Simultâneo e transversal: desenho e crítica, o projeto na faculdade de arquitetura e urbanismo da usp

MARINA MANGE GRINOVER

Simultâneo e transversal: desenho e crítica, o projeto na faculdade de arquitetura e urbanismo da usp

Universidade de São Paulo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Grinover, Marina Mange

Simultâneo e transversal: desenho e crítica, o projeto na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP / Marina Mange Grinover -- São Paulo : FAUUSP, 2023. (Coleção Caramelo)
129 p.

ISBN: 978-65-89514-46-6 (Digital)
ISBN: 978-65-89514-44-2(Físico)
DOI: 10.11606/9786589514442

1. Arquitetura (Estudo e Ensino) – São Paulo (SP) 2. Ensino Superior (Arquitetura - História e Crítica -São Paulo (SP)) 3. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP I.Título.

CDD 720.781

Serviço Técnica de Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons BY-NC-SA.

Simultâneo e transversal: desenho e crítica, o projeto na faculdade de arquitetura e urbanismo da usp

MARINA MANGE GRINOVER

doi 10.11606/9786589514442

sumário

6 Prefácio

10 Introdução -
Inventar
(Re) Inventar

26 Experiências
de fundação

52 A hora crítica
do projeto

88 Desafios
geracionais

110 Encerrar
para continuar

122 Referências
bibliográficas

Prefácio

ZEULER R. LIMA

Pesquisar é um ato de curiosidade. Escrever, procurando uma verdade, é um ato de coragem. Este livro reúne estas duas qualidades. Contar uma estória ainda viva e de forma crítica, a partir de dentro, exige tanto um apego afetivo quanto uma distância salutar. Com esta maturidade, Marina Grinover nos apresenta um quadro refletido e vivido do desenvolvimento histórico do discurso e da prática de ensino de projeto na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, que contribuiu e contribui para a formação profissional de várias gerações de arquitetas e arquitetos há mais de sete décadas.

A escolha feita pela autora, a partir de sua experiência educacional, no passado, e de educadora, no presente, é de privilegiar a relação entre projeto e desenho (tanto como conceitos quanto como práticas) no discurso histórico e nos desafios correntes do corpo docente da faculdade. Enquanto a professora Renina Katz, nos anos 1950, definiu o desenho como desígnio na sua prática artística, o professor João Vilanova Artigas traduziu esta afirmação para o âmbito da arquitetura. Ao proceder assim, ele promoveu a ideia e a ideologia, baseada no movimento moderno europeu, de que a formação arquitetônica no Brasil deveria representar um compromisso socializante enquanto o país e, principalmente, a cidade de São Paulo passavam por um grande crescimento capitalista no período do segundo pós-guerra.

Ao mesmo tempo em que essa visão original promoveu uma abordagem crítica do ato projetual, ela também ajudou a criar uma mitologia em torno do papel do arquiteto na construção da sociedade brasileira. E é esta mitologia com que lida, cautelosamente, a autora nas entrelinhas deste livro, como uma referência e um desafio. Marina Grinover conduz o leitor e a leitora com a consciência de que o mito é inevitável, mas de que ele não é necessariamente reprodutível. Se, na origem, a atitude e o pensamento de Vilanova Artigas convocam uma atitude crítica, a sua ideologia só cumpre sua promessa se ela mesma se deixa constantemente questionar e transformar. É este um dos pontos corajosos e salutares deste trabalho: contribuir construtivamente para a autocrítica de um

projeto pedagógico que sempre procurou estar sintonizado com o seu tempo e a suas contingências sociais, ainda que adversas.

Da intimidade da sua experiência vivida, a autora toma a distância analítica para elaborar a estrutura histórica de desenvolvimento do projeto pedagógico da FAUUSP em três grandes fases, convidando as gerações presentes e futuras a continuarem a desenvolvê-lo com o mesmo entusiasmo das que as precederam. Num primeiro momento, o livro nos apresenta o período de fundação e formação da faculdade, entre 1948 e 1968, partindo do desenvolvimento econômico e culminando com o início dos anos de chumbo do regime militar no Brasil. Durante aquele período, surgem textos antológicos dos punhos de, por exemplo, João Vilanova Artigas e Flávio Motta, que propuseram o que veio a ser vista como a abordagem de ensino da faculdade. Como desmistifica a autora, sem ser iconoclasta, aqueles textos, historicamente entendidos como homogêneos, nem sempre representaram visões concorrentes, traduzindo-se, desde o início, em um quadro pluralista, ainda que o desenho tenha sido visto como essencial ao ato projetual.

Num segundo momento, este livro apresenta um período de consolidação e crise do modelo didático e ideológico originário, que passou dos anos mais repressivos do regime militar à adoção de modelos neoliberais pela sociedade brasileira em geral, entre os finais dos anos 1960 e dos anos 1990. Dadas as profundas mudanças nas relações econômicas e sociais, nas práticas construtivas, na disponibilidade de contratos de projeto e na crescente introdução da representação digital no cotidiano profissional, os arquitetos e as arquitetas em ação naquele período enfrentaram vários dilemas. As gerações mais antigas passaram a duvidar da prática como sendo politicamente comprometida, tendo as mais novas decidido retomá-la com referência ao projeto fundador da faculdade e procurando ater-se, ainda que tenuamente, à ideia de que a arquitetura, o seu projeto e o seu desenho podem ter relevância ética.

Desta fase de transição, entramos no período presente, caracterizado tanto pela maturidade de uma faculdade que, literalmente,

fez escola, quanto pela pluralização de discursos e práticas sociais e ideológicos que colocam em xeque a permanência de princípios e de um *modus operandi* unificados. Os exemplos e as questões pedagógicas introduzidos neste último período nas relações entre projeto e desenho deixam entrever, com certa esperança, que, com sabedoria e seriedade, o legado de ensino pode ser reinventado em resposta ao contexto contemporâneo. Parte desta esperança está no fato de que a maioria das professoras e dos professores da FAUUSP tendem a ter sido formada na própria faculdade, principalmente em programas de pós-graduação. Com isso, ainda que as fases históricas pareçam distintas, os indivíduos que assumem liderança pedagógica tendem a participar em pelo menos dois dos períodos demonstrados pela autora, inicialmente como estudantes e, depois, como educadoras e educadores. Cabe a eles e a elas a responsabilidade de tomar essa continuidade de forma crítica para evitar um sistema solipsista, mantendo-se aberto ao diálogo interno e externo.

O percurso histórico apresentado por Marina Grinover neste livro propõe uma necessária reflexão sobre o desenvolvimento futuro do ensino de arquitetura na Universidade de São Paulo em particular e, por sua condição referencial no Brasil e no mundo, na formação profissional em arquitetura em geral. A dialética entre projeto e desenho, entre crise e crítica, segundo o que nos aponta este livro de forma otimista ainda que realista, continua a oferecer condições para se continuar a imaginar a relação entre arquitetura e realidade. Este processo é incompleto, aberto e ambíguo e depende de quem participa na construção dos discursos e das visões de mundo que os constituem. E, por ser assim, tem o poder de nos ensinar não só como se fazer arquitetura, mas também como se praticar democracia.

Introdução – Inventar (re)Inventar

MARINA MANGE GRINOVER

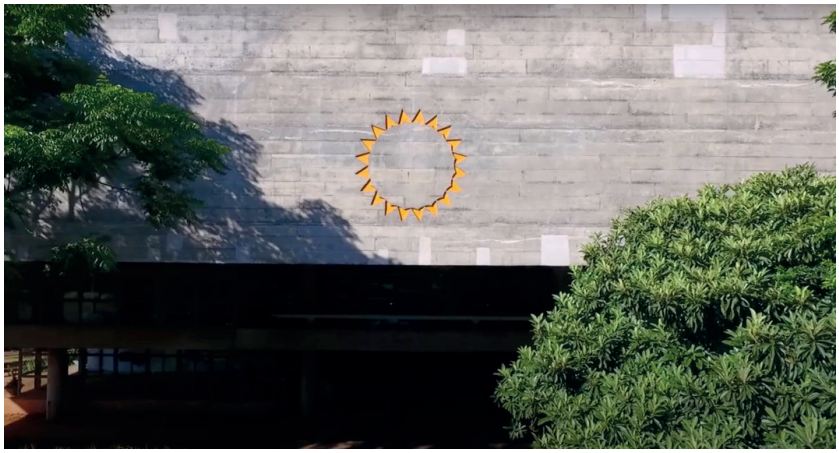

FIGURA 1
Foto empena do edifício da FAUUSP na Cidade Universitária em São Paulo.

> *Improvisar é antes ainda, o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude poética. A impossibilidade que é nossa de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, nos faz falar como poetas, narrar as aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes. A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal que faz palavras, figuras, comparações, para contar o que pensa a seus semelhantes*. Jacques Rancière (2015, P. 96)

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAUUSP, foi inovadora na educação da profissão desde sua fundação no final dos anos 1940. Sua raiz pedagógica multidisciplinar agregou conhecimentos das áreas de artes, humanidades, filosofia, história, geografia e ciências sociais, com as disciplinas das ciências politécnicas, dos materiais, da construção e das ciências aplicadas. Absorveu o conhecimento científico da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Sociais e História e da Faculdade de Engenharia Civil na Universidade de São Paulo, para desenvolver o ensino de projeto nas diferentes escalas de atuação da Arquitetura e do Urbanismo.

Este livro narra a história da FAUUSP através do debate pedagógico sobre a educação do projeto que formulou o curso e suas adaptações ao longo dos últimos 74 anos. Ele é um ensaio a partir de pesquisa de Pós-doutorado, realizada no Departamento de Projeto da FAUUSP, que versou sobre o ensino de projeto investigando como professores e alunos praticaram, nos estúdios de projeto, certa pedagogia que atravessa diversos campos disciplinares (GRINOVER, 2021). Sobretudo buscamos aqui um recorte que reconheça o processo de definição pedagógica da escola, seus momentos de revisão e debate nos diversos colegiados e, ao mesmo tempo, a vitalidade da escola e seu papel na precisão da profissão dentro da cultura urbana nacional. Ao problematizar o ensino de projeto na FAUUSP, questionando quais os fundamentos e como se ensina arquitetura naquela faculdade, desenhamos de modo inédito a trajetória histórica em três momentos. Analisamos o momento presente apontando virtudes, conflitos, continuidades e rupturas inerentes ao processo de sua constituição enquanto escola pública de ensino da arquitetura e do urbanismo.

Este arcabouço de questões esteve associado a certas motivações acadêmicas: os temas do doutorado, a excelência e radicalidade de ensino da FAUUSP, a percepção sistematizada a partir da troca entre pares na oportunidade de pertencer ao corpo docente e os diálogos acadêmicos com o Professor Dr. Luís Antônio Jorge[1].

Na tese de doutorado "Laboratórios de Projeto e Construção: prática da arquitetura na obra de Renzo Piano e João Filgueiras Lima" (GRINOVER, 2015), sobre a prática da arquitetura contemporânea de arquitetos e arquitetas que conduzem sua atividade profissional atentos às etapas construtivas de suas obras, revisitou-se a formulação do conceito de "projeto", articulando os seus significados históricos de trabalho, técnica, desenho e arte. Houve arquitetos, especialmente na segunda metade do século XX, que buscaram fazer arquitetura articulando contexto sociocultural e técnica construtiva, inventando um modo de operar a arquitetura que não intimidasse o tempo para a criatividade, para a inventividade junto à ação política, própria da natureza artística.

Aquela pesquisa examinou as relações de uma *práxis* da arquitetura amparada pela investigação do trabalho técnico e artístico, na relação com os materiais, mas, principalmente, no entendimento de uma investigação de como fazer projeto em diálogo estreito com os modos de construção e com a produção da obra. Foi possível compreender como é imprescindível a horizontalidade das informações de projeto, a ampla comunicação dos processos e a generosidade de simultaneamente conter e elaborar uma multiplicidade de conhecimentos. Ali, a hipótese que se consolidou foi a de que é o projeto, o seu desenho, o continente dos saberes deste processo, assim chamado, fabricador. Como formulou o filósofo Vilém Flusser, "a forma é o *como* da matéria e a matéria o *o que* da forma" (FLUSSER, 2009, p. 23). Colocamos o projeto como o registro de um movimento criativo, e, portanto, de improvisação, que leva uma ideia a sua construção. Um processo qualificador que tem componentes mecânicos e intelectuais, que absorve saberes consolidados em outra ordenação. Aproximamos a atividade de projeto, assim entendida, do conceito de invenção, elaborado por muitos intelectuais no início do século XX, entre eles o matemático francês Henri Poicarè, que atribuía uma característica inventiva à busca por uma nova relação ou ordenação de saberes científicos (POINCARÈ, 1970), ao par também com o arquiteto americano Frank Lloyd Wright, que defendia, na ação de projeto para a nova forma, um modo de reelaboração das formas já existentes num processo de transformação criativo (LASEAU, 1992).

Coube, assim, à investigação do doutorado, examinar a relação entre o gesto humano do desenho e as operações de fabricação da obra, alargando a consciência do trabalho técnico que se faz nas possibilidades de diálogo entre ideias, conceitos, materiais, recursos, meio, sociedade, tempo, o contexto. Reconhecemos que o processo de projeto arquitetônico tem movimento circular, próprio do fazer criativo, que dialeticamente reconduz os conhecimentos agenciados, aprimorando e dando precisão ao conjunto da obra.

As formulações desenvolvidas na tese de doutorado nos levaram a refletir sobre o ensino de arquitetura. Ao problematizar as didáticas

possíveis e praticadas para a formação deste tipo de profissional que, por hora, se encontra definido e examinado nos estudos das obras dentro de uma cultura arquitetônica que atravessa diversos campos, muito além apenas do problema da forma, estruturou-se a pesquisa de pós-doutorado.

A partir da vivência cotidiana do ensino nos estúdios da FAUUSP[2], estabelecemos uma metodologia de pesquisa em ato (THIOLLENT, 2018), que aprofundasse e inovasse as discussões do doutorado, examinando o ensino da arquitetura. Tomamos como base a leitura das discussões, elaborações e revisões pedagógicas da escola, a vivência nos estúdios de projeto e a conversa com professores como método de pesquisa. Deste modo, fomos reconhecendo o processo histórico como motivador da interdisciplinaridade e da inovação didático-pedagógica para o ensino de desenho no campo da arquitetura e do urbanismo.

A escolha do ensino de projeto na FAUUSP como objeto para investigação encontrou argumento também na constatação de que, no Brasil, seu Projeto Pedagógico foi pioneiro (CONTIER, 2015) germinou em muitos outros cursos desde sua fundação em 1948, e pertence ao seu processo de consolidação a constante revisão curricular, o debate sobre seus valores e princípios em diversos colegiados. Apontamos a FAUUSP como importante referência, pois a faculdade é uma das melhores do mundo no ensino da profissão de acordo com os estudos da Quacquarelli Symonds (QS)[3], principalmente porque este mérito é destinado à escola e não a um indivíduo ou a algum grupo.

Em uma perspectiva pedagógica do ensino da profissão, a FAUUSP foi uma escola importante no cenário mundial. Segundo o trabalho da arquiteta Beatriz Colomina, que examinou os cursos de arquitetura nos anos 1960 e 1970 pelo globo, detectando uma atitude ativista – seja no modo de ensinar, seja na postura de professores e alunos, promovendo uma rica cultura de debate e experimentação para o campo –, a FAUUSP e sua trajetória são encontradas como referência nesse contexto. As assim chamadas "pedagogias radicais" traziam novos modelos de educação da arquitetura, em progra-

mas questionadores do meio. Colomina examinou as escolas de arquitetura a partir de sua tese sobre o exame crítico da arquitetura moderna, formulado nos anos 1960. O espaço de debate, segundo ela, foi também postulado em exercícios de arquitetura, desde a revista Oppositions, do IAUS (Institute for Architecture and Urbanism, NY) e Learning from Levitan (que resulta no famoso *Learning from Las Vegas*, de Denise Scott Brown, Robert Venturi e Steven Izenour)[4].

Junto com este reconhecimento do valor da faculdade, é importante dizer que as histórias contadas pelos professores da FAUUSP foram o principal continente de saberes para estruturar a narrativa histórica expressa neste livro: um conjunto de dados que tem a memória e os afetos como fonte primária[5]. Estes depoimentos, que foram provocados por três tópicos de fundamento teórico da pesquisa de Pós-doutorado, vêm impregnados de um olhar particular de cada um destes professores sobre a história oficial, registrada em documentos institucionais e pesquisas acadêmicas. Estas últimas são referências importantes para comprovação e para a busca das precisões dos fatos relatados.

Este modo mais íntimo da oratória dos depoimentos fez com que aparecessem as motivações de camadas mais profundas que apenas a relação de fatos e eventos sobre a história da FAUUSP não mostram. No meio das narrativas brotaram reflexões, comentários preciosos sobre o que é arquitetura e seus estudos da linguagem, como se aprende, como se ensina e como na FAUUSP este processo aconteceu. Também foi possível ver como dentro das personalidades diversas, há um fio que as une quando falamos de ensino de projeto, pois a atenção ao tema do desenho como ferramenta de expressão e elaboração para a arquitetura pertenceu às falas. As diferentes visões e entendimentos da "função social" da arquitetura e do arquiteto no contexto da cultura também apareceram como questão fundante não somente do ideário, mas da prática da arquitetura e das discussões de ensino apontando as bases para um posicionamento crítico frente ao campo e ao fazer projetual.

Nas conversas deu-se ênfase ao exame dos momentos do ensino de projeto na FAUUSP para investigar o papel do desenho da arquitetura e do urbanismo e suas forças motivadoras, pois entendemos que este modo de fazer arquitetura é organicamente amalgamado à ideia de que é possível construir com respeito à natureza humana, ao trabalho e ao lugar. O conhecimento dos métodos de ensino voltados para o projeto fortaleceu o entendimento que este esforço didático tem sido elaborado simultaneamente à certa noção de mundo e ao conhecimento técnico sobre como realizar as intenções humanas sobre este mundo.

O primeiro tópico das conversas abordou um campo mais formativo, do currículo e da vivência na FAUUSP de cada entrevistado, seja como professor, seja como aluno, motivados pelo texto de fundação da FAUUSP, escrito em 1948:

> *O ensino de arquitetura constitui um problema de certa complexidade no mundo contemporâneo. Um exame ainda que superficial dos debates nas principais organizações universitárias em torno dos critérios relativos à formação de arquitetos evidencia nitidamente que há um sério desajuste entre 'currículo' universitário e a vida profissional do arquiteto. As causas fundamentais desse desajuste, em nossa opinião, não repousam inteiramente no processo de instruir os profissionais. Elas terão suas raízes mais além, dentro da própria organização da sociedade e dos conflitos entre a técnica e a arte contemporânea. Entretanto é inegável que na procura da integração do arquiteto à sua missão social, um papel importante cabe às organizações de ensino e a preparação dos profissionais.* (ARTIGAS, *et al.*, 1948, p. 12)

Desde sua fundação, em 1948, e mesmo durante a participação do professor J. B. Vilanova Artigas (1915-1985) na elaboração dos campos disciplinares e conteúdos do ensino na FAUUSP, que o aprofundamento das discussões sobre arquitetura, projeto e desenho se fortaleceram e se espraiaram entre professores e pesquisadores. Este processo apontou determinados campos pedagógicos que permanecem, pois são consenso, e outros que se transformaram,

pois dizem respeito aos tempos e personagens envolvidos. Isto é, foi possível detectar, ao longo do contexto histórico do ensino de projeto na FAUUSP, características genéticas que estão ainda presentes e outras, não menos importantes, que estão associadas à rotina, aos diferentes momentos da inserção da arquitetura na cultura, aos professores e ao modo encontrado para sistematizar os métodos de ensino de projeto propriamente. Uma atmosfera que demonstra a invenção da escola e sua (re)invenção ao longo do tempo.

O segundo tópico das conversas foi sobre as relações professor-aluno e as didáticas de ensino de projeto, motivados pela abordagem de Benedictus de Spinoza, de que o conhecimento é um compromisso com os afetos. Em seu "Tratado do intelecto" (SPINOZA, 1983) ele apontou a relação fundamental entre conhecimento, alegria, subjetividade e política, descrevendo a busca de crescimento intelectual como um ímpeto de preservação humana. Ao descrever as fases do conhecimento, enumerou a imaginação como a primeira delas que nos afeta; em segundo, a busca das razões, dos porquês que despertam o desejo de saber e de sentir-se livre; este afeto conduz à última fase, que é a alegria de compartilhar este conhecimento, elaborando o pertencimento ao todo, à sociedade. A filosofia de Spinoza despertou outros pensadores no século XX preocupados com o lugar do conhecimento e a formação intelectual na sociedade moderna, como Hannah Arendt, que elaborou profundamente o valor do trabalho técnico e a condição humana na sociedade industrial (ARENDT, 1995). Bem como o filósofo Jacques Rancière e os estudos sobre o ensino e o tema do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2015), ou ainda Dino Formaggio e o fazer artístico em sua estética *fattiva* (FORMAGGIO, 1973). Nas bases do ensino há uma relação fundamental de afeto com o conhecimento, como também postulou Paulo Freire aqui no Brasil (FREIRE, 1996). Afeto no sentido de Spinoza, no qual o mundo nos afeta, ou como apontou Immanuel Kant, para quem esta palavra designa a ação que o objeto exerce sobre a sensibilidade estética (KANT, 2009). Mas também se o afeto está

na genética da relação humana com o conhecimento, podemos lembrar Ficino nos comentários sobre o "Banquete e o Fedro", de Platão, demonstrando como o amor é o "maestro de todas as artes" (FICINO, 2011).

Neste sentido, o tema da relação professor-aluno e sua didática tem o despertar deste afeto, a busca por compreendê-lo e então difundi-lo como fundamento do fazer artístico, instituindo uma autonomia no estudante. Nas conversas com os professores este tema da didática e de como se inicia o projeto, por onde o estudante pode dar vazão ao seu afeto, foram pontos importantes.

Como terceiro tópico de conversas, fizemos juntos uma avaliação sobre as características da FAUUSP no cenário do ensino, suas particularidades e pluralidades diante de pares na universidade, com uma possível constatação de que há algo que une a todos mesmo se as rotinas e focos de interesse sejam extremamente diversos, algo da dinâmica de inventar e (re)inventar a escola.

Nos últimos anos de debate sobre ensino na FAUUSP a tônica nos encontros sobre currículo e aprendizado foi a discussão da interdisciplinaridade, da multidisciplinariedade, do excesso de disciplinas, das repetições de conteúdo, da ausência de tantos outros e das demandas por um ensino de massa e, ainda, da crescente necessidade de intercâmbio acadêmico de professores e alunos.

Estas questões foram confrontadas com o tema do mercado de trabalho, as condições críticas das cidades, o elitismo profissional, as ações através da assessoria técnica[6]. Por outro lado, esteve sempre presente uma voz que apontou virtudes da estrutura da faculdade pautada por seus três departamentos (Projeto, História e Fundamentos e Tecnologia) e o entendimento de que a atividade de projeto congrega a articulação destes três campos do conhecimento em arquitetura no currículo da FAUUSP[7]. Este universo disciplinar está em constante elaboração e sua necessária articulação interna exige uma atitude propositiva por parte do corpo docente. As diferentes visões, se de um lado dificultam o encontro de consensos, por outro, qualificam a diversidade de opiniões e trajetórias de pesquisa importantes no ambiente acadêmico.

A arquitetura hoje é entendida como uma arte dependente (TILL, 2009; GOLDBERGER, 2008), na qual as ações transdisciplinares elaboram campos importantes para o bom desenvolvimento do projeto, do desenho urbano, do desenho do edifício e do objeto e sua comunicação e viabilidade. A formação apenas voltada para o problema da forma, sua significação e construção indica a necessidade de uma revisão, bem como aquela apenas dirigida ao ativismo crítico diante das mazelas do sistema capitalista que devasta o meio urbano e natural. A FAUUSP está na universidade pública e a proximidade com outros campos de pesquisa é um facilitador para que a experimentação e a inovação se lancem numa direção de encontros desses campos por vezes ditos distintos.

Também é importante ressaltar que estas conversas apontaram que as opiniões são "geracionais" e nasceu, assim, a ideia de formar conjuntos na linha histórica que articula as individualidades de cada professor, constituindo um método de organização dos depoimentos que se mantém íntegro e que é a estrutura da narrativa desta publicação. As conversas com os professores estão organizadas em três grupos, de acordo com as gerações e os momentos dos eventos destes 74 anos de vida da FAUUSP. Os professores convidados para estas conversas são aqueles que tiveram uma relação direta com o ensino de projeto ou que fizeram do desenho um elemento fundamental das disciplinas de curso e de pesquisa acadêmica[8].

Ao optar por percorrer um amplo recorte temporal, a precisão histórica abordada tem caráter panorâmico, pois o foco foi concentrar a narrativa nas questões do desenho e da crítica no fazer projetual como ferramentas tanto de entendimento da pedagogia da FAUUSP como de concentração de um campo de pesquisa. Como colocou a professora Ana Maria Belluzzo[9], "Se a compreensão do desenho como elaboração tinha um entendimento, acho que não era falado, era subentendido, estava subliminar. O desenho era isso." Ou seja, a importância do desenho como ferramenta de conhecimento, mesmo nos momentos de crítica, esteve em debate, em defesa, em precisão, e acabou por caracterizar os modos de ensinar arquitetura e urbanismo na FAUUSP.

Estabelecemos três momentos para esta história do ensino de projeto da FAUUSP: do início em 1948 até os Fóruns de 1962 e 1968 que, ao mesmo tempo, estruturaram o ensino em três grupos de conhecimento, originando os departamentos da faculdade, acirraram as críticas à arquitetura moderna e mostraram a posição da FAUUSP neste debate; de 1968 até 1998, quando da abertura política e a consolidação da pesquisa acadêmica na FAUUSP examinou-se criticamente o Projeto Pedagógico dos anos 1960 e imaginou-se uma estrutura para o século XXI; e, finalmente, de 1998 até 2018, quando a partir da Reforma Pedagógica de 1998 (implantada plenamente em 2000) elaboraram-se as perspectivas da interdisciplinaridade, do trânsito disciplinar no ensino da arquitetura e do urbanismo, o que fez com que o curso ganhasse um contorno mais definido, impulsionando as mudanças do ensino de projeto na direção do estudo da cidade como campo de experimentação. Estes três momentos dão nome aos próximos três capítulos desta publicação.

As características de permanência e de adaptabilidade da FAUUSP se expressaram no modo como os professores relacionaram o ensino de projeto com o desenho, a construção e a responsabilidade social da profissão como entrada para a crítica social do projeto. Entretanto, estas relações não se apresentaram como modelo, quando muito, somente como estrutura curricular e posição estética e ética na qual os problemas colocados pelo estudante ou pela disciplina foram examinados por dentro do projeto, orientando as questões para problemas da arquitetura, do urbanismo, do espaço e da construção. Os conceitos de "desenho" e "crítica" se apresentam, portanto, associados à característica do ensino de projeto da FAUUSP.

Como encerramento, houve um esforço de juízo crítico ao examinar a potência da escola e seus limites. A FAUUSP é uma escola que constantemente revisa seu conjunto disciplinar em busca de um aprimoramento deste ideário, de um ajuste ao momento e às contingências do contexto para seguir simultaneamente definindo, criticando e realizando seu ideário. Este constante reinventar-se foi e é processado, engendrado, por professores e alunos, nas revisões disciplinares a cada ano e semestre, nos Fóruns, Colegiados

e Seminários. Decantam-se os modos operativos da experiência de ensino e aprendizado no cotidiano da escola realizando este projeto pedagógico de faculdade onde o desenho e a crítica são a chave das características da formação na FAUUSP.

Este livro buscou, diante destas problemáticas, abordar a multiplicidade de significados do desenho, muitas vezes ambígua, deixando margem para diferentes entendimentos de sua relação com o projeto, ora aproximando-se, ora distanciando-se dele. Existe o desenho só desenho e o desenho como projeto, desenho como registro do mundo e ato de transformação do mundo; existe o desenho de expressão livre e de expressão técnica, de comunicação e de assimilação, assim como a crítica, que também é usada como conceito em diferentes contextos: como crítica social de ações projetuais, como crítica estética à forma e ao processo criativo, e a crítica interna ao pensamento do fazer, que revisa e questiona o modo mesmo como arquitetas e arquitetos enfrentam os problemas de projeto. Algo da escala do olhar externo, que mira os resultados e algo do olhar interno de quem desvenda modos criativos e processos de projeto. Em um constante ressignificar do ensino e aprendizado da arquitetura, observa-se que são nos estúdios e nas salas de aula que se mantém viva a escola.

Uma das considerações importantes que se ancora neste ensaio histórico é que a construção do edifício na USP marcou um tipo de trabalho acadêmico proporcionado também pela própria natureza da edificação, isso é, a diversidade de espaços de encontro junto às circulações aponta para um estado de convivência que favorece a troca, a sinergia entre alunos e professores, propício para o fomento de ideias novas, grupos novos e, portanto, produção de conhecimento a partir da troca (BAROSSI, 2015). Uma experiência que, segundo os depoimentos, começou no pavilhão de ateliê de projeto construído em 1956, no fundo do lote da rua Maranhão. Segundo Jacques Rancière, a forma primeira do ensino é a troca, pela qual professor e aluno compartilham seus saberes, suas indagações, e alimentam a construção de um saber, assim, integrado (RANCIÈRE, 2015).

