



Associação Propagadora Esdeva
 Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF
 Curso de Arquitetura e Urbanismo
 Projeto de Pesquisa - Artigo

Diagnóstico Urbano de área central de Juiz de Fora:

Praça do Riachuelo e arredores:

*Ana Carolina Brito da Silva*¹

*Italo Seghetto*²

*Luan Bastos*³

*Marcela Silva Castro*⁴

*Nivalda Campos*⁵

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG

*Aline A. A. Cruz*⁶

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG

Linha de Pesquisa: Arquitetura e Urbanismo na Contemporaneidade

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo ampliar e sistematizar o conjunto de dados que compreendem o diagnóstico urbano atualizado da região da Praça do Riachuelo e arredores, a fim de fornecer um conjunto de informação relevante e cientificamente embasada sobre as dinâmicas urbanas responsáveis pela produção e apropriação do espaço naquela região. Tal diagnóstico tem por objetivo nortear futuras intervenções urbanas, assim como fornecer instrumental de análise para os atores envolvidos cotidianamente na produção daquele espaço. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa exercita com os alunos a importância do diagnóstico na elaboração de projetos urbanos pertinentes com a realidade local e demonstra a complexidade envolvida nos processos que atuam na transformação do real, lançando luz numa maior conscientização sobre a responsabilidade do arquiteto na construção da cidade contemporânea. O referencial teórico utilizado aborda uma crítica às formas tradicionais de ensino de projeto (Salama, 2016); o papel do projeto urbano na formação (Portas, 2006; Tsiomis, 2003) e metodologias de levantamento e análise de elementos urbanos pertinentes à etapa de diagnóstico Perrone e Vargas, 2014). Pretende-se demonstrar ao final a complexidade envolvida no

¹ Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Endereço: Rua Professora Marta Waltemberg, 86/506, Granbery. Celular: (32) 98882-8280. E-mail: carolbrito_leop@hotmail.com

² Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Endereço: Av rio branco 3596/2003 altos passos. Celular: (32) 991952619. E-mail: italo.seghetto@engenharia.ufjf.br

³ Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Endereço: Av. Dr. Paulo Japiassú Coelho 538/304 Cascatina. Celular: (32) 999026267 E-mail: luanbastos1@hotmail.com

⁴ Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Endereço: Rua Érico Veríssimo, 16, apt. 503, bairro Paineiras. Celular: (32)98819-2325). E-mail: marcelacastro.arquitetura@gmail.com

⁵ Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Endereço: Rua Tiradentes 509/3 Santa Helena. Celular: (32) 9 8466-4317. E-mail: nicampvale@gmail.com

⁶ Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Orientadora.

processo de leitura e síntese do espaço urbano como objeto de transformação social.

Palavras-chave: Projeto urbano; diagnóstico; espaço livre público; praça.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo relata a experiência de pesquisa intitulada “Diagnóstico Urbano de área central de Juiz de Fora: Praça do Riachuelo e arredores” desenvolvida entre março e novembro de 2019. A pesquisa insere-se no campo disciplinar do urbanismo, mais precisamente do ensino de projeto urbano, tendo por objetivo geral elucidar o papel do projeto urbano na formação do arquiteto e urbanista na contemporaneidade, a partir do reconhecimento de uma crise da profissão (SPIRIDONIDIS, VOYATZAKI, 2014). Tal reconhecimento demanda reflexões acerca dos objetivos do ensino, da relação entre formação e prática profissional e da pertinência social da construção do conhecimento.

Defendemos que a reflexão sobre as ações dentro das disciplinas práticas constitui procedimento fundamental na construção de experiências didáticas mais significativas e na formação de profissionais mais responsivos às reais demandas da atual sociedade. E entendemos a oportunidade da pesquisa como um caminho natural de aprofundamento e questionamento das práticas docentes no âmbito da sala de aula.

A importância atual do tema está refletida na intensa produção teórica sobre qual é o papel do arquiteto nesse novo contexto e como esse papel deve problematizar a crítica sobre o ensino de arquitetura e urbanismo, mais especificamente, o ensino de projeto, entendendo o projeto como a espinha dorsal dos cursos de arquitetura e urbanismo em sua ostensiva maioria. (SALAMA, 2016; SPIRIDONIDIS; VOYATZAKI, 2014; TSIOMIS, 2006)

Nos últimos 10 anos houve um aumento no número de publicações abordando o tema das pedagogias de ensino de projeto. Por exemplo, o Centre for Education in the Built Environment, no Reino Unido, tem publicado dois jornais específicos sobre a temática: CEBE Transactions (2004) e Journal for Education in the Built Environment (2006). O aumento exponencial no número de publicações revela o interesse crescente na área de ensino de projeto e na sua exploração enquanto um campo do conhecimento pertinente ao arquiteto.

Nas diversas referências é possível notar, como aponta Salama (2016), pontos de convergência no que diz respeito à necessidade de superação dos atuais paradigmas do ensino de projeto urbano, os quais ainda estão baseados na cultura tradicional de ensino onde o professor detém e centraliza o conhecimento e o compartilha com o aluno através de métodos de replicação teórica e prática. Tais paradigmas estão enraizados também em obstáculos epistemológicos oriundos das relações difusas entre os campos da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano, entre os quais se situa a disciplina de projeto urbano. (CUTHBERT, 2006; TSIOMIS, 2003; PORTAS, 2003)

A revisão desses paradigmas vai no sentido de direcionar o foco do ensino tendo o aluno como o centro do processo pedagógico, ampliando a experiência educacional através do projeto para além da sala de aula e dos mecanismos tradicionais de desenho. Uma forma colaborativa de ensinar e aprender, visando trabalhar habilidades que serão requisitadas do arquiteto quando na sua prática profissional e estimulando no aluno uma curiosidade sobre as formas de apreender os diversos saberes pertinentes ao seu campo disciplinar. (MORIN, 2011; FREIRE, 1996)

Parte-se do entendimento do *diagnóstico urbano* – entendido aqui como a etapa do processo de projeto urbano em que se aprofunda o entendimento do contexto através do levantamento e interpretação de dados pertinentes à área em estudo – como exercício pedagógico estratégico no esforço de redirecionamento da formação do arquiteto e urbanista para um conjunto de habilidades mais socialmente engajadas e pertinentes. Uma vez que é na etapa de diagnóstico que o aluno tem contato direto com os atores e agentes do espaço, com as dinâmicas econômicas e culturais de um determinado recorte, às quais precisa sistematizar e interpretar para melhor informar as etapas posteriores de projeto.

É neste sentido que o projeto de pesquisa aqui retratado pretende colaborar para o campo do urbanismo e para o ensino de projeto: aprofundando os dados e seus significados para a qualificação de um contexto urbano que se deseja transformar.

Para tanto, a pesquisa se valeu de material elaborado na disciplina de Projeto Urbano e Paisagístico (PUP1), parte da grade do 8º período do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, que ao longo de 2 anos levantou e sistematizou preliminarmente dados relativos às dinâmicas urbanas da região da Praça do Riachuelo e seus arredores, na área central de Juiz de Fora, MG. Tais dados fazem parte dos conteúdos trabalhados na disciplina, que os utiliza na elaboração de estratégias de implementação de projetos urbanos para aquela região, sendo estas estratégias o produto final de avaliação da disciplina. A disciplina de PUP1 é embasada no trabalho acadêmico dos seus professores titulares, Aline Cruz – que orientou a pesquisa - e Raphael Barbosa.

O projeto de pesquisa “Diagnóstico Urbano de área central de Juiz de Fora: Praça do Riachuelo e arredores” teve por objetivo a atualização, sistematização e organização dos dados de diagnóstico levantados na disciplina de PUP1 com o intuito de fornecer material acessível para consulta e uma base de referência com informações sócio-espaciais de interesse para futuras intervenções na região.

Entende-se que a qualidade e a quantidade do material levantado é de extrema relevância para a compreensão da região enquanto parte de um fenômeno urbano típico das áreas centrais. Este artigo se justifica na medida em que pretende traçar o percurso metodológico que permitiu o aprofundamento e organização das informações relativas à essas dinâmicas, criando um banco de dados que pode dar suporte e embasamento científico à futuras intervenções urbanas nesta área da cidade. Dados que não estão sistematizados sequer pelo poder público. Portanto, entende-se que o produto da pesquisa que este artigo descreve é tanto de interesse público (gestores urbanos municipais), quanto dos atores privados (setor privado com interesse na região) e especialmente da população diretamente implicada no uso cotidiano que faz da cidade.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa exercita com os alunos a importância do diagnóstico na elaboração de projetos urbanos pertinentes com a realidade local e demonstra a complexidade envolvida nos processos que atuam na transformação do real, lançando luz numa maior conscientização sobre a responsabilidade do arquiteto na construção da cidade contemporânea. Portanto, pautam a abordagem de pesquisa, entre outros, os seguintes autores: Perrone e Vargas (2014), no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias e categorias de elementos de diagnóstico; e Portas (2003) e Tsiomis (2003) sobre o papel do projeto urbano e o escopo envolvido na sua elaboração na contemporaneidade.

O texto está estruturado a partir de uma breve revisão bibliográfica sobre a crítica ao ensino tradicional de projeto e ao papel do diagnóstico urbano na aquisição de habilidades pertinentes à uma agenda contemporânea para a formação do arquiteto e urbanista. Posteriormente, aborda a metodologia de levantamento e interpretação de dados sugerida por Perrone e Vargas (2014) e descreve brevemente obstáculos e potencialidades da metodologia. Por fim, o artigo aponta algumas conclusões sobre a importância da pesquisa na continuidade da formação e na qualidade do conhecimento adquirido para a prática profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino tradicional de projeto: algumas revisões

Na virada do século XVII, quando a arquitetura se institucionalizou como um saber científico a partir da inauguração da Academie Royale d'Architecture (1671), institucionalizou-se também um modelo de ensino o qual viria a ser protagonista na orientação ideológica e metodológica da maioria absoluta dos cursos de arquitetura em diferentes contextos por mais de 200 anos. Este modelo foi uma resposta do governo francês à intenção de normatizar procedimentos de transmissão de conhecimento com o intuito de intelectualizar a formação em áreas como a pintura, a escultura, o desenho e a própria arquitetura.

Mesmo com o advento da Bauhaus, na Alemanha, e da Vkhutemas, na Rússia, no início do século XX, onde a lógica industrial alterou a forma de pensar e fazer arquitetura, ainda sim havia uma supervalorização das questões formais e compositivas do objeto em detrimento das questões de contextualização cultural e social, o que refletia uma persistência da influência ideológica da escola francesa nessas instituições. Em conjunto, estas escolas estabeleceram o que se convencionou chamar de modelo tradicional de ensino, que só passou a ser fortemente contestado a partir das décadas de 60-70. (SALAMA, 2016)

A escola de Belas Artes - École des Beaux-Arts, de 1795 - foi fruto direto da Academie Royale d'Architecture. Era submetida à Academie des Beaux-Arts, pertencente ao Institut de France, uma instituição acadêmica criada e financiada pelo governo pós-revolução francesa, com o intuito de centralizar a produção científica nacional. Tinha como objetivo a aprendizagem pautada numa educação que priorizava o exercício intelectual ao treinamento meramente vocacional da habilidade.

Este era o padrão educacional da época, o que resultou numa expectativa com relação ao papel do arquiteto no exercício de projeto, resultando numa centralização das tomadas de decisão e do próprio conhecimento na figura do arquiteto. Era ele que conduzia com autonomia todo o processo, baseado no projeto técnico desenvolvido abstratamente no papel. Eram priorizados os professores com atuação prática reconhecida, uma vez que era essa experiência prática pessoal que ditava os esquemas de ensino repassados nos ateliês de projeto, ou seja, nas disciplinas práticas. Os esquemas de ensino eram pautados no estudo e na reprodução das obras clássicas e resultavam em obras monumentais às quais atendiam ao desejo do Estado francês de transmitir a ideia de poder através da imponência de suas instituições. (BENEVOLO, 2000)

O contexto histórico que faz culminar no modelo Belas-Artes de Ensino foi o das grandes transformações científicas e culturais iniciadas no século XV e persistentes até o século XIX. Tais transformações refletiram no processo de desenho e construção dos edifícios e no papel do mestre de obras, apesar de não ter havido uma mudança significativa das tecnologias e dos materiais disponíveis. (SALAMA, 2016; MIRANDA 2014) A sofisticação da forma e da composição nos edifícios, refletindo a demanda de uma sociedade em ascensão e em busca de reconhecimento, implicou uma especialização e valorização do desenho como habilidade artística academicamente construída, e sua posterior separação da execução da obra em si, requisitando a colaboração entre dois profissionais de atribuições diferentes e complementares: o arquiteto-artista e o mestre construtor.

Essa separação e maior especialização dos profissionais da construção alterou o ambiente de trabalho e os processos construtivos. O projeto passou a ser essencial à construção e substituiu, em certa medida, as maquetes mais empíricas que auxiliavam na compreensão da ideia geral. Os detalhes de acabamento ainda eram decididos na obra e ao longo da construção e o mestre de obras era ainda encarregado das questões de estabilidade e forças do edifício.

“As architectural design began to eventually rely on forms and theories rather than practical experience, the disassociation between architects and the needs of clients increased, particularly with the rising standard of living.” (SALAMA, 2016: 22) Ou seja, na medida em que a profissão do arquiteto distanciava-se da prática construtiva e aproximava-se de uma atividade mais intelectualizada, através da reflexão teórica por trás dos repertórios formais aplicados, este profissional tornou-se a escolha de somente os clientes mais abastados e de melhor formação, os quais valorizavam tais diferenciais e desejavam refletir uma erudição em seus modos de viver. Esse desejo de diferenciação também culminou na criação de associações profissionais exclusivas de arquitetura, distanciando ainda mais o arquiteto do construtor; a atividade intelectual da prática.

Com a Revolução Industrial a profissionalização da carreira de arquiteto se intensificou, assim como também se intensificaram e diversificaram as atividades construtivas. Novas tecnologias e novas tipologias de edifícios eram necessárias à cidade em ampliação. Essa diversificação do escopo do trabalho do arquiteto em diferentes e cada vez mais complexos tipos de edifícios gerou uma posterior especialização na forma como a classe se organizou no mercado de trabalho.

Neste contexto que nasce a Bauhaus, em 1919, em Weimar, Alemanha. Outra referência do que se convencionou chamar de modelo tradicional de ensino. Foi uma escola com perfil técnico – craft-based education – que focava inicialmente nas habilidades artísticas aplicadas que, posteriormente no curso, eram relacionadas à prática arquitetônica embasada nos preceitos modernistas. Compreendia o arquiteto e designer como o mestre de todo o processo, ampliando sua participação em decisões para além da escala do projeto, como economia e sociologia.

A Bauhaus não foi um acontecimento isolado. Ela foi o ápice de um período tecnológico e culturalmente multifacetado, pós-revolução industrial. Apesar de institucionalmente ser um instituto de artes, a escola ficou conhecida pela associação entre a criação e a execução do objeto artístico/arquitetônico – arts and crafts.

Apesar de algumas alterações nos objetivos e procedimentos da escola ao longo dos anos, seus princípios e esquemas estruturantes de ensino não se alteraram. Neles havia a separação do ensino em dois eixos diferentes: o ensino prático aplicado; e o ensino teórico/formal.

Mesmo com o advento da Bauhaus e o esforço em atualizar ensino e processo de projeto, que incluiu a retomada da arte como parte do universo criativo da disciplina, mas apoiada na produção industrial dos artefatos e do próprio conhecimento, ainda sim, a retórica da uniformização/universalização dos meios de se pensar e fazer arquitetura criou uma nova base de referência apoiada na Ciência Moderna, porém novamente reprodutora de uma lógica compositiva e ideológica dominante, repetindo certa dogmatização da crítica e dos processos de projeto do modelo francês (MIRANDA, 2005).

Essa nova maneira de ensinar rapidamente se espalha em outros continentes por consequência de emigração de arquitetos europeus para países americanos, especialmente os EUA. Tais profissionais influenciaram a escola americana com suas raízes ideológicas e esquemas de ensino. Também os profissionais formados nos EUA – pela potência cultural que este representava -, tendo por influência o modelo tradicional, na medida em que retornavam aos seus países de origem, trazem consigo as lógicas formativas em que foram treinados, repassando-as aos seus respectivos contextos, homogeneizando, até certo ponto, uma abordagem sobre o ensino e a prática arquitetônica e urbana. Entre meados dos anos 30 até meados de 1960, a maneira de ensinar foi bastante similar na maioria das escolas de arquitetura em todo o mundo. (SALAMA, 2016: 69)

Apesar do modelo alemão ter tido uma maior penetração a partir dos anos 40, o modelo francês manteve influência em diversas escolas e perenizou seu formato, influenciando outras gerações até o presente momento. De forma que é possível apreender dois tipos de escola e currículos a partir destas duas matrizes principais de ensino.

A abordagem tradicional de Ensino, baseada nos modelos francês e alemão, apesar das diferenças entre eles, compreende dois eixos paralelos na formação: a aquisição do conhecimento teórico e a aplicação do conhecimento na prática projetual. Ou seja, uma separação entre aulas teóricas e aulas nos ateliês de projeto. Desde os

anos 60 essa abordagem vem sofrendo críticas, e essas críticas se formalizaram em um grande número de publicações a respeito da importância da aplicabilidade do conhecimento teórico no processo de projeto.

Para essa corrente de pensamento, o conhecimento teórico nutre o processo criativo de projeto, na medida em que fornece repertório crítico e histórico para embasar a imaginação, ampliando a capacidade propositiva do aluno. Na visão tradicional, o processo criativo se vê mais atrelado às nuances estéticas e artísticas, mais próximas de procedimentos sensibilizadores do que propriamente cognitivos, o que justificava, de certa forma, a separação.

Além disso, também havia uma compreensão do tipo de conhecimento teórico priorizado. Salama (2016) descreve este conhecimento como explícito e descritivo. Explícito na medida em que trata o conhecimento como algo acabado, teórico e possível de ser transmitido e replicado; descritivo no sentido de enfatizar os aspectos meramente representativos do objeto, edifício ou projeto que se deseja analisar.

A partir dos anos 60 a formação tradicional em arquitetura e urbanismo começa a ser questionada por uma sociedade em transformação. Os movimentos sociais vindos das juventudes europeias e norte-americanas trouxeram à tona temas contemporâneos para a disciplina urbana, como crescimento das cidades, desigualdade social, renovação urbana, valorização da história, entre outros. Foram catalizadores das transformações no ambiente de ensino que se seguiram, uma vez que foi cobrado do arquiteto uma prática profissional mais próxima dos problemas imediatos desta população crescentemente urbana.

Também como um marco deste período estão a criação de diversas instituições de classe, de caráter civil, que buscavam aglutinar as expectativas dos arquitetos e urbanistas e aproximá-los da sociedade e seus anseios. A partir destas organizações diversas conferências internacionais, com intercâmbio de profissionais de diferentes países e formações, marcaram o esforço pela definição de uma agenda contemporânea para a arquitetura e o urbanismo, em oposição à agenda modernista anterior.

A agenda pós-moderna instaurou uma atualização do ensino a partir da inclusão de uma série de disciplinas e metodologias provenientes das ciências sociais, da geografia, da biologia, da filosofia, buscando ampliar o escopo crítico do arquiteto dentro do seu campo de atuação. Não só houve a ampliação curricular com inclusão de disciplinas, mas um aumento nas possibilidades de especialização dentro da área, com a oferta de cursos lato e strito sensu em áreas de conhecimento periféricas e limítrofes da arquitetura como era vista até então. Por exemplo, a inclusão de temas como sustentabilidade, psicologia ambiental, paisagem cultural, entre outros.

Ainda sob a influência da crítica ao ensino tradicional, outras formas de conhecimento começaram a chamar a atenção dos teóricos que estudavam pedagogias de ensino voltadas ao interesse arquitetônico. Salama destaca três tipos de conhecimento fundamentais ao arquiteto no processo de problematizar o projeto na investigação projetual: o conhecimento normativo, operacional e tácito.

Conhecimento normativo é aquele onde os desafios e limitações ao projeto precisam ser equalizados, assim como os objetivos; o conhecimento operacional diz respeito a capacidade de gerar, selecionar e acessar alternativas viáveis ao projeto em desenvolvimento; e conhecimento tácito é aquele da esfera mais intuitiva, que acessa a experiência pessoal ancorada em práticas reais. Além de reconhecer os diferentes tipos de conhecimento e sua função, importante também ao ensino exercitar a crítica sobre quando e como emprega-los no processo de projeto.

A cultura – mind-set – impregnada do professor de ateliê também é em si um dificultador, uma vez que ele tende a negligenciar aspectos desafiadores do contexto onde o aluno está inserido para não tolher a liberdade projetual e criativa. Como se fosse necessário uma super simplificação do problema para enfrenta-lo criativamente. Uma dupla falha.

Desde a Revolução Industrial até princípio do século XXI esse tem sido o movimento que marca a evolução da profissão do arquiteto: responsável pelo desenho, desnecessário na obra e cada vez mais entrincheirado em nichos específicos ditados por demandas de mercado, uma vez que isenta-se de colaborar mais intensamente nas demais instâncias produtivas do campo disciplinar por estar ainda refém dos vícios de sua formação inadequada à complexidade do ambiente urbano atual.

O arquiteto Jorge Moscato (2003) faz ainda uma crítica à formação do arquiteto que parte da confiança no desenho como o gesto solucionador do problema da cidade, alegando que a realidade do modo de construção da cidade contradiz essa crença.

Ele aponta que os velhos pressupostos da arquitetura ainda orientam os ambientes de ensino na América Latina e influem no conceito de projeto urbano. O exacerbamento da imagem em função da nova configuração global e da competição entre as cidades força o desapego com as soluções e reflexões passadas, uma vez que função (modernismo), morfotipologia (contextualismo) e a própria metáfora deixam de ser suficientes para tratar das questões contemporâneas da arquitetura. Questões como a globalização e a mercantilização da imagem da cidade fazem romper o modus operandi até então e demandam uma reflexão própria.

Neste cenário, Moscato reforça a necessidade do ensino de projeto urbano lidar com a maleabilidade às temporalidades da cidade. Ou seja, o projeto não acontece de uma só vez e não é um todo integral. O projeto urbano deve ser composto de “partes de definição flexível” que têm seu próprio faseamento e características, respeitando o fator tempo e as interferências das dinâmicas sociais que com ele dialogam.

2.2 Projeto Urbano como processo: o papel do diagnóstico

Por sua natureza multidisciplinar, entende-se o projeto urbano como uma oportunidade de exercitar uma consciência mais ampla sobre o escopo de trabalho do arquiteto e sua contribuição para a transformação da realidade social. A necessidade de aprofundamento sobre os dados do contexto em que o projeto será desenvolvido é uma característica do projeto urbano e que o torna uma experiência única em cada ocasião, demandando ferramentais e procedimentos variáveis e sempre resultantes de uma reflexão crítica sobre a realidade e os objetivos envolvidos.

O arquiteto português Nuno Portas (2006) descreve a influência do pensamento sociológico e da filosofia transmoderna na mudança de paradigmas que marcou sua geração, após o pragmatismo do período modernista. Tal mudança indicava o reconhecimento de contradições e conflitos na busca por mudanças sociais e culturais às quais os arquitetos ansiavam influenciar através de seus projetos.

Seguindo semelhante entendimento, o arquiteto francês Yannis Tsiomis (2003) acredita residir nos questionamentos do Team X sobre a resignificação dos termos “tempo” e “espaço”, na década de 50, a origem do que viria a ser uma perda de “unidade de princípio” (PEREIRA, 2003) do projeto urbano, na medida em que disciplinas como Antropologia e outras das ciências humanas passam a operar uma influência nos processos de projeto e, conseqüentemente, no escopo de trabalho do arquiteto. O urbanismo de pretensões científicas, ratificado no período moderno, ganha complexidade, diminuindo assim as certezas que antes fundamentavam a disciplina e suas formas de fazer. (TSIOMIS, 2003)

A aceitação dos conflitos se deu por um maior reconhecimento do papel da história, das transformações culturais, da economia urbana e de outras disciplinas, na formação das estruturas sociais e de sua relação com o espaço urbano. A arquitetura e o urbanismo, neste sentido, deveriam colocar-se como mecanismos de interpretação dos desejos e desígnos dos atores sociais e dos agentes que, direta ou indiretamente, influenciam as tomadas de decisão sobre o território. Portanto, fazer arquitetura precisava ser entendido não como um ato simplesmente de desenho, mas como a materialização de uma decisão política e ideológica de determinado grupo, ou para determinado grupo. E o arquiteto como um mediador dos diferentes interesses que disputam o território da cidade. (Portas, 2006)

Na opinião do autor, o contexto, portanto, precisa ser um dado relevante e profundamente estudado para a elaboração do projeto. E este contexto não é fixo nem homogêneo. É variável e complexo, mesmo que comporte algumas permanências ao longo do tempo. E naturalmente contextos diferentes demandarão processos de projeto diferentes. “A razão desta diferença de processos reside na força cultural e de consenso das condicionantes que cada lugar impõe a um dado programa.” (Portas, 2006, p. 61)

Por influência destas “novas racionalidades” (RONCAYOLO, in TSIOMIS, 2003) exploradas no período pós-moderno é que se torna necessário compreender o urbanismo não como uma ciência, mas como um campo em transformação, que evolui e se modifica em função dos contextos em que se desenvolve.

“Talvez seja isto o que melhor caracteriza as práticas de projeto urbano atualmente: ele é polissêmico e flutuante, pois as condições nas quais os projetos são formulados e se implantam são também flutuantes e diferenciadas entre si. O que nos leva ao questionamento não das definições do projeto urbano, mas dos elementos dominantes de cada abordagem.” (TSIOMIS, 2003: 280)

O autor elenca algumas dominantes principais do projeto urbano que podem ser entendidas como os objetivos detonadores do processo de reflexão e intervenção

sobre determinada área. As formas de abordar o projeto urbano serão tributárias desses objetivos e por isso variam circunstancialmente.

Tsiomis (2003) afirma que essas dominantes não são excludentