecimento, à sua capacidade de refletir sobre si mesmo.

No processo inverso, da heteronomia, bem mais comum, a sociedade e o indivíduo passam a serem definidos a partir das necessidades das instituições que parecem ganhar vida por elas mesmas. Como exemplo, podemos citar as políticas públicas pautadas no lucro, nas instituições financeiras que passam a definir o que deve ser preservado no meio ambiente, o que devemos comer e até mesmo o que é vencer na vida.

A heteronomia tem a ver assim com o conformismo, com o domínio de um imaginário automatizado que passa a definir para o sujeito o que é realidade e o que é seu desejo que, em um sentido mais amplo, pode ser entendida como alienação (CASTORIADIS, 1982).

No âmbito da Educação, da Arquitetura e da docência universitária a heteronomia – ou a automatização citada nas narrativas – é sim um grande problema. Dentro desse entendimento, a naturalização da docência em si não é negativa porque entre o sujeito e o objeto copiado há sempre muito espaço para reflexões e transcrições (AQUINO; CORAZZA, ADÓ, 2018).

A autonomia sim é o dínamo para os processos educativos que induz, encaminha ideias, conhecimentos para o domínio da ação, da prática,

das transformações sociais. No encontro com o outro (indivíduos e instituições), a autonomia é conquistada, trabalhada pelo sujeito em cada interação, em cada tensionamento cotidiano. Em síntese, são muitas as repercussões e reverberações da autonomia no campo poético da docência.

O modo como uma aula é planejada e conduzida; a maneira como são estabelecidos os diálogos com a tradição e a cultura profissional; os sentimentos que o profissional vivencia no dia a dia, inclusive seu grau de satisfação com a docência; a qualidade da relação entre pares e estudantes; a motivação, a alegria de trocar experiências com os outros, são todos aspectos, mudanças que podem advir da assunção do sujeito que está na docência.

Para concluir, ressalto que a tessitura poética da docência em projeto é constituída por múltiplos e diversos matizes. Longe de considerar que a temática seja simples, a intenção foi apontar para alguns lugares que podem potencializar a reflexão crítica e as ações transformadoras e criadoras no âmbito dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. São movimentações que reverberam, por certo, em outros contextos, para além da Educação e da própria Arquitetura, porque dizem respeito à espacialidade do sujeito, a como ele se faz presença, habita o mundo.



# 6 SOBREPOSIÇÕES

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo chegou ao fim, assim como acontece quando fazemos um projeto, o relógio impõe um ponto final, uma finalização para o processo. Suas reverberações e repercussões, contudo, poderão ser sentidas ainda por um bom tempo; quiçá, alcançarão outras pesquisas.

Sobre formar-se, dar-se forma (FERRY, 1996), posso dizer que a pós-graduação em Educação foi muito profícua, produziu bons resultados. Consegui olhar para a arquiteta-professora que sou e vislumbrar outras possibilidades, rever crenças e descrenças e desatar os nós da escrita e das interpretações.

Inacabamento, incompletude, mistura, movimento, imprevisão, democratização, inclusão, foram algumas palavras muito recorrentes ao longo dessa trajetória, tanto pelo próprio escopo teórico da tese em Gadamer (2015) e Castoriadis (1982), quanto pelo contexto pandêmico que estamos vivenciando desde fevereiro/março de 2020.

A Pandemia da Covid-19 provocou e está provocando experiências intensas. Na Universidade, andamos espantados (*thaumazein*). A formação de novos profissionais e a construção de conhecimentos e de ciência precisou ser reinventada, nada é igual ao que ocorria em 2019 e não sabemos quando poderemos estar nas salas de aula, fisicamente, novamente.

O que dizer sobre as antigas aulas expositivas e de projeto?

A música talvez fale um pouco do que estamos sentindo, essa mistura de apego, desejo, saudade e de muita ansiedade.

Nada ficou no lugar  
Eu quero quebrar essas xícaras  
Eu vou enganar o diabo

Eu quero acordar sua família  
 [...]
   
Que é pra ver se você volta  
 Que é pra ver se você vem  
 Que é pra ver se você olha  
 Pra mim  
 [...]
   
Adriana Calcanhotto, Mentira

Se é verdade que muita coisa não mais sabemos, parece que quem resiste às novas práticas profissionais está sofrendo mais do que aqueles que se deixaram levar pelo movimento das novas salas virtuais. Esses últimos, mesmo cansados, anestesiados pelo excesso de atividades e de encontros e desencontros, se apegaram à esperança de que talvez seja possível tirar alguma lição de tudo isso.

A internet, por certo, nos trouxe um mundo de possibilidades. Entretanto, boa parte dos professores não está gostando da invasão de suas casas, de seus lares, enfim, dessa sobreposição de atividades sagradas, tão substanciais para nossas vidas. Misturar tudo tem sido uma baita confusão porque embora saibamos que a dimensão profissional e a pessoal estão sempre entrelaçadas, quando cada uma tem seu espaço, parece que a vida fica mais fácil.

Como provocou Castoriadis (1982), precisamos da lógica conjuntista-identitária para sobreviver, nos comunicar, enfim, para nos organizarmos enquanto sociedade e como indivíduos porque identidade, determinismo, classificação, separação também fazem parte da nossa existência.

Desde março tenho pensado muito no entrelaçamento da minha pesquisa com o contexto atual. Contudo, diante de tanta imprevisão, segui interpretando as narrativas produzidas em 2019, das quais emergiram muitas informações que poderão ser revisadas no futuro, dentro de um outro contexto, pós-pandêmico.

Quanto aos resultados da tese, a experiência concebida, o Jogo S.I.S.M.O, talvez seja um dos mais importantes. Todos os quatro participantes, no final da dinâmica, expuseram, de modo muito espontâneo, que gostaram da experiência. O arquiteto-professor do Jogo Água disse que a dinâmica pareceu uma sessão de psicanálise e a jogadora Fogo contou que ao observar suas imagens-afetos questionou a si mesma o porquê de tantas mulheres.

O importante nos relatos é constatar que os profissionais puderam falar e, de algum modo, olhar e ouvir a si próprios porque, afinal, existiram as condições essenciais para qualquer processo formativo: tempo e espaço.

As narrativas produzidas são muito distintas umas das outras o que demonstra que o Jogo se adaptou a cada jogador, considerando suas peculiaridades. As imagens-afetos foram substanciais para essa diversidade porque, como poéticas, trouxeram para a prancheta um lastro existencial, vínculos que potencializaram a imaginação e o ir além da superfície.

A complexidade de tudo que vem à tona com as narrativas é muito potente para as pesquisas, tanto na Arquitetura como na Educação. Contudo, exige do pesquisador a disposição para ouvir o outro, para escrever sobre aquilo que foi dito e flexibilidade para mudar de rumo, de direção quando necessário. Por exemplo, eu não imaginava trabalhar com o feminino antes das duas arquitetas-professoras (Fogo e Terra) trazerem, cada uma a sua maneira, o tema nas combinações.

Embora existam muitos imaginários instituídos que precisam ser visitados e questionados, a ausência de nomes femininos no hall da fama da Arquitetura é ensurdecadora, grita que a mulher precisa ocupar mais lugares de fala dentro da área e que todos nós, professoras e professores de projeto, precisamos trazer para o espaço acadêmico mais mulheres, mais representações, mais histórias e experiências femininas.

A imagem, como disparadora de discursos, mostrou-se muito eficaz. O universo imagético é cotidiano para o profissional arquiteto e urbanista

e deveria ser mais problematizado dentro da academia. As investigações com imagens na Educação são mais frequentes do que na Arquitetura. É preciso trabalhar com mais profundidade a dimensão imagética, para além da condição passiva da imagem, pois tais estudos podem fomentar novos conhecimentos e outros campos de atuação dentro da área.

Trata-se da dimensão simbólica que perpassa todas as outras dimensões – funcional, artística e técnica – que conformam a Arquitetura e que extravasa seus cheiros, sabores, sons, imagens e texturas, pelos Imaginários que instituímos e experienciamos.

Enfim, como podemos trabalhar no âmbito da Arquitetura e da docência sem considerar que o homem é *symbolicum* (CASSIRER, 2012)?

Tudo isso tem a ver com o conceito de formação docente que opera na tese, voltado à integralidade do ser e à estética que por muitos anos foi exilada, postergada e até banida de alguns espaços universitários. Estética, ética e racionalidade caminham juntas, se entrelaçam na vida.

A arte, tão presente no Jogo Terra como repertório da arquiteta-professora, acolhe à subjetividade e transforma a realidade, construindo-a (HERMANN, 2010). Cinema, música, poesia, pintura, escultura, arte gráfica, enfim, são recursos muito ricos para a construção de conhecimentos que instigam o homem a ampliar seu horizonte, sua compreensão da vida.

Bachelard (2016) se refere ao campo poético, a essas coisas que, aparentemente, para nada servem. Para ele, a matéria é orgânica, é uma realidade primordial que nos constitui e dela participam os elementos fogo, terra, ar e água. Tais elementos, nas combinações de imagens, como sismos, provocaram tremores e trouxeram para a prancheta outras tonalidades, colocaram em suspensão mais informações no jogo.

O S.I.S.M.O é uma experiência-experimento que pode ser adaptado para outras investigações e contextos, embora seja um jogo concebido especificamente para esta situação de pesquisa.

As narrativas evidenciaram que as experiências práticas dentro dos ateliês são muitas. Há, dentre elas, aquelas que vêm de fora da academia – da prática do projeto, da construção e da relação com as pessoas.

Quanto aos saberes mobilizados especificamente pela prática docente, esses são plurais (TARDIF, 2010) e estão voltados para a formação dos futuros profissionais e para produção da boa Arquitetura.

O termo, boa Arquitetura, apareceu bastante nas combinações de imagens. Para Gadamer (2015), a Arquitetura, como obra de arte, é aquela que responde bem às demandas sociais/culturais e físicas, contemplando a dimensão artística, a tecnológica e a funcional (MALARD, 2006).

Para além de propor novas especializações – sejam elas edifícios, espaços urbanos ou ambientes internos – o arquiteto e urbanista, ao longo da sua formação inicial, acerca da Arquitetura, aprende a interpretar, a representar, a comunicar, a inventariar, a proteger, etc.

Quanto ao arquiteto-professor além de reforçar, constantemente, esses saberes, dedica-se também a investigar e a teorizar. Transforma-se, assim, ao longo de sua trajetória formativa em um produtor de conhecimentos e de metodologias dentro da área. Lembrando que investigar, segundo à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, é uma ação que promove aprendizagens.

Foram desenvolvidos dois capítulos de interpretações, um dedicado à tradição cultural da Arquitetura e o outro à docência de projeto, à poética docente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

O Capítulo 4 apresentou algumas especificidades do Curso de Arquitetura e Urbanismo para a Educação. Apontou como *locus* de aprendizagem da área a própria Arquitetura e dissertou sobre temas importantes como ícones, utopias e sobre entendimentos de arquitetura, de cidade e de projeto encontrados nas narrativas.

A singularidade dos lugares, do espaço físico e da comunidade, deve

ser sempre valorizada porque conhecer o local de intervenção é premissa básica para qualidade de qualquer projeto, seja ele de uma construção ou mesmo de um curso de Arquitetura e Urbanismo.

Também tratamos de Lina Bo Bardi, arquiteta que apareceu muito nas combinações de imagens e que trouxe para a Arquitetura ares mais democráticos. Se a preocupação da primeira leva dos arquitetos modernos era fazer com que os arquitetos frequentassem o canteiro de obras, para essa profissional, além do domínio técnico, era preciso incluir pessoas, lidar com as complexidades sociais, culturais e físicas e fazer aparecer os rostos daqueles que, de fato, constroem nossas espacializações.

Com Lina, a mulher, o negro, o índio, a cultura popular, passaram a entrar pela porta da frente das edificações e, ainda nos anos de 1950, essa profissional parece ter traçado caminhos, encontrando respostas para problemas atuais, como aqueles que ficaram mais evidentes dentro dos processos de democratização da Universidade.

Já o Capítulo 5 abordou a docência, como o arquiteto e urbanista se forma professor. Na trajetória, dimensão pessoal e a profissional importam e o sujeito é o único que pode formar-se, dar forma a si mesmo (FERRY, 1997).

A formação inicial é um lugar que o arquiteto-professor recorre constantemente. A prática de projeto, personificada, e a rotina intensa nos ateliês ao longo da graduação marca a vida desses profissionais que se formaram primeiro arquitetos e urbanistas e depois voltaram-se para a docência.

Essa intensidade precisa ser mais discutida no âmbito dos colegiados visando maior salubridade e menos desistências nos cursos. Há muitas doenças que vêm da repetição e do cansaço, físico e mental, e é preciso conversar mais sobre esses assuntos para lidar, principalmente, com o alto índice de depressão que assola os espaços das universidades ocasionando, além de patologias, suicídios.

Outra questão que precisa ser assumida pelos colegiados é o processo

de democratização que as universidades estão vivendo. A inclusão não pode ficar a mercê da boa vontade de alguns e deve vir integrada, enraizada nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo porque esses sim garantirão as mudanças mais estruturantes dentro da profissão e fora dela.

No Brasil, uma boa parcela da população não está representada pela arquitetura institucionalizada. Mulheres, negros, índios, precisam ocupar seus lugares na Arquitetura, em prol da transformação tão necessária à academia, antes voltada à formação de elites e hoje para a população em geral. Para tanto, é preciso a atuação dos colegiados, a institucionalização de ações que colaborem com todo processo, a exemplo das práticas extensionistas que, aos poucos, estão sendo integradas às disciplinas.

Nóvoa (2009b) escreve sobre a transposição dos espaços educativos para a cidade, de se ter na urbe espaços para a educação. É uma aproximação da escola, da universidade com a comunidade, muito necessária para a atualização dos processos de educação.

Nas narrativas, a Arquitetura é também prática coletiva, assim como a docência em projeto também é. Trabalhar em grupo é um problema, é difícil, exige paciência, respeito e muita resiliência. No entanto, o coletivo, o colaborativo é sempre um espaço poético, de mudanças e transformações por definição pois não há quem passe ileso pela alteridade do outro, pela diferença que ele representa.

Como narrou a arquiteta-professora do Jogo Terra, crescemos, trabalhamos nossa autonomia no encontro, no tensionamento com o outro. E dentro do espaço universitário há muitas questões para serem vistas em conjunto, discutida por todos nós, a exemplo do produtivismo que opera dentro dos departamentos, do monopólio de poder de alguns grupos ou até nomes isolados, que fizeram de suas salas verdadeiros feudos, sustentados pela vassalagem e pela troca de favores.

Há “grandes pesquisadores” que gritam para quem quiser ouvir que não estão nem aí para a graduação. Assim como existem arquitetos e urbanistas que ganham seu sustento nos espaços universitários, como

docentes, e nada tem a dizer sobre docência.

Os gestos são importantes porque boniteza e decência importam. Os discursos de acomodação, de exaltação do silêncio ou mesmo de adaptação são desproblematizações do futuro que levam a morte do sonho, da utopia e da esperança. Violentar a mulher, o negro, o pobre, é negar os processos de humanização e essas violações de direitos se estendem também aos bancos escolares, universitários, quando não respeitamos os estudantes, sua dignidade, sua identidade e sua autonomia (FREIRE, 1996).

Os desvios éticos que invadem as pós-graduações e as graduações, muito explícitos no comportamento daqueles professores que nunca organizaram uma aula sequer, trazem muitos prejuízos para a universidade e para sociedade como um todo.

Seria a falta de formação pedagógica a causadora de tantos males?

Por certo ela contribui, mas existem professores universitários licenciados deixando o ambiente universitário mais feio, assim como há bacharéis que inovam na docência. Talvez não seja a falta de formação pedagógica o grande problema, mas a falta de conscientização de que a docência é uma outra profissão, um outro lugar de formação que demanda atenção.

Considerando esse problema, as instituições de ensino superior podem exercer um papel fundamental na promoção de ações heteroformativas. Profissionalização, esse é um tema central pois recebemos salários para desempenhar funções e devemos sim ser cobrados por isso, há que se ter mais responsabilidade e responsabilização.

Para tanto, a institucional é uma esfera de atuação substancial que pode articular os professores universitários, colocá-los em debate e promover a troca de experiências. As ações devem mobilizar tanto a dimensão profissional quanto a pessoal e podem ter diversas naturezas. Desde os já instituídos cursos de formação de professores, até atuações mais pontuais, dentro dos departamentos e cursos exigindo o planejamento de atividades, curriculares ou não, para mobilizar mais discussões sobre

a prática e os saberes docentes.

Diferentes áreas de conhecimento, dentro do espaço universitário, têm suas singularidades, mas também têm entre elas uma pauta em comum. Cabe à instituição promover, conduzir e exigir dos colegiados a organização dos tempos e espaços para formação docente.

A atuação também pode ocorrer de modo mais contundente nos cursos de pós-graduação. A disciplina de estágio docente, por exemplo, é um componente muito importante para a docência. Contudo, ela mobiliza os saberes práticos e experienciais da profissão, mas não promove o tempo necessário para a discussão da docência, para um aprofundamento das reflexões. Poderiam existir outros espaços nessa instância para preencher essas lacunas.

Para promover mais discussões sobre a profissão docente, é fundamental a participação dos Centros de Educação, tanto no apoio pedagógico como na fomentação de pesquisas – principalmente sobre pedagogia universitária. É preciso ter mais investimento nessa área de modo a viabilizar uma maior articulação entre as atividades que já ocorrem na Educação e a traçar planos de ações, metas, prazos, etc.

A Educação tem muito a colaborar com as especificidades de cada curso e os cursos têm muito a dizer para a Educação. Do mesmo modo que na Arquitetura e Urbanismo aprendemos a observar e a ouvir as demandas dos lugares (aspectos físicos) e das comunidades (aspectos sociais/culturais), há que se ter mais apreço por esses detalhes, principalmente dentro da pedagogia universitária.

Tal constatação não sinaliza que ações que levam em consideração essas demandas não ocorram, mas sim que é preciso fazer mais, alcançar mais pessoas, ampliar o raio de atuação dos Centros de Educação.

Na esfera dos colegiados é preciso conversar mais sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, discutir sobre possibilidades de ação de modo mais colaborativo para promover, principalmente, o entendimento de que a investigação é promotora de aprendizagens. A partilha (NOVOA,

2009b) é muito importante para os processos formativos e para construção de conhecimentos e de ciência, tanto nas salas de aula como nos locais de reunião.

António Nóvoa, além da partilha, enfatiza a importância da prática, dos saberes experienciais nos processos de formação. Na Arquitetura e Urbanismo podemos entender que a prática profissional da Arquitetura – a experiência em projeto, em construção e na lida com os clientes – é muito importante para a formação do futuro arquiteto e urbanista.

Tendo em vista a importância da cultura profissional, é fundamental criar espaços de troca, para além das disciplinas de estágio docente e, nesse sentido, os profissionais arquitetos e urbanistas, das mais diferentes áreas de atuação, são muito bem-vindos dentro dos cursos.

São muitas as atividades que o arquiteto-professor pode propor para viabilizar tal encontro – seminários, oficinas, rodas de conversas, visitas técnicas, entre outras. Resguardadas as devidas particularidades de cada instituição e de cada curso, é interessante ter no corpo docente uma porcentagem de profissionais sem dedicação exclusiva ao ensino.

É importante ressaltar também que para a Arquitetura, tão importante quanto o contato com a cultura profissional, são as experiências táteis, do desenho à prática da construção. Colocar a mão na massa, testar técnicas, desenvolver habilidades é muito importante para o ensino/aprendizagem de projeto. São experiências que, além de propiciarem o aumento de percepção e da sensibilidade, podem promover o autoconhecimento, condição muito profícua para qualquer processo educativo/formativo.

O canteiro experimental, os laboratórios de modelagem, as aulas de expressão gráfica são espaços potentes e poéticos dentro dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e a prática docente atravessa todos esses lugares porque enfim, são muitos os matizes poéticos da docência em projeto.

Das narrativas emergiu que a poética tem a ver com comunicação, com a capacidade de estabelecer, instituir espaços para o diálogo, para a

troca, para a conversação como habilidade que precisa ser trabalhada no coletivo, no contato com o outro, assim como no âmbito pessoal, do sujeito que é capaz de avaliar a si mesmo.

É no interlúdio entre o eu e o outro que o arquiteto-professor cria seus poemas (LINARES I SOLER), nas orientações de projeto, é entre os conteúdos e a sua interpretação que ele concebe suas transcrições, suas traduções (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018).

Sendo assim, a naturalização da docência precisa ser mais problematizada, investigada considerando esses intervalos visto que há muitos sujeitos e experiências que podem tensionar os processos de reprodução e invenção.

Olhar para as situações da docência pelo Imaginário Social, dentro dos conceitos de autonomia e heteronomia, pode acrescentar profundidade às discussões.

Quanto mais o indivíduo se conhece mais ele se capacita para lidar com o que vem do mundo (do outro) conseguindo identificar no processo o que é seu desejo e o que é certo, é correto no âmbito da sociedade (CASTORIADIS, 1982). Desse modo, pode dar vazão à sua imaginação, utilizar da sua capacidade imaginária de ver em uma coisa outra coisa para transformar, mudar as situações e criar formas e sentidos novos.

A autonomia é um imperativo ético do desenvolvimento humano (FREIRE, 1996). O desenvolvimento da capacidade de governar-se pelos próprios sentidos alimenta a docência, promove transformações e criações tanto no âmbito individual como no coletivo.

Para desenvolver, trabalhar a autonomia, deixar vir à tona, ter abertura, espantar-se, lidar com imprevisibilidades, saber improvisar são saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) muito bem-vindos. Há nesses tensionamentos sempre a possibilidade de se ter novas experiências e a ampliação de compreensão.

Para finalizar, no espaço final da escrita desta tese, me recordo de um sábado distante, quando eu ainda era estudante de Arquitetura e

Urbanismo, no CAU/UFSC, lá pelo final dos anos de 1990.

O curso estava cheio, em cada ateliê tinha uma turma diferente em ritmo de final de semestre, de entrega de projeto. Éramos quatro gurias, trabalhávamos há algumas semanas juntas. Na segunda-feira anterior era para termos terminado o trabalho que se estendeu pela semana toda, avançando para o final de semana.

Lembro que nos intervalos íamos a pé até um posto de combustível, uma loja 24 horas, comprar bolacha recheada e outros quitutes porque se o humor, por vezes, acabava, a fome, os lanchinhos eram sempre uma boa desculpa para paradas, conversas e risadas.

Desenhávamos, cada qual na sua prancheta. Uma ajudando a outra nos desenhos e sempre tinha aquela que se dedicava mais aos textos, aos arranjos verbais porque afinal, precisávamos escrever tudo aquilo que não estava representado nos desenhos, mas que precisava ser dito. Na segunda-feira seria a entrega e a apresentação do trabalho.

Do mesmo modo que todos os dias da semana até então, o sábado passou rápido demais. A noite chegou e nós prolongamos ainda mais os trabalhos porque queríamos terminar aquela função. Terminamos, produzimos um material que julgávamos ser suficiente, mas o fizemos já na madrugada de domingo.

Não teria sido um problema se o Madrugadão, o ônibus que passava dentro da Universidade e que levava à Trindade, tivesse feito seu trajeto rotineiro. No ponto de ônibus vimos o coletivo passar distante e ficamos com medo, como iríamos para casa?

Nos dividimos em dois grupos e eu segui, com uma amiga que morava na mesma direção, a pé pela escuridão. Na ilha as sombras das árvores em noite de lua cheia sempre atiçavam nossa imaginação. Conversamos muito até chegar no cruzamento onde nos separamos e dali em diante, comecei a escutar o som dos meus próprios passos.

De um lado da rua havia um terreno em aclive cuja subida apontava para o Morro da Cruz e do outro um declive com árvores gigantes e

frondosas. Decidi andar no meio da via asfaltada e segui ladeira abaixo, em direção ao condomínio onde eu morava.

Lembrei do trabalho e achei que tínhamos chegado em um bom resultado porque afinal, tínhamos feito tudo o que podíamos fazer. Naquele momento de solidão senti medo, pensei que tínhamos exagerado na jornada e que já deveríamos estar há muito tempo nas nossas casas, nas nossas camas quentinhas.

De repente, minha atenção voltou-se para um cachorro que se aproximou de mim e ficou do meu lado. Marrom e gordinho ele fazia círculos em minha volta, de modo muito vibrante, como se nos conhecessemos. Fiquei surpresa e a impressão que tive foi de que se eu fosse abordada por alguém, ele me protegeria.

O cachorrinho me acompanhou por todo caminho. Me lembro que na frente do meu prédio ele sentou, esperou eu abrir a porta e depois saiu como quem tivesse cumprido sua missão. Então, fechei a porta e comecei a subir as escadas, feliz e agradecida pela companhia que tive e porque no próximo final de semana eu poderia viajar para casa da minha mãe.

# REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Josicler Orbem; CERETTA, Patrício; KRONBAUER, Luiz Gilberto; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Hermenêutica e Arquitetura: contribuições para formação de professores. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 502-520: set./dez. 2019.
- ALCÂNTARA, Claudia Sales; Lima, Maria Socorro Lucena; SALES, José Albio Moreira. O arquiteto-professor: a opção pela docência dos arquitetos urbanistas do Ceará. **Educação (UFMS)**, vol. 41, n. 1, p. 95-106: jan./abr. 2016.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, UFMG/MG, v. 34, e169875, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100108&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100108&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 dez. 2020. Epub 18-Jan-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169875>.
- ARAUJO, Patrício Câmara. Aristóteles: Poiésis mimética e o aparecimento da Physis. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, v. 4, n. 4, ano 4, p. 33-40: jul. 2011.
- AZZI, Christine Ferreira. Museus reais e imaginários: a metamorfose da arte na obra de André Malraux. **Revista da Área de Língua e Literatura Francesa**, n.12(2), p.231-252, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios do Repouso**. Ensaio sobre as imagens da intimidade. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos. Ensaio sobre a imaginação da matéria**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A Psicanálise do Fogo**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- BACHELARD, Gaston. **O Ar e os Sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBIER, René. Sobre o Imaginário. In: **Em Aberto**. Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola. FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. (Orgs). Brasília: INEP. 1994/ ano 14, n. 61. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.1940>.
- BOTO, C. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa, [S. l.]**, v. 44, p. e201844002003, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844002003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157254>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BRUAND, Yves. **Arquitetura Contemporânea no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOMORI, Mauricio Jose Laguardia. **O Ensino de projeto de arquitetura e urbanismo e a tradição da prática profissional**. 2013. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH, 2013.



- CARSALADE, Flavio de Lemos. **A pedra e o tempo: arquitetura como patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CARVALHO, Flávio José de. **A constituição da subjetividade em Cornelius Castoriadis: a relação da psique e sociedade**. 2002. 143 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.
- CARVALHO, M. A. A. de; TRONCARELLI, R. C.; PEREIRA, V. J.; SANTOS, A. S. Experimentar e produzir a imagem no contemporâneo: uma aproximação do grupo Devaneios Experimentais e Poéticas Imaginativas. **Revista ARA, [S. l.]**, v. 8, n. 8, p. 59-72, 2020. DOI: 10.11606/issn.2525-8354.v8i8p59-72. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaara/article/view/167822>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- CASSIRER, Ernest. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CASTANEDA, Luis M. A aula de história de Lina. In: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Org.). **HABITAT. Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP, 2019. p. 254-261.
- CASTORIADIS, Cornelius. História e Criação. Textos Filosóficos Inéditos (1945-1967). Lisboa/Portugal: Antígona, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. Sujeito e Verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974–1997**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável. As Encruzilhadas do Labirinto. Volume VI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, Manuel Antonio. Poética e Poiesis: a questão da interpretação. Veredas. **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**. 2. Porto. 1999. Disponível em: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/33847>. Acesso em: 29/09/2017.
- COLOMINA, Beatriz; WIGLEY, Mark. A de angústia: a guerra de Lina Bo. In: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Org.). **HABITAT. Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP, 2019. p. 58-71.
- COSTA, Lúcio. **Arquitetura**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- CUNHA, Carolina Cunha. Filosofia – o que significa utopia e distopia?. **UOL EDUCAÇÃO**. Disponível em <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/filosofia-o-que-significa-utopia-e-distopia.htm>>. Acesso em 27 de nov. de 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.2, p.443-462, jun.2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p443>.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/agosto 2006a.
- CUNHA, Maria Isabel da. Formação Inicial In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006b. p.353.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. QUAL O LUGAR DOS MATERIAIS VISUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte

- , v.31, n.1, p.69-91, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000100069&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100069&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698125502>.
- DE BOTTON, Alain. **A arquitetura da felicidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores S/A. Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formacion. Formação de formadores**. Serie Documentos 6. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método**. 15ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- GERENCER, Paula Brazão; ROZESTRATEN, Artur Simões. Constelações de imagens: metáforas e ensaios. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 10, n. 19, p. 87-112, jul./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-9126.2016v10n19p87>.
- GOERGEN, Pedro. Formação humana hoje: história e atualidade. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016. p. 61-78.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 10ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- HERMANN, Nadja. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. In: Anais ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba, PR: 2016.
- HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- HERMANN, Nadja. Autocriação e horizonte comum. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética a relação quase esquecida**. Porto Alegre/ RS: Edipucrs, 2005.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.351 e 352.
- JANTZEN, SYLVIO ARNOLD DICK. **Por uma Pedagogia da Arquitetura**. 2001. 605 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.
- KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Org.). **Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos** – 32a Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 1-5.
- De KLERK, Khensani. O peixe morto na praia: o problema das “mulheres na arquitetura” [*Dead Fish on the Beach: the Problem with “Women in Architecture”*]. Disponível em **ArchDaily Brasil**. Acesso: 1 dez 2020. <<https://www.archdaily.com.br/br/919254/o-peixe-morto-na-praia-o-problema-das-mulheres-na-arquitetura>> ISSN 0719-8906.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Heidegger e a questão da técnica: como habitar poeticamente a terra na era tecnológica. **Revista Thaumazein**, UNIFRA, Ano VII, v. 8, n. 16, 25 a 38, fevereiro 2015. <https://doi.org/10.37782/thaumazein.v8i16.1394>.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Apostila de Aula: Seminário Temático LP1: Memória, Narrativa e Formação – Leituras em Paul Ricoeur. 50 p. Santa Maria, RS, 2017.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaforas da vida cotidiana**. São Paulo:

Mercado das Letras, 2002.

LINARES I SOLER, Alfred. *La Enseñanza de la arquitectura como poética*. Barcelona: Ediciones Upc, 2006.

MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MALARD, Maria Lúcia. **As Aparências em Arquitetura**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2006.

MALARD, Maria Lúcia. **Alguns problemas de projeto ou de ensino de arquitetura**. In: MALARD, Maria Lúcia (Org.). Cinco textos sobre arquitetura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARTÍNEZ, Zaida Muxí. *Mujeres, casas y ciudades. Más allá del umbral*. 2ª Edición. Barcelona, Espana: dpr-barcelona, 2019.

MEYER, Esther da Costa. Tornando-se Lina Bo Bardi: uma odisséia ideológica. In: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Org.). **HABITAT. Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP, 2019. p. 48-57.

MONEO, Rafael. **Inquietação teórica e estratégia projetual na obra de oito arquitetos contemporâneos**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Arquitetura e política: ensaios para mundos alternativos**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

MONTANER, Josep Maria. **Do diagrama às experiências, rumo a uma arquitetura de ação**. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MONTANER, Josep Maria. **Depois do movimento moderno. Arquitetura da segunda metade do século XX**. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.115-131, 2018.

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p115-131>

NÓVOA, António. Diálogos com António Nóvoa. Entrevista concedida à TV UFSC no segundo semestre de 2018. em <<https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>>. Acesso em 12 set. de 2020.

NÓVOA, António. Andamos sempre carregados de história. **Educação & Linguagem**, UMESP, v.12, n. 20, 13 a 16, julho/dezembro 2009a.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: Educa, 2009b.

OCHOA, Rita. Arquitetura no feminino? **Academia de Ciência de Lisboa**. Disponível em [www.acad-ciencias.pt](http://www.acad-ciencias.pt). Acesso: 1 dez 2020. [http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/4354954\\_rita-ochoa---arquitetura-no-feminino.pdf](http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/4354954_rita-ochoa---arquitetura-no-feminino.pdf) ISBN 978-972-623-353-4.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>.

OLIVEIRA, Valeska de. Imaginário, Cotidiano e Educação: Por uma Ética do Instante. **Cadernos de Educação**, FaE/ PPGE/ UFPel, 48, 18 a 32, 31 maio/agosto 2014. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i48.4751>.

OLIVEIRA, Valeska de. **Redes Imaginárias e Processos Formativos: Olhares Ressignificados**. Curitiba, PR: CRV, 2014a.

OLIVEIRA, Valeska de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703>>. Acesso em: 14 set. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Processos Formativos. In: MOROSINI,

- Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.352.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor Universitário – Formador Cultural. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.361.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas Educativas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.389.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginários Docentes. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vo.2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.401.
- PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- PALLASMAA, Juhani. A Imagem Corporificada. Imaginação e Imaginário na Arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- PALLASMAA, Juhani. As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada da arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013a.
- PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Orgs.). **HABITAT. Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP, 2019.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Aprendendo e desaprendendo com nossos trajetos de pesquisadoras e orientadoras. **Revista Educere et Educare**, Unioeste, v.9, n. 17, 195 a 203, jan./jun. 2014.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Dois grupos de pesquisa, falas convergentes, imaginários que se aproximam. **Revista Educação**, v.34, n. 3, 453 a 472, set./dez. 2009.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Orgs.). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009b.
- PLATÃO. **O Banquete**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro. Conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Org.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016. p15-28.
- RASSMUSSEN, Steen Eiler. **Arquitetura Vivenciada**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes — selo Martins, 2015.
- RHEINGANTZ, P. A. Por uma arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura. **ARQTEXTO** (UFRGS), Porto Alegre/RS, v. VI, n. 1, p. 42-67, 2005.
- RICOEUR, Paul; CASTORIADIS, Cornelius. **Diálogo sobre a história e o imaginário social**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa 1. A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2010.
- Ricoeur, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- RICOEUR, P. Arquitectura y narratividad. **Arquitectonics. Mind, Land & Society**, Barcelona: Edicions UPC, 2002.
- Revista Electronica de Psicologia Social – FUNLAM (**POIESIS**). Apresentação. Disponível em: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/poiesis.presentacion.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.
- ROZESTRATEN, A. S. Considerações sobre “A formação do espírito científico” para o século XXI. **Oculum Ensaios**, v. 17, e204692, 2020a. <https://doi.org/10.24220/2318-0919v17e2020a4692>.
- ROZESTRATEN, Artur. Poéticas dos Lugares: entre a hegemonia e a

autonomia radical das imagens – uma reflexão crítica sobre iniciativas iconográficas institucionais Web e experiências sensíveis em Lyon e em São Paulo. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020b.

ROZESTRATEN, Artur. Sobre o projeto: asas e voos. *Drops*, São Paulo, ano 20, n. 153.02, Vitruvius, jun. 2020c <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/20.153/7770>>.

ROZESTRATEN, Artur Simões. **Representações: Imaginário e Tecnologia**. 2017. 228p. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROZESTRATEN, Artur Simões. **A iconografia do portador do modelo de arquitetura na arte medieval**. 2007. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.16.2007.tde-20082009-090910. Acesso em: 2020-10-16.

SANTOS, Daniele Queiroz dos. **Entre montagens e constelações: um estudo sobre a mobilidade das imagens**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.16.2018.tde-12122017-154113. Acesso em: 2020-12-16.

SILVA, Alex. S. da. O ético, o estético e a educação: uma relação inevitável. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Org.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016. p. 39-46.

SILVA, Monique da. **Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013.

SILVA, Monique da. **Imaginário Social e Educação: Nos Labirintos da Formação Inicial de Professores**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SAMAIN, Etienne. As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. **Revista Poíesis**, n 17, p. 29-51, Jul. de 2011.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, June 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742018000200388&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200388&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053145271>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALLE, Lilian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. In: **Educação & Sociedade**, vol.29, n. 103, p.493-513, maio/ago. 2008.

VENTURI, Roberto. **Complexidade e contradição em arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VITRUVIUS, Pollio. **Tratado de arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEVI. **Saber ver a arquitetura**. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZUMTHOR, Peter. **Pensar a Arquitectura**. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.

## PRODUÇÃO GRÁFICA

MANSKE, Clarissa Squizani. 2021.

# REFERÊNCIAS – IMAGENS

A produção gráfica do trabalho, assim como a montagem digital das figuras, foi realizada pela arquiteta, urbanista e artista visual Clarissa Squizani Manske.

Segue abaixo a descrição das fontes das imagens que constam na tese.

Figura 1 – Imagens da Arquiteta e Urbanista. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 2 – Imagens da Arquiteta-Professora. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 3 – Portal Capítulo 1: Ensino de Projeto. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 4 – Hermes. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas sobre o tema nos seguintes sites:

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/563372234633041299/>>. Acesso em: jan. 2021.

Disponível em: <<https://weheartit.com/entry/193118502>>. Acesso em: jan. 2021.

Disponível em: <<https://www.decorarconarte.com/Winged-foot-fragment-of-Hermes-22x22x13cm>>. Acesso em: jan. 2021.

Disponível em: <<https://druish.com/whats-on-the-table/>>. Acesso em:

jan. 2021.

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/413627547024261368/>>. Acesso em: jan. 2021.

Figura 5 – Portal Capítulo 2: Instruções do Jogo. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir do acervo de imagens do Jogo S.I.S.M.O.

Figura 6 – Representações na Arquitetura. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas nos seguintes sites:

Partenon, Atenas, Grécia. Disponível em: <<https://guia.melhoresdestinos.com.br/o-partenon-de-atenas-84-1438-l.html>>. Acesso em: jan. 2021.

Planta-Baixa. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/525584218999576498/>>. Acesso em: jan. 2021.

Croqui. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/472526185881446055/>>. Acesso em: jan. 2021.

Figura 7 – Imaginação Material e Materialidade. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese e dos seguintes sites:

Davi de Michelangelo. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/davi-de-michelangelo>>. Acesso em: jul. 2018.

Museu Kolumba projetado por Peter Zumthor. Fotografia de Katja de Gouw. Disponível em: <<https://purestyling.nl/?s=Peter+zumthor>>. Acesso em: jan. 2021.

Capela do Campo Bruder Klaus projetada por Peter Zumthor. Disponível em: <<https://i.pinimg.com/736x/1b/3b/75/1b3b75c27ad948d39da136dc>>

ee6f41ab.jpg>. Acesso em: jul. 2018.

Mão escultura Davi de Michelangelo. Disponível em: <<https://www.redbubble.com/i/postcard/DAVID-S-HAND-MICHELANGELO-DI-LODOVICO-BUONARROTI-SIMONI-CARD-ONLY-by-tomb42/10641236.V7PMD>>. Acesso em jan. 2021.

Escultura grega. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/471963235955368993/>> Acesso em: jan. 2021.

Davi de Michelangelo e seus significados. Disponível em: <<https://mercecardus.com/the-many-meanings-of-michelangelos-statue-of-david/>> Acesso em: jan. 2021.

Figura 8 – Referências de Experimentações com Imagens. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas nos seguintes sites:

Obra Unearthed 8 de Shannon Rankin. Disponível em: <<https://rair.org/shannon-rankin>>. Acesso em: jan. 2021.

Obras diversas de Shannon Rankin. Disponível em: <<https://knittedart.wordpress.com/2014/02/22/shannon-rankin/>>. Acesso em: jan. 2021.

Curious Nature.Shannon Rankin. Disponível em: <<https://shannonrankin.com/home.html>>. Acesso em: jul. 2018.

Biblioteca de Aby Warburg. Disponível em: <<https://frieze.com/tags/aby-warburg>>. Acesso em jul. 2018.

Móbile e Formas Induzidas (GERENCER; ROZESTRATEN, 2016). Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/download/.../20146](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/download/.../20146)>. Acesso em: jul. 2018.

André Malraux e o Museu Imaginário. Disponível em: <<https://amusearte.hypotheses.org/1897>>. Acesso em: jan. 2021.

Figura 9 – Projeto do Jogo S.I.S.M.O. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 10 – Imagens-Afetos. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir das imagens do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes sites, livros e acervos:

Esquema, Tree is a Leaf do arquiteto Aldo Van Eyck. Disponível em: <<https://www.erecarchitecture.co.uk/journal/leaf-tree-school-design-workshop>>. Acesso em: out. 2019.

Maquete Sonsbeek Pavilion (1966) projetado por Aldo Van Eyck. Disponível em: <<https://cargocollective.com/margauxlejeune/MODELS>>. Acesso em: out. 2019.

Poltrona Bowl projetada por Lina Bo Bardi. Disponível em: <<https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetos/cadeira-lina-bo-bardi/>>. Acesso em: jul. 2019.

Esquema do arquiteto Lucio Costa. Fonte: COSTA, 2006.

Lapiseira. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Estação Biboca, Erval, RS. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Capa do livro A Construção das Cidades Segundo seus Princípios Artísticos. Disponível em: <[www.traca.com.br](http://www.traca.com.br)>. Acesso em: ago. 2019.

Cartaz do filme Blade Runner. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-1975/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MASP. Disponível em: <<https://www.topensandoemviajar.com/masp-sao-paulo>>. Acesso em: jul. 2019.

Figura 11 – Carta DOCÊNCIA. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

Figura 12 – Cartas do Elemento Fogo. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021. Imagens do acervo pessoal da autora da tese e coletadas nos seguintes sites:

Brasa. Fotografia de Andrey\_and\_Lesya. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Latas de tintas. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Vela. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Figura 13 – Cartas do Elemento Terra. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021. Imagens do acervo pessoal da autora da tese e coletadas nos seguintes sites:

Parede de tijolos. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Planta no concreto. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Homem amassando pão. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Figura 14 – Cartas do Elemento Ar. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021. Imagens do acervo pessoal da autora da tese e coletadas nos seguintes sites:

Borboletas. Fotografia de Engin-Akyurt. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Horizonte. Fotografia de Sasint. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Figura 15 – Cartas do Elemento Água. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021. Imagens do acervo pessoal da autora da tese e coletadas nos seguintes sites:

Mulher Imersa. Fotografia de Engin-Akyurt. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Meninos Brincando. Fotografia de Sasint. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Mãos. Disponível em: <[teatrocrisao.net](http://teatrocrisao.net)>. Acesso: jun. 2019

Figura 16 – Cartas do Disparador Ensino/Aprendizagem de Projeto. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

Figura 17 – Cartas do Disparador Arquiteta-Professora/Arquiteto-Professor. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

Figura 18 – Cartas do Disparador Poética e/na Docência. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

Figura 19 – Cartas do Disparador Ação Poética Promotora. Fonte: acervo do Jogo S.I.S.M.O, 2021.

Figura 20 – Portal Capítulo 3: Mesa do Jogo. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 21 – Imagens-Afetos do Jogo 01 (Fogo). Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir das imagens do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes sites e acervos:

Fotografia maquete do Plano Piloto UFSM. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7416680-Reproduzindo-modelos-o-plano-piloto-do-campus-da-universidade-federal-de-santa-maria-rs.html>>. Acesso em: jul. 2019.

Casa Juscelino Kubitschek, Pampulha, Belo Horizonte, projetada por Oscar Niemeyer. Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-aco-es/patrimonio-cultural-protetido/bens-tombados/details/1/56/bens-tombados-casa-juscelino-kubitschek>>. Acesso em: jul. 2019.



Edifício Cauduro, Santa Maria, RS. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Fogo, 2019.

Praça Hermenegildo Gabbi no Bairro do Rosário, Santa Maria, RS. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Fogo, 2019.

Mesa Casa de Vidro e arquiteta Lina Bo Bardi. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3486/lina-bo-bardi-a-representacao-da-mulher-no-espaco-publico>>. Acesso em: jul. 2019.

SESC Pompéia, São Paulo, projetado por Lina Bo Bardi. Disponível em: <https://www.metropolismag.com/architecture/lina-bo-bardis-personal-modernism/>. Acesso em: jul. 2019.

MASP. Disponível em: <<https://www.topensandoemviajar.com/masp-sao-paulo>>. Acesso em: jul. 2019.

Museu do Pão, Ilópolis, RS. Escritório Brasil Arquitetura. Fotografia Nelson Kon. Disponível em: <<http://www.nelsonkon.com.br/museu-do-pao/>>. Acesso em: jul. 2019.

Pinacoteca de São Paulo. Disponível em: <<https://vidasemparedes.com.br/pinacoteca-de-sao-paulo>>. Acesso em: jul. 2019.

Poltrona Bowl. Arquiteta Lina Bo Bardi. Fonte: Disponível em: <<https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetos/cadeira-lina-bo-bardi/>>. Acesso em: jul. 2019.

Figura 22 – Combinações dos Elementos do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 23 – Combinações dos Disparadores do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 24 – Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 25 – Recortes do Jogo 01. Fonte: acervo pessoal da autora da

tese, 2021.

Figura 26 – Imagens-Afetos do Jogo 02 (Água). Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir das imagens do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes sites e acervos:

Estação Ferroviária Biboca, Biboca, Pedras Altas/RS. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Ginásio Poliesportivo Corinthians, Santa Maria/RS, projetado pelo arquiteto Emil Bered. Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria, 2019.

Catedral de Pelotas, RS. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/3cpgfeg/files/2018/03/Catedral1-400x257.jpg>>. Acesso em: jul. 2019.

Pátio do Colégio Lassalista Gonzaga, Pelotas, RS. Disponível em: <<http://anaemariatereza.blogspot.com/2018/08/>>. Acesso em: jul. 2019.

Lapiseira. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Sede da Fazenda São João, Pedras Altas/RS. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Casa Curutchet, La Plata, Argentina. Arquiteto Le Corbusier. Disponível em: <<http://elplanz-arquitectura.blogspot.com/2012/06/le-corbusier-casa-curutchet.html>>. Acesso em: jul. 2019.

Colégio Lassalista Gonzaga, Pelotas, RS. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Olharessobrepelotas/photos/colégio-gonzaga-na-rua-xv/1573246606115872/>>. Acesso em: jul. 2019.

Casa Cortez, Pelotas, RS. Disponível em: <https://www.facebook.com/Olharessobrepelotas>. Acesso em: jul. 2019.

Roedor tuco-tuco – montagem gráfica. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Edifício Residencial Continental, Santa Maria, RS. Disponível:

<https://www.cotrelimoveis.com.br/imovel/cobertura-2-dormitorios-a-venda-centro-santa-maria/4693>. Acesso em: jul. 2019.

Figura 27 – Combinações dos Elementos do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 28 – Combinações dos Disparadores do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 29 – Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 30 – Recortes do Jogo 02. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 31 – Imagens-Afetos do Jogo 03 (Terra). Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes sites e acervos:

The Walking City. Grupo Archigram. Disponível em: <https://archipressone.files.wordpress.com/2012/09/archigramw.gif>. Acesso em: ago. 2019.

Cartaz do filme Blade Runner. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-1975/>. Acesso em: ago. 2019.

Cartaz do filme Medianeras: Buenos Aires na Era do Amor Virtual. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-112440/>. Acesso em: ago. 2019.

Mapa Perceptivo desenvolvido na disciplina de Expressão Gráfica. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Capa do álbum Foi no mês que vem. Vitor Ramil. Disponível em: [www.vitorramil.com.br](http://www.vitorramil.com.br). Acesso em: ago. 2019.

Capa do livro A Invenção do Cotidiano. Michel de Certeau. Disponível em: [www.livrariavoices.com.br](http://www.livrariavoices.com.br). Acesso em: ago. 2019.

Capa do livro As Cidades Invisíveis. Ítalo Calvino. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10233>. Acesso em: ago. 2019.

Croqui Château d'Eau, Cachoeira do Sul, RS. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Igreja. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Cartaz do filme Mon Oncle. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2614/>. Acesso em: ago. 2019.

Capa do livro Carne e Pedra: O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. Richard Sennett. Fonte: Disponível em: [www.record.com.br](http://www.record.com.br). Acesso em: ago. 2019.

Cartaz do filme Cinema Paradiso. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-4989/fotos/detalhe/?cmediafile=18455815>. Acesso em: ago. 2019.

Capa do livro A Construção das Cidades Segundo seus Princípios Artísticos. Camilo Sitte. Fonte: Disponível em: [www.traca.com.br](http://www.traca.com.br). Acesso em: ago. 2019.

Grupo de estudantes da disciplina de Projeto Urbano e da Paisagem II. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Estar no SESC POMPÉIA. Fotografia de Markus Lanz. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/sescsp/15580655568>. Acesso em: ago. 2019.

Figura 32 – Combinações dos Elementos do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 33 – Combinações dos Disparadores do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 34 – Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 35 – Recortes do Jogo 03. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 36 – Imagens-Afetos Jogo 04 (Ar). Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes sites e acervos:

Esquema, Tree is a leaf. Arquiteto Aldo Van Eyck. Disponível em: <<https://www.erectarchitecture.co.uk/journal/leaf-tree-school-design-workshop>>. Acesso em out. 2019.

Maquete, Sonsbeek Pavilion (1966). Arquiteto Aldo Van Eyck. Disponível em: <<https://cargocollective.com/margauxlejeune/MODELS>>. Acesso em out. 2019.

Desenho, Sonsbeek Pavilion (1966). Arquiteto Aldo Van Eyck. Disponível em: <<http://socks-studio.com/2013/11/18/sonsbeek-pavilion-in-arnhem-aldo-van-eyck-1966>>. Acesso em: out. 2019.

Croqui The Street is a Room (1971) do arquiteto Louis I. Kahn. Acervo do The Museum of Modern Art, New York. Disponível em: <<https://www.oxfordartonline.com/page/Artists-Work-Artists-Voice:-Louis-I.-Kahn:-Lesson-1>>. Acesso em: out. 2019.

Le Corbusier. Disponível em: <[https://www.facebook.com/lescouleurslecorbusier/posts/1718796718252451?comment\\_id=1719933928138730](https://www.facebook.com/lescouleurslecorbusier/posts/1718796718252451?comment_id=1719933928138730)>. Acesso em: out. 2019.

Modulor. Le Corbusier. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Ar, 2019.

Desenho Mathew Barrett's. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/311803974198561708/>>. Acesso em: out. 2019.

Desenho do arquiteto Lucio Costa. Fonte: COSTA, 2006.

Ateliê RCR Architectes. Catalunha. Espanha. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/806292>>. Acesso em: out. 2019.

Teatro La Lira, Ripoll, Catalunha, Espanha, projetado pelo RCR. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/806236>>. Acesso em: out. 2019.

Ateliê Flores & Prats. Barcelona. Disponível em: <<https://www.architectural-review.com/essays/in-practice/critical-practice-can-architecture-be-critical>>. Acesso em: out. 2019.

Desenho Ateliê Flores & Prats. Barcelona. Espanha. Disponível em: <<https://www.arquitecturacatalana.cat/ca/obres/placa-pius-xii>>. Acesso em: out. 2019.

Figura 37 – Combinações dos Elementos do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 38 – Combinações dos Disparadores do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 39 – Combinação Afetos e DOCÊNCIA do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 40 – Recortes do Jogo 04. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2021.

Figura 41 – Portal Capítulo 4: Justaposições. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 42 – Fachada da casa Curutchet (1948-1953), La Plata, Argentina. Arquiteto Le Corbusier. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de fotografia de Victor Hugo Mori. Disponível em: <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/09.106-107/5873>>. Acesso jan. 2021.

Figura 43 – MASP (1958-1968), São Paulo, Brasil. Arquiteta Lina Bo Bardi. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de

imagens coletadas nos seguintes sites e livro:

Perspectivas do MASP realizadas por Lina Bo Bardi. Imagens do acervo do Instituto Bardi/Casa de Vidro, São Paulo, coletadas no livro: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Orgs.). HABITAT. Lina Bo Bardi. São Paulo: MASP, 2019.

Multidão sob marquise do MASP. Disponível em: <[https://www.archdaily.com.br/br/01-41053/ultima-hora-masp-implodido-por-falta-de-seguranca-e-ja-ha-proposta-de-paulo-mendes-da-rocha?ad\\_source=search&ad\\_medium=search\\_result\\_all](https://www.archdaily.com.br/br/01-41053/ultima-hora-masp-implodido-por-falta-de-seguranca-e-ja-ha-proposta-de-paulo-mendes-da-rocha?ad_source=search&ad_medium=search_result_all)>. Acesso: jan. 2021.

Manifestação de maio de 2019 no MASP. Fotografia de Nelson Almeida. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/super-noticia/trânsito/manifestantes-ocupam-avenida-paulista-contracortes-na-educacao-1.2181937>>. Acesso: jan. 2021.

Figura 44 – Topias. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas nos seguintes sites:

Cidade Jardim de Ebenezer Howard. Disponível em: <<https://www.urbandesignmentalhealth.com/blog/applying-eastern-medicine-concepts-in-urban-design-for-mental-health>>. Acesso em: jan. 2021.

Capa do livro: Tony Garnier Une Cité Industrielle. Disponível em: <<https://www.amazon.com/Tony-Garnier-Une-Cite-Industrielle/dp/0847812871>>. Acesso em: jan. 2021.

Walking City, Archigram. Disponível em: <<https://www.metalocus.es/en/news/archigram-archive-sold-hong-kong-m-museum-eu208-million>>. Acesso em: jan. 2021.

Instant City, Archigram. Disponível em: <<https://www.archpaper.com/2019/06/archigram-the-book-review/>>. Acesso em: jan. 2021.

Figura 45 – Cozinhas: espacializações. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas nos seguintes sites:

Cozinha Fazenda Esperança. Fotografia de Victor Hugo Mori. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/>>. Acesso em: jan. 2021.

Cozinha de Frankfurt (1926). Projeto de Margarete Schutte-Lihotzky. Disponível em <<https://tectonica.archi/articles/frankfurt-kitchen/>>. Acesso em: jan. 2021.

Case Study 22: Stahl House (1960). Arquiteto Pierre Koenig. Disponível em: <<https://pt.wikiarquitectura.com/construção/casa-stahl-case-study-house-no22/>>. Acesso em jan. 2021.

Figura 46 – Lina Bo Bardi. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas no livro:

PEDROSA, Adriano; CUY, José E. C.; GONZÁLEZ, Julieta; TOLEDO, Tomás (Orgs.). HABITAT. Lina Bo Bardi. São Paulo: MASP, 2019.

Figura 47 – Arquitetas e Urbanistas nas paredes do CAU/UFSM. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do acervo pessoal da autora da tese.

Figura 48 – Portal Capítulo 5: Fusão. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens coletadas nos sites:

Mulher Imersa. Fotografia de Engin-Akyurt. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Lava. Fotografia de Arcturian. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Figura 49 – Docência. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do Jogo S.I.S.M.O produzidas pela autora da tese e coletadas nos seguintes acervos e sites:

Vela. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Meninos Brincando. Fotografia de Sasint. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Mãos. Disponível em: <[teatrocrisao.net](http://teatrocrisao.net)>. Acesso: jun. 2019.

Maquete, Sonsbeek Pavilion (1966). Arquiteto Aldo Van Eyck. Disponível em: <<https://cargocollective.com/margauxlejeune/MODELS>>. Acesso em out. 2019.

Grupo de estudantes da disciplina de Projeto Urbano e da Paisagem II. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Lapiseira. Fonte: acervo pessoal do arquiteto-professor Água, 2019.

Praça Hermenegildo Gabbi no Bairro do Rosário, Santa Maria, RS. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Fogo, 2019.

Cadeiras. Fonte: acervo pessoal da autora da tese, 2019.

Figura 50 – Coletivo e Colaboração. Fonte: Manske, 2021. Montagem digital realizada a partir de imagens do Jogo S.I.S.M.O coletadas nos seguintes acervos e sites:

Grupo de estudantes da disciplina de Projeto Urbano e da Paisagem II. Fonte: acervo pessoal da arquiteta-professora Terra, 2019.

Borboletas. Fotografia de Engin-Akyurt. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>. Acesso: jun. 2019.

Ateliê RCR Architectes. Catalunha. Espanha. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/806292>>. Acesso em: out. 2019.

Herman Hertzberger arquitetura. Disponível em: <<https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/>>. Acesso em jan. 2021.