A FAUUSP e os estudos da linguagem da arquitetura, suas motivações estéticas e políticas, trazem um campo de coesão para as diversas manifestações captadas. Uma ação educativa nascente dessa relação que, como apontam os depoimentos, nunca se concretizou pedagogicamente como consenso e, portanto, sua precisão está na prática do ensino, mais do que nos registros de seus atores. Mas me parece que ela está, de fato, no resultado da formação dos alunos, que em diferentes momentos da história guardam as relações entre desenho, construção e ação social como um método de trabalho, de projeto, e de crítica do mundo que nos cerca, como poética.

Por último, um agradecimento. Compreendo que o trabalho de pesquisa acadêmica está inserido em um contexto cuja trama estrutura o conhecimento sobre um determinado conjunto disciplinar. Uma constelação de outros profissionais acadêmicos, de hoje e de tempos outros, enlaçam trabalhos diversos, constituindo a base de nossos saberes. Sem a solidariedade destes pares as pesquisas acadêmicas enfrentariam distâncias difíceis de transpor.

Para a realização desta publicação, contei com a colaboração de profissionais do ensino de projeto na arquitetura e no urbanismo, com a bibliografia disponível sobre o tema e com o resultado de outras pesquisas fundamentais para os resultados aqui apresentados.

Agradeço especialmente aos professores Alexandre Delijaicov, Ana Maria Belluzzo, Angelo Bucci, Antônio Carlos Barossi, Eduardo de Almeida, Fabio M. Gonçalves, Feres Khoury, Helena Ayoub, Júlio Katinsky, Luís Antônio Jorge, Lucrécia Ferrara, Marcos Acayaba, Paulo Mendes da Rocha, Raquel Rolnik, Regina Meyer e Vespasiano Puntoni pelos depoimentos fundamentais na pesquisa de Pós-doutorado e aos professores colegas do Grupo de Disciplinas de Projeto de Edificações (GDPr) pela parceria no cotidiano dos estúdios de projeto. Agradeço à Luciene Santos e a Dra. Eliana C. Vargas pelo acesso às ementas do departamento de projeto (VARGAS, 2014), e à equipe do FOTOVIDEO FAU pelo amparo e pesquisa de mídia audiovisual.

Notas

[1] Foram oportunidades de diálogo acadêmico no Grupo de Pesquisa do CNPq "Representações dos Lugares na Cultura Brasileira" desde 2015 e na supervisão do pós-doutorado, entre 2018 e 2021.

[2] Desde o início da pós-graduação, em 2007, vim acompanhando o ensino de projeto na FAUUSP nas seguintes atividades: P.A.E. (2008 a 2014); contrato temporário de 2016-2017 no Departamento de Projeto da FAUUSP; e na seleção PART 2019-2021.

[3] Nos últimos 10 anos a FAUUSP esteve como a primeira ou segunda melhor escola da América Latina e entre as 30 melhores do mundo segundo a Quacquarelli Symonds (QS). Disponível em: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/ architecture. Acesso em: 11 abr. 2023.

[4] O tema das "pedagogias radicais" foi organizado para a Trienal de Lisboa de 2013, resultando numa mostra sobre os experimentos pedagógicos que tiveram papel importante no discurso e na prática da arquitetura na segunda metade do século XX. Estes experimentos podem ser entendidos como práticas radicais pois se elaboram articulando os próprios termos do campo, questionando, disseminando e reafirmando as bases da arquitetura. Elegendo dois momentos importantes, o segundo pós-guerra e a Guerra Fria, Colomina definiu um recorte em que todas as ações de educação eram contra a força capitalista, as tragédias sociais e culturais, o valor do meio ambiente e as possibilidades de preservação da humanidade diante da guerra. Colocados como primeiras preocupações ecológicas, estas escolas questionavam a utopia da tecnologia, a destruição ambiental e as desigualdades urbanas. Ao mesmo tempo, havia o fortalecimento de um formalismo dos objetos projetados, a defesa de um sistema formal junto com uma crítica ao sistema vigente. De acordo com Colomina, um "oxímoro", ou um radical no sentido de revolução e no sentido de raiz, "ser radical é ser sempre um processo transitório onde as bases são questionadas e verificadas simultaneamente." (COLOMINA, 2022).

[5] Este método ressoa, ainda, outras iniciativas importantes para "contar" a história da FAUUSP, como as compilações de Benedito Lima de Toledo de 1960 pelo GFAU. Cf. Toledo, D'Agostino e Azevedo (2017). E as entrevistas feitas por Miguel Pereira e Lucinda Prestes (PEREIRA; PRESTES, 2008).

[6] Principalmente nos relatórios da FAUUSP dos fóruns pedagógicos de 2007, 2011 e 2018.

[7] Resumidamente os campos de conhecimento seriam: o projeto como desenho (as diversas linguagens artísticas e as operações de tradução, a representação e os significados, as diferentes escalas de abordagem do ambiente construído, o projeto da cidade, do edifício, da paisagem, do objeto e da comunicação); os fundamentos histórico-críticos para a estética do projeto (história da arte, da arquitetura e da cidade, teoria da arquitetura e do urbanismo, antropologia, filosofia e sociologia, estética e crítica de arte); a técnica da construção (a prática da construção, seus sistemas, os materiais e a tectônica). Disponível em: https://www.fau.usp.br/. Acesso em: 12 abr. 2023.

[8] A pesquisa de pós-doutorado realizou 16 conversas com professores de diferentes gerações, entre 2018 e 2021: Alexandre Delijaicov, Ana Maria Belluzzo, Angelo Bucci, Antônio Carlos Barossi, Eduardo de Almeida, Fabio M. Gonçalves, Feres Khoury, Helena Ayoub, Júlio Katinsky, Luís Antônio Jorge, Lucrécia Ferrara, Marcos Acayaba, Paulo Mendes da Rocha, Raquel Rolnik, Regina Meyer e Vespasiano Puntoni. As falas destes professores, fruto sempre destas mesmas conversas estão, nesta publicação, sempre em itálico e com a indicação de quem está falando. Como uma conversa, a história da Faculdade tem essas vozes como estrutura.

[9] Ver entrevista com a professora titular Ana Maria de Moraes Belluzzo (BELLUZZO apud GRINOVER, 2021, p. 144).

Fonte da imagem

FIGURA 1 FOTOVÍDEO FAU. Autor: Diógenes dos Santos Miranda, 2017.

Experiências de fundação

FIGURA 1
Ateliê de Projeto na sede da FAUUSP na rua Maranhão.

> *O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria.* Mário de Andrade (1975, p. 69)[1]

As discussões sobre uma escola de arquitetura e urbanismo na Universidade de São Paulo começaram a ser gestadas em meados dos anos de 1940[2]. A partir de encontros e debates promovidos pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil em São Paulo (fundado em 1943), com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e certa perspectiva de democratização do país, engenheiros-arquitetos – formados pela Escola Politécnica da USP, pela Escola Mackenzie – e arquitetos estrangeiros promoveram um debate sobre ensino e profissão que culminou com o projeto de fundação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo, a FAUUSP.

A partir do desmembramento do curso de engenharia civil da Escola Politécnica da USP, professores e alunos elaboraram a ideia de

um curso de arquitetura inserido no debate sobre as distinções entre a profissão de arquiteto urbanista e de engenheiro civil. Num primeiro momento, o objetivo era a regulamentação do curso, que aconteceu em 1955, e a ocupação da sede, na rua Maranhão, no casarão da família Penteado (CONTIER, 2015). Depois, as discussões e reformas propostas foram definindo um curso próprio, cada vez mais distante das "cátedras" da Escola Politécnica e mais próximo do conceito de departamentos e dos estúdios de projeto que se consolidou apenas em 1968 e existem até hoje.

Nos anos de 1955 a 1962, cresceu a ideia de que o curso deveria fortalecer uma formação ampliada, voltada para os problemas urgentes do país que se industrializava, e não para aplicação enciclopédica de conhecimentos universais. É preciso lembrar que em contexto nacional o Brasil vivia um momento de democracia com a morte de Getúlio Vargas, em 1954, e a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1955. Um momento de certa estabilidade social e econômica que permitiu o florescimento de uma vanguarda cultural afinada em seu projeto plástico com as expectativas da elite econômica mais progressista. No caso da arquitetura, o momento culmina com o concurso e a construção de Brasília. A arquitetura moderna nacional ganhava certo protagonismo internacional e, em São Paulo, a condição econômica favorável se traduziu numa arquitetura definidora da cultura urbana de anseio democrático. Era o momento de imaginar um país próspero, menos desigual e industrializado.

O projeto construtivo nas artes está também entrelaçado a este projeto econômico desenvolvimentista de passagem de uma economia agrária e extrativista para uma economia de mercado, industrializada, desejada por uma elite mais cosmopolita. No campo das artes podemos dizer, de modo sintético, que o Projeto Construtivo nasceu junto com movimentos emancipatórios urbanos na Europa do início do século XX e dizia respeito, do ponto de vista da forma, a um caminho abstrato. Isto é, seja na pintura, na escultura ou na música, as pesquisas estéticas caminharam para uma arte feita em seus próprios termos, sem adereços ou narrativas românticas. Segundo Giulio Carlo Argan, a arte construtiva

desejava um caminho da forma estruturante em cada linguagem, em cada sistema expressivo a busca artística era por uma essência universalizante e, certamente, abstrata. A pintura linha e superfície cromática, a escultura volume, peso e equilíbrio, a arquitetura carga, estrutura e função (ARGAN, 1992).

O movimento concreto em países sul-americanos, por seu distanciamento da guerra na Europa, garantiu certo otimismo diante do progresso técnico industrial, certo otimismo de projeto futuro que desejou emancipar culturalmente e socialmente seus povos. Mas a tendência construtiva, de raiz formal abstrata-geométrica, exigia um público apto a compreender esta abstração conceitual (AMARAL, 2015). No Brasil, um conjunto de movimentos culturais e educacionais passou a considerar a arte e o desenho como necessários conteúdos à formação geral.

Nos anos de 1957 a 1970 um conjunto de textos e experiências estéticas significativas vão experimentar este campo plástico e, ao mesmo tempo, debater sua validade. Podemos citar o projeto do Plano Piloto e a construção de Brasília, as discussões de Mário Pedrosa, passando pelo Movimento Concreto dos Irmãos Campos e Décio Pignatari sobre os problemas da forma-função à Ferreira Gullar, e a organicidade da forma na arte Neoconcreta. As experiências de Lygia Pape e Lygia Clark, Hélio Oiticica, Hércules Barsotti, entre tantos dos quais vão derivar experiências informais, cinéticas e a figuração pop junto com pesquisas de abstração geométrica (PEDROSA, 2015; AMARAL, 1990).

No campo da arquitetura, Brasília e a Escola Paulista darão voz abstrata aos campos possíveis de uma arte de construir que dependeria do avanço da industrialização para se fazer emancipar das experiências mais elitistas e contaminar o território popular. Vários professores da FAUUSP participaram do debate sobre a formação voltada à prática procurando aproximar a academia da realidade profissional. Vilanova Artigas, que retornou em 1956 dos EUA, valorizou, naquele momento, uma posição de qualificação do ambiente acadêmico, defendendo uma formação erudita e voltada ao ofício como estratégia qualificadora do novo profissional

e não a simples incorporação de problemáticas profissionais. O Seminário de Ensino realizado na FAUUSP entre 1956 e 1957 foi importante para a formulação da atividade didática do ateliê e para que, em 1962, a comissão da qual Vilanova Artigas também fazia parte elaborasse a Reforma Curricular, alterando todo o conjunto do ensino na FAUUSP (CONTIER, 2015, p. 130).

Em 1956, no encontro promovido pelo GFAU, um grupo de professores e alunos debateram estes tópicos na direção de uma formação artística e técnica comprometida com uma posição atenta e, portanto, crítica em relação aos desdobramentos do projeto de progresso do país. As questões que os alunos levantaram, diante da confirmação do curso na USP, problematizavam a relação das disciplinas técnicas e científicas com os problemas reais da construção e do país. Um certo descolamento, baseado num método de ensino de "problemas ideais", dificultava tanto a assimilação quanto a efetiva utilização dos conteúdos. Para os alunos, interessava "saber como os homens resolveram seus problemas e não somente a solução"[3]. Este modo de criticar o ensino já apontava o distanciamento das "cátedras" dos anseios de uma profissão que se afirmava interessada nos problemas sociais. Os debates se seguiram, procurando elucidar as confusões entre um curso ligado às tradições de Belas Artes e o curso da Politécnica como pares antagônicos e retrógrados. O professor Luís Saia, por exemplo, defendeu uma distinção entre conhecimentos da engenharia e o exercício da engenharia, bem como os conhecimentos artísticos do fazer experimental das artes plásticas intrínsecos ao fazer arquitetônico. Defendeu uma formação ampla, integrada e atenta às condições socioeconômicas do país e a história da construção e da cidade como fundamentos para o bom exercício da profissão (GFAU, 1956). Vilanova Artigas alertou que diante da pequena experiência da profissão, nova, era importante atentar para o esforço de movimentos artísticos no meio dos arquitetos como força de mudança na formação profissional[4]. A tese mais crítica de que a escola estava distante da vida, do cotidiano prático, era vista por Artigas como um ruído entre as profissões de engenheiro e arquiteto. Para ele, a escola deveria manter um

clima de liberdade para a livre pesquisa da forma e da construção, para a livre criação e o livre acesso ao conhecimento como forma de garantir um processo consciente e comprometido. Lina Bo Bardi apontou que o descompasso entre formação e vida prática só seria rompido quando o método de projeto fosse um tema de ensino e não somente as soluções prontas, um compromisso conjunto entre alunos e professores (GFAU, 1956).

Retomando este momento dos primeiros anos da FAUUSP nos depoimentos dos professores Eduardo de Almeida, Geraldo Vespasiano Puntoni, Júlio Katinsky e Paulo Mendes da Rocha, reconhecemos estas "experiências de fundação". São arquitetos que viveram os primeiros anos da escola como alunos e vivenciaram a consolidação do curso, aqui reconhecida como 1968[5].

Nos depoimentos ficou evidente a importância da discussão que separou a arquitetura da politécnica como um primeiro tema de origem da escola. Uma questão não somente ligada à distinção profissional, mas uma razão para que se apontasse o que é ser arquiteto, as suas atribuições e qual o papel do ensino. A autonomia da arquitetura e do urbanismo se constituiu numa precisão da atividade profissional ligada ao projeto de edificações, ao menos dentro da FAUUSP. O tema da cidade como projeto vai aparecer, segundo Eduardo de Almeida[6], na reformulação do currículo nos anos 1960. Esta constatação pode ser verificada também nas ementas do departamento onde o urbanismo aparece como disciplina teórica e histórica. A formação humanista, vinda do diálogo com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, incutiu nas cátedras, herdadas da Politécnica, o tema da função social do arquiteto e da arquitetura com valores da Estética e da História da Arte. Na revisão iniciada em 1957, estas eram as questões fundamentais como vimos acima.

Como explicou Vilanova Artigas (RODRIGUES; CABRAL, 1978), o Programa da FAUUSP, implantado em 1962, foi gestado lenta e cuidadosamente, junto com a construção da democracia no Brasil e o debate sobre o papel social e cultural do arquiteto no cenário brasileiro. Como intelectual e arquiteto construtor, João Batista

Vilanova Artigas, com sólida formação marxista e colaborador do Partido Comunista, via na profissão e na indústria da construção uma necessidade urgente de valorização do trabalho criativo e do trabalho obreiro, não somente com seus fins capitais, mas também como poética e ação social.

Neste momento de democracia no país, as discussões entre arquitetos ganham um caráter progressista, com forte ênfase para formação no desenho, no projeto ligado à construção, não somente à bela forma. Com a fundação dos Ateliers de Projeto, em 1956, inclusive com a construção do anexo na Vila Penteado, a FAUUSP inaugurou a ideia de um desenho não mais como composição, mas como questão técnico-construtiva (JUNQUEIRA, 2016).

Este debate de quase 20 anos culmina com a proposta de 1962 na qual o centro do ensino de arquitetura e urbanismo seria o projeto, o desenho, a formação artístico-técnica e, principalmente, o propósito do ofício do arquiteto. Naquele momento, inventam-se os quatro departamentos[7] e as disciplinas de Desenho Industrial e Comunicação Visual no Departamento de Projeto. Fica claro o acento para as linguagens artísticas dentro de uma ideia política da arte, alinhado ao projeto construtivo na arte no Brasil. Arquitetura serviria, então, como ferramenta de ação social diante da industrialização; uma ação pedagógica de natureza mais ampla do que somente dentro da FAUUSP, um projeto de país[8].

Examinando as mudanças e fusões da Reforma Curricular de 1962, vemos que nasce o Centro de Pesquisas Urbanísticas com a criação do grupo de planejamento. Os fundamentos das ciências aplicadas e das técnicas construtivas ficaram em grupos distintos, em dois departamentos, Ciências Aplicadas e Construção, e o tema da documentação e reflexão crítica constituíram a base do Departamento de História, originário do Centro de Estudos do Folclore e Centro de Estudos Brasileiros, organizados por alunos e professores, nos anos 1950 (CONTIER, 2015; BAROSSI, 2016; AYOUB, 2017; SANTOS, 2018).

Como vimos, a Reforma Curricular de 1962 foi sendo gestada lentamente e ultrapassou sua publicação no mesmo ano. Em 1957

formou-se uma comissão com Artigas, Rino Levi, Abelardo de Sousa e Hélio Duarte para iniciar os estudos. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases possibilitou a criação independente do Estatuto da USP (organização em disciplinas sequenciais e autonomia à Comissão de Ensino em cada unidade). Em 1962, Carlos Milan escreve sobre "O ateliê na formação do arquiteto" (MILAN, 1962) e outra comissão é formada para planejar os estudos do ateliê de projeto, composta por Jon Maitrejean, G. Carlo Gasperini, Lúcio Grinover, Carlos Milan, cuja proposta era organizar as temáticas do ateliê para as disciplinas de projeto. Em 1963, outro Fórum é instituído como consequência do Fórum Universitário e da implantação da Reforma Curricular, de 1962. Os temas foram o ensino e a profissão do arquiteto e o histórico dos primeiros 15 anos da FAUUSP (FAU, 1966).

Observamos que, na precisão do ensino de projeto, reelaboram-se as tradições das Belas Artes e da Politécnica e reforçaram-se as distinções entre arquitetura e engenharia. O desenho industrial passou a ser o campo da articulação entre projeto e construção. O Museu tornou-se o colegiado articulador da profissão e do ensino na cultura urbana ao mesmo tempo que faria a articulação entre os departamentos e os laboratórios; também seria o espaço da divulgação das atividades e das publicações da faculdade. Comunicação Visual incorporou e reformulou o ensino do desenho artístico ao incluir o termo *expressão* e *comunicação* em seu campo disciplinar, fortalecendo outra dimensão prática de arte, o ofício.

A FAUUSP, sintonizada com o cenário do ensino universitário da arquitetura numa direção progressista de revisão curricular e aproximação de problemas nacionais, acompanha as revisões curriculares que também aconteciam no Rio Grande do Sul, Minas Gerais e, principalmente, na UNB, com a criação do Cerplan em 1960, uma base de projeto e construção pré-fabricada para a escola de arquitetura e urbanismo na Universidade do Brasil.

Em 1964, houve preparação para outro Fórum, mas o Golpe Militar acarretou o cancelamento do debate e atrasou a implantação integral da Reforma Curricular de 1962. Os documentos redigidos para esse Fórum tem um interesse fundamental pois avaliaram

aquele de 1962, descrito como processo de amplo debate entre docentes, alunos e arquitetos com o objetivo de reformular o ensino desde 1948. O objetivo da reforma foi "inserir uma nova conceituação no que diz respeito à formação do arquiteto" (FAU, 1966, p. 06), fundamentada em duas premissas: adaptar a formação à nova sociedade industrial emergente, com um currículo mais rico e flexível; superar a estrutura arcaica das cadeiras isoladas e independentes, reunindo grupos de disciplinas afins, adequando programas e didáticas segundo diretrizes comuns, acabando com as composições na tentativa de mudar o ensino por aumento de escala e complexidade. Desejava-se ampliar, segundo o texto de 1964, a capacidade profissional do arquiteto em ação pioneira dentro da Universidade a partir de 1962 (FAU, 1966, p. 11), pois os departamentos e as novas sequências traziam o tom da revisão em sintonia com um projeto mais amplo de país.

Ao mesmo tempo que este cenário coletivo da classe de arquitetos, da escola e da luta coletiva, se consolidava, havia um modo de praticar arquitetura ligado à individualidade do artista-arquiteto. Segundo seus alunos, Artigas dizia que arquitetura não se faz em grupo, que "o camelo era um cavalo desenhado em grupo", valorizando o processo criativo individual e a função do mestre no ensino. Transitou-se, no ensino de arquitetura, de um modo de projetar por composição originário da Politécnica, com modelos de manuais de estilo aplicáveis, mais difíceis à medida que o curso avançava, para um modo pelo qual a habilidade artística individual era fundamental e, sobretudo, o ponto de vista do artista-arquiteto, dado que as sequências articulavam cada vez mais conteúdos e problemáticas, abrindo espaço para a emergência de uma autoridade diante do enfrentamento das questões projetuais. Com a hipótese de que este arquiteto teria em sua formação fundamentos suficientes para enfrentar as grandes questões sociais que o país exigia, sua autoridade diante das atribuições, era legítima segundo este grupo de professores.

Estas posições de Artigas e seus colegas foram polêmicas e desdobram em temas fundamentais para o ensino e aprendizado de

arquitetura. Uma das maiores contribuições da Reforma Curricular de 1962 foi, certamente, a inclusão das disciplinas de linguagem artística com foco no ofício artístico e na linguagem como comunicação, ensaiadas em 1956. Mas também no entendimento do processo de industrialização como raciocínio construtivo, como a seriação, a modulação, a relação econômica entre peças e todo edificado, logística e canteiro que tem impacto sobre o desenho. Estes conteúdos trouxeram para a formação do estudante da FAUUSP uma dimensão ampla no sentido artístico e técnico, consolidaram o desenho como ferramenta de elaboração e síntese de conteúdos, habilitando-o a conhecer como se faz arquitetura, o desenho como desígnio, ao menos como discurso.

O professor Vespasiano Puntoni[9], em seu depoimento, esclarece que a formação a partir da ideia de composição estava apartada da discussão construtiva, um método que estava em xeque nos anos 1950. Durante sua formação compreendeu a importância das motivações que criam a base de um projeto de arquitetura. Em suas palavras,

> *o mote fundamental para elaborar um projeto é o diálogo, a troca de impressões sobre as oportunidades de certo projeto se realizar. Para os arquitetos é importante saber o que é construir, dominar as ferramentas que até hoje sustentam o que se constrói: o prumo, o nível e a linha.*[10]

O desenho representa estas articulações. Atento às questões do ensino do desenho, Vespasiano voltou-se para as motivações que nos levam ao desenho como forma de expressão. "O código e as intenções do desenho estão juntos, o motivo é a força para o início do processo" (GRINOVER, 2012, p.262). Neste sentido, entendo que o desenho está comprometido com o fazer e na arquitetura não é possível separar o ensino do desenho do ensino de projetar.

Segundo sua fala, alguns professores na FAU transmitiam essa motivação inicial, o professor Carlos Milan, por exemplo, ensinava a olhar e a ver a construção, a ter o prazer no desvelar da beleza deste olhar.

Na base deste desenho-construção está a geometria, um instrumento para pensar espaço e construção. Na FAU e, em outras escolas, separou-se a dimensão da geometria, aquela da ciência, daquela do desenho. O professor, em certa medida, é um tradutor, um guia de como entrar no conhecimento, naquilo que as civilizações sabem sobre o mundo. No caso da FAU de Artigas, o estudante deveria ser formado para o desenho no caminho do progresso industrial, este era o sentido do desenho: servir à industrialização. Depois, nos anos 80, o desenho industrial voltou-se ao objeto e perdeu-se o sentido da atividade da arquitetura e da indústria se relacionarem como campos ampliados da construção e então da transformação social.[11]

Nesta direção, o desenho é uma operação circular que se elabora sobre este campo do fazer, do compromisso sobre o "como" se faz. Segundo Vespasiano, este desenho-construção inaugura duas dimensões: desenho é ver e desenho é conhecer. Segundo Pierre Francastel, há uma distinção entre o desenho representação e o desenho significação (FRANCASTEL, 1993), e deste modo, entendo que o desenho de observação é a geometria que aparece e representa e o desenho do projeto é a geometria que significa um conhecimento para construção. Ambos na prática do fazer arquitetônico.

Sobre a geometria e o desenho, Eduardo de Almeida lembrou que foi junto com seus colegas que aprendeu a desenhar, a olhar arquitetura e desvendar suas razões de construção, a viajar para conhecer obras. Seu grupo era apartado do racionalismo com ênfase construtiva promovido pela Escola Paulista; eles estiveram mais próximos do estudo da forma a partir da obra de F. L. Wright e da geometria do espaço (entendendo que aqui a geometria é tanto a euclidiana plana, quanto a espacial e a analítica). Antes da Reforma Curricular de 1962, a questão da composição, como vimos, era forte no ensino de projeto na FAUUSP, isso significa que a geratriz da forma era um modelo e não uma articulação de conteúdos em outra ordenação.

A busca por outros referenciais para desenhar fez este grupo de estudantes se aproximar dos estudos da geometria em sentido

estruturante do espaço, que para Eduardo de Almeida é o campo visual da arquitetura. Mais tarde, quando foi professor, o tema da geometria e do diálogo com os colegas organizava as atividades no estúdio. Organizavam-se debates, pequenos seminários onde cada aluno dialogava com colegas e o professor sobre as questões da forma de seu projeto. A geometria era referência fundamental.

Nas cátedras de projeto, que se chamavam Composições[12], as didáticas estabeleciam uma relação de tamanho para organizar os conteúdos: pequenas e grandes composições, que designavam graus diferentes de dificuldade e de articulação com o meio urbano, aumentando a complexidade na medida em que o curso avançava. Os temas eram sempre relacionados a programas de edifícios urbanos, habitação, saúde, educação. No caso das Pequenas Composições, a ênfase era o problema funcional e plástico; no caso das Grandes Composições, o plano de massas, a circulação e a articulação urbana. Até 1962, Urbanismo era uma cátedra mais de teoria e história da cidade do que de desenho, mas já continha uma interdisciplinaridade com sociologia, morfologia e ecologia.

Paisagismo era uma cátedra ligada ao desenho de jardim, e Composição Decorativa anunciava o desenho industrial doméstico. Os estudos artísticos do desenho estavam dentro das cátedras de Composição conteúdos de Composição e de Plástica, e Desenho Artístico era cátedra separada (VARGAS, 2014). A maioria das cátedras de 1948 a 1962 eram do campo da engenharia, ligadas à construção e ao estudo das ciências exatas, como matemática integral e geometria analítica, física e mecânica. No campo da história e teoria, as cátedras tratavam da história da arquitetura brasileira colonial e da arquitetura moderna racionalista internacional como campo teórico junto com história da arte. É possível compreender as iniciativas dos estudantes buscando certa autonomia de estudo diante de conteúdos descontextualizados do momento contemporâneo no qual a arquitetura nacional moderna despontava em pé de igualdade com a produção europeia ou americana.

É muito interessante observar como a FAUUSP estava elaborando os códigos da profissão em meio ao debate de estilo e suas filiações

políticas. As discussões sobre geometria e industrialização sendo contaminadas por um debate que levantava questões do socialismo marxista, da democracia, do acesso à moradia, educação e ao progresso do país. Neste sentido, Júlio Katinsky[13] lembra que em seus anos de estudante teve uma formação ligada à visão humanista, na qual a articulação entre arte e política não era o foco somente socialista ou da arquitetura proletária.

> *Havia uma diferença entre a admiração da Carta de Atenas e aquilo que desde o início do Movimento Moderno era um contingente de apropriação para a tecnologia moderna. Aqui no Brasil, não existia este contexto da técnica industrial, apenas no caso do concreto armado existia uma vanguarda no cálculo, e não no sistema de fabricação. No começo havia o debate dos professores mais comunistas entre uma vertente mais stalinista e outra mais trotskista. Renina Katz defendia o realismo de Kathe Kollwitz, por exemplo, junto com Artigas e lá adiante Mário Pedrosa examinava a questão com a lente de Trotsky, o projeto construtivo como um projeto pedagógico.*[14]

O professor lembra o texto "Os caminhos da Arquitetura Moderna", no qual Artigas fez uma crítica às polarizações estilísticas entre Frank Lloyd Wright e Le Corbusier, uma crítica à Escola Carioca e suas filiações a Getúlio Vargas e terminou dizendo que "enquanto a ligação entre as massas populares e os arquitetos não se estabelecer, não haverá arquitetura popular, até lá... Uma atitude crítica em face à realidade" (ARTIGAS, LIRA, 2004, p. 50). Depois, em sua pausa de 1953 a 1956, Artigas fez uma revisão e acabou por distanciar sua postura de arquiteto de sua posição política, segundo o professor. Katinsky contou que neste debate os alunos examinaram todo o movimento da arte no Brasil, um caminho escorregadio e não linear. A partir de 1954, estes vínculos partidaristas ficam obsoletos na relação com o realismo russo, muito por conta da morte de Stalin, na URSS, e de Vargas aqui no Brasil. Com a democratização do país, o movimento seguiu em "fantasias", de acordo com ele. Nesta fala podemos assistir o debate sociopolítico da arquitetura muito misturado com o debate

político ainda ressoando a Era Vargas, e depois certa abertura com Juscelino Kubitschek.

As relações difusas entre um projeto emancipatório para o país à custa de ações autoritárias nublavam o foco no desenvolvimento humano do campo tecnológico, fundamento desta arquitetura gestada na FAUUSP. Vemos as pontas soltas de uma discussão importante para a arquitetura que eram seus modos fabricadores (industriais ou não) e a forma resultante deste raciocínio criativo. Por este depoimento percebemos que o desenho da faculdade nestes primeiros anos ecoava este debate.

Na fala de Vespasiano, há um olhar diretamente ligado ao problema das referências e o foco nos estudos da arquitetura também sendo desenhado nestes primeiros anos: as viagens de estudo eram uma fonte rica de saberes e motivações. Um desdobramento deste debate é que, com o passar do tempo, este processo motivador, de reconhecimento de valores e obras exemplares, relacionava-se com os valores da profissão colocados pela discussão política e a escola conduziu as estratégias didáticas para despertar o interesse nesta história em diferentes momentos de sua trajetória.

Na FAUUSP, esta busca sempre esteve relacionada à posição profissional diante dos desafios da desigualdade social e do trabalho de construção. Mas o tema da motivação profissional, pelo prazer do ofício e pela inteligência das articulações intelectuais na discussão da cidade e da linguagem da arquitetura foram esvaziados com o tempo. Uma hipótese é atribuir parte deste conflito ao crescente descolamento da ação política por dentro das manifestações artísticas e a efemeridade que ações instantâneas têm de simular o teor político na arte. A ação política de formação de quadros intelectualmente alinhados à esquerda foi um projeto que permeou o curso de arquitetura da USP, assim como outras instituições, num projeto educativo mais amplo que só o ensino, em si, da profissão. Segundo Marcelo Ridenti, os intelectuais e artistas brasileiros a partir dos anos 1920 carregavam um romantismo anticapitalista, um resgate da ideia de povo-nação, mas em outro contexto, o de criar utopias progressistas que, em um completo paradoxo,

buscassem no passado as bases para construir o futuro de uma revolução nacional modernizante, que, no limite, poderia romper as fronteiras do capitalismo (RIDENTI, 2001). Mas este grupo artístico e intelectual em certa medida mudou de estratégia com a revolução das classes dominantes em 1964.

Um olhar mais contemporâneo pode reconhecer, dentro do campo da linguagem da arquitetura, que hoje as ações mais significativas nesta aproximação política seriam aquelas que exploram as intersecções do desenho urbano com os edifícios, mais dentro do campo disciplinar de paisagismo, com a cidade existente e com a sustentabilidade da construção, ou mesmo o chamado ativismo urbano. As motivações que colocam o projeto como veículo e significação desta discussão aparecem como uma luta constante dentro da FAUUSP. O desenho como continente destes campos convocados e como linguagem para os processos de transformação da realidade ainda contém as imprecisões de uma memória e de uma urgência romântica.

Eduardo de Almeida, por exemplo, reconhece que as questões da complexidade urbana tomaram a frente do ensino hoje. As questões da ferramenta digital que automatiza e isola de certo modo o estudante tem impacto sobre as discussões de desenho e de projeto. Segundo ele,

> *a arquitetura depende de algumas bandeiras coletivas, para que seja a base, a partir de uma transformação, uma certa ideia de mundo que no início e no seu florescimento a FAUUSP soube conduzir em comunhão e que cunhou a força da Escola: o tema social, a função do arquiteto e a primazia da técnica no desenho. A questão hoje é qual o foco? Qual o lugar da arquitetura na sociedade? Será sempre através do desenho a resposta, pois este é o instrumento de pensamento do arquiteto. O desenho é eficiente, rápido, prático e esta é a linguagem para discutir as questões. A arquitetura nos obriga a pensar a cultura e as outras linguagens.*[15]

Há, então, uma especificidade da palavra projeto como ação, que agora se alarga ao ser também pensada como política públi-

ca. A questão de Eduardo seria como o conhecimento se realiza coletivamente e a participação fundamental da linguagem do projeto pelo desenho, da forma que vem se modificando com outros meios de expressão. O alargamento do significado do desenho como semântica, e depois ganhando outras propriedades, está na base deste raciocínio e seria importante lembrar as colocações de Arturo Escobar (ESCOBAR, 2016) e a perda de relação do desenho e da ação política por conta da histórica cultura do funcionalismo e da tecnologia como ênfases do processo criativo no campo da arquitetura e do urbanismo, fragilizando a ideia do desenho como instrumento de consensos.

O que se apresenta neste debate para a FAUUSP, assim como veremos adiante, é que sua história carrega essa amplitude dos diferentes significados do desenho formador, longe de ser somente instrumento, e as diversas ambiguidades da cultura moderna, que na pluralidade de vozes assim o definem.

Na conversa com Paulo Mendes da Rocha[16], o tema das motivações para o projeto também apareceu e as questões da fundação da FAUUSP como Escola, que todos atribuem aos Fóruns de 1962 e 1968, estão na origem do que seriam estas motivações. Como professor, Paulo Mendes entendeu a FAUUSP como uma segunda formação: "A FAUUSP me fez consolidar o que eu imaginava saber sobre arquitetura, ensinar foi sempre aprender."

Paulo Mendes, Eduardo de Almeida e Júlio Katinsky assistiram à primeira luta para consolidar o que hoje chama-se o curso da FAUUSP, as disputas e a abertura de outros campos do conhecimento do ofício, como programação visual e desenho industrial na Reforma Curricular de 1962. Foi naquele momento que se configurou o confronto e a complementação da arquitetura oriunda da Politécnica com as Ciências Sociais. Segundo os professores, estes campos concomitantemente examinados com o campo da crítica e da leitura da arte fizeram o que a FAUUSP é. Para Paulo Mendes da Rocha,

> *o confronto era entre ideia e coisa, pois transformar as ideias em coisa é nosso destino. Um poema é uma coisa, portanto,*

> *esta consciência a* FAUUSP *soube desenvolver com clareza, ou mais ainda, com brilho. Afinal, a palavra e o discurso saiam de Artigas, de Flávio Motta. O desenho é, portanto, consequência, a ideia de desenho sempre esteve mais ligada ao desígnio. Desígnio como aquilo que os filósofos chamam de necessidade e desejo, e a arquitetura é uma forma peculiar de compreender tudo, não a soma do humanismo com a técnica. Então lembro nossa epígrafe: impossível ensinar arquitetura, mas pode-se educar um arquiteto.*[17]

Esta epígrafe na verdade mostra o quanto a discussão didática estava distante de uma sistematização mais conjunta, apontando o quanto era importante um discurso sobre a arquitetura, e menos um método de ensiná-la. Júlio Katinsky vai na mesma direção, colocando o lugar do desenho de observação em par com o depoimento de Vespasiano Puntoni,

> *o desenho é uma ferramenta fundamental, onde o aluno tem que desenhar de observação a arquitetura. O desenho pode ser aprimorado pela prática. Desenhar atinge o cérebro, a prática leva a perfeição e o desenho é forma de pensamento. O croqui de um projeto e o croqui de um desenho de observação são muito importantes e tem esta dupla finalidade da habilidade e da expressão de uma ideia. O desenho é observação do natural e também criação, ensinar é transmitir o conhecimento e aprender é absorver o conhecimento por conta própria. O desenho tem uma intenção mesmo quando é um desenho de observação, o desenho de observação ele é interpretação do mundo. Toda a atividade cultural é acumulativa, e o desenho está nesta chave. O desenho para nós não é espontâneo, ele tem intenção. Mesmo os desenhos ancestrais, tem um propósito.*[18]

Assim, a Reforma Curricular de 1962, implantada no ano de 1963, trouxe o desenho como protagonista na formação de arquitetos e arquitetas. Através dos estúdios de projeto, do planejamento como desenho da cidade, da força da comunicação visual e do desenho industrial, a formação dos arquitetos urbanistas na FAUUSP

salta de uma formação aplicativa para uma formação elaborativa. Em sua estrutura, esta formação é aparentemente crítica nos seus desígnios, dada a formação intelectual proposta, e habilitaria o estudante para enfrentar as demandas que se apresentavam. Demandas estas comprometidas com um país que desejava, planejava e caminhava para uma posição econômica industrializada, de produção em massa, de uma cultura alinhada com o mundo contemporâneo do trabalho, do desenvolvimento. Este projeto plástico, de raiz construtivista, pretendia-se emancipatório, democrático, socialista nos tempos de amadurecimento da FAUUSP (1955 a 1962).

A Reforma Curricular estava também em sintonia com a construção da nova sede na Cidade Universitária e mesmo com as vicissitudes da Ditadura Militar instaurada em 1964. As consolidações apresentadas em 1968 e implantadas em 1969 são, reconhecidamente, um avanço importante no ensino de arquitetura no mundo[19].

Então, observando as ementas de 1963 (VARGAS, 2014), no Departamento de Projeto criam-se as sequências de Projeto (antigas composições), Planejamento (derivação de Urbanismo, onde a parte teórica fica no Departamento de História), Comunicação Visual e Desenho Industrial, e novos grupos disciplinares. Na sequência de projeto os exercícios passaram a dar ênfase ao desenho como representação, ao estudo com maquetes e redesenho de projetos de referência, mesmo mantendo a didática de tamanho e complexidade de programa dos anos anteriores. Como novidade, há a introdução do "Trabalho Criativo Final" no segundo semestre do quinto ano, defendido diante de uma banca de professores e desenvolvido individualmente a partir da formação do aluno nos anos anteriores, um precursor do Trabalho de Graduação Interdisciplinar[20]. Na sequência de Planejamento, instituída neste momento, o foco seria o planejamento territorial a partir dos sistemas de circulação, do zoneamento e do desenho de bairros habitacionais com equipamentos (como referências básicas à Carta de Atenas e ao Plano Piloto de Brasília), e uma visão multidisciplinar da formação urbanista. Comunicação Visual,

também grupo recém-criado a partir de plástica e desenho artístico, tinha como meta o campo plástico, a expressão livre, o estudo bi e tridimensional junto com teorias críticas também ministradas no Departamento de História, com uma proposta de domínio dos meios de comunicação. O Desenho Industrial foi ensinado examinando o problema da indústria da construção, aplicando-se como método de análise e desenho à criação e execução de componentes, materiais e produtos para arquitetura e para a cidade. Este programa de disciplinas passou por ajustes nos anos de 1964, 1965 e em 1968, com o Fórum de Avaliação Curricular (VARGAS, 2014), algumas modificações foram implantadas fruto de debates bastante democráticos realizados entre professores, alunos e funcionários.

O mais importante talvez tenha sido a criação do TGI (Trabalho de Graduação Interdisciplinar), como vimos. O primeiro aspecto a se observar é o planejamento didático conjunto entre projeto e planejamento. O segundo, a implantação de um estúdio vertical no início do semestre de 1968, entre projeto e planejamento e todos os alunos do ciclo para definição dos "problemas" de projeto: durante uma semana todos os alunos e professores discutiam uma determinada temática e definiam seus problemas, a serem estudados, através do desenho, durante o semestre tanto em projeto como em planejamento. Também no começo do semestre houve encontros de todos os grupos disciplinares do Departamento de Projeto nas chamadas Aulas de Informação. Um apanhado geral sobre as diferentes abordagens de cada grupo são: Projeto, Planejamento, Comunicação Visual e Desenho Industrial. Este apanhado foi uma iniciativa que acolhia a mudança de número de alunos de 40 para 80, em 1968, mas certamente era um laboratório de investigação didática integrada e transversal e podemos dizer que anuncia a ideia da disciplina Fundamentos de Projeto, criada em 1998.

Em 1969, ano da implantação deste programa curricular, houve a reforma Universitária Federal, que alterou substancialmente todo o funcionamento da USP e da FAUUSP (FAU, 1968; FAU, 1969). Primeiro, o aumento significativo de vagas, de 80 para 150; depois, a instituição de um curso básico nos primeiros anos, a criação

de departamentos e disciplinas, desmontando definitivamente as cátedras, e, então, a alteração das hierarquias acadêmicas entre professores e a unificação do vestibular (SANTOS, 2018, p. 173). Eram os sinais da ação ditatorial frente aos problemas de grandes contingentes para as universidades como política educacional do Governo Militar. A FAUUSP passou por outra reforma, um ano após mudanças democraticamente pactuadas e, em 1970, um novo curso foi instituído.

Em 1970, a FAUUSP viveu uma experiência de disciplinas integradas (Sistemas Ambientais, Projeto e Paisagem; Projeto e Sistemas Complexos) com disciplinas interdepartamentais (Geometria Aplicada e Desenho Industrial, juntando AUP e AUT, Programação Visual, Arquitetura do Século XX e Arte Indústria, juntando AUP e AUH), além de integração entre unidades – com a Geografia, da FFLCH –, criando as bases para o laboratório de dados, denominado Cesad. Apesar destas inovações transversais, o grande número de alunos inaugura uma prática de autonomia de aprendizado, o que é muito importante, mas que, naquele momento, foi baseada em fundamentos pouco estruturados nas chamadas "tempestades de constatações", capazes de criar um "mosaico" do meio arquitetônico, segundo o texto do programa didático para o primeiro ano (VARGAS, 2014). Os trabalhos seriam "descobertos" pelos alunos e posteriormente orientados pelos professores. Esta proposta didática sem uma estrutura clara para as atividades do semestre fomentava, por um lado, a autonomia do estudante como forma de lidar com o grande contingente de alunos[21]. Por outro, poderia ter promovido um laboratório amplo de experimentação tanto didática quanto de elaboração de conteúdos em continuidade com o Estúdio Vertical de 1968, já que temas, recortes e modos de abordagem não estavam pré-definidos. Uma avaliação preliminar demonstra um programa com didática vaga, apesar de sugerir problemáticas importantes para as questões do campo, como bairros periféricos e cidades ao redor da mancha urbana de São Paulo. A experiência revelou-se um programa de curso muito dependente da organização do aluno para planejar o trabalho e para encontrar

"autenticidade" nas soluções de projeto (VARGAS, 2014), fragilizando a iniciativa.

O que podemos ainda comentar é que o TGI absorveu estas experimentações e ganhou contornos de disciplina, passando a ser um espaço importante para experimentação transversal de conhecimentos do campo e uma forma de demonstração da maneira como o ideário da faculdade era vivenciado, apontando uma direção para os estímulos motivadores. O TGI criou uma atmosfera fundamental, no sentido de educar o estudante para que ele aprendesse a enfrentar a liberdade e a autonomia. Segundo Paulo Mendes da Rocha,

> *a reflexão no TGI exercia uma liberdade abrindo a possibilidade de o aluno escolher o tema. O professor e o aluno faziam um trabalho duplo e comprometido de associações provocadas pelo desejo do aluno.*[22]

Paulo associou este diálogo ao "repente" (forma de arte popular, musical, ligada ao improviso), pelo qual professor e aluno trocam em harmonia contribuições na direção do trabalho, do tema sugerido pelo aluno. "Um chamado da imaginação, a convocação da imaginação, da liberdade, para pensar os problemas da arquitetura." Esta habilidade de convocação está também fundamentada em dois conceitos importantes: a busca por um bem fazer, cujo ofício é a essência e rememora os sofistas (BACKMAN, 1991, p. 22), e o uso da memória, dos prazeres da infância, da imaginação de um mundo utópico, melhor. A estratégia didática que desponta deste laboratório de orientação do TFG (antigo TGI), quase psicanalítica, da condução do processo criativo e investigativo do estudante, inicia-se a partir das motivações pessoais e da detecção de problemas no campo da arquitetura para então atravessar diferentes disciplinas e apontar um modo de resolução através do desenho. Um método de pesquisa e projeto cujo processo é heurístico; desenha-se e reconhece-se na medida em que as investigações avançam.

No caso da FAUUSP, constatamos que a escola foi se realizando e ano a ano se transformando, diante do cotidiano e de seu projeto peda-

gógico. Ela precisa sempre inaugurar sua posição neste campo do educar. Segundo Paulo Mendes, o papel da FAUUSP na formação do aluno é desenvolver a justa curiosidade, ensinar a pesquisar.

> *A diversidade do curso soube fazer a indistinção entre as aplicações da arquitetura, entendendo sempre tudo como um problema arquitetônico. Quanto à dimensão histórica, a faculdade soube sobreviver aos diferentes momentos e o que fica desta FAUUSP, é que ela não vive na Universidade como se fosse uma somatória das disciplinas, mas ela é solicitante às outras escolas como forma peculiar de conhecimento. Como quem indaga, e, portanto, um senso político fundamentalmente. A força que move o homem no âmbito da arquitetura é a política. Pois temos a consciência de que nem sempre sabemos como fazer, mas sempre sabemos o que não fazer. A experimentação é sempre dialeticamente positiva. Aí está a grande virtude da educação.*[23]

Diante do tema das motivações e do papel do professor, Paulo Mendes colocou que a vida no edifício da FAUUSP, a convivência, aulas, espetáculos, eventos formavam um estudante atento a fazer perguntas[24]. Sua bagagem, para o professor da FAUUSP, é rica, desde sua infância, sua história, é preciso guardar e convocar para suas emoções e descobertas do mundo. O valor da bagagem do inconsciente, o estudante aprende logo na FAUUSP.

> *Um saber que se sabe sem a consciência de que se sabe. A angústia da convocação é que mobiliza para o projeto. Outra lição importante: é saber que se sabe mesmo sem ter a certeza, esta angústia é que move o fazer. Não é possível ficar dizendo como o estudante deve fazer, mas discutir o que se está fazendo, e o que não fazer. A FAUUSP oferece um campo de experimentação e ensaios que desperta o estudante para o "como" fazer. É uma escola sedutora, assim como o trabalho de arquitetura e a arte. O curso da FAUUSP não se encerra, ele inaugura uma base perseguida pelos estudantes e sabida pelos professores.*[25]

Uma das questões importantes da modernidade no século XX pode ser atribuída ao árduo trabalho intelectual de revisão epistêmica à

luz das revoluções científicas, técnicas e sociais dentro das teorias do conhecimento. Gaston Bachelard teve um papel importante ao examinar as profundas relações entre linguagem e função poética, afirmando que a renovação da linguagem é justamente sua função poética, sendo a função poética o provocante de um repensar e renovar as metalinguagens (BACHELARD, 2008). Neste sentido, a fala de Paulo Mendes nos remete à sua profunda generosidade de professor de projeto na FAUUSP, que permitiu ao estudante, na sua busca própria de expressão, a prática, a vivência do fazer poético provocado por um pensar e repensar seu fazer projetual, um estado crítico latente que move o fazer projetual.

Destas conversas é possível vermos como há um método de ensino na FAUUSP que está intimamente ligado ao tema da detecção e resolução de problemas com acento na linguagem da arquitetura para sua explanação (GRINOVER, 2015). Também podemos ver o quanto o método do mestre ignorante e da pedagogia da liberdade estão presentes como atmosfera da relação professor-aluno (RANCIÈRE, 2004; FREIRE, 1996). O tema da liberdade, e o prazer de exercer essa autonomia parecem ser aqui grandes valores motivadores. A posição crítica frente ao mundo se coloca como método para compreender o que "não se deve fazer", mesmo que isso não resulte em didática alguma.

Obviamente esta visão poética do ensino da arquitetura encontra barreiras na crescente burocratização do ensino e na demonstração das competências acadêmicas. Seria necessário vermos um modo efetivo de transmissão ao público acadêmico mais amplo deste "peculiar modo de conhecimento" que a arquitetura significa.

Notas

[1] Texto sobre o desenho em republicação póstuma de recorte de jornal, s/d.

[2] Esta constatação está no depoimento de Vilanova Artigas em vídeo de 1978 (RODRIGUES; CABRAL, 1978). E no doutorado de Paula Dedecca sobre o Instituto dos Arquitetos do Brasil (DEDECCA, 2018).

[3] O debate promovido pelo Grêmio da Faculdade, em 1956, contou com os professores Mário Wagner, Luís Saia, Vilanova Artigas, Lina Bo Bardi e tem um registro mimeografado no GFAU como Publicação Ensino de Arquitetura, CFAU, Mario Wagner, Luís Saia, Vilanova Artigas, Lina Bo Bardi (GFAU, 1956).

[4] Artigas pertenceu ao grupo de artistas da rua Onze de Agosto, foi do conselho do MAM SP, inaugurado em 1948, indicando uma proximidade com o fazer artístico que não era somente analítica ou teórica, mas prática. Cf. Ferraz, Puntoni, Pirondi et. al. (1997).

[5] Foi no Fórum de 1968 que se consolidou, administrativamente, a Reforma de 1962 e confirmou-se a estrutura departamental que funciona até hoje, 2020. Cf. FAU (1968).

[6] Eduardo de Almeida formou-se na FAUUSP em 1960, ingressou como professor no grupo do Desenho Industrial em 1967. Em 1980 passou para o grupo do GDPr e aposentou-se em 1997. Foi um dos primeiros doutores do grupo em 1972. Nossa conversa aconteceu em agosto de 2018 e foi transcrita no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[7] A FAUUSP organizou-se em quatro departamentos e criou os cursos de Desenho Industrial e Comunicação Visual no curso de arquitetura, dentro do Departamento de Projeto. Ampliou-se, segundo o texto final de 1964, a capacidade profissional do arquiteto em ação pioneira dentro da Universidade a partir de 1962. Os quatro departamentos eram: Ciências Aplicadas, Construção, História e Projeto. Também foram instituídos o Museu (grupo responsável pelos eventos externos, conferências, exposições, publicações e seminários – um primeiro desenho de ações de extensão curricular), as oficinas, a biblioteca, o Atelier Interdepartamental (A.I. – também primeiro movimento interdisciplinar), o Centro de Pesquisas e Estudos Urbanísticos e o Grêmio.

[8] Os anos de 1945 a 1957 são, no Brasil, um momento de harmonia para fundação e desenvolvimento da cultura plástica moderna entre a classe artística, os críticos, as instituições e a elite política e econômica. Uma combinação propícia para a construção de obras nacionais de razoável unidade e para a mudança do "gosto". Já o momento seguinte é de implantação da cultura de massa, da forte ação da política internacional americana na América Latina e dos primeiros sinais de que a democratização da arte, parte do projeto construtivo, ficará comprometida dentro do sistema capitalista contraditório e desigual em nosso país. Para M. Pedrosa esta é a "consciência dilacerada", nossos conflitos existenciais de um país à metade, colonial, meio industrial, meio arcaico, meio desenvolvido, de polaridades. Cf. Grinover (2018) e Pedrosa (1995).

[9] Vespasiano Puntoni foi aluno da FAUUSP de 1953 a 1959, lecionou na FAUUSP entre 1984 e 2007 no Departamento de Tecnologia. Também atuou no curso de desenho, `sobre o qual é sua tese. Nossa conversa aconteceu em outubro de 2018 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[10] PUNTONI apud GRINOVER, 2021, p. 261.

[11] PUNTONI apud GRINOVER, 2021, p. 263

[12] Segundo os documentos e relatórios de ensino (VARGAS, 2014) as cátedras foram herdadas da estrutura curricular da Politécnica, e somente em 1955, quando a autonomia da Politécnica foi efetivada, é que a FAUUSP começou o processo que culminaria com a Reforma Curricular de 1962 e a instituição das disciplinas, apesar do nome de cadeiras.

Este ponto é importante, pois nas cátedras existe uma associação do professor com o conhecimento estruturado, e nas disciplinas o conteúdo é mais importante que o professor.

[13] Júlio Katinsky foi aluno na FAUUSP de 1952 a 1957. Ingressou como professor no Departamento de História em 1962 junto ao professor Flávio Motta. Defendeu doutorado em 1973 e foi um dos fundadores do curso de História da Técnica. Nossa conversa aconteceu em abril de 2019 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[14] KATINSKY apud GRINOVER, 2021, p. 221

[15] ALMEIDA apud GRINOVER, 2021, p. 203

[16] Paulo Archias Mendes da Rocha é formado arquiteto pela Universidade Mackenzie em 1954. Ingressou na FAUUSP como professor de projeto em 1960, foi aposentado compulsoriamente em 1969 e retornou à FAU em 1980 como auxiliar de ensino. Em 1998 conquistou o título de Professor Titular e se aposentou no mesmo ano. Nossa conversa aconteceu em dezembro de 2018 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[17] ROCHA apud GRINOVER, 2021, p. 244

[18] KATINSKY apud GRINOVER, 2021, p. 225

[19] A arquiteta Beatriz Colomina sistematizou um conjunto de escolas de arquitetura cuja raiz pedagógica esteve sempre associada a uma postura experimental, radical, quanto aos modos de fazer arte, arquitetura e seu caráter político (COLOMINA, 2022).

[20] Com a reorganização de 1962, o professor Hélio Duarte passou a coordenar esta disciplina de Projeto do 5º ano e instituiu um formato de Banca Avaliadora e a atividade de trabalho individual, necessariamente, interdisciplinar. O TGI (Trabalho de Graduação Interdisciplinar) foi fundado por Hélio Duarte na FAUUSP em 1968. Cf. Santos (2018, p. 67-68).

[21] A única estrutura identificada é que este método deveria funcionar para todos os anos, sendo a complexidade aumentada na medida da maturidade da graduação. A complexidade neste caso estava relacionada às relações do edifício com a construção, mas principalmente com a cidade e os grupos programáticos de projeto, planejamento, programação visual (antiga comunicação visual) e desenho industrial estavam integrados ao mesmo tema.

[22] ROCHA apud GRINOVER, 2021, p. 244

[23] ROCHA apud GRINOVER, 2021, p. 245

[24] Em Uma história natural da curiosidade, Alberto Manguel faz uma profunda análise da Divina comédia, de Dante Alighieri, definindo a curiosidade como um ímpeto de natureza humana sobre a experiência do mundo e de nós mesmos. Algo que existe em nossa capacidade de imaginar e questionar, em busca de compreender a razão e a possibilidade das coisas. Cf. Manguel (2016).

[25] ROCHA apud GRINOVER, 2021, p. 246

Fonte da imagem

FIGURA 1 Acervo João Xavier.

A hora crítica do projeto

FIGURA 1 – Expofau 1980.

> *É preciso não esquecer, como dissemos antes, que se trata da dramática tomada de consciência, por parte dos intelectuais, do caráter histórico, contingente, de sua atividade de rompimento da parede que pretendia isolar os problemas culturais dos demais problemas do país. Ferreira Gullar* (1965, p. 23)

Este segmento, de trinta anos de debate e experimentação do curso de projeto na FAUUSP, está marcado pelos anos duros da Ditadura Militar, desde 1968, pela chamada década perdida de 1980, mesmo com a abertura política, em 1985, pelo fortalecimento de uma economia global liberal, pelas discussões críticas do movimento moderno, pela consolidação da cultura de massa, e se estende até a revisão curricular de 1998. Os professores e alunos neste período vivenciaram as críticas ao projeto pedagógico, construído nos Fóruns de 1962 e 1968, em meio à retomada da democracia com grande crise econômica que expôs os problemas urbanos das áreas precárias nas cidades país afora, exigindo uma atitude política e estética a um só tempo. A escola, ligada ao projeto do edifício como síntese das ações no espaço habitado, estava comprimida pela luta contra a ditadura e depois pelo direito à cidade na luta pela terra. Este tempo nomeia-se aqui "a hora crítica do projeto". Os professores que narram este tempo foram Antônio Carlos

Barossi, Feres Khoury, Helena Ayoub, Lucrécia Ferrara, Marcos Acayaba e Raquel Rolnik, do Departamento de Projeto, e Ana Maria de Moraes Belluzzo e Regina Prosperi Meyer, do Departamento de História. Todos eles atravessaram também as últimas décadas da história da FAUUSP e continuam trabalhando como professores da graduação ou da pós-graduação.

Segundo Lilia Schwarcz, a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, foi um projeto de desenvolvimento econômico baseado no investimento estrangeiro e na redução do papel ativo do Estado para elevar o crescimento. Tinha apoio dos empresários com certa "carta branca", existindo praticamente sem oposição política. Com o Milagre Econômico (1970-1973), a indústria automobilística cresceu, pressionando o rodoviarismo urbano e a construção civil. A bolsa de valores crescia e a concentração de renda também. Mas o Brasil próspero economicamente durou pouco, "o povo ia mal" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 451).

A classe média ascendeu ao consumo e a classe mais pobre pôde desejar a casa própria, mas não a reforma agrária. Apesar dos anos duros e repressores de coalizão estatal, este Brasil do milagre dava apoio à ditadura, mesmo com censura e violência militar, grandes obras deram força à integração do território nacional. Podemos lembrar as hidroelétricas, o BNH e a mais terrível: a transamazônica, "uma voz ao mais assombroso programa de colonização com ambiciosa e descomunal destruição da floresta e povos originais, que torrou recursos públicos e até hoje é um problema técnico administrativo" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 463). Nos anos 1980 o Brasil afundou em inflação, crise e pobreza. Depois, com a abertura política, um contexto democrático deu espaço a políticas dentro do conceito de social-democracia associada ao mercado liberal. A década de 1990 corresponde a uma estabilidade econômica, mas ainda concentrada nas classes altas. A violência urbana e as grandes corporações no campo comprimiram mais uma vez as classes mais baixas.

Durante o período militar, criou-se o AI5, em 1968: um conjunto de instrumentos e leis devotadas de valor legal para criar um regime de

exceção e garantir a expansão do arbítrio e a repressão política. Foi uma das tantas ferramentas devastadoras do Regime Militar para constituir um tipo de legalidade e impor limites à autonomia dos demais poderes, punir, desmobilizar e limitar ações da sociedade, de dissidentes e políticos. Os estudantes e professores, a partir de 1966, tornaram-se foco de repressões violentas, inclusive na FAUUSP, e a Igreja Católica teve papel importante no auxílio à resistência.

Todas essas forças progressistas seriam praticamente dizimadas até 1976, no campo e na cidade. Até 1985, muita violência seria atribuída aos militares no extermínio da oposição. Uma ação contra trabalhadores rurais, indígenas, artistas, intelectuais, políticos e estudantes (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 466).

No campo da cultura e das artes inventaram-se estratégias para resistir nestes tempos de ditadura e depois se adaptar ao contexto da abertura que, com a cultura de massa, exigia entretenimento ao invés de pedagogias políticas (RIDENTI, 2001). Podemos lembrar dos tempos de resistência criativa nos atos de artistas e intelectuais no Rio de Janeiro, em 1965 ("Abaixo a ditadura!"), a vigília na Candelária e nas escadarias do Teatro Municipal. No cinema e nas artes plásticas *Um bonde chamado desejo*, censurado em 1968, *O corpo e a obra*, de Antônio Manuel, e *Inserções no circuito ideológico*, de Cildo Meireles, ambos de 1970, os cartuns de Henfil, as canções de protesto, os rumos da Tropicália, todas foram manifestações contra a aguda situação do país.

Depois, no campo das artes no circuito Rio e São Paulo, de 1978 a 1988, houve uma rota em direção à democracia, à anistia e à Constituição Federal, que colocou como pauta artística o fazer, "mesmo que sem o formalismo da geração anterior" (FARIAS, 2009). Antes, porém, de 1960 a 1970, concorriam duas frentes de produção, uma mais engajada à esquerda tradicional, ou o engajamento político de uma linguagem de extensão realista e sintaxe com pretensões didáticas. Outra, uma produção artística alternativa, pouco convencional em forma e conteúdo. Um viés de contracultura, ligado a Marcuse e Castañeda, fora do circuito oficial, inspirado na Tropicália, em Hélio Oiticica, na arte como revolta e contra toda

forma de opressão (FARIAS, 2009). Parte dos movimentos nos anos 1980 buscavam construir pontes com o Construtivismo, com a arte conceitual, discutindo a autonomia da arte e a relação direta com a obra, assim como com o contexto geral e internacional. A influência da indústria cultural, que tudo homogeneíza e transforma em marca, também era uma pauta, debatendo a produção em relação aos cidadãos, ao fazer mais humanizado e menos excepcional, colocando o trabalho artístico no plano da cultura do cotidiano. Esta inquietação repensava a criação artística diante do modelo antropofágico e do ponderado construtivismo. Estes tópicos aproximam a discussão das artes plásticas de questões da arquitetura, pois ambos estavam elaborando o dilema da modernidade e se abrindo para o ambiente e para a relação com o indivíduo.

Esta expansão do debate também contaminou a arquitetura no sentido das críticas ao movimento moderno, iniciadas nos anos 1960 (NESBITT, 2006), que colocaram em xeque a relação do construtivismo abstrato e do urbanismo funcionalista com a memória do lugar e o fazer da obra na cultura urbana de massa. Podemos lembrar o debate de Reyner Banham, Norberg Schulz, Alison e Peter Smithson, Denise Scott Brown, Aldo Rossi, Manfredo Tafuri e Giulio Carlo Argan, entre outros não menos significativos. Toda uma geração de novos arquitetos herdeiros do movimento moderno de Le Corbusier, Walter Gropius, Mies Van der Rohe tencionaram o processo do projeto, à luz das discussões marxistas, fundamentados em campos do conhecimento como a filosofia, a psicologia e a sociologia. Debateram-se as adesões do capital ao movimento e as irrisórias realizações efetivamente inclusivas e emancipatórias, principalmente relacionadas à moradia, ao rodoviarismo e a recuperação urbana na Europa. O pós-modernismo, e suas diferentes correntes teóricas, adentram as décadas de 1970, 1980 e 1990 questionando não somente as linguagens da forma arquitetônica, sua autonomia, mas a entrada massiva do mundo corporativo na definição da monumentalidade, do desenho do espaço livre, da relação com a tecnologia, tencionando e fragilizando uma atividade profissional que buscava outra possibilidade

de conexão com a realidade. Ao mesmo tempo, a discussão ecológica tomou corpo e diante das destruições dos recursos naturais foram investidas pesquisas fundamentais para pensar a relação da arquitetura e do urbanismo com os povos originários e o meio ambiente diante de uma cultura global.

No Brasil, depois de Brasília e do Golpe Militar, também tensões do campo se apresentaram, a crise do projeto foi um fenômeno mundial. De um lado, iniciativas ligadas a um viés produtivista, de mercado e produção estatal, de outro, a partir de uma denúncia da arquitetura moderna e sua face autoritária, uma crise de sentido de sua vocação social (LIRA, 2017). Um esgarçamento foi se consolidando, sem muito mais a dizer diante das urgências de um país miseravelmente desigual que chega ao século XXI. Em meio a esse debate, arquiteturas menores, não vinculadas ao contexto espetacular, também se realizaram, mantendo ativo o exercício de uma prática mais inclusiva e atenta ao meio.

Mas, ainda em 1968, pode-se afirmar que foi um ano chave para o ativismo artístico e político na FAUUSP, no Brasil, no mundo. Se no Fórum deste ano, ainda com Artigas presente na escola, estudantes e professores fizeram o debate ganhar contornos políticos partidários, eles puderam também consolidar as questões pedagógicas. De 1969 em diante, com a cassação de muitos professores da USP[1], uma relação mitológica e fantasmagórica da ação contra a ditadura também penetrou o diálogo pedagógico na FAUUSP. Num primeiro momento, investiram-se esforços de integração dos novos departamentos com os espaços de pesquisa (Atelier Interdepartamental – A.I – e o Centro de Pesquisa e Estudos Urbanísticos – CPEU), dividiram-se as disciplinas em "básicas e alternativas", criou-se o curso regular de mestrado[2], o exame vestibular específico, e a reabertura do Museu como curador das atividades curriculares, ampliando suas atribuições com o conselho pedagógico permanente. Também instituiu-se o Fórum Anual, para fazer um balanço permanente das atividades da faculdade.

O projeto pedagógico do Atelier Interdepartamental, de 1962, cuja proposta era configurar um espaço de pesquisa que envolvesse

os quatro departamentos da FAUUSP, deveria conter uma ideia de transversalidade de conteúdo a partir de um tema amplo de pesquisa. Mas, em 1968 e 1969, não houve interesse dos professores em retomar a proposta, esvaziando a ideia de um laboratório interdepartamental. O A.I. teve apenas duas propostas temáticas, uma apresentada pelo Departamento de Construção: "Passagem superior leve". Depois, outra proposta do Departamento de Projeto: "Planejamento Urbano do vale do rio Pinheiros", mas também sem interesse da comunidade. Várias comissões foram convocadas, funcionários destinados exclusivamente, mas segundo o relatório oficial (FAU, 1969), estas iniciativas não foram adiante. No Fórum de 1969, decidiu-se também que o CPEU deveria funcionar como um setor do A.I., pois já havia trabalhos em andamento e esta seria uma forma de ativar o laboratório. Estrategicamente, o âmbito de questões urbanas seria mais propício para uma experiência interdisciplinar.

Como objetivos propostos, o A.I. deveria "despertar o interesse do estudante para a pesquisa e leitura por conta própria" (FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA USP, 1969, p. 73). Sobre os objetivos do CPEU, este grupo de pesquisa deveria "modificar a atual técnica urbanística, abandonar a temática utópica ajudando a criar uma teoria brasileira da urbanização" (FAU, 1969, p. 78).

Segundo a professora Raquel Rolnik[3], o ensino de Planejamento Urbano na FAUUSP está marcado pelos diferentes momentos da história do Urbanismo no Brasil. Desde uma adesão aos modelos modernistas de cidade funcional, passando pelo momento tecnocrático durante a Ditadura Militar e a busca por um espaço de documentação e análise urbana mais inclusiva. Segundo ela,

> *Nos anos 1970, quando era estudante da FAU, estávamos em plena ditadura militar e o planejamento urbano, sob uma perspectiva totalmente tecnocrática e subordinada aos projetos de ampliação de infraestrutura desenhados pelas empreiteiras. Este espaço do planejamento permitiu que uma certa 'intelligentsia' urbanística conseguisse negociar e manter um espaço de atuação dentro do SERFHAU.*[4]

No texto de 1969 do Departamento de Projeto aparecem os quatro grupos de disciplinas: Comunicação Visual (projetos de linguagem visual), Desenho Industrial (projeto de objetos industriais), Edifício (projeto de construções), Planejamento (projetos urbanos e regionais e paisagismo), que estão na grade até hoje, sendo que Paisagem estava junto com Planejamento. No grupo de Edificações, por exemplo, descreve-se o objetivo de "levar o jovem a se da noção de organização espacial possível" (FAU, 1969, p. 25). De modo geral, o Fórum 1969 fez uma crítica ao modo individualizado como cada professor "inventa um curso" e "pretende ensinar tudo sobre arquitetura a partir de sua disciplina" (FAU, 1969, p. 26), o que nos leva a refletir sobre as dificuldades de sinergia e troca de informações didáticas entre professores durante a implantação da Reforma de 1962, e a falta das lideranças caçadas que pudessem coordenar as observações em 1969. Nas conclusões, o relatório de 1969 sugere que "é preciso retomar a discussão do que significa ser arquiteto, naquele momento no país, diante da agudeza do subdesenvolvimento", o que nos aponta uma FAUUSP, mesmo sem lideranças fortes, atenta aos temas que vinham sendo colocados pelo campo intelectual e político do país.

A FAUUSP sempre foi uma escola de muitas vozes, mesmo se dentro de um consenso de estrutura pedagógica. Era no cotidiano dos Estúdios de Projeto que a experimentação da renovação curricular proposta em 1962 era de fato exercitada.

O professor Marcos Acayaba[5], que ingressou na FAUUSP como aluno em 1964, primeiro ano do vestibular dentro da reforma de 1962, participou destes anos de consolidação e debate até 1969. Segundo seu depoimento,

> *Com a reforma de 1962, nas provas de aptidão, desenho e redação vieram primeiro e tinham um peso grande na média final e como consequência entraram alunos mais "artistas" e mais "esportistas". Naquele ano minha turma teve 73 alunos, quase o dobro dos 30 alunos regularmente inscritos, por conta de um decreto do presidente João Goulart no qual todos os alunos com média maior que 5 deveriam entrar na*

> *Universidade Pública, independentemente do número de vagas previsto. Isso foi um primeiro passo para o aumento de alunos na* FAU*. Esta turma grande obrigou um rearranjo na dinâmica das aulas, com horário invertido das outras para "caber" no espaço do Atelier (o curso ainda era na* FAU *Maranhão), um pavilhão com uma estrutura metálica e dois sheds no fundo do lote, de fora a fora, com 8m de largura. O espaço era dividido entre as turmas por mapotecas empilhadas e soltas das paredes.*[6]

Isto para dizer que se os anos iniciais de implantação da Reforma Curricular de 1962 ao mesmo tempo trouxeram os desafios da invenção de um modo de ensino novo, o espaço físico do Atelier de projeto era um campo de trocas e debates importante. Marcos aponta, por exemplo, uma atitude do professor Artigas sobre o seu trabalho do segundo ano, que revela uma posição generosa e motivadora do professor diante das descobertas do desenho do aluno que, apesar do clima político intenso, eram o foco do cotidiano do trabalho de ensino dentro da FAUUSP. Novamente, a questão da geometria aparece como fio condutor de um questionamento do como fazer e ao mesmo tempo da estrutura de elaboração da arquitetura, o que, em certa medida, vai sedimentando as intenções iniciais do Projeto Pedagógico que passou por uma prova de fogo nos anos subsequentes ao afastamento destes professores originários das formulações de 1962.

> *Artigas tinha um método e um repertório para justificar as intenções de desenho. Um método a partir de uma intenção, um discurso lógico a partir do programa e dos elementos arquitetônicos no todo. Uma estrutura de raciocínio e não de cópia.*[7]

"E a Física era uma das áreas mais importantes da formação", diz Acayaba. Junto com a geometria elas eram, e são, os elementos do desenho, da concepção do desenho como projeto.

> *É obrigatório ter os instrumentos de construção do desenho, régua e compasso. A geometria não é só para representar, mas para conceber a arquitetura e sua construção é um*

domínio importante do desenho. Veja você, é importante ter os instrumentos para dar as soluções geométricas: o Oscar Niemeyer tinha um domínio profundo da geometria, quando ele desenhava com os instrumentos o seu desenho tinha um conteúdo. Quando ele delegava para outro, às vezes a interpretação não era tão boa e o desenho não expressava tanto o conteúdo. A questão das concordâncias é uma questão profunda do universo. Para o Artigas também o desenho com instrumentos era uma questão profunda, o tecnígrafo, por exemplo, tinha uma participação, no desenho dos ângulos, das escalas. O desenho instrumentado. As questões da geometria e da física formaram um conhecimento do conforto ambiental, das questões da física aplicada. O rigor da física, da estrutura, da construção tem tudo a ver com sustentabilidade, com economias de energia.[8]

Estes pontos tão estruturais do ensino e do aprendizado de projeto, formulados por seus professores nestes anos, foram duramente questionados diante da inundação repressora da Ditadura Militar. Marcos viveu o rompimento desses laços com o fazer projetual nas discussões a partir do Fórum de 1969. Ele lembra, ainda estudante, das discussões atravessadas pelo desentendimento político entre Artigas e os jovens colegas professores Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, este último redator da comissão de revisão, em 1969, no Departamento de Construção, cujo relatório apontava na direção de um curso para formação de quadros de ação ativista diante da agudeza da autoconstrução precária (KOURY, 2019).

A conversa com a professora Helena Ayoub[9] apontou a atmosfera do contexto já diferente daquele grupo de fundação da escola. Helena viveu, como estudante, também o momento de crítica ao ideário da função social do projeto e ao autoritarismo arraigado no desenho. Segundo ela, os anos 1970 foram um período em que o tema "projeto" estava fragilizado. As cassações de Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha, Jon Maitrejean, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, somadas à discussão sobre o canteiro e o desenho – Artigas expõe sua aula "O Desenho" em 1967, e Sérgio Ferro

publica a tese "O canteiro e o desenho", em 1976 (ARTIGAS, 2004, p. 108-118; ARANTES; FERRO, 2006, p. 240-256) – inflamaram ainda mais o clima dos alunos conduzindo as bandeiras da "rixa".

Estas foram discussões que marcaram o cotidiano do tempo de estudante. O assunto das discussões sobre o desenho, o canteiro e a função social do projeto naqueles anos mostram, segundo a professora Helena, uma falta de entendimento da precisão da discussão, uma briga ideológica, na qual de fato o desenho e o canteiro não eram o foco. "Quando Sérgio Ferro saiu do 'partidão' é que se acirram as discussões com Artigas." Segundo ela, até hoje esse entendimento não é explorado, a briga foi simplesmente transposta para o problema do desenho, o que deixou aberto o caminho para a crítica daqueles alunos que eram contra projetar e a favor de lutar contra a ditadura. No fundo, segundo Helena,

> *Artigas nunca achou que o desenho fosse ação política, eram coisas diferentes. O profissional sim é que deveria ter uma formação política e técnica que o habilitam a enfrentar as grandes questões do país.*[10]

Este momento de detalhe esclarece muito a questão: um assunto é a formação política e crítica do arquiteto, numa posição materialista de esquerda; outra coisa é o propósito da arquitetura, sua vocação gregária e inclusiva, dita naquele momento social, para Vilanova Artigas; e outra ainda, o propósito pedagógico da FAUUSP. É claro que uma pode, deve, estar interseccionada com as outras, mas o desenho, para Artigas naquele debate, não era ação política. A atitude do arquiteto é que era. Já para o grupo Arquitetura Nova[11], o desenho absorvia os resultados de uma sociedade exploradora do trabalho humano. E, portanto, o arquiteto deveria deslocar-se da prancheta para o canteiro numa atitude de reconhecimento desta "violência" e projetar sobre outras bases, mas não abandonar o projeto, ao menos segundo o discurso de Rodrigo Lefèvre:

> *…nos anos de 1962/1968, passamos de um entendimento da profissão do arquiteto bem-sucedido em seu escritório distante dos problemas concretos do país, para uma grande*

> *confusão com relação aos modos possíveis de operar na direção de um "desenvolvimento concreto".* (MAIA, 2000, p. 3)

Ao relatar seus anos de estudo e ensino, o arquiteto Lefèvre apontou a forte influência que a geração dos anos 1930-1940 teve sobre sua época de estudante, mostrando que a arquitetura teria uma efetiva ação sobre a cultura. Entretanto, já eram evidentes, no final dos anos 1960, os hiatos entre uma produção de arquitetos célebres e os problemas urbanos. Claramente este sintoma foi percebido no âmbito mundial, como vimos acima. Também Lefèvre articulou razões macroeconômicas para esta situação, vendo na escolha desenvolvimentista de Juscelino Kubitscheck um problema estrutural: a escolha por um desenvolvimento rodoviarista e não habitacional para as cidades brasileiras. As experiências arquitetônicas e pedagógicas daquela época estavam voltadas para um desenvolvimento urbano industrializado, e isso não ocorreu. A formação dos arquitetos, desenvolvida na FAUUSP nos anos 1960, pretendia prepará-los para esta oportunidade, unindo um desenho apto à tecnologia industrial e uma visão de mundo, que contemplava o coletivo em detrimento do individual. Na arquitetura, o desenho seria comprometido com o como fazer em respeito ao trabalho construtivo, visto nas conversas com os professores do grupo formador da FAUUSP, que realizaria este projeto de sociedade. A partir dos fóruns de 1968-1969, segundo Lefèvre, começam algumas "confusões". O grupo Nova Arquitetura não via vínculos políticos diretos sobre a concepção da arquitetura, mas um problema da visão de mundo do arquiteto ao fazer projeto. Ao definir sua ideia de "visão de mundo", Lefèvre chamava a atenção do desenho para o esforço do trabalho no canteiro, o reconhecimento do problema da autoconstrução e de um processo de simplificação diante das pobres possibilidades técnicas do construtor. Para uma efetiva ação na prancheta, seria necessário refletir e aprender para criar "condições concretas de realização profissional"; não simplesmente visar a uma modernização, mas ao chamado "desenvolvimento concreto" (MAIA, 2000, p.4). A questão era a efetiva emancipação social possível num processo mais inclusivo e

financeiro, valorizando o trabalho de desenho e de construção. Segundo os professores Helena Ayoub e Marcos Acayaba, muitos alunos absorveram de forma enviesada esta discussão, desviando o entendimento do papel do arquiteto na sociedade como um profissional interno ao processo de desenvolvimento, com características participativas num processo de formação técnico-social, para uma ação efetiva contra a ditadura, pela luta armada ou a alienação da prancheta, que significava um pacto com o regime.
Marcos lembra de episódios nos quais as posturas divergentes incidiam sobre o cotidiano da escola. A questão com relação ao ensino e o atendimento das demandas urgentes da construção do país entravam em choque com o espaço investigativo, necessário para a faculdade. Segundo Marcos Acayaba,

> *A discussão sobre o papel do arquiteto, sobre a relação com o sistema de produção da arquitetura, da industrialização como um projeto libertário e emancipador da sociedade, essa era a função do arquiteto na cultura produtiva. Isso estava no discurso do Rodrigo e do Artigas ... Flávio Império, por exemplo, perguntava onde estaria na* FAUUSP *um lugar de pesquisa e de prestação de serviço para as comunidades e para a sociedade? No Fórum teve este debate e Artigas estava preocupado com a redução da projetação a um 'estado mesquinho de somente cal e areia'. Preocupava-se com as limitações da realidade e a situação assistencial constrangedora da liberdade de projetar.*[12]

Este tópico, no meu entender, descreve a divergência entre Artigas e o grupo da Arquitetura Nova sobre o ensino e o desenho, um ativismo com duas metodologias e dois entendimentos sobre o lugar do projeto no ensino da arquitetura, mas com propósitos iguais. Ambos direcionavam o ensino para um projetar comprometido com as questões do país, com o raciocínio da construção, com a realidade, mas Artigas defendia (assim como em 1956) um espaço de ensino que oferecesse uma liberdade investigativa, necessária ao processo criativo inovador, apoiado numa formação intelectual erudita e dos ofícios fundamentais ao projeto. O grupo da Nova

Arquitetura buscava renovar essa intenção fazendo emergir o contato direto com a miséria técnica dos canteiros como método de emancipação e inclusão da profissão, historicamente de elite, nas reais condições das cidades e da população do país. Esta conversa foi profundamente contaminada pelo debate no Partido Comunista, que cindiu com aqueles que decidiram aderir à luta armada. Sérgio Ferro e Rodrigo sim, Artigas não.

Ainda para Lefèvre, e para Helena Ayoub, as inclusões das disciplinas de Programação Visual, Desenho Industrial e Planejamento, nos anos 1962, aprofundaram questões da formação nesta direção da aptidão do arquiteto para lidar com diferentes aspectos do projeto. Segundo Lefèvre (e esta visão coincide com a de Eduardo de Almeida, Vespaziano Puntoni e Paulo Mendes), o arquiteto é que deveria ter a visão global e coordenar os planos de ação para a efetiva organização do espaço, seja na escala do edifício, do objeto ou da cidade. A questão não é a escala, mas o método: a arte de fazer espaços inclusivos de modo equilibrado com a natureza e a sociedade.

Em 1984, Artigas concedeu entrevista avaliando os anos do Movimento Moderno e seu lugar neste cenário. Em tempos de um pós-moderno que nos chegava ambíguo, a visão lúcida do professor marxista expressa outro olhar sobre a mesma questão:

> *O tema da ditadura e do reconhecimento de uma falência de desenvolvimento democrático da sociedade, atingiu a arquitetura brasileira em seu discurso de arte social. O golpe de 64, a censura, provocaram uma dispersão entre intelectuais e artistas. Na* FAU*, fiz o possível para fazer os jovens compreenderem que eu e Niemeyer não tínhamos culpa de que a arquitetura moderna não tenha feito a revolução no Brasil. Nós passamos a ser considerados reacionários porque não conseguimos, com nossa luta, contribuir para a revolução social no Brasil.* (VILANOVA, 2007)

Verifica-se nestas posições, uma dimensão do desenho para o projeto como ferramenta de elaboração da arquitetura, que precisa ser aprendido em estado laboratorial. Outra, a dimensão do desenho de projeto como mensagem de um habitar e fazer inclusivo e rea-

lista dentro das possibilidades do país, que precisa do cotidiano, da realidade crua para se alimentar como possibilidade. Ambos caminham para uma formação ética humanista e uma moral socialista, mas na fala destes dois "times" cindidos pela disputa partidarista e suspensos pelas cassações, a FAUUSP misturou tudo[13].

O afastamento de Artigas e dos jovens professores Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre somados à conduta dos alunos contra o golpe, acirrada pela luta armada, parece que configurou uma grande confusão que hoje podemos ver menos nublada pelo calor do momento. Passados mais de 50 anos, ainda fatos e discursos se confundem na narrativa da história, mas fica mesmo a marca da deterioração do ensino de projeto como ofício, o desenho como veículo dessa elaboração que tem capacidade de qualificar a vida de tantos, mesmo que dentro de um sistema alienado e exclusivista.

A posição dos alunos pode ser entendida, ainda, a partir das discussões promovidas pelo Grêmio nos anos 1970, com a publicação do folheto com texto de Artigas, Mário de Andrade e Flávio Motta sobre o desenho. Estes três textos hoje são uma referência fundamental sobre o tema do desenho e a arquitetura, pois ao mesmo tempo que buscam precisar o desenho como ferramenta intelectual da natureza humana e sua linguagem, também apontam as especificidades do desenho na arquitetura. Desenho como ferramenta de conhecimento e análise do mundo e desenho como expressão da ideia arquitetônica, contendo ambos a ação projetual na medida em que no gesto do traço há uma tomada de decisão balizada pela consciência, pela busca da beleza, pelo entendimento de mundo.

Este debate ainda impregnou duas revistas de estudantes: a "Desenho", publicada de 1970 a 1974, e a "Ou...", publicada apenas em 1970. A "Desenho" fazia referência direta ao texto de Artigas, de 1967 sobre a capacidade de mediação de um plano a realizar e sobre o desígnio enquanto proposta do espírito (ARTIGAS; LIRA, 2004, p. 108). A revista defendia a atuação profissional munida da capacidade transformadora do desenho (CARAMELO, 1992, p. 23). A revista "Ou..." propunha uma alternativa a este discurso, questionando a

capacidade do desenho de enfrentar os problemas do país e das questões da construção. Os textos levantavam a necessidade de um estudo crítico para um exame aprofundado da realidade das contribuições da profissão.

Segundo Marcos Acayaba, de sua experiência como professor entre 1972 e 1976,

> *Era muito difícil dar aula, o clima político aprofundou o desinteresse dos alunos pelo projeto, por vezes era mais profícuo atuar como professor com os estagiários no escritório que na* FAUUSP*. Fazer projeto era compactuar com o regime, na fala de muitos estudantes, e então, sugeri aos alunos que não queriam projetar fazer um seminário sobre sociologia. A disciplina ficou dividida em 2 momentos: projeto, desenho à tarde e seminário no começo da noite. Começou bem, mas os alunos foram sumindo, e vários não entregaram nem projeto nem relatório dos seminários, isso resultou em muitas reprovações. Naquele momento na* FAUUSP *já haviam muitas reprovações, muito conservadorismo e burocracia na administração, repressão das diferentes opiniões.*[14]

Nas ementas do Departamento de Projeto depois da Reforma Universitária, de 1969, até o Fórum de 1978, é possível identificar um movimento de experiências interdisciplinares entre os grupos de Projeto e Planejamento, como uma transformação das disciplinas propostas para 1969, após o Fórum de 1968, e os ajustes das chamadas "tempestades de conteúdo", de 1970, frente ao aumento de alunos, como vimos acima. A didática de construção de autonomia do aluno chegou ao ponto de cada aluno propor seu plano de trabalho. Num momento em que a luta política era a rotina de qualquer cidadão intelectualmente à esquerda, certamente esta pedagogia colaborou para esvaziar as atividades de desenho e projeto. Além disso, nestes anos, houve um aumento das disciplinas de Planejamento ligadas às políticas públicas, e o desenho industrial passou a estudar o problema da seriação industrial na escala do objeto e menos as questões ligadas à industrialização do componente de construção.

Foram mudanças de ajuste pedagógico e ideológico ao contexto cultural e econômico. O Brasil viveu, com o Milagre Econômico, um aumento da construção civil, porém, sem enfrentar os problemas infraestruturais urbanos com o aumento populacional migratório dentro de um regime ditatorial, de um lado, e o aumento da indústria cultural de massa que deslocou a arte da sua função educativa para uma função de entretenimento, de outro[15]. E com a abertura política a função de entretenimento tomou a dianteira na retomada da atividade artística na cultura do consumo de massa, como vimos acima. Ou mesmo como colocou a ex-professora Lina Bo Bardi em seu texto "Planejamento Ambiental: design no Impasse", de 1976: a hora era de repensar a posição do país na direção de um desenho industrial fortalecido pelas tradições nacionais ou render-se ao mercantilismo raso dos objetos estrangeiros produzidos com baixa qualidade industrial e de forma (GRINOVER, 2018). A FAUUSP foi fazendo suas escolhas também.

Neste sentido, a faculdade fez um movimento diante das experimentações dos novos campos disciplinares de Desenho Industrial e Programação Visual, que resultaram num campo de pesquisa hoje reconhecido. A criação do curso de Pós-Graduação a partir de 1973 estruturou-se com o convite à Lucrécia Ferrara[16] feito pelo então diretor Nestor Goulart. Sua formação em literatura, teoria do conhecimento, da comunicação e da semiótica veio dar consistência a um movimento do curso de arquitetura da USP na direção da qualidade da pesquisa acadêmica, mas também na valorização de um quadro multidisciplinar de professores. É da mesma época a contratação de Décio Pignatari (advogado, poeta e intelectual da vanguarda concretista no Brasil), em 1974, Maurício Nogueira Lima e Odiléa Toscano, e artistas como Décio Tozzi, em 1972, que vieram qualificar o corpo bastante especial de professores do grupo de Programação Visual, que contava com Renina Katz e Flávio Império. Esse movimento, possível com a criação das disciplinas em 1962, trouxe para a faculdade um caráter multidisciplinar específico para a formação de arquitetos e arquitetas no Brasil.

Segundo Lucrécia Ferrara, quem coordenava o programa era o arquiteto Hélio Duarte, e juntos,

> *Nós fomos quebrando as arestas para fazer um sistema de pós aberto, com disciplinas fundamentais, e depois dividindo o eixo do curso em áreas de pesquisa que originaram os grupos de pesquisa que existem hoje. Inventamos uma disciplina que era um conjunto de seminários para introduzir o processo de pesquisa para os estudantes ingressos, atividade também existente até hoje.*[17]

As considerações aqui vão mostrando um movimento próprio também de qualificação acadêmica do quadro de professores e a invenção de um método de pesquisa apropriado para o campo na adaptação das condições da escola ao cenário nacional e internacional. Segundo Lucrécia,

> *o impacto desta metodologia de pesquisa da semiótica no ensino de projeto tem a questão de pensar semioticamente o espaço, ou seja, ir até o espaço, ver o espaço, e tentar não fazer o projeto abstratamente, mas compreender a sua inserção em uma realidade espacial para desenvolver o projeto, desde a implantação e da inserção urbana. Mais ainda importante a relação entre o desenho e o projeto em como um ensina sobre o outro e nessa mão e contramão, fazia-se muito esta abordagem na leitura de obra. Ver o espaço era muito fundamental. A* FAU *foi pioneira neste sentido, a pós-graduação fez o fermento destas questões germinar pois havia uma ligação grande entre pós e graduação, os pesquisadores eram jovens professores e isso era muito forte para ler e compreender o projeto. Um processo também de descoberta de como fazer a pesquisa, no desenho industrial e no projeto.*[18]

A professora também lecionou na graduação e entende que o grupo de Desenho Industrial buscou intersecções tanto com o grupo de projeto, como o de Programação Visual e Planejamento:

> *Sobre a relação com o desenho em PV havia uma proximidade grande com aqueles que pesquisavam a expressão do desenho e a questão do domínio do campo bidimensional*

do desenho. A maior dificuldade de ensino de projeto é que desenhar é bidimensional e o pensamento é tridimensional, espacial. O projeto no bidimensional é abstrato, linha e traço, uma passagem do tridimensional para o bidimensional complexa de fazer e de aprender. Para mim, o desafio do ensino e do aprendizado é como transformar o espaço numa espacialidade. A espacialidade é signo do espaço é a linguagem do espaço, mas não é o espaço. Como transformar o material em materialidade (como Vilém Flusser) é a grande questão do projeto de desenho industrial. Estes dois elementos como parâmetros: de um lado o espaço e sua realidade que é preciso ver, e não abstratamente, para então compreender e projetar espacialidades. Eles se conectam pela maneira como se pensa o espaço e como se desenha a espacialidade. O contexto, no caso a cidade, faz parte e o projeto é em resposta a este desafio contextual, mesmo quando o projeto passa a determinar o contexto, como no caso do Niemeyer, uma questão muito moderna na intenção de contaminar o espaço, uma arquitetura emblemática. O projeto interfere e cria contexto, e é importante realizar que ele, o contexto, é movimento, ele se altera. No modernismo o espaço era abstrato e estático, o projeto era algo que se colocava sobre o espaço, um justaposto, sem a criação de uma espacialidade.[19]

Esta década de 1970 veio, portanto, também impregnada de um corpo docente novo, diante das novas oportunidades que as reformas consolidadas em 1968 ofereceram. As disciplinas de Programação Visual oriundas de Plástica, que funcionava junto com Composição, ampliaram as didáticas do ensino de desenho, do ofício, da expressão artística bidimensional, como pontuou Lucrécia Ferrara.

Também o professor Feres Khoury[20] apontou o ensino de desenho artístico na FAUUSP como um pilar da formação, diante das linguagens e da comunicação do projeto. Para ele, houve uma geração que "enfatizava os problemas das diferentes linguagens da arte, o papel do artista no ensino de arquitetura: Renina, Odiléa, Flá-

vio, Aron", mas que diante das sucessivas alterações curriculares o grupo foi sendo reduzido e a sequência direcionada para outros atributos do desenho, menos ligados aos ofícios. Segundo ele, para este grupo, do qual foi aluno,

> *O comprometimento era com o ensino e não com o currículo. O importante era a humanização do ensino, da natureza das questões humanas, que pudesse interagir na construção de um projeto. Uma atuação no caso particular do arquiteto-artista que possa contribuir para abertura das questões, intersecções de linguagem, valorizando o seu papel no ensino da Arquitetura.*[21]

O grupo de Programação Visual é mais heterogêneo hoje, e nos parece que seu lugar busca também reencontrar as vocações deste ensino de desenho ligado aos processos de projeto, um saudável distanciamento e uma aproximação pela via da criação artística que as disciplinas de linguagem de desenho carregam na origem da FAUUSP. Para Feres Khoury, as questões do desenho ligadas ao projeto, tem as seguintes proposições:

> *O projeto é um processo de desenho. Mas, há que ter uma consciência da independência no ensino do desenho para a reflexão da representação como ela é geradora de pensamentos para projeto. Claro que projeto é desenho, mas há uma finalidade, o mesmo ocorre com as artes plásticas na escolha da linguagem. Há que ter um pensamento sobre a linguagem e sobre a reflexão estética. O desenho tem várias finalidades com suas diferentes sintaxes. Para nós, todo esse processo culmina em um projeto. Que tem que configurar um conjunto de relações internas e externas com uma presença interna e externa daquele objeto. São processos que se organizam para o projeto. O grande fundamento é esse processo inicial que tem o desenho como sintaxe.* [22]

Os domínios e habilidades desta sintaxe estão no projeto pedagógico da faculdade desde sua origem. A professora Renina Katz[23], que lecionava no primeiro ano da faculdade, era responsável pelo curso de Plástica e em sua descrição, "ensinávamos os meios e os

métodos de representação. Tratava-se da formação da linguagem gráfica do arquiteto" (ABRAMO, 2003, p. 05). Ao mesmo tempo, ao montar disciplinas optativas, [Katz] fazia laboratórios de técnicas de xilogravura, litografia, falava das relações entre arte e política, da militância e do domínio da técnica e das diferentes oportunidades de expressão de cada uma:

> *Isso é o que se chama de pensamento visual. É saber fazer um repertório em função do seu projeto, porque essa coisa de que o artista espera o "santo baixar" e que ele vai ficar num estado de transe, de inspiração que indica as soluções… Prefiro ficar com Goethe, que dizia que noventa por cento é transpiração mesmo, e o resto é inspiração, para se chegar a um bom termo. Técnica a serviço do imaginário.* (ABRAMO, 2003, p. 12)

Sobre o desenho para Renina, Glória C. Motta, que estudou seus cadernos de notas e estudos para suas obras, explica:

> *O desenho para Renina tem o significado de desígnio, ideia de realizar algo, projeto. É no desenho que a artista organiza o seu campo perceptivo e o seu universo subjetivo; o desenho é a imagem da obra, independentemente dos processos técnicos e dos materiais necessários para realizá-la. Os cadernos de desenho de Renina mostram isso.* (MOTTA, 2007, p. 23)

Estas experiências pedagógicas são importantes para elucidar os modos operativos de um corpo de intelectuais e artistas que constituiu a faculdade de modo muito inovador, pois associou a formação artística, das técnicas e das expressões da arte a um entendimento da postura do artista diante das agudezas da sociedade brasileira. Não era separado, pensar e fazer arquitetura, era uma interdisciplinaridade desde a origem, onde simultaneamente o desenho e a postura crítica atravessam o fazer projeto.

Nesta direção de compreender o significado do projeto e a interdisciplinaridade na FAUUSP, Ana M. Belluzzo[24] comenta que nestes anos de ditadura e depois, com a abertura política, a FAU viveu uma adaptação do Projeto Pedagógico: ao mesmo tempo que se praticava um ideário, transformava-se seu significado diante das vicissitudes do modo como cada grupo ou professor entendeu este ideário.

> *A FAUUSP se dispôs a juntar pessoas de diferentes lugares para pensar o problema da arquitetura com uma discussão da educação ampla, para além da faculdade, ali era possível pelo seu campo de relações. A cidade e a arquitetura, o desenho do objeto, esta era a interdisciplinaridade na FAUUSP, o seu próprio campo. A FAUUSP queria construir um lugar de pesquisa e ação a partir de seus próprios campos, não da engenharia e da filosofia, os professores recusavam uma estética que vinha da filosofia, queriam construir uma estética a partir de seu próprio campo. Uma condição especial para praticar a interdisciplinaridade. A escola é uma experiência bem sucedida deste projeto educativo. O professor era uma pessoa ligada a formação humanista, tinha uma outra compreensão deste lugar da FAUUSP.*[25]

No Departamento de História, o curso era conduzido para uma formação intelectual focada no problema arquitetônico pelo desenho a partir das teses de Flávio Motta[26] sobre o desenho e o papel do professor. De acordo com o documento da Congregação da FAU de 1979, por exemplo, o Departamento de História reivindicava o estudo da relação entre teoria e prática, "o conhecimento sensorial e empírico deve ser acompanhado da elaboração de hipóteses teóricas da qual se deduzem modelos a serem submetidos à experimentação"[27]. Segundo Ana Belluzzo,

> *A ideia do Flávio Motta era que seria fundamental preparar as pessoas para o exercício do desenho, o desenho como emancipação que se liga à indústria e ao desenho do objeto e começa no desenho infantil. Era imperativo você desenvolver a possibilidade de pensar visualmente na infância, pensar pelo desenho desde a infância. Isso era importante pois dentro do concretismo havia uma abstração e os cursos pensados pelo Flávio (que também dava aula na FAAP, no curso de formação de professores), trabalhavam de uma forma mais orgânica a capacidade da pessoa. Lembremos que antes da linguagem tem a memória da imagem, que tem a ver com a capacidade de apreender o mundo antes*

da linguagem escrita, para citar Melanie Klein e a psicologia evolutiva com as mudanças de percepção.[28]

Mas nos anos 1980, com a cultura de massa, o consumo e a baixa formação no ensino fundamental, esse Projeto Pedagógico amplo não se realizou plenamente enquanto ele ainda era experimentado, outro contexto cultural foi se consolidando, e Ana Belluzzo comentou:

> *A questão do ensino dos ofícios, por exemplo: naquela época era um limite da dimensão da iniciativa, não podia olhar isso sem o campo da atuação da arquitetura. Estes métodos pelo desenho não iam atingir a massa, sabemos hoje que, na escala do capitalismo, este modo não atinge a todos e os campos da arte foram contaminados por esta mercantilização. O desenho emancipatório perdeu força diante deste contexto. Entretanto, o processo formativo expressivo entrou nos campos profissionais, a* FAU *é um exemplo: arquitetos se formaram assim. Na absorção desta mão-de-obra de arquitetos, pesquisadores e professores praticantes pelo mercado, existiu um encontro do trabalho artístico do desenho com a sociedade. Mas esta forma de ensino não é rentável diante da mudança de um arco mais amplo da história. A* FAUUSP *ainda tem discípulos deste grupo de formação. A faculdade representa uma resistência, pois manteve um curso de arte. A formação artística não é a formação mercantil.*[29]

O que é possível constatar nestas décadas de 1970, 1980, e certamente 1990, é que ocorreu um processo de alargamento do conceito de projeto na FAUUSP, originário na introdução das disciplinas de PV, DI e Planejamento no momento da reformulação pedagógica e diante do contexto da arquitetura e do urbanismo no cenário nacional e internacional, seja pela precariedade de nossa cultura técnica seja pelo adensamento descontrolado dos centros urbanos. Projetar edifício e jardim não seria suficiente para a demanda que se apresentava. Mesmo se esta estratégia já vigorasse nos anos de fundação, algo nestas décadas permaneceu e alargou o significado do projeto, os desígnios do desenho ganharam am-

plitude. O panorama destas décadas abriu espaço para pesquisas que formularam esses entendimentos, conceitos bastante próprios da FAUUSP para a atuação profissional.

A professora Miranda Magnoli, teve um papel importante na consolidação do grupo de paisagismo diante dos problemas urbanos e da definição de projeto. De acordo com Fábio M. Gonçalves[30], ela buscou dentro da burocracia universitária, assim como outros colegas, criar um conceito inédito para falar de paisagem:

> *A Miranda foi uma das primeiras mulheres a se formar na FAU, em 52, e desenhava muito bem, filha de topógrafo. Então, ela foi trabalhar com Abelardo de Souza e lá fazia os projetos de paisagismo. Entrou na FAU para dar aula de projeto com o Jean Maitrejean... No grupo de paisagismo ela criou um campo disciplinar próprio. Na história da FAU as pessoas têm que construir seu campo disciplinar... Miranda lecionava projeto do que chamou de "espaços livres", e então, surge dentro do grupo de paisagismo outro campo disciplinar para que fosse possível uma disciplina de projeto que investigasse o não construído, o espaço livre de edificação. Este termo só existe no Brasil. Miranda encontrou uma estratégia para explicar aos colegas o que deveria ser este campo disciplinar, a primeira a construir este conceito no país. Ela trouxe o Milton Santos para lecionar na FAU, pois queria fortalecer as relações com a geografia. Ela percebeu que seu papel era estruturar as diferentes linhas de pesquisa da paisagem, formando alunos e professores para estas diferentes linhas. Ela direcionava os temas de pesquisa para definir a paisagem dentro da FAU. É preciso notar que isso na FAU não é comum, em geral, há uma liberdade no caos diante dos temas de pesquisa. Na área de paisagem não, sua ascendência moral estruturou o campo.*[31]

Se há uma virtude no plano de ensino de arquitetura imaginado por Artigas e seus pares, colegas e alunos-professores, é a força que a habilidade da linguagem artística tem sobre as imperativas ações da ciência da construção e da posição crítica ao sistema explorador e mercantil que comanda todas as relações sociais.

A FAU foi pioneira na elaboração de um ensino que se revisita com constância. Parece fundamental recuperar certas virtudes para iluminar os destinos desta profissão, que é entendida como fundamental para a sobrevivência humana, ao menos entre arquitetos comprometidos com uma "visão de mundo" mais humana e inclusiva. Há que encontrarmos a justa medida entre crítica social, necessária e fundamental para que o projeto, ou o desenho, ganhe coerência e pertinência diante dos desafios humanos e ambientais contemporâneos, resguardando as virtudes de uma arte do consenso pois comprometida com a qualidade e a possibilidade de um mundo desenhado e construído sobre o respeito ao meio e à igualdade de direitos, e da geometria que ordena cargas e formas.

As disputas por este entendimento e uma ação de outra natureza do profissional arquiteto estavam tensionadas novamente em 1978, quando o Brasil anunciava uma possível abertura política. O grupo de Planejamento era mais hegemônico e mais estruturado dentro da FAU, sugerindo, naquele momento, pesquisar e ensinar outras formas de atuação do arquiteto que não somente pelo projeto entendido como somente de edificações, uma direção pedagógica que colocou o projeto de edificações em outro lugar, menos protagonista. Havia também, como vimos, uma desilusão em relação à função social do projeto e a urgência do problema urbano.

O Fórum de 1978 movimentou a comunidade da FAU, repercutindo as discussões sobre democracia, patrimônio e urbanização precária nas periferias. Estudantes e professores fizeram uma proposta de reorganização da grade semanal, colocando um dia para cada grupo de projeto à tarde e as disciplinas de teoria e construção de manhã, a partir de uma estrutura elaborada pelo professor Edgar Dente (FAU, 1978). Este Fórum foi referendado em 1979 pela Congregação, que fez ajustes, como a redução do número de disciplinas optativas e o aumento da carga horária.

As tensões entre um campo prático pelo desenho e um campo teórico, principalmente em relação à cidade, ficam mais explícitas. Mesmo que a implantação em 1979 tenha sido problemática, segundo o depoimento de Helena Ayoub, o formato de 1978 foi

duradouro, até meados dos anos 2000, quando, em 1998, outro formato de disciplinas básicas, obrigatórias e optativas foi definido.

As propostas para esta comissão curricular de 1978 foram formuladas por professores ativos e resultaram num debate que certamente tem origem nas divisões dos grupos dentro dos departamentos, como a separação de Paisagem em Paisagismo e Planejamento.

É importante lembrar que nestes anos o país já discutia a abertura política, o fortalecimento dos movimentos sindicais trazia consigo o tema do direito de propriedade, e a luta pela terra urbana e rural permeava os grupos mais ativistas dentro da FAUUSP. Mas também as discussões sobre tecnologia e subdesenvolvimento tangenciavam as relações com a indústria da construção civil (GOMES, 1978). No Seminário Arquitetura e Desenvolvimento Nacional, já em 1979, Lina Bo Bardi resume o espírito do momento diante da falência dos preceitos modernos e do avanço de uma economia de mercado liberal e exploradora, seja do trabalho criativo, seja do trabalho obreiro no contexto da produção da arquitetura, clamando por uma valorização do "planejamento" do desenho industrial ainda como força de uma arte do fazer (GRINOVER; RUBINO, 2009). O reconhecimento do atraso tecnológico colocava em debate novamente a questão da formação técnica de mão-de-obra obreira e dos arquitetos. Na FAUUSP, o Fórum de 1978 acendeu a discussão sobre a "função do arquiteto", encapsulada pelo debate Arquitetura Nova X Artigas dez anos antes. O debate de 1978 partiu de propostas da revisão curricular feita em 1974, de modo aparentemente pouco democrático ou amplo, e pode ser resumido aqui:

A proposta do ex-professor e ex-aluno Edgar Dente estabelecia uma estrutura curricular semanal e semestral na qual haveria um dia para disciplinas optativas nos dois períodos, manhã e tarde, com a valorização de um curso formador de atividades em estúdios de projeto. Também propunha recuperar um sistema de avaliação integrado, no qual o aluno seria aprovado pelo conjunto de notas e não pela nota individual de cada disciplina. Este modelo recuperava, em 1978, a proposta de 1962.

O ex-aluno Roberto Albuquerque apresentou proposta baseada nos resultados do Fórum de 1962 e 1968, recuperando as ideias originais de ocupação do edifício da Cidade Universitária e retomando os quatro departamentos, a grade disciplinar e órgãos de apoio, como AI e Museu, entre outros (FAU, 1978).

A proposta dos professores de Planejamento Cândido Malta, Luís C Costa, Flávio Villaça e Wilson Jorge fortalecia as ações de "trabalho" (eram bastante reticentes em chamar de projetos) no âmbito urbano e de planejamento. Justificaram a proposta de ampliação da carga horária em planejamento diante das questões latentes das cidades, das condições do subdesenvolvimento do país, fortalecendo a ideia de que "o projeto não é necessariamente o único da atividade profissional e muito menos da atividade acadêmica" (FAU, 1978, p. 87).

Segundo aquele grupo, a noção de projeto distorcia o equacionamento de problemas e ações sociais. Este grupo reivindicou a autonomia didática entre os grupos disciplinares, mostrando as divisões internas de entendimento sobre o papel do arquiteto na sociedade e, portanto, qual deveria ser a sua formação fundamental de projeto.

O professor Antonio Carlos Barossi[32] também tem uma memória importante para esta passagem da década de 1970 para os anos 1990:

> *Na minha época Planejamento não abordava o problema do espaço, era somente número e política pública. Flávio José Magalhães Villaça era quem comandava o Planejamento e também o professor Anhaia Mello no Departamento de História, que trabalhava o tema do 'landscape' e do urbanismo. Nosso currículo era caótico, um projeto por dia, desconectados. Era dividido o desenho do edifício e o desenho do plano, que ficava no nível abstrato: econômico, social, jurídico. Paisagismo ocupou este lugar do desenho do espaço livre com a prof. Miranda Magnoli que separou o paisagismo do planejamento. O tema da cidade ficou só no discurso, não entrou no desenho e até hoje é assim. Hoje fica o estudo da relação com a memória e da criação de marcos.*[33]

Nas décadas de 1980 e 1990 o desenho da cidade foi ficando mais rarefeito diante da formação de quadros aptos ao Planejamento de Políticas Públicas no Departamento de Projeto. As discussões sobre infraestrutura, como questões da geometria, das métricas e articulações de espaço foram saindo de cena. Entretanto, segundo a professora Regina Meyer[34], foi dentro do Departamento de História que a dimensão de estudo do Projeto Urbano enquanto desenho de cidade ganhou contornos de experiência de desenho e pesquisa. Mas, também podemos dizer que o grupo de Paisagismo foi ganhando espaço e o tema de desenho dos espaços livres e do chão urbano foi fortalecido por estes grupos de pesquisa, como vimos acima. Este é um dado importante: a constituição dos grupos de pesquisa acadêmica, em 1976, e os laboratórios de pesquisa instituídos na USP e na FAU nos anos 1990, alavancaram trabalhos consistentes[35].

As revisões da década de 1980 persistiram na defesa de um curso multidisciplinar, defendendo autonomia da pesquisa em Desenho Industrial e Planejamento Urbano, nublando a vocação da atividade projetual como didática central para a formação do arquiteto em qualquer campo disciplinar.

Nas palavras de Regina Meyer,

> *Nos anos 80 a abordagem sociológica das questões urbanas e do urbanismo ganhou uma enorme presença em toda universidade brasileira, mas sobretudo na paulista. Parecia ser a que mostrava mais eficiência para explicar as questões urbanas brasileiras. Acredito que a sociologia ganhou um grande protagonismo na FAU. Em São Paulo, um conjunto de trabalhos de peso estavam sendo produzidos. No Fórum de 1978, sobre o qual tomei conhecimento através de relatos e textos publicados, as indagações sobre o desenvolvimento das cidades brasileiras foram tratadas com cuidado especial. Além da presença da abordagem sociológica, havia também uma defesa militante dos princípios modernistas. Brasília, a cidade criada em sintonia com os pontos de doutrina propostos* na *Carta de Atenas, tinha apenas 15 anos e permanecia o gran-*

de marco da produção arquitetônica e urbanística brasileira. No campo das políticas públicas, sobretudo no tema específico da produção da moradia popular, também imperavam as propostas de enormes conjuntos habitacionais populares periféricos. Simultaneamente, o grupo de planejamento urbano trabalhava com outras referências teóricas, as teorias do pensador francês, o padre dominicano, Joseph-Louis Lebret. Seu pensamento baseado na economia e humanismo atendia de forma muito apropriada às questões sociais brasileiras dos anos 40 e 50. Apesar desta grande distinção teórica, os dois grupos possuíam encaminhamentos, que no que diz respeito ao ensino, que não resultavam em conteúdos e exercícios de aulas muito distintos. As análises eram nitidamente distintas, mas as propostas dos dois grupos eram maciçamente pautadas pelos princípios modernistas. Nada era colocado num prisma crítico, pelos dois grupos. As ementas dos cursos que tratavam das questões urbanas e do urbanismo, refletiam a liderança intelectual e acadêmica de alguns professores que se destacavam.[36]

Este depoimento está em consonância com aquele de Raquel Rolnik, exposto nas páginas anteriores, no qual afirma-se que romper a herança modernista no desenho da cidade foi um grande desafio. A FAUUSP realizou, em 1990, o seminário "Natureza e prioridades de pesquisa em arquitetura e urbanismo", no qual vários professores apresentaram artigos organizados em três temas centrais: 1. A interdisciplinaridade na pesquisa em arquitetura e urbanismo; 2. Pesquisa básica, pesquisa aplicada e metodologia de pesquisa em arquitetura e urbanismo; e 3. Prioridades de pesquisa e problemas estruturais da sociedade brasileira. Os relatórios finais foram realizados pelos professores Otília Arantes, Rosa Artigas e Philip Gunn, e mostram as discussões sobre o tema da cidade, do urbanismo e a interdisciplinaridade como questões constantes. Principalmente as relações da arquitetura com a condição cultural e profissional são a marca das posições frente ao ensino de arquitetura (SEMINÁRIO..., 1990)

Segundo a professora Otília Arantes, a intensidade do debate voltou-se para o papel da arquitetura e do urbanismo e sua consistência ao elaborar de modo interdisciplinar as respostas a questões contemporâneas (SEMINÁRIO..., 1990, p. 224). Naquele momento, os temas do ambiente urbano, dos ecossistemas naturais e da ecologia colocavam-se como desafios para a disciplina, dado que outras tomaram lugar no avanço destas questões, como visto nos debates dos anos 1980 sobre Planejamento e Desenho Industrial. Também neste caso, colocava-se como desafio a autonomia da profissão diante de questões interdisciplinares que se impunham ao desenvolvimento dos projetos. A discussão da interdisciplinaridade esteve em comparação à multidisciplinaridade e à transdisciplinaridade como ferramentas diversas de conhecimento compartilhado, sistematizado ou multiplicado, sendo a transdisciplinaridade a força da ação para conteúdos fora de seus lugares naturais, para pensar projeto.

No caso da arquitetura, importava a força de revisão disciplinar que visava acabar com a fragmentação do saber científico e prático em ciências sociais. Segundo o relatório, no caso da arquitetura e do urbanismo, era necessário a descompartimentação do *métier*, dado que a patologia do ambiente urbano exigia, necessariamente, outros modelos cognitivos e organizacionais. Entretanto, disse a professora, "é preciso atenção para não criarmos outra especialização", e mais ainda, era preciso examinar a questão da totalização e da síntese que fora importada pelos modelos modernos alimentados pela ideologia do plano (SEMINÁRIO..., 1990, p. 239).

A questão que se colocava nos anos 1990 era, então, como realizar um trabalho interdisciplinar a um tempo palpável no seu desempenho e crítico nos seus resultados. As discussões levaram às revisões desde a organização das disciplinas até a ordenação de temáticas como ferramentas interdisciplinares. Ao todo, reconheceram-se ações de ensino e pesquisa, de alunos e professores dispostos a romper os campos fragmentados da academia e aproximar o conhecimento em arquitetura e urbanismo à sociedade e à cultura urbana, retomando temas que vimos presentes desde

as discussões em 1956 e que ainda hoje estão presentes nas atuais discussões pedagógicas.

Entretanto, as questões didáticas ainda passaram ao largo desse debate, sendo forte a discussão estrutural do curso e o papel da pesquisa acadêmica e do ensino na cultura arquitetônica. Naquele momento, a cultura do entretenimento de massa, a estabilidade econômica e as pontuais políticas públicas de moradia, como o "Favela bairro" no Rio de Janeiro ou mesmo o "Programa de Cortiços em S. Paulo" (FERREIRA, 2012; LEITÃO; BARBOZA; DELECAVE, 2014; SANCHES, 2016), procuravam espaço dentro da retomada da democracia. Mesmo se a discussão estrangeira fosse justamente a definição do "campo disciplinar" (NESBITT, 2006, p. 78), aqui não resultou em discussão pedagógica, apenas de campos de pesquisa. De acordo com a leitura de Lilia Schwarcz, o processo democrático foi paradoxal, pois a inflação, a democracia e o aumento da pobreza e da violência urbana e policial conviviam com as iniciativas da Constituição de 1988, o plano Collor e o Plano Real, de colocar rumo na economia e na estabilidade com um mínimo de direitos civis e humanos. Devemos considerar que o "processo democrático é lento, difícil de conseguir e fácil de perder. A democracia era um valor em si e precisava ser alcançada. Hoje a luta contra a desigualdade social é uma agenda que não se consumou" (SCHWARCZ, 2015, p. 497).

Como vimos, uma situação de polaridade na década de 1980 na arte opunha artistas dos anos 1970, experientes na arte de resistência à ditadura e de fortalecimento do abstracionismo modernista, e a geração 1980, mais afinada com o mercado, interessada numa relação do homem com a vida, acomodada com as exposições vistas como espetáculo. Este clima apontava para um debate, que também permeou a arquitetura nos anos 1990, sobre a evolução ou a ruptura. Segundo Agnaldo Farias, "o diálogo, nas artes plásticas, tempera a oposição entre modernos e pós-modernos, pois mesmo admitindo a incompatibilidade de certas posições, deve-se reconhecer que também há a inequívoca continuidade entre um e outro movimento" (FARIAS, 2009, p. 54).

No caso da arquitetura, as questões de continuidade ou ruptura estarão presentes na geração de jovens arquitetos nos anos 1990, principalmente alimentada pelo concurso de Sevilha 92 e a revisão curricular de 1998, como veremos adiante.

Segundo Regina Meyer e Ana Belluzzo, o Departamento de História foi se ajustando, neste momento, para amparar as discussões da cidade e da arquitetura. Desde a História da Arte para arquitetos – pelo estudo do desenho, como colocou Ana Belluzzo, e não como História da Arte autônoma –, até o curso de História do Urbanismo – desenhado primeiro por Anhaia Mello e revisado por Regina Meyer e Marta Dora Grostein, nos anos 1990, a partir de seus estudos da cidade existente –, e o curso de História da Técnica – inaugurado por Júlio Katinsky, com seus exercícios de leitura de projeto de arquitetura por meio de maquetes.

O impacto desta postura pedagógica mais ampla pode ser percebido nas primeiras décadas do século XXI, com o ingresso destes alunos nos quadros de professores do Departamento de Projeto da FAUUSP. Segundo Regina Meyer,

> *Os professores mais jovens, aqueles que iniciaram as carreiras acadêmicas na década de 2000, estavam interessados nas teorias mais inovadoras sobre a cidade e o urbanismo, mas para muitos deles o edifício ainda permanecia no centro das atenções nos projetos que desenvolviam, mesmo quando a proposta possuía uma importante escala urbana, é a partir da arquitetura da edificação que são pensadas as questões associadas à da cidade.*[37]

No Departamento de Projeto, a partir do depoimento de Marcos Acayaba, podemos ver como este assunto dos desafios do desenho da cidade ecoava nos estúdios de projeto:

> *A relação entre a dimensão laboratorial de pesquisa de desenho e técnica que entra em conflito com a ação social da arquitetura, mais pragmática, está nesta história. A FAU deixou de fora o contexto do desenho urbano por conta deste conflito de que o projeto é só o edifício. Projeto não é só edificações, trata da cidade, com as escalas da cidade, da vi-*

> *zinhança, do bairro, da cidade. Isso é projeto, uma prática do projeto que deveria ter o seu laboratório tratando de questões concretas na articulação destas escalas.*[38]

Marcos, ao regressar como professor de projeto em 1994, elaborou uma disciplina optativa[39] que tratava do tema da construção do espaço público:

> *O desenho correto da rua, guia, sarjeta da calçada é tema para o arquiteto, é nestes tópicos que se resolve a boa cidade, como disse Bohigas. Essa é a escala de projeto, nem planejamento, nem paisagismo.*[40]

A FAUUSP encerra o século XX com outra discussão pedagógica importante, principalmente para pensar os primeiros anos de formação, fortalecendo um debate que parece retomar as discussões de 1968, que é a interdisciplinaridade. A falência de um projeto moderno para a arquitetura que levasse o país ao progresso socioeconômico revelou as incongruências e incapacidades diante de uma cultura técnica não enraizada na indústria, de uma miséria na educação de base que não considerou o desenho como ferramenta de alfabetização e entendimento do mundo e de políticas públicas patrimonialistas que acirraram as desigualdades de classe. No mesmo contexto, torna-se pauta a urgência da precariedade urbana e a força da cultura do consumo como lógica da função social em roupagem de fim de século (SEVCENKO, 2001).

Este contexto colocava desafios para pensar o ensino da arquitetura e do urbanismo na FAUUSP. Desafios que explicitavam uma profissão dependente de uma cultura de investimentos seja no futuro, seja no presente, impondo uma precisão de fundamentos e de valorização do desenho emancipador, educativo e democrático. Um contexto que diante da retomada democrática no país e de uma estabilidade econômica apontava direções para consolidar um caminho ativo da arquitetura e do urbanismo no plano de uma sociedade menos desigual.

Nesta direção, o depoimento de Ana Belluzzo apontou para as características de uma escola que queria encontrar, dentro de seus próprios termos, aquilo que pode sintetizar as "ideias de mundo" e

a força de uma expressão construtiva é novamente retomada com o tema do desenho. Nas discussões do Departamento de Projeto para pensar a disciplina AUP-608, Fundamentos de Projeto, para o primeiro semestre do primeiro ano do curso, podemos encontrar a chave de uma escola que tentou se manter em movimento diante da reflexão de sua natureza pedagógica.

Notas

[1] Os professores Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha, Jean Maitrejean, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre foram afastados durante o ano de 1969 pela Reitoria da Universidade de São Paulo, conforme anais da Universidade de São Paulo sobre a anistia (FERRO, [2015]).

[2] O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP foi criado como curso a partir da Portaria GR 1442, de 1 de abril de 1971. A primeira turma de Mestrado teve início em 1973. O curso de Doutorado teve sua primeira turma em 1980, permanecendo como único curso de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo no país até 1998. Cf. Santos (2018)

[3] Raquel Rolnik é formada pela FAUUSP em 1978. Mestre também pela FAUUSP em 1981, doutora pela Graduate School Of Arts And Science History Department da New York University, em 1995, livre-docente, em 2015, e titular em 2017, ambos pela FAUUSP. Leciona no Departamento de Projeto desde 2008. Nossa conversa aconteceu em julho de 2021 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[4] ROLNIK apud GRINOVER, 2021, p. 247

[5] Marcos de Azevedo Acayaba formou-se na FAUUSP em 1969. Foi docente de 1972 a 1976, como professor auxiliar; afastou-se e voltou como professor efetivo de Projeto em 1994 até 2017. Defendeu o doutorado em 2005 sobre seu processo de projeto. Nossa conversa aconteceu em setembro de 2020 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[6] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 233

[7] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 235

[8] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 235

[9] Helena Aparecida Ayoub Silva formou-se na FAUUSP em 1979. Ingressou no grupo de projeto de edificações em 1989 e defendeu doutorado em 2005 sobre a obra de Abrahão Sanovicz, professor de projeto da FAUUSP. Hoje Helena é representante de um seleto grupo de 7 mulheres que nestes 72 anos passaram pelas disciplinas de projeto de edificações na FAU. Nossa conversa aconteceu em setembro de 2018 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[10] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 218

[11] O Grupo Arquitetura Nova era formado por Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império, todos professores da FAUUSP, ex-alunos de Vilanova Artigas e responsáveis por catalisar as críticas mais contundentes ao tema do projeto em relação aos seus modos produtivos (KOURY, 2003).

[12] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 241

[13] Este debate foi tão profundo que contaminou nestes anos de 1970-1980 a fundação de outros cursos de arquitetura, como Santos e PUC Campinas e Mogi, na explosão da abertura política; o contexto ideológico e a atividade de projeto, assim chamado desenho, foram fundamentais.

[14] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 236

[15] Há um conjunto grande de ensaios sobre o hiato da ditadura e o tema da função da arte na sociedade. Artistas intelectuais nos anos de 1950 e 1960, no Brasil, fizeram da prática artística uma ferramenta de ação social inclusiva, de denúncia das diferenças socioeconômicas como genética do povo brasileiro e mesmo de encontro de um espaço emancipatório por dentro do fazer artístico. Podemos citar os trabalhos de Aracy Amaral, Mário Pedrosa, Celso Favaretto, Roberto Schwarz, Marcelo Ridenti como alguns dos autores deste olhar político educativo da arte na sociedade.

[16] Lucrécia D'Aléssio Ferrara é formada em Línguas Neolatinas pela PUC-SP, em 1959. Fez doutorado pela PUC em Literatura Brasileira, em 1964, e é livre-docente pela FAUUSP em Teoria da Comunicação e Semiótica, em 1980. Ingressou na FAUUSP em 1974 como professora da graduação no grupo de DI e na comissão de formação do curso de pós-graduação da FAUUSP. Nossa conversa aconteceu em março de 2021 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[17] FERRARA apud GRINOVER, 2021, p. 227

[18] FERRARA apud GRINOVER, 2021, p. 228

[19] FERRARA apud GRINOVER, 2021, p. 230

[20] Feres Khoury é arquiteto e artista plástico formado pela FAUUSP em 1979, doutor pela ECA em 1997; livre-docente em 2009. Ingressou na FAUUSP em 1985 como professor do grupo de Programação Visual ao lado de Renina Katz. Nossa conversa aconteceu em março de 2021 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[21] KHOURY apud GRINOVER, 2021, p. 217

[22] Op. Cit., 2021, p. 218

[23] Renina Katz foi artista plástica, formada em desenho na UFRJ em 1950, ingressou na FAUUSP como professora de Plástica em 1956 e aposentou-se em 1983. Cf. Santos (2018).

[24] Ana Maria de Moraes Belluzzo é formada em 1966 na graduação do curso para formação de professores de desenho na FAAP. Fez doutorado na FAUUSP, em 1988, é livre-docente em 1997, e professora titular em 1999. Nossa conversa aconteceu em outubro de 2019 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[25] BELLUZZO apud GRINOVER, 2021, p. 185

[26] Flávio Motta foi professor pedagogo e historiador da arte, além de artista plástico. Teve um papel importante na consolidação do programa pedagógico da FAUUSPna medida em que entendia o ensino de desenho como a base para a formação do arquiteto. No Departamento de História elaborou um curso no qual a história da arte e dos artefatos urbanos era entendida como um campo para a reflexão sobre a existência. A arte no Brasil, a arte popular, negra, religiosa vista ao lado de conteúdos da filosofia e da crítica marcavam um acento de esquerda. Sua disciplina A estética do Projeto explicitava a tese de que o projeto é pensar de modo amplo e relacional, interdisciplinar. Segundo Ana Belluzzo, Flávio desejava debater o processo criativo como atividade do arquiteto artista, "uma visão sobre o sujeito que faz" (COSTA, 2017).

[27] Entre outros documentos consultados estão as trocas entre colegiados, entre eles o documento do Departamento de História para a Congregação, de 1979, que tratou destas posições. Cf. FAU, 1979.

[28] BELLUZZO apud GRINOVER, 2021, p. 186

[29] BELLUZZO apud GRINOVER, 2021, p. 187

[30] Fábio Mariz Gonçalves é arquiteto formado na FAUUSP em 1986, mestre, doutor e livre-docente em 2020, todos pela FAUUSP. Ingressou como professor do grupo de paisagismo em 1989. Nossa conversa aconteceu em janeiro de 2021 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[31] GONÇALVES apud GRINOVER, 2021, p. 208

[32] Antônio Carlos Barossi, ex-aluno da FAUUSP, formado em 1979, ingressou no GDPR em 1989 e defendeu o doutorado em 2005 na FAUUSP. Nossa conversa aconteceu em janeiro de 2019 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado(GRINOVER, 2021).

[33] BAROSSI apud GRINOVER, 2021, p. 196

[34] Regina Prosperi Meyer é arquiteta formada pela UNB, em 1974. Fez mestrado na University of London em arquitetura, e tem doutorado na FAUUSP, em 1991. Defendeu a livre docência em 2004, e se aposentou da graduação da FAUUSP em 2010. Nossa conversa aconteceu em julho de 2019 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado.

[35] Segundo o documento do "Seminário Natureza de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo" de março de 1990, a FAUUSP, desde 1976 com o Programa de Pesquisas, vinha empenhada em criar condições de trabalho para as linhas elaboradas por seus professores. Naquele momento, a sistematização das pesquisas colaborava para a organização dos Laboratórios que hoje estruturam a pesquisa acadêmica dos Departamentos da FAUUSP. A pós-graduação da FAUUSP foi instituída em 1971, e em 1980 o único curso de doutorado em Arquitetura e Urbanismo do Brasil.

[36] MEYER apud GRINOVER, 2021, p. 255

[37] MEYER apud GRINOVER, 2021, p. 257

[38] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 241

[39] A Disciplina AUP 0153, Projeto do edifício e a dimensão urbana, pode ser consultada no Programas Didáticos das Disciplinas do Curso de Arquitetura, Departamento de Projeto,1953-2013 (VARGAS, 2014).

[40] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 242

Fonte da imagem

FIGURA 1 Acervo imagens ExpoFau FAUUSP.

Desafios Geracionais

FIGURA 1 – Atividade coletiva de Projeto na disciplina AUP 608 - Fundamentos de Projeto, primeiro semestre FAUUSP.

> *A situação em que nos encontramos exige, para seu enfrentamento, o encontro da imaginação e da técnica, da fantasia e do rigor, casando programas urbanísticos e programas sociais.* Antônio Risério (2012, p. 318)

As últimas duas décadas de ensino de graduação na FAUUSP foram pautadas por duas reformas curriculares: de 1998 e 2018. Na primeira, outro conjunto de discussões encerrou os 50 anos da FAUUSP, principalmente dentro do Departamento de Projeto. Uma mudança estrutural teve início com a criação da disciplina introdutória de Fundamentos de Projeto, AUP-608, congregando professores das cinco sequências: Projeto de Edificações, Programação Visual, Desenho Industrial, Planejamento e Paisagismo, para iniciar o curso de Projeto na FAUUSP. Nesta disciplina, através de exercícios analíticos e propositivos os alunos eram, e são ainda, introduzidos ao conjunto de escalas, complexidades e relações da arquitetura com a cidade, os objetos, o ambiente e a construção. Também são desenvolvidas as habilidades do desenho como forma de organização do pensamento arquitetônico. A segunda reforma avaliou os movimentos de discussão sobre ensino em relação a um campo mais amplo de práticas projetuais, na pesquisa

e na extensão, junto com a graduação e enfrentou a precariedade do edifício. Os debates, iniciados em 2011, resultaram no plano pedagógico que abriu portas efetivas para a transversalidade entre departamentos e entre a graduação, a pesquisa e a extensão. Passou a vigorar junto com o distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 (2020-2021) e acolheu a crise pedagógica que o ensino remoto fez emergir.

Para comemorar o cinquentenário da escola, em 1998, junto com uma exposição de arquitetos no Museu da Escultura, houve um debate sobre os desafios da formação e da profissão para a virada do século XXI. Uma busca por uma maior lucidez pedagógica abriu espaço para os professores experimentarem um campo interdisciplinar na chave das extensões universitárias, um período de associações com o Estado e as políticas públicas mais sociais, de crescimento dos laboratórios de pesquisa, de publicações e de abertura para o diálogo internacional com os intercâmbios e projetos de pesquisa associados a faculdades estrangeiras.

A introdução dos debates sobre o método de ensino e pesquisa construíram outras bases para o aprendizado de projeto, mais coletivas, certamente.[1] O contexto brasileiro das primeiras décadas do século XXI foi conduzido por governos democráticos cujas políticas públicas miravam a inclusão social, seja na renda, na escola, na cidade e no consumo, ao mesmo tempo que pactuava com a elite econômica e política operações de crédito para agricultura e construção civil. O Brasil parecia operar um milagre com sinais de inclusão social dentro do sistema de mercado global, mas que, entretanto, aguçaram desigualdades no entendimento do que seria o progresso do país.

No campo da cultura, se de um lado expressões subalternas ganharam legitimidade e voz, o ingresso maciço da sociedade no meio digital e nas redes sociais construiu uma cultura de isolamento e privilégios deslocada da realidade cotidiana e dominada pelo consumo. "O Brasil experimentava o paradoxo de ser um país onde a democracia convivia com a injustiça social" (SCHWARCZ, 2015, p. 496). A cultura da favela, o rap, a pichação passaram a expor essa

crueldade, ao mesmo tempo que "as redes sociais consolidaram as normas dos olhares dóceis" (BEIGUELMAN, 2021, p. 23). As profundas mudanças que o meio digital provocou na cultura das imagens tiveram impacto sobre o campo da arte e certamente da arquitetura, para transformar as operações artísticas com a disseminação de produção das imagens, ou para nublar os mecanismos de domínio do capital sobre o desejo e as escolhas de consumo.

Diante destas questões, a "geração da virada" – como cunhou Agnaldo Farias sobre o panorama recente das artes plásticas – experimentou um fazer artístico diante desses novos meios, desde a fotografia, o vídeo e as instalações, realizando objetos artísticos que adicionaram essas linguagens sem abandonar as tradicionais plásticas, escultura e gravura, diversificando suas relações também com o mercado, as instituições, em associações individuais ou coletivas. Isso foi uma virada no meio artístico, inclusive com visibilidade nacional e internacional, reafirmando o processo crescente de globalização econômica e simbólica, que aponta o muito que se transformou nestes anos recentes o campo da cultura (FARIAS, 2007).

No caso da arquitetura, a era digital também trouxe uma série de questões relativas à globalização, à realidade virtual, à produção dos documentos do projeto, à difusão da construção e das obras. A sistematização de dados complexos que ao mesmo tempo condensaram desafios, também expuseram a realidade das diferentes condições sociais e econômicas em relação ao espaço urbano. O tema da espacialização da pobreza, seja econômica seja digital, é de âmbito global. O protagonismo de arquiteturas icônicas já não sustenta mais o enfrentamento das mudanças climáticas, a realidade diferente das culturas subalternas, e o cotidiano desigual nos grandes centros urbanos. O mundo da cultura que circula na internet impôs uma mudança, na prática da profissão e no ensino. Temas como o espaço público, o comum, o local, o baixo impacto da construção, a ecologia, o desenho democrático, passaram a conviver com um mercado sofisticado de sedes institucionais, grandes obras de requalificação urbana, de infraestrutura e de

transporte. Buscou-se dar conta de uma realidade complexa que viu emergir a força econômica dos países asiáticos, da destruição das paisagens naturais, dos movimentos migratórios diante das diversas diásporas impostas pela lógica dos protagonistas do Capital. Segundo Anthony Vidler, o "campo ampliado" da arquitetura trouxe possibilidades inspiradoras da forma e do programa num conjunto de disciplinas e tecnologias que extrapolam o recorte da arquitetura e do urbanismo, em ações monumentais até microedifícios, explorando as intervenções no espaço real da arquitetura. "Buscou-se superar os dualismos problemáticos que atormentaram a arquitetura por mais de um século: forma e função, historicismo e abstração, utopia e realidade, estrutura e vedação" (SYKES, 2013, p. 186)[2].

Mesmo sendo esse debate, pós-crítico, circunscrito à produção europeia e norte-americana, as questões enunciadas dizem respeito aos complexos desafios dos espaços urbanos, das demandas socioambientais e das práticas da arquitetura numa trajetória não esterilizada que envolvem conceitos novos e ativismos outros. Num enfrentamento das práticas tradicionais de projeto, vemos que também países emergentes, nas primeiras duas décadas do século XXI, após o 11 de setembro, vem apontando uma dissipação de outras arquiteturas possíveis.

O enfrentamento das falácias urbanas foi provavelmente a maior demanda da arquitetura e do urbanismo nestas décadas no Brasil. As disputas diante da força capital do mercado imobiliário e das comunidades adensadas em áreas precárias ainda hoje são paradoxos das cidades de diferentes escalas e regiões, sem falar dos centros históricos muitas vezes desassistidos de um olhar mais integrado entre patrimônio e ação socioambiental. Os governos mais atentos muitas vezes apenas explicitaram, inclusive pelo desenho, esses conflitos.

Fazer projeto nas primeiras décadas do século XXI e ensinar a fazer projeto carregam um conjunto complexo de significados e oportunidades. Dentro dos regimes governamentais democráticos, as oportunidades para iniciativas ligadas às políticas públicas de

moradia, educação e saneamento foram importantes para fortalecer certos debates históricos colocados pela FAUUSP. Desde a criação do Estatuto da Cidade (2001), e com o Ministério das Cidades (2003), floresceu um conjunto de metodologias de inclusão do tema urbano nas políticas públicas de direitos básicos, aplicando-se de modo mais institucionalizado processos participativos e uma busca por integração da profissão e da pesquisa acadêmica nos problemas socioterritoriais. Na FAUUSP, grupos de pesquisa como Metrópole Fluvial, o Labcidade, o Labhab, o Quapá, foram consolidando um campo ativo de investigação temática sobre a cidade, sobre o espaço público e sobre a moradia urbana, e mesmo sobre o desenho, na medida em que incorporaram as ferramentas digitais reeditando o fazer arquitetônico.

De acordo com Raquel Rolnik, na FAUUSP, a questão da cidade como território de projeto na sequência de Planejamento enfrentou as tradições e contradições de uma profissão que estava mudando na articulação entre ideologia e fazer projetual, desde a abertura política,

> *O planejamento urbano no Brasil é definido, basicamente, pelo conceito de zoneamento que, por sua vez, dialoga com os produtos imobiliários. O que pode e onde pode, ou não, ser feito na cidade a partir de sua infraestrutura. Qual o lugar do produto e para onde se expande a cidade, envolvendo o interesse dos proprietários e loteadores. Isto definiu o desenho, seja do tecido seja da forma das edificações, pois, na métrica do plano, estabelecem-se os coeficientes e padrões de uso e as tipologias, como se ocupa o lote, com que tipo de produtos (a torre, o galpão etc.). O ensino era isso. O que vai tencionar dali pra frente é uma posição crítica que vai passar a questionar esse método pois ele exclui a realidade da cidade. A cidade existente não tem nada a ver com isso: está fora do plano, não tem infraestrutura, é produzida por processos de auto urbanização. Esta tensão leva para dentro da FAU um movimento de renovação do planejamento via movimentos de reforma urbana que vai penetrar fortemente no grupo de*

planejamento. Entretanto, essa mudança, essa introdução de novos temas e percepções, foi feita sem uma mudança do paradigma do plano como zoneamento, a lógica de um plano que dialoga basicamente com os produtos imobiliários e a ele destina/reserva espaços de expansão. O problema da cidade existente e precária, colocado a partir dos anos 1980, com a constituinte, traz a inclusão destes tópicos também como objetos de pesquisa, de prática política.[3]

Sobre como enfrentar esse desenho na graduação, a professora colocou que o debate é delicado na FAUUSP, pois,

O problema do desenho, da escala do desenho urbano, de que é preciso retomar a escala de desenho, que não dá pra ficar somente na escala da regulação, que é preciso criar espaços e redesenhar espaços, está marcado pela forma como ele entra no planejamento. Através de um viés neoliberal, que é a ideia de que a cidade não precisa de planos, que podemos ir transformando seu tecido através de projetos pontuais a serem implantados através de parcerias público privadas. Este processo foi introduzido através de operações urbanas numa tentativa de aproximar o desenho urbano da escala local, e impõe uma lógica financeira que é constitutiva: investidores não se envolvem em projetos que não sejam altamente rentáveis. Deste modo, automaticamente o desenho e o projeto ficam submetidos aos produtos imobiliários e suas lógicas de implementação que visam maior rentabilidade para estes capitais.[4]

Neste sentido, o paradigma do desenho que se submete às lógicas capitais têm eco nas discussões durante a ditadura, mas vem sendo enfrentado na FAUUSP como uma discussão de possibilidades que articulam diferentes disciplinas, como Planejamento e Paisagismo, por exemplo. O professor Fábio Mariz Gonçalves, do grupo de Paisagismo, trouxe outros aspectos das mudanças destas últimas décadas, mais relativas ao perfil de professores e estudantes e o tema do desenho da cidade:

Com a democratização abriram-se experiências de projetar com a população. Muda-se o entendimento do papel do ar-

> *quiteto e, portanto, também muda dentro da sala de aula… A minha geração, por conta do contexto da redemocratização, viu a possibilidade de o projeto de novo aparecer no horizonte, e voltou a desenhar. Foi neste contexto que se constituíram os campos disciplinares, pelos laboratórios de pesquisa… O campo da paisagem me ensinou que não existe renovação social sem cidade. Não é fazendo arquitetura nem planejamento que se discute os problemas dos espaços públicos qualificados e seus possíveis desenhos. A cidade se revisa pelos pactos no espaço livre (...) Esta é uma visão mais complexa de que a cidade não são os edifícios, mas sim os espaços livres de encontro de estranhos, de disputas e pactos. Isso na nossa sociedade, violenta e desigual, se expressa no espaço livre público. Hoje, apesar disso, vemos a agenda urbana pautando as disputas, nenhuma sociedade avançou sem estes pactos.*[5]

O debate sobre o desenho em tempos de democracia também se transformou. Se por um lado a abertura aos ativismos exigiram processos participativos e inclusivos, mais coletivos, a diversidade de olhares e saberes ampliou o campo e trouxe consigo a explicitação da realidade social da profissão e do ensino universitário com o regime de cotas.

A USP ensaiou sistemas inclusivos desde 2007[6] e consolidou o sistema de inclusão étnico-racial em 2021. Um debate ainda em processo que vem desde a abertura política, em 1985, e a Constituição Federal, de 1988, que se apresenta como desafio para o estudante e para o corpo docente (FERREIRA, 2018). Existem aspectos positivos e negativos do sistema, e a FAUUSP vem buscando espaços de troca e entendimento; mesmo se ainda reproduz aspectos estruturais do racismo e da discriminação de gênero, muitos professores atentos estão mudando suas didáticas, sua bibliografia, seus modos de ver e ler o mundo ao redor. Neste tópico, Fábio Mariz e Feres Khoury (grupo de Paisagismo e de Comunicação Visual) têm opiniões que nos levam a investigar como nas sequências do Departamento de Projeto esse alargamento de questões vem acontecendo. Para Fábio Mariz,

> *O desenho do arquiteto não respeita a norma cartográfica do geógrafo, por exemplo, mas serve para discutir com quem não conhece a norma. Esta instância de significado do desenho mostra um poder subversivo de sua existência. Este desenho é uma base para construção de um pacto que materializa graficamente seu registro. O desenho é uma ferramenta de negociação, e isso é muito difícil. A arquitetura não está em crise, temos temas urgentes, instigantes, e estimulantes como os problemas urbanos de hoje ... Hoje os debates urbanos que fazemos e que São Paulo se dispôs a fazer, por exemplo, são referência no mundo. A FAU tem o privilégio de ser o lugar que catalisa e organiza os debates sobre a cidade.*[7]

Sem dúvida, existe um esforço atribuído a esta geração de professores que abre a possibilidade de experimentos com outras práticas pedagógicas. Práticas nas quais o desenho ganha a qualidade de registro de um acordo, entre pares, entre a realidade e as possibilidades. Este processo de ensino carrega consigo uma ética, um estado crítico diante do mundo que problematiza as questões e o processo em si[8]. E de acordo com o professor Feres Khoury, esse desenho de pacto tem um valor de comunicação poética, pois,

> *realiza entre as camadas de produções uma soma de possibilidades de expressão. O desenho, por exemplo, tem a capacidade de impulsionar essa expressão. É muito importante essa formação mais ampla. O desenho pertence a um universo filosófico amplo, não somente ocidental. Os estudantes têm dificuldade de perceber essa possibilidade instrumental como forma de pensamento, entretanto, não excluindo o universo digital, há de ter compartilhamento para não automatizar o processo de pensamento criativo*.[9]

No grupo de Edificações esse debate também tem especificidades. Segundo Marcos Acayaba, as questões relativas ao ensino de projeto mais inclusivo passam pelo método no qual o professor afere o rigor sobre os elementos da arquitetura ao mesmo tempo que reconhece a humanidade e a individualidade do estudante. Um método que enfatiza as possibilidades de um projeto se desenvol-

ver e de que forma o professor pode ao mesmo tempo abrir o olhar para as alternativas, para compreender como fazer escolhas.

> *Então, como se ensina a projetar? Em geral começa com um tema, e tem um programa, às vezes formular um programa é parte do problema. E também tem um lugar, ou a busca por um lugar. Mas tem sempre um tema. Começamos com uma aula expositiva, com exemplos que dizem o significado do tema, do lugar, referências para começar a pensar. No primeiro encontro com os alunos (a primeira aula no estúdio) frequentemente já se tem alguma ideia, o registro de uma ideia. É preciso considerar com muito respeito essa primeira intuição. A busca é tentar compreender de onde veio, tomar consciência de onde veio é importante. Procuro valorizar o intuído e entender, na conversa, os princípios e quais os significados, para o aluno, deste momento. O que vem depois já é uma resposta a isso, um próximo passo, faz referência a outras experiências, outros projetos. Isso tudo para dizer que quando você está com o estudante, ele percebendo um caminho, as indicações de o que estudar tem este contexto: as referências são de experiências realizadas que a arquitetura produz como saber no tempo, e esta é a transmissão do conhecimento na arquitetura. É como uma semente que germina, ela tem condicionantes, o solo, a luz e a água, mas ela tem autonomia. Não desenho sobre o desenho do estudante, eventualmente para mostrar uma questão de como construir. Desenhar sobre o desenho é interferir na engenhosidade do aluno e fazer as escolhas que ele, em sua autonomia, deve aprender a conduzir.*[10]

A FAUUSP nestes tempos contemporâneos foi, em suas práticas de ensino, desvendando os outros significados possíveis de seu campo para desenho e crítica e os outros lugares da profissão na cultura urbana diante dos desafios aqui descritos. Em 2007, a faculdade organizou outro amplo debate sobre ensino, em função da criação da Escola de Design da USP, no ano anterior. Este conjunto de atividades conseguiu mobilizar um maior número de proposi-

ções e análises de modo estruturado e difundido, com a produção de artigos e publicações, muito semelhante aos debates de 1990. A participação da comunidade de alunos e professores foi intensa e os resultados mostram as convergências para um caminho de aperfeiçoamento, adequação e enfrentamento de divergências de modo colaborativo. Novamente, os temas transdisciplinares aparecem na pauta[11], principalmente nas discussões do Departamento de Projeto e Tecnologia. No Departamento de História, houve uma discussão sobre a formação do arquiteto historiador e o papel da história no ensino da arquitetura (SEMINÁRIO..., 2007).

O depoimento do professor do Departamento de Projeto, Minoru Naruto, por exemplo, buscou retomar o entendimento do Estúdio de Projeto como um impactante laboratório interdisciplinar das atividades do desenho, pois ao retomar os valores da reforma de 1962, Minoru reforçou os conflitos entre uma visão disciplinar (constritora) do ensino no Estúdio (ateliê) e as ideias germinadas naquela proposta que garantiam uma liberdade de proposição de problemas, de associação entre alunos e professores. Sua fala ressoa as discussões entre o grupo originário da FAUUSP, Artigas, e os jovens professores protagonizados por Rodrigo Lefèvre, Sérgio Ferro e Flávio Império. Uma organização didática que se propunha discorrer sobre problemas concretos e não sobre situações "ideais" de projeto. Também os textos dos professores Luís Antônio Jorge, Álvaro Puntoni e do grupo de Paisagismo caminhavam nesta direção definidora do lugar de ensino do Estúdio e das pertinências da atividade de projeto na formação dos arquitetos e urbanistas.

Os debates se estenderam por alguns anos e os ensaios revisionais do curso se misturaram com os problemas de manutenção das sedes, o que resultou em um Plano Diretor e fóruns de discussão nos anos de 2010 e 2012. Como resultado, a proposta de criação de um Fórum criou o primeiro Projeto Político Pedagógico de 2014-2018, como encerramento do processo de avaliação dos edifícios e de desenho de um pacto com o presente e o futuro da faculdade.

O Projeto Político Pedagógico 2014-2018 representou um instrumento técnico-político que reforça o princípio da escola autônoma pressupondo, inclusive, a descentralização administrativa e financeira da universidade. O texto de apresentação expressa a importância da leitura dos interesses e necessidades da sociedade em relação à profissão. Os conteúdos a serem ensinados antes da pandemia do Covid-19 foram apresentados neste texto. Fundamentada sempre na tríade ensino-pesquisa-extensão, a FAUUSP se propôs a constituir uma cultura disciplinar baseada no humanismo, na interdisciplinaridade e na posição crítica frente às realidades propostas. O texto para o período de 2019-2023 também reforça essas características, das ações de extensão da atividade universitária e aponta uma maturidade pedagógica da FAUUSP-moldada nestes 70 anos de atividade de ensino.

Por estas ações institucionais percebe-se que a faculdade mudou seu modo de estruturar sua pedagogia, mais consistente em termos de narrativa. A FAUUSP ficou mais parecida com o meio universitário internacional, com mais profissionais do ensino e da pesquisa, a produção acadêmica estruturada em linhas e laboratórios, uma profissionalização demandada também por conta da própria Universidade, que se transformou. Esse processo está inserido nesta sociedade que vive uma revolução cultural diante das práticas digitais e das fragilidades das conquistas democráticas.

Neste sentido, a experiência do Laboratório de Pesquisa de Projetos, conduzido pelo professor Alexandre Delijaicov[12], também funcionário da Secretaria Municipal de Edificações da cidade de São Paulo, catalisou um conjunto de estudos e trabalhos que buscaram incutir a atividade de projeto de edificações atrelada a políticas públicas de ação sobre o território da cidade, numa proposta de unir ensino, pesquisa e extensão.

No depoimento de Alexandre Delijaicov ficou evidente uma mudança nos modos de organizar o aprendizado de arquitetura na FAUUSP nestas décadas do século XXI. Alexandre assistiu à constituição do Laboratório de Pesquisa de Projetos da FAUUSP, no final dos anos de 1990, e apontou a importância de um laboratório

como um "escritório de projetos públicos na escola pública", enfatizando este espaço como lugar da relação entre os três propósitos da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. A estratégia era associar convênios com órgãos públicos, como a Edif e a Unifesp[13], e promover a investigação acadêmica a partir de oportunidades reais de projetos de arquitetura de equipamentos públicos.

Na FAUUSP, a partir da oportunidade de pensar o equipamento público CEU (Centros de Ensino Unificados), o grupo de professores do GDPr (Alexandre Delijaicov, Angelo Bucci, Álvaro Puntoni, Francisco Spadoni, Milton Braga, Anália Amorim, todos ingressantes na carreira acadêmica entre 2001 e 2004 e a maioria ex-alunos) implantaram a Ação Didática Única[14], com critérios de avaliação matemáticos, temáticas dirigidas pela base, em geral, associada à Metrópole Fluvial e com pouca abertura para outras pesquisas sobre projeto.

Foi uma forma de organizar o ensino que considerava mais o produto que o processo, que considerava menos a especificidade de cada aluno, afastando-se dos conceitos pedagógicos colocados pelos professores dos anos 1970 e 1980. Valorizou-se um método pragmático de projetar equipamentos e moradia, com padronização de linguagem gráfica, do código do desenho, e formulação didática pelo programa. A ação didática organizou as 6 disciplinas obrigatórias de projeto de edificações por temas/programas, chamados eixos: infraestrutura, equipamentos, habitação. Segundo Alexandre Delijaicov,

> *esses eixos são o "Norte" para textos (leituras no campo teórico) e exercícios de projeto. A matriz se configurava por pares: infraestrutura e transposições, equipamento e transições, habitação e construção. No Laboratório haveria tempo para o diálogo entre o estudo mais abstrato do projeto e oportunidades de implantação real, para exercer esta arte de construir, para que neste processo se inventasse lugares e convívios.*[15]

Mas a dimensão do arquiteto dentro do sistema de ensino superior de hoje e a possibilidade de conexão com os problemas reais e urgentes das cidades é um desafio de contato. Segundo o professor:

> *Os assuntos da arquitetura pública e dos problemas comuns deveriam ser o foco do ensino: nossa didática foi estabelecida na busca por uma arquitetura ideal, de qualidade. Ela se baseia em seis ações espiraladas em nome da qualificação virtuosa: planejar, projetar, orçar, construir, manter e avaliar. Esta é a cultura de projeto que pode dar sentido à nossa condição humana e isso dá sentido histórico ao trabalho do arquiteto. A extensão seria, então, o canteiro experimental, onde a escola deveria ser uma oportunidade: por exemplo, organizado por tema do material, para propor um exercício que produza equipamentos e mobiliários para a cidade real.*[16]

O ideal de uma função pública para o ensino na USP, a extensão, não só na FAUUSP, é de fato muito importante como portal de relacionamento entre as disciplinas práticas, o ensino, a pesquisa na universidade, reeditando as vocações discutidas nestes anos na FAUUSP. Entretanto, examinando as questões temáticas da matriz proposta pelo Laboratório de Projeto ficam pendentes as oportunidades de renovação dos eixos, como um mecanismo de atualização e de inclusão de outras motivações. O conceito da Metrópole Fluvial foi fundamental para construir uma cultura estratégica de entendimento das oportunidades de desenho em diferentes escalas para a cidade de São Paulo. Formou gerações competentes de arquitetos nos últimos 20 anos, produziu TFGS, mestrados e doutorados significativos para entendermos como agir em nossa metrópole a partir de suas condições geográficas, deixando um legado da importância de revermos a relação da cidade com os recursos hídricos.

Mas, outras questões nestes anos também afloraram, pressionando o espaço para discutir outros eixos, integrando-os melhor a temas de pesquisa que a FAUUSP e a sociedade emanaram. Ampliar o escopo poderia ser um passo para consolidar a pesquisa acadêmica pelo projeto de arquitetura, não somente documentando e analisando projetos, mas fazendo projetos dentro deste espírito colaborativo e investigativo da universidade com a sociedade,

principalmente agora, diante da pluralidade de estudantes que o curso acolhe.

Os alargamentos propiciados, seja pelas mudanças do campo, seja pelas mudanças do corpo discente e docente, tem reflexo também na cultura estética perseguida pela Faculdade desde seus tempos de fundação e revelam aspectos interessantes das didáticas de ensino do projeto. Nos depoimentos de Fábio Mariz e Marcos Acayaba vemos outro aspecto da pluralidade incidir sobre o ensino de projeto. Para Marcos Acayaba, existe na FAUUSP a questão de uma estética hegemônica em que há a sobrevaloração da forma prismática, na qual a "forma livre" aparece como imprecisão:

> *O que é a "forma livre"? Não é a forma de geometria ortogonal somente, a geometria é uma base estruturante e isso não é livre, é amarrado exatamente porque tem mais de uma geometria, elas ficam superpostas, Oscar Niemeyer é um mestre da construção geométrica, sabedoria e precisão do instrumento. Não é um gesto solto, ou livre. Mas há uma confusão de interpretação sobre a forma livre arbitrária com a forma de geometrias simultâneas.*[17]

A questão da forma na arquitetura na FAUUSP foi originalmente ligada à poesia da forma-construção, à arte concreta, à geometria do cálculo integral resultante dos esforços, e com a ampliação do quadro de professores e de sua natural renovação, o entendimento destes processos geradores ganhou outras vozes e mesmo traduções por vezes superficiais. A posição importante aqui é o valor, novamente, da geometria como estrutura de rigor formal e técnico. Algo que vemos perseguido com erudição e bem fazer nestes 70 anos. Na visão de Fábio Mariz,

> *Não há modo certo de pensar projeto. Veja os cinco mestres modernos (Wright, Mies, Le Corbusier, Kahn e Aalto) que fundaram um movimento com diferentes processos e resultados de projeto. A discussão do projeto é abrir para o estudante possibilidades de projeto.*[18]

Essas questões simultaneamente mostram os esforços de estudo e de ensino na escola pública de arquitetura e urbanismo, como

num pêndulo entre seu papel de assistência à questão da urgência urbana e a investigação que considera o experimento e o erro como parte do aprendizado e da precisão. Podemos apontar como temas instigantes do habitat urbano que alimentam estes dois meios de estudar e ensinar: a habitabilidade dos lugares, a força das ações comunitárias articulando projetos públicos, as questões de patrimônio material e imaterial, as consolidações da realidade precária dos bairros autoconstruídos, a falta de terras públicas e o excesso de bens públicos em estado de degradação, o exame das cidades de médio e pequeno porte, as questões de mobilidade e, finalmente, o enfrentamento de eventos ambientais, as mudanças climáticas e as pandemias. Enfim, um universo grande de eixos e temas que poderiam contaminar o motivo principal da pesquisa em projeto de arquitetura que tem razão de ser na FAUUSP, por sua história e por sua força em revisar-se constantemente, mas que por vezes encontram-se dispersos.

Este processo transversal entre conteúdos disciplinares se expressa no currículo da FAUUSP e em grande parte é exercitado pelos estudantes nos Trabalhos Finais de Graduação (JORGE, 2016). Um momento em que, individualmente cada formando e formanda elabora sua questão, problematizando seu aprendizado, detectando hipóteses de estudo por dentro da disciplina arquitetônica. Uma diversidade de pesquisas têm sido recorrentes e mostrado as virtudes e potencialidades do curso da FAUUSP. Numa didática assistida por seus pares estudantes e por professores, os trabalhos resultam em leituras, métodos e invenções profícuas para a prática e a pesquisa em arquitetura e urbanismo e muitas vezes realizadas através do desenho.

Nesta direção, a conversa com o professor Ângelo Bucci[19] também mostrou a importância de questões didáticas serem elucidadas, afirmando ser uma das tarefas desta geração de professores na FAUUSP em tempos contemporâneos. Ângelo escreveu, em 2018, um artigo sobre o ensino nos estúdios de projeto (FAUUSP, 2018) e apontou a importância do estudante e do arquiteto e da arquiteta conhecerem o código da arquitetura, o código da construção.

Há uma recorrência na nossa tradição moderna que opõe o par construção e arquitetura, reduzindo a segunda a uma categoria menor e limitada nesta comparação, como se arquitetura contivesse a construção, mas a superasse. Muito bem. Mas, ao mesmo tempo, é preciso ver que essa ideia pode induzir ao equívoco de desqualificar o código específico, linguagem da construção. Afinal é através dele que a arquitetura fala. É fundamental que o arquiteto valorize e almeje o domínio do código no qual, inescapavelmente, se expressa. O código não basta e normalmente não formula os propósitos, o domínio do código não é suficiente para ter o que dizer. Mas sem ele, qualquer discurso se frustra na angústia de não poder se realizar. É ele que dá sentido profundo ao fato arquitetônico. Sem essa essência o efeito não encontra correspondência no fato. Em que pese nuances de um contexto cultural, na tradição dessa escola, por exemplo, a importância que se dá à solução estrutural demonstra o reconhecimento do valor do código e da busca dessa essência. É interessante notar que no campo das possibilidades, para dizer, o recurso construtivo que independentemente de qualquer valor estético pode realizar uma obra, o tempo histórico parece condensar-se: tudo que entra nesse campo de possibilidades pode ganhar validade propositiva quando faz possível realizar aquilo que o projeto vislumbra.[20]

Segundo Ângelo, a atenção a este código como construção – o desenho, na hora da elaboração de como ser possível o projeto – é ocupar-se do seu domínio, é como não abdicar da essência da arquitetura.

Nesse sentido, considero que a tradição da FAUUSP *aproxima arquitetura e construção, como código essencial, sem que isso reduza uma coisa ou outra. E como convidamos os estudantes a esse universo, é preciso que o sujeito compreenda que tem que tomar para si as angústias e buscar encontrar, também na essência código, a dimensão para sua superação. Ele tem que experimentar, pela prática, a limitação dos seus domínios e, fazendo, aprimorá-los.*[21]

Essa prática aqui descrita é o desenho e um estado crítico. O desenho em suas múltiplas manifestações de operação de realização do projeto e um pensamento atento aos propósitos e intenções de mundo. Para o ensino destas premissas, segundo Ângelo, há duas coisas muito importantes,

> *Um olho treinado em arquitetura que sabe colocar as coisas todas em relação hierárquica adequada. Essa ordem é discursiva, reconhece o principal, como coordenada, e subordina a isso uma sequência de decisões e elementos. Sem essa noção, não há arquitetura. É escandaloso acreditar que coordenar um projeto tem como meta principal gerenciar prazos e custos. A estética é uma ciência que tem como especialidade o exame de cada parte para fazer vibrar um todo. Sem ela, não há critério possível para se eleger como melhor apenas uma entre centenas de alternativas corretas e aceitáveis. Arquitetura trata da relação das coisas. Ela não trata da aplicação, mas sim da elaboração e relação adequada de conhecimentos.*[22]

Sobre como o aluno aprende estas relações, Ângelo explica que o estudante tem que tomar para si as angústias e encontrar no código esta dimensão essencial que o motiva a seguir. Ele tem que experimentar seus domínios e aprimorá-los, fazendo.

Ao descrever o que entende por processo propositivo, Ângelo elabora três etapas de trabalho, que valem para o ensino no estúdio de projeto: etapa um, o partido, é uma primeira aproximação que abre hipóteses que são a busca da precisão de um conceito. Nela, o desafio é saber qual conhecimento vem ao caso, e cada projeto demanda um conjunto, cada desenho é uma prova de validade. A meta desta etapa é o "o que". A representação gráfica é um croqui. Uma meticulosa elaboração, que almeja a síntese, é um método de trabalho, e orienta, sem trancar alternativas de realização. Ela é fundamento e ponto de partida para o processo de projeto, corresponde à pertinência; a etapa dois, a elaboração, é o mergulho no código da arquitetura, na tectônica, uma busca da razão de ser da questão construtiva.

> *A questão que se impõe é um como? razão construtiva. A resolução exige a quebra, o que era íntegro como conceito, agora deve ser desmantelado em partes. Fase de acúmulo criterioso. A palavra é consistência.*[23]

A etapa de fechamento, terceira e última deste processo, amarra não somente tudo que foi feito, mas corresponde a um filtro rigoroso de coerção e critérios estéticos; a beleza é o objetivo. Um "porquê" para fazer a narrativa pelo desenho do projeto agora amarrado e selecionado pelo crivo do belo[24].

Para Ângelo, compreender as dinâmicas entre angústia e satisfação neste processo é fundamental para ser reconhecido o arquiteto como autor e sujeito de seu trabalho, não há sujeito na alienação e não há arquitetura sem liberdade de expressão. Neste sentido, seu modo de pensar o ensino fortalece a expressão gráfica não verbal, o desenho como veículo e simultaneamente um necessário estado crítico deste processo e das condições da "pertinência" do projeto. Uma simbiose mental que cérebro e mão realizam juntas, como anunciou Focillon (2012), assim como idealizaram Artigas e Flávio Motta e veio se consolidando nessa travessia da FAUUSP em busca de um estado sempre atento para pensar arquitetura e urbanismo.

Mesmo com recursos escassos, há um jogo entre a técnica, os recursos e as razões de por que fazer, de por que desenhar de um modo e não de outro o espaço imaginado. Para Ângelo,

> *Uma marca do nosso tempo, como problema a ser enfrentado, sobretudo pelas novas gerações, é a abundância de recursos com escassez de sentidos. Nesse contexto, creio que a FAUUSP faz um necessário movimento de resistência ao aproximar arquitetura do código da construção. O contexto de menor pujança econômica da América Latina tende a nos aproximar das demandas reais e reduz o risco daquela equação tão desequilibrada.*[25]

As discussões que vieram marcando um trilho desde a fundação da FAUUSP nos anos 1950, formataram-se de modo mais lúcido em 1962, e desde então estão impregnando a alma de todos que por

ela passam. A marca deste processo foi cunhada no texto de Flávio Motta e suas discussões sobre o ofício e o desenho. O tema do desenho como desígnio, para Flávio Motta, nos aproxima desta dimensão da liberdade e da autonomia, do fazer construído a que Ângelo se remete e que está dissipada na escola como vimos nos relatos aqui descritos.

> *O problema do desenho tem muito a ver com a nossa emancipação política. Ele se confunde com o desígnio que forjamos na cultura humanista. Bem sabemos que a palavra "desenho" tem, originariamente, um compromisso com a palavra "desígnio". Ambas se identificavam. Na medida em que restabelecermos, efetivamente, os vínculos entre as duas palavras, estaremos também recuperando a capacidade de influir no rumo do nosso viver. Assim, o desenho se aproxima da noção de Projeto (project), de uma espécie de lançar-se para a frente, incessantemente, movido por uma "preocupação". Essa "preocupação" compartilharia da consciência da necessidade. Num certo sentido, ela já assinala um encaminhamento no plano da liberdade.* Flávio Motta (MOTTA, 1975, p. 29)

Notas

[1] O grupo de professores que vive os desafios geracionais do legado da FAUUSP e que participou com depoimentos à pesquisa de pós-Doutorado foram os professores Alexandre Delijaicov, Angelo Bucci, Fábio Mariz Gonçalves e Raquel Rolnik, além de comentários de Helena Ayoub, Marcos Acayaba e Antônio Carlos Barossi, que continuaram como professores do Grupo de Projeto de Edificações (GDPF) do Departamento de Projeto. Nestes depoimentos é possível ver as características de um método de ensino de projeto mais consciente na fala dos professores, mesmo que, eventualmente, bastante pragmático (GRINOVER, 2021).

[2] O termo "campo ampliado" foi retirado do texto de Rosalind Krauss "A escultura no campo ampliado", de 1979, publicado na revista Gávea, em 1983 (KRAUSS, 1983).

[3] ROLNIK apud GRINOVER, 2021, p. 248

[4] ROLNIK apud GRINOVER, 2021, p. 249

[5] Op. Cit., p. 250

[6] "Em 2007, a Fuvest já havia adotado em seus vestibulares o sistema de bônus conhecido como Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo (Pasusp) e, em 2013, estendeu para o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp)". Foi em 2017 que, com o Sisu, a Universidade de São Paulo adotou a inclusão de estudantes pardos, negros e índios junto com a seleção para estudantes das escolas públicas, chegando em 2021 com 50% das vagas destinadas a estudantes por cota (FRANCO, 2021).

[7] GONÇALVES apud GRINOVER, 2021, p. 210

[8] Na tese de doutorado desta autora, a investigação versou sobre estes aspectos da relação entre o projeto e uma ética do trabalho articulada à valores humanistas (GRINOVER, 2015).

[9] KHOURY apud GRINOVER, 2021, p. 213

[10] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 238

[11] O termo transdisciplinar percebe-se adequado neste momento contemporâneo dado que carrega a ação de trânsito entre disciplinas, de conteúdos examinados de fora de seu lugar e não somente a sua multiplicidade ou integração como os termos multidisciplinar e interdisciplinar para pensar projeto (SEMINÁRIO..., 1990).

[12] Alexandre Delijaicov fez arquitetura na faculdade de Belas Artes em 1986. Ingressou na FAUUSP como auxiliar de ensino do laboratório de Projeto de Edificações, coordenado pelo prof. Arnaldo Martino em 1998, mas efetivou-se professor assistente em 2001, e doutor em 2005. Nossa conversa aconteceu em outubro de 2018 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[13] Edif: Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo e Unifesp: Universidade Federal de São Paulo.

[14] A Didática única é o metaprojeto, com as tríades: 1) infraestruturas urbanas/ arquitetura do lugar/ transposições; 2) equipamentos públicos/ arquitetura do programa/ transições (espaços de transição/ intermediários entre espaços servidos e servidores); 3) habitação social / arquitetura da construção/ modulações. As três tríades formam uma matriz: 1) canal, ponte, torre; 2) eixos, polos, tramas/tecidos, formando as seguintes linhas da matriz: 1) canal, eixos, infraestruturas urbanas, arquitetura do lugar, transposições; 2) ponte, equipamentos públicos, arquitetura do programa, transições; 3) tramas/tecidos, habitação social, arquitetura da construção, modulações. Esta abordagem começou a ser desenvolvida para Praças de Equipamentos Sociais, e nos estudos do Tietê os rios na Metrópole Fluvial, depois nas disciplinas obrigatórias de projeto, desde 2011 até a pandemia.

[15] DELIJAICOV apud GRINOVER, 2021, p. 179

[16] Op. Cit. 2021, p. 181

[17] ACAYABA apud GRINOVER, 2021, p. 239

[18] GONÇALVES apud GRINOVER, 2021, p. 206

[19] Ângelo Bucci formou-se na FAUUSP em 1987. Ingressou como professor assistente em 2001 e professor doutor em 2005. Nossa conversa aconteceu em dezembro de 2018 e está transcrita na íntegra no relatório de pós-doutorado (GRINOVER, 2021).

[20] BUCCI apud GRINOVER, 2021, p. 191

[21] Op. Cit. 2021, p. 192

[22] BUCCI apud GRINOVER, 2021, p. 192

[23] Op. Cit., 2021, p. 193

[24] Este resumo foi elaborado a partir do texto citado acima, “O estúdio em três atos” (BUCCI, 2018).

[25] BUCCI apud GRINOVER, 2021, p. 193

Fonte da imagem

FIGURA 1 FOTOVÍDEO FAU.

Encerrar para continuar

FIGURA 1 – Salão Caramelo, Semana dos Bichos.

> *Concentração ou distração, perguntar para saber por que ou para saber como, questionar dentro dos limites do que uma sociedade considera permissível ou buscar respostas fora desses limites: essas dicotomias, sempre latentes no fenômeno da curiosidade, ao mesmo tempo dificultam e impulsionam adiante cada uma de nossas buscas.* Alberto Manguel (2016, p. 49)

O contexto no qual as questões da arquitetura e do urbanismo se apresentaram nesta narrativa histórica sobre o ensino de Projeto na FAUUSP mostrou que estes campos científico-práticos dependem, articulam, e emulam outras disciplinas no ato projetual, que por sua natureza de síntese, é transdisciplinar. Fez-se um esforço de estabelecer um juízo crítico sobre a trajetória de construção do ensino, dito radical na faculdade, pois esteve ancorado ao debate acadêmico sobre os preceitos, as hipóteses e os necessários desdobramentos que a realidade e a prática impõem ao exercício profissional.

Os depoimentos, estrutura principal da narrativa, mostraram a construção de um projeto pedagógico idealizado e praticado constantemente, uma busca para o lugar da profissão na cultura urbana ao mesmo tempo em que se elaboravam os valores desta

cultura. Uma escola que começou fundada nas utopias modernas brasileiras, com certa ênfase homogênea, e foi se ajustando à medida que as condições externas e internas à universidade foram se transformando, ampliando o espaço para diferentes vozes atuarem. Os desafios, hoje, estão relacionados às disparidades de nossas classes sociais, seus diferentes grupos e as tradições de uma profissão de elite, assim como à força produtivista que incide sobre o cotidiano do trabalho de projeto. O ensino público de massa exige outras problemáticas em pauta. Por parte do corpo docente exige um fôlego de revisão de fundamentos e proposição de outros laços conceituais, por parte dos estudantes um compromisso com a erudição e o bem fazer colaborativo, menos competitivo. Portanto, uma fresta para outros modos de ensino nos Estúdios de Projeto, abertos a romper dogmas e paradigmas constituídos na história da escola, sem abandonar suas conquistas.

O entendimento da arquitetura como ciência, como arte, a arquitetura como política, o papel da universidade pública, as dinâmicas de uma ciência informacional em debate com uma sociologia da ciência, são pautas de uma esfera ampla das ciências humanas que incidem sobre o projeto pedagógico da FAUUSP. Há uma dimensão acadêmica do significado da arquitetura e do urbanismo como ciência aplicada, que reduz o campo mesmo com a amplitude dos diálogos com as artes. A complexidade é que esta profissão carrega uma natureza estética na qual é no processo elaborativo que se convocam saberes articulados em arranjos inovadores, não meramente aplicados. Há fragilidades e forças ainda pouco exploradas entre profissionais da pesquisa e do ensino, com profissionais da prática fora da universidade que poderiam transcender este paradoxo, encontrando caminhos intermediários para desmontar esse dualismo, pois a busca por pequenos consensos é um bom relativismo (COSTA; ROQUE, 2020). A ideia de uma escola que persegue seu significado dentro da universidade pública – que busca precisar o ensino em relação ao necessário significado da profissão no meio cultural, tecnológico, político e científico, e que, muitas vezes, desejou trazer para o

estúdio de projeto as inquietações do cotidiano – constituem um arcabouço empírico em constante atrito (também no sentido positivo) com os saberes eruditos.

Ao aprofundar as relações entre "teoria" e "prática" no ensino do fazer arquitetura, buscamos transpor a análise de antagonismos clássicos para a colocação de conceitos precisos, justamente pelo enfrentamento do estudo de caso. Ao problematizar como se ensina a projetar arquitetura e urbanismo na FAUUSP emergiu, nas conversas e nos documentos, o papel estruturante do desenho como expressão de ideias diante do mundo. Veio à tona uma postura, desejável aos alunos e realizada pelos professores, que atribui valor à realidade e estabelece um conjunto de possibilidades a partir de um estado crítico do pensamento em ato. Deste modo, revimos o significado do par conceitual "desenho" e "crítica" como categorias epistemológicas complementares no processo criativo e perseguido na pedagogia da FAUUSP.

A matriz histórica narrada aqui organizou o processo de formulação dos termos "desenho e crítica", reconheceu, no exercício do ensino e da aprendizagem, o seu processo de elaboração e adaptação na faculdade. A história da fundação do curso de Arquitetura e Urbanismo da USP trouxe à tona contornos novos e inusitados que estimularam investigar e decifrar este processo: encontrar a trajetória das mudanças, buscando a metamorfose de um ideário de profissão e de expressão da arte de construir o habitat humano no contexto do país. Examinamos os planos pedagógicos que se fizeram no caminho, que apontaram modos de sobrevivência de um ideário de origem, mas que também ganhou adaptações, legitimamente realizadas, para continuar a existir, para continuar a investigar, pela expressão do desenho e da crítica, uma pedagogia para a formação de arquitetos e urbanistas na universidade pública. Neste trabalho, ao examinar o debate sobre ensino em fóruns e colegiados, o estado crítico da faculdade amalgamou os ideários de origem e colocou à prova suas validades. A FAUUSP, nestes pouco mais de 70 anos, fez destas discussões uma plataforma para elaborar e experimentar os valores do desenho e da crítica, seja so-

cial, seja no processo fabricador, como pilares de uma pedagogia voltada para a formação de um profissional "preocupado", para usar a palavra de Flávio Motta (1975), com os destinos da sociedade, da cidade, da construção, de nosso habitat.

Propomos a construção desta história a partir da organização inédita de três momentos. Um período de formulação inicial, desde 1948 até 1968, que se consolidou com a Reforma Curricular, de 1962, e o Fórum de 1968 (FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO USP, 1962, 1968), caracterizando um tempo introspectivo de configuração da faculdade, de acomodação das "cátedras" da Escola Politécnica com a introdução de disciplinas do campo das Humanidades. Um tempo de precisão dos fundamentos do ensino de projeto diante das diferentes áreas de atuação profissional da "cidade a colher" (GROPIUS, 1956), configurando os grupos disciplinares do Departamento de Projeto. Houve, ainda, a criação dos programas do Departamento de Tecnologia a partir da premissa da física e da matemática, ciências aplicadas ao campo, com o ensino da técnica voltada à construção, e no Departamento de História e Fundamentos, forteleceu-se uma visão sociológica e estética como bases para o pensamento crítico com acento marxista.

O segundo período, de 1968 até 1998, abarcou tanto as constrições da Ditadura Militar (1964-1985) quanto a abertura política, exigindo da faculdade uma adaptação impulsionada pelo contexto socioterritorial das cidades e a preponderância do mercado imobiliário liberal diante da falência de processos técnicos industrializados e de um país com uma "democracia à metade" (PEDROSA, 2015). Com o crescimento da escola, dissiparam-se as iniciativas tanto nos grupos que defenderam a luta política sem o projeto, só a crítica, quanto aqueles que desejaram revigorar o papel do desenho na elaboração de soluções para a precariedade, para a cidade existente, para os problemas ambientais. É quando se institucionalizaram os laboratórios de pesquisa acadêmica e a faculdade se fortaleceu como instituição de pesquisa e extensão no cenário nacional e latino-americano (SEMINÁRIO..., 1990).

No terceiro período, de 1998 até 2018, uma geração de professores, formados no período anterior, ingressa na faculdade buscando alternativas para valorizar a ação social da arquitetura, retomando tópicos originários da escola, agora em chave contemporânea, de descolamento da profissão como protagonista das ações territoriais e de reconhecimento de que sua autonomia não tem consistência diante das rápidas mudanças da sociedade digital. A constatação das qualidades interdisciplinares do fazer na arquitetura abriu o diálogo para o desenho e o pensamento crítico serem parceiros de um conjunto polifônico de leituras e premissas diante dos problemas urbanos, seja dentro da instituição, em grupos de pesquisa interdepartamentais, seja com outras unidades dentro e fora da USP, ou nas atividades de extensão. O exercício de projeto estabeleceu-se como atividade coletiva, imprimindo uma ética atenta aos paradoxos do sistema socioeconômico, e o desenho, diante dos instrumentos digitais, ganhou a possibilidade de ser novamente síntese de conteúdos.

Ficaram explícitos os paradigmas de um ensino que se pretendeu, e se pretende ainda, livre e investigativo no qual a busca por uma erudição na linguagem da arquitetura, em certa medida, se distancia das urgências da ação técnica diante das enormes lacunas de nossa cultura de construção, da precariedade urbana e da destruição do meio ambiente. Estas tensões perpassaram todas as gerações, mesmo nos contextos diferentes de cada período, dado que congregar de modo mais amplo as possibilidades e desafios do projeto, entendido como descrito acima, é um desafio constante.

A situação de distanciamento social imposto pela pandemia (2020-2021), e o necessário planejamento do retorno, impulsionou de modo mais urgente as constantes atividades revisionais nos colegiados. Ganhou relevância o papel das atividades didáticas transversais e das possibilidades de relação entre ensino, pesquisa e extensão como potencial transformador do cotidiano na graduação daqui em diante. A extensão universitária, que tanto tem atraído estudantes durante o curso[1], poderia funcionar como um acervo de práticas dialógicas. A urgência da realidade tem se apre-

sentado como motivação para estudantes. Essa abertura poderia definir questões a serem examinadas no ambiente acadêmico, em diálogo com os campos da arte, da técnica, transformando as disciplinas, muitas encerradas em si, numa matriz mais articulada com temas latentes, conteúdos e práticas. Mas o protagonismo da extensão, ao mesmo tempo, carrega o desafio epistemológico da interdisciplinaridade, que é um modelo contrário ao ensino disciplinar tradicional da Universidade. O desafio não seria estabelecer um outro nível de conteúdos questionando o modelo dos campos disciplinares fechados, ao mesmo tempo que os convoca para a ação projetual? Ou o conceito de diversidade poderia ser um modo de trazer o olhar decolonial para a leitura da realidade, que tanto expressa as distâncias das disciplinas estabelecidas na grade com a atividade de extensão? Certamente seria preciso um debate mais profundo sobre autonomia, entendida como uma conquista acadêmica diante das realidades que estão em pauta dentro e fora da faculdade.

A sala de aula, como ambiente investigativo neste contexto, poderia reafirmar-se como espaço de debate de hipóteses de enfrentamento, de perguntas ao campo, de estudo dos diferentes modos de fazer, de educação erudita e de elaboração de um plano de ação para a pesquisa pelo projeto, não somente um lugar de transmissão de conhecimento. É um desafio habilitar o estudante para a dimensão teórico-crítica diante da questão ética humanista e política da profissão e tem sido uma constante na história da FAUUSP. Valorizar e (re)valorizar a formação dita generalista e sistêmica é importante nesta escola. Existem, ainda, grandes desafios também que pertencem ao ensino de graduação, como habilitar o estudante à erudição das ciências aplicadas, fundamentais diante da precariedade do ensino fundamental – público, que sabemos ser em grande maioria fraco, ou privado, que também carrega lacunas – para, então, adentrar o saber das ciências da construção, que possui um campo altamente tecnológico, e dada a nossa cultura técnica é importante considerar também o aprendizado pela prática e pelos saberes do fazer, muitas vezes não ilustrados.

A hipótese que se lança aqui é que no estúdio de projeto, imaginado como o lugar do fazer desenho e pensar criticamente, podem-se fortalecer intenções da prática corpórea do fazer projetual, poderiam ser elucidadas e verificadas as hipóteses fomentadas em outras atividades pedagógicas, ou ainda, articular saberes transdisciplinarmente, e investigar possibilidades projetuais (FORMAGGIO, 1973). É importante habilitar o estudante para o desenho e suas múltiplas significações, mas atentos à relação com o projeto em suas diversas escalas de interferência. Verificamos que na FAUUSP o projeto é síntese de possibilidades de simultaneamente congregar intenções, imaginações, desenhos de mundo e táticas no mundo (DE CERTEAU, 2002, p. 126). O projeto seria, então, o foco da formação, como habilitação para, por dentro das arquiteturas (edifício, cidade, paisagem, objeto e linguagem gráfica), aperfeiçoar seu fazer-se, como prática que se torna mais complexa na articulação de campos do saber na medida em que o curso avança.

Neste processo de entendimento das dinâmicas do ensino de projeto, o desenho apresentou-se com diversos significados e intenções pedagógicas. Na história da FAUUSP o ensino articulou uma erudição das ciências da arte, da análise social e da técnica, pelo desenho. Mas também vemos ainda nesta escola, e em muitos cursos de arquitetura, uma didática tradicional de separação do ensino do desenho como projeto deslocado da formação de habilidades gráficas, do uso de ferramentas, da formação do pensamento espacial. Retomar a formação pelo pensamento visual, como apontaram Lucrécia Ferrara, Ana Maria Belluzzo, Renina Katz e Feres Khoury no capítulo "A hora crítica do Projeto" seria uma continuidade importante. A riqueza das atividades didáticas das disciplinas de plástica, hoje Comunicação Visual, História da Arte, Estética foram e são fundamentais para a formação profissional, mas o desafio que se apresenta na história da FAUUSP é como esse processo pode acontecer simultaneamente por dentro da atividade projetual, fim para o qual o estudante busca o curso. Detectamos que certas fragilidades e isolamentos do dito projeto

por vezes estão associadas a esta falta de compreensão mais ampla de que fazer projeto é uma atividade que deve se distinguir e ao mesmo tempo incorporar aquelas atividades de expressão, bem como as de crítica.

O ensino do desenho, deste modo, contém a multiplicidade de suas implicações e significados. Vimos nas conversas e documentos uma direção de compreender sua precisão por dentro das arquiteturas, mais que somente no campo da arte. Na FAUUSP pudemos verificar que o desenho significa construção, mas também olho do mundo, espaço imaginado, figura, imagem de um desejo de mundo; que desenho é forma e que conforma sentido e emoção; que desenho é razão, carga física e geometria; que é denúncia de desigualdades e falta de direitos; que desenho analisa e dá valor a outros desenhos; que ele expressa um valor e leva ao posicionamento crítico do estudante e dos professores, o que serve ou não, o que se deve ou não fazer; o desenho pergunta: por que? e para o quê?; o desenho indaga sobre a realidade e leva ao projeto que resolve e escolhe, que afirma um modo de ver e pensar; neste sentido, desenho é também a plataforma para conversar, para opiniões outras, fora e dentro daquele que desenha, desenho em arquitetura é consenso de possibilidades.

A crítica é entendida como um estado atento, como uma ética que se ocupa de reconhecer no estudante, no profissional, o estar no mundo e qual mundo desejar. Esse trânsito de significados pertence ao conjunto epistêmico na FAUUSP. A crítica como um refletir analítico constante, como quem recorta a realidade a partir da lente humanista, dialética e, portanto, inventiva. Há a crítica que denuncia e que julga, descolada de contextos processuais, há a história da crítica e a crítica que trava, pois reconhece que a arte de construir carrega todas as mazelas da exploração capital do trabalho e da terra. Mas seria por dentro deste fazer-se e pensar-se, deste estado crítico no sentido de ruptura, de curiosidade, que a arquitetura e o urbanismo podem costurar possibilidades, pois, como vimos, o mundo é um inacabado, em constante existir e transformar. Encerra-se para continuar.

Reconhecemos que nesta Faculdade há um entendimento mais ou menos homogêneo de que a ação projetual, o traço, o desenho, atravessa este estado analítico que vê e faz perguntas e vai ao campo e à realidade, com suas qualidades e conflitos, e escolhe as possibilidades, desejáveis, realizáveis, úteis (ARGAN, 1998). Desenho é ver e desenho é conhecer, como disse o professor Vespasiano no capítulo "Experiências de Fundação". Ao perceber, aferimos, valoramos, estabelecemos um juízo, fazemos uma crítica pelo desenho, esse é o código da arquitetura, como defendeu Ângelo Bucci no capítulo "Desafios geracionais". Num processo circular de precisão, ao projetar, também, selecionam-se elementos construtivos para ordenar o espaço, a partir de um juízo de valores, aprofundando conhecimentos e articulando em outra ordenação. Assim, o desenho é crítica, o desenho é projeto. Não são pares contrapostos, são elementos articulados num mesmo simultâneo processo transversal de criação poética.

A FAUUSP tem sido o laboratório destes tópicos sobre o desenho e a crítica assim colocados neste lugar onde se experimenta, se investiga, se problematiza e se precisam estes tantos modos de dizer, projeto.

Nesta narrativa reconhecemos o necessário espaço para as diferentes miradas, entradas e afinidades ideológicas, estéticas e técnicas na FAUUSP, onde a unidade se encontra na articulação desses diferentes saberes e visões pelo resultado dos trabalhos de investigação dos estudantes, nos estúdios, TFGS e pesquisas da graduação e da pós-graduação. As diferentes formas do pensamento organizado colaboram para manter ativa a perspectiva de aprimoramento do curso e da ciência da arte da arquitetura e do urbanismo. Uma prática pedagógica de natureza transdisciplinar que examina e interfere no mundo real a partir do diálogo entre contexto, pares e atores da vida em comum que, pelo ontológico valor do desenho, sedimenta simultaneamente diversos saberes.

Notas

[1] Nas conversas com estudantes, durante a atividade de ensino que desenvolvi, seja nos convites para participar dos grupos de extensão, seja nos debates coletivos, percebo a força motivadora, de envolvimento que os estudantes expressam nas atividades de extensão. Me parece que ali reside uma prática, muitas vezes ligada ao ato projetual, que carrega um sentido renovado para a profissão de arquitetas, arquitetos e urbanistas. Esse conjunto de práticas e saberes deveria contaminar todas as disciplinas.

Fonte da imagem

FIGURA 1 Foto Vídeo FAU. Autor: Diógenes dos Santos Miranda, 2017.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Radha. Renina Katz e sua arte, Radha Abramo entrevista Renina Katz. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê?** A preocupação social na arte brasileira 1930-1970. São Paulo: Estúdio Nobel, 1990.

AMARAL, Aracy. A exposição do Projeto Construtivo na arte. *In*: BELUZZO, Ana Maria (org.). **Projeto construtivo na arte edição fac-similar**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2015.

ANDRADE, Mário de. Do desenho. *In*: ANDRADE, Mário de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1975.

ARANTES, Pedro F.; FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTIGAS, Vilanova; DUARTE, Hélio; LEVI, Rino et al. **Doc. n. 01**. Texto de Fundação da FAUUSP de 1948. In: LANNA, Ana L; CASTRO, Ana Claudia. FAU 70: exposição comemorativa dos 70 anos da FAUUSP, 1948 – 2018. Catálogo. São Paulo: FAUUSP, 2018

ARTIGAS, Rosa; LIRA José T. (org.). **Vilanova Artigas, Caminhos da Arquitetura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACKMAN, Mark. **Las raíces de nuestra sofisticación**. Tradução de Alejandro Tapia. Disponível em: https://dokumen.tips/documents/las-raices-de-nuestra-sofisticacion.html?page=1. Acesso em: 11 abr. 2023.

BAROSSI, Antonio C. **Edifício da FAUUSP de Vilanova Artigas**. São Paulo: Editora da Cidade, 2015.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem, vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: Ubu editora, 2021.

BUCCI, Angelo. **O estúdio em três atos**. São Paulo: FAUUSP, 2018. Disponível em: https://spbr.arq.br/pt/wp-content/uploads/2020/12/2018-o-estudio-de-projeto-em-tres-atos.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

CARAMELO . As revistas Desenho e Ou... . **Caramelo**, São Paulo, n. 6, p. 43-47,1992.

COLOMINA, Beatriz. Lecture "Radical Pedagogies", **Strelka Institute**, [*S. l.*], 11 jan. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qPog2YVNVnw. Acesso em: 11 abr. 2023.

COLOMINA, Beatriz; GALAN, Ignacio; KOTSIORIS, Evangelous; MEISTER, Annamaria (ed.). **Radical Pedagogies**. Boston: MIT Press, 2022.

CONTIER, Felipe de Araújo. **O edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Cidade Universitária**: projeto e construção da escola de Vilanova Artigas. 2015. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Carlos, IAU-USP, 2015.

COSTA. Juliana Braga. **História, arte e arquitetura: Flávio Motta e o ensino como ofício.** 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, FAUUSP, 2017.

COSTA, Alyne; ROQUE, Tatiana. Entrevista com Bruno Latour. **N-1 edições**, São Paulo, 24 set. 2020. Disponível em: https://www.n-1edicoes.org/textos/127. Acesso em: 11 abr. 2023.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. São Paulo: Vozes, 2002.

DEDECCA, Paula. **Arquitetura e engajamento**: o IAB, o debate profissional e suas arenas transnacionais (1920-1970). 2018. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2018.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño, la realización de lo comunal**. Popayán: Ed. De la Universidad de CAUCA, 2016.

FARIAS, Agnaldo. Geração da Virada 10+1: os anos recentes da arte brasileira. *In*: FARIAS, Agnaldo. **Meio século de arte brasileira**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2007.

FARIAS, Agnaldo. Anos 80/90 um retrato em 3x4 a cores. *In*: FARIAS, Agnaldo. **80/90, modernos, pós-modernos etc**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2009.

FAU. **Cadeira nº 19 Composição de Arquitetura, Grandes Composições II, Professor Rino Levi, construir corretamente**. São Paulo: FAUUSP, 1956.

FAU. **Programa proposto para 1957**. São Paulo: FAUUSP, 1957.

FAU. **Relatório das atividades de 1962**. São Paulo: FAUUSP, 1962.

FAU. **Primeiro Fórum de Debates: de 12 a 14 de novembro de 1963**. São Paulo: FAUUSP, 1963.

FAU. **Histórico brasileiro e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo**. Departamento de Projeto. São Paulo: FAUUSP, 1966.

FAU. **Fórum de debates 1968: documentos e relatórios das comissões e subcomissões**. São Paulo: FAUUSP, 1968.

FAU. **Fórum 1969: relatório**. São Paulo: FAUUSP, 1969.

FAU. **Desenho industrial e comunicação visual**. São Paulo: FAUUSP, 1970.

FAU. **Propostas apresentadas à Comissão Curricular 1978**. São Paulo: FAUUSP, 1978a. V.1.

FAU. **Propostas apresentadas à Comissão Curricular**. São Paulo: FAUUSP, 1978b. v. 2.

FAU. **O que a FAU pesquisa em seus 50 anos**. São Paulo: FAUUSP, 1998.

FAU. **Plano Diretor Participativo FAUUSP 2011-2018**. São Paulo: FAUUSP, 2011.

FERRAZ, Marcelo Carvalho; PUNTONI, Álvaro; PIRONDI, Ciro et al. (org.). **Vilanova Artigas**. São Paulo: Fundação Vilanova Artigas, Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1997. (Série Arquitetos Brasileiros).

FERREIRA, João S. W. (coord.). **Construir casas ou produzir cidades?** São Paulo: LabHab, Fupam, 2012.

FERREIRA, Ricardo A. O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP. **Jornal da USP**, São Paulo, 5 jan. 2018.

FERRO, Sérgio. **A FAUUSP e a Ditadura Militar**. São Paulo, [2015]. https://sites.usp.br/comissaodaverdade/informacoes-disponiveis/depoimentos/faculdade-de-arquitetura-e-urbanismo/professores/. Acesso em: 14/04/2023.

FICINO, Marsilio. Comentários sobre o banquete de Platão: segundo discurso: pausânias. Tradução de Andrea Mello e Luziane Perrini. **Anais de filosofia clássica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2011.

FOCILLON, Henri. **O elogio da mão**. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: IMS Serrote, 2012.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

FRANCO, Giullya. Cotas na Fuvest. **Uol**, São Paulo, 18 fev. 2019. Disponível em: https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/fuvest/cotas-na-fuvest.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado, por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

FORMAGGIO, Dino. **Arte**. Lisboa: Presença, 1973.

GFAU. **Ensino de arquitetura, CFAU, Mario Wagner, Luís Saia, Vilanova Artigas, Lina Bo Bardi**. Fac-símile. São Paulo: FAUUSP, 1956.

GOMES, Severo (ed.). **Seminário de Ciência, Tecnologia e Estratégia para a independência**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GRINOVER, Marina; RUBINO, Silvana. **Lina por escrito: textos escolhidos de Lina Bo Bardi.** São Paulo Cosac & Naify, 2009.

GRINOVER, Marina. **Laboratório de projeto e construção**: prática da arquitetura na obra de Renzo Piano e João Filgueiras Lima. 2015. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2015.

GRINOVER, Marina. **Uma ideia de arquitetura: escritos de Lina Bo Bardi.** São Paulo: Annablume, 2018.

GRINOVER, Marina. **Simultâneo e transversal, desenho e crítica: apontamentos para laboratórios de projeto na FAUUSP**. São Paulo: USP, 2021. Relatório (Pós-doutorado) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade de São Paulo.

GOLDBERGER, Paul. **A relevância da arquitetura**. São Paulo: Bey, 2008.

GROPIUS, Walter. **Alcances de la arquitectura integral**. Buenos Aires: La Isla, 1956.

GULLAR, Ferreira. **Cultura posta em questão, vanguarda e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

JORGE, Luís Antônio. **Arquitetura é um acerto de contas com o lugar**. 2016. Tese (Livre docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2016.

JUNQUEIRA, Luiz E. V. **Os anexos da FAUUSP: do ateliê da V Penteado ao concurso de 1989.** Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. [1790]

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. **Gávea**, Rio de Janeiro, n. 1, 1983.

KOURY, Ana Paula. **Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro.** São Paulo: R. Guerra, Edusp, 2003.

KOURY, Ana Paula. **Arquitetura Moderna Brasileira: uma crise em desenvolvimento, textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981).** São Paulo: Edusp, Fapesp, 2019.

LASEAU, Paul. **Frank Lloyd Wright**: between principles and form. Nova Iorque: Van Nostrand Reinhold, 1992.

LEITÃO, Gerônimo; BARBOZA, Silvia; DELECAVE, Jonas. Projeto Mutirão, Programas Favela-Bairro e Morar Carioca: três décadas de urbanização de favelas na cidade do Rio de Janeiro. *In*: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 13., 2014, Brasília-DF. **Anais** […]. Brasília-DF: UnB, 2014.

LIRA, José T. C. **O visível e o invisível na arquitetura brasileira**. São Paulo: DBA, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história natural da curiosidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

MAIA, Renato de Andrade. Rodrigo Lefèvre: entrevista de 1974. **Vitruvius**, São Paulo, ano 01, jan. 2000. Disponível em: https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/01.001/3352. Acesso em: 11 abr. 2023.

MILAN, Carlos. **O ateliê na formação do arquiteto**. São Paulo: FAUUSP, 1962.

MOTTA, Flávio. Desenho e emancipação. *In*: MOTTA, Flávio. **Sobre o desenho**. São Paulo: GFAU, FAUUSP, 1975.

MOTTA, Gloria Cristina. **Arte em papel, o trabalho gráfico de Renina Katz**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, Faculdade Santa Marcelina, 2007.

NESBITT, Kate (org.). **Uma nova agenda para a arquitetura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

PEDROSA, Mário. A Bienal de cá pra lá. *In*: ARANTES, Otília (org.). **Política das Artes**. São Paulo: Edusp, 1995.

PEDROSA, Mário. **Ensaios críticos V1 Arte e V2 Arquitetura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

PEREIRA, Miguel; PRESTES, Lucinda. **Sobre arquitetura brasileira e ensino na virada do século**: depoimentos de professores arquitetos da FAUUSP. São Paulo: FAUUSP, 2008.

POINCARÉ, Henri. **La valeur de la science**. Paris: Flammarion, 1970.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante, cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RISÉRIO, Antônio. **A cidade no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2012.

SANCHES, Débora; ALVIM, Angélica Benatti. Inventário da habitação social pública na área central de São Paulo (1990-2012). **Vitruvius**, São Paulo, ano 16, jun. 2016. Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.192/6071. Acesso em: 11 abr. 2023.

SANTOS, Luciene Ribeiro. **Os professores de projeto da FAU-USP (1948-2018)**: esboços para a construção de um centro de memória. 2018. Dissertação (Mestrado Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2018.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no topo da montanha-russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Os pensadores**. 3. ed. Tradução de Marilena S Chauí, São Paulo: Abril Cultural, 1983. [1774] (Coleção).

SYKES, A. Krista. **O campo ampliado da arquitetura: antologia teórica 1993-2009**. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

THIOLLENT, Michael. **A metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

TILL, Jeremy. **Architecture depends**. Boston: MIT Press, 2009.

TOLEDO, Benedito Lima; D'AGOSTINO, Mário H. Simão; AZEVEDO, Ricardo Marques. **Depoimentos 1 e 2**. fac-símile. São Paulo: FAUUSP, 2017.

SEMINÁRIO NATUREZA E PRIORIDADES DE PESQUISA EM ARQUITETURA E URBANISMO, 1990, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FAUUSP, 1990.

SEMINÁRIO ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO, 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FAUUSP, 2007.

VARGAS, Eliana C. (coord.). **Programas Didáticos das Disciplinas do Curso de Arquitetura-Departamento de Projeto,1953-2013 AUP**. São Paulo: FAUUSP, 2014.

Sites / Videos

AYOUB, Helena A. Silva. Aula Ensino na FAUUSP. Escola da Cidade, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kiiPB6XncM. Acesso em:14/04/2023

FAUUSP. Disponível em: https://www.fau.usp.br/ensino/pos-graduacao/arquitetura-e-urbanismo/. Acesso em: 11 abr. 2023.

Grupo Metrópole Fluvial. Disponível em: http://www.metropolefluvial.fau.usp.br/. Acesso em: 11 abr. 2023.

Quacquarelli Symonds (QS). Disponível em: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/architecture. Acesso em: 11 abr. 2023.

VILANOVA Artigas: espaço e programa da FAUUSP. Eduardo de Jesus Rodrigues; Fernando Frank Cabral. São Paulo. Vídeo Produzido no Centro de Pesquisa de Arte Brasileira do IDART – **Departamento de Informação e Documentação Artísticas da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo**. 1978. Filme em Super 8 remasterizado em 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=059mpdNs5aY

Bibliografia Geral

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Unochapecó, 2009.

ARGAN, Giulio Carlo. **Projeto e destino**. São Paulo: Ática, 2004.

ARGAN, Giulio Carlo. A História na atividade de projeto. **Caramelo**, São Paulo, n. 6, 1992.

ARGAN, Giulio; FAGIOLO, Maurizio. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Estampa, 1992. [1977]

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010. [1929]

BASTOS, Elide; ROLLAND, Denis; RIDENTI, Marcelo (org.). **Intelectuais: sociedade e política, Brasil/França**. São Paulo: Cortez, 2003.

BASUALDO, Carlos (org.). **Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]**, São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.

BENSE, Max. **Inteligência brasileira, uma reflexão cartesiana**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009. [1965]

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente, ensaios e conferências**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

DE FUSCO, Renato; LENZA Cettina. **Le nuove idee di architettura e storia della critica da Rogers a Jencks**. Milão: Fabrini, 1995. [1991]

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DIAZ, Luís Antônio (org.). **Ensayos sobre retórica y diseño**. Cidade do México: Casa Abierta, 2011.

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Escola-classe, escola-parque, uma experiência educacional**. São Paulo: FAUUSP, 1973.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno / Horkheimer e a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

DUFRENNE, Mikel; FORMAGGIO, Dino. **Trattato di estetica**. v. 1 . Milão: Mondadori, 1981a.

DUFRENNE, Mikel; FORMAGGIO, Dino. **Trattato di estetica**. v. 2. Milão: Mondadori, 1981b.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FORMAGGIO, Dino. **Fenomenologia da técnica artística**. Milão: Esedi, 1953.

FORMAGGIO, Dino. **Estetica, tempo, projetto**. Milão: Cooperativa Libreria del Politecnico, 1990.

FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRAMPTON, Kenneth. **Estudios sobre cultura tectônica, poéticas de la construcción en la arquitectura de los siglos XIX y XX**. Madrid: Akal, 1999.

FRAMPTON, Kenneth. **Labour, work and architecture**: collected essays on architecture and design. Londres: Phaidon Press, 2002.

FRANCASTEL, Pierre. **Arte e técnica en los séculos XIX e XX**. Valencia: Ed. Fomento de Cultura, 961.

GULLAR, Ferreira. Porque parou a arte brasileira. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1965.

GUERRA, Abilio (org.). **Textos fundamentais sobre história da arquitetura moderna brasileira**. v. 1. São Paulo: R. Guerra: 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola,1989.

JANEIRO, Pedro António. **O papel do desenho**. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2012.

JANEIRO, Pedro António. O ensino do desenho em arquitetura e design. **Arq.urb**, São Paulo, n. 10, 2013.

KAMITA, João Masao. **Vilanova Artigas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

KATINSKY, Julio. **Pesquisa acadêmica na FAUUSP**. São Paulo: FAUUSP, 2010.

KOURY, Ana Paula. **Arquitetura Construtiva: proposições para produção material da arquitetura no Brasil. 2005**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, FAUUSP, 2005.

KRÜGER, Mario J. T. **Teorias e analogias em arquitetura**. São Paulo: Projeto, 1986.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MALDONADO, Tomas. **Avanguardia e razionalità**. Torino: Einaudi,1974.

MARCUSE, Herbert. A sociedade como obra de arte. *In*: MARCUSE, Herbert. **Novos estudos**. São Paulo: Cebrap, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.

FRAMPTON, Kenneth; MORENO, Joaquim. Entrevista: Kenneth Frampton. **Projeto Design**, São Paulo, n. 409, abr. 2014

MOTTA, Flávio. **Textos informes**. São Paulo: FAUUSP, 1973.

ORTEGA, Lluís. **The total designer**: authorship in architecture in the post-digital age. Nova Iorque: Actar, 2017.

PEDROSA, Mário. **Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

PEREZ-GOMES, Alberto. La arquitectura no es un performance. **Academia XXII**, Cidade do México, v. 2, n. 3, 2011.

PUPPI, Marcelo. **Por uma história não moderna da arquitetura brasileira questões de historiografia**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1998. (Coleção Pandora)

RIBEIRO, Darcy. A universidade de Brasília. **Senhor**, Rio de Janeiro, jan. 1962.

RIBEIRO, Darcy. **UNB, invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TAFURI, Manfredo. **Architecture and utopia, design and capitalist development**. Cambridge: MIT Press, 1976.

TELLES, Sophia. O contorno do infinito. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6-7, maio 1983.

TORO, Lina. **Learning from Las Vegas y Made in Tokyo**: pedagogía y dibujo del proyecto arquitectónico. 2020. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Escola Técnica Superior de Arquitetura de Madri, UPM, Madri, 2020.

TONETTI, Carolina (org.). **Contra-condutas**: ação político-pedagógica. São Paulo: Editora da Cidade, 2017.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Coimbra: Edição 70, 2008. [1979]

VIZIOLI, Simone H. T. (org.). **O desenho na história**. São Carlos: IAU, 2020.

ZEVI, Bruno. **Saper vedere l'architettura**: saggio sull'interno spaziale dell'architettura. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1949.

ZEVI, Bruno. **Storia dell'architettura moderna**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1950.

ZEVI, Bruno. **A linguagem moderna da arquitetura**. Lisboa: D. Quixote, 1984. [1973]

Universidade de São Paulo - USP
Reitor
Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice reitora
Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU
Diretor
João Sette Whitaker Ferreira

Vice diretor
Guilherme Teixeira Wisnik

Comissão Editorial das Publicações da FAUUSP
Coordenadora da Comissão
Profa. Dra. Maria Beatriz Cruz Rufino

Vice Coordenador
Prof. Dr. Eduardo Augusto Costa

Representante titular do AUH
Profa. Dra. Maria Lucia Bressan Pinheiro

Representante suplente do AUH
Prof. Dr. Hugo Massaki Segawa

Representante titular do AUP
Profa. Dra. Denise Dantas

Representante suplente do AUP
Profa. Dra. Maria Beatriz Cruz Rufino

Representante titular do AUT
Prof. Dr. Leonardo Marques Monteiro

Representante suplente do AUT
Prof. Dr. João Carlos de Oliveira Cesar

Secretária
Liliana Lopes Alves

Produção editorial
STPROED – Seção Técnica de Produção Editorial

Coordenação Didática
Clice de Toledo Sanjar Mazzilli

Supervisão Geral
André Luis Ferreira

Projeto gráfico e diagramação
André Luis Ferreira
Francisco Inácio Scaramelli Homem de Melo
José Tadeu de Azevedo Maia

Projeto do selo de identificação da Coleção Caramelo
Leandro Leão Alves

Impressão Digital
- PrimeLink B9100 (P/B)
- MultiXpress X7500LX (Color)

Francisco Paulo da Silva

Acabamento
Eduardo Antônio Cardoso
Jaime de Almeida Lisboa
Márcio Antônio de Jesus
Mário Duarte da Silva
Ricardo de Sotti Machado
Roseli Aparecida Alves Duarte
Valdinei Antônio Conceição

Família tipográfica: Utopia, com o texto corrido nas versões Regular e Small Caps, em corpo 10,5 pt, entrelinha 15 pt.
Papéis: Capa em FCard 240 g/m², miolo em Polén 90 g/m².

São Paulo, 2023

Simultâneo e transversal é o processo pelo qual estudantes aprendem a relacionar as questões do campo da arquitetura através da expressão gráfica, do desenho como projeto que contém uma intenção de mundo. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP) foi pioneira na formulação de uma particular pedagogia para a profissão ao associar, no programa disciplinar, valores intelectuais éticos e erudição técnica, a partir de 1948. Ainda hoje, passados 75 anos, o curso reinventa-se buscando compreender a potência destas raízes históricas no contexto contemporâneo. Este livro narra esta trajetória pedagógica em diálogo com os diferentes contextos que acompanham a história da arquitetura moderna e contemporânea no Brasil. A redação deu-se a partir do diálogo com professores, ex-alunos que ao contarem suas experiências de ensino narraram a trajetória da FAUUSP, cotejada com documentos históricos dos diversos Fóruns e Reuniões de Colegiados. A partir da problematização da atividade de desenho e crítica emergem os valores da arquitetura em suas manifestações estéticas e políticas, campos entrelaçados na transversalidade disciplinar. O livro busca, portanto, ser uma contribuição às discussões sobre a relação entre teoria e prática no ensino da arquitetura e do urbanismo.

COLEÇÃO CARAMELO FAUUSP

ISBN 65-89514-44-2
9 786589 514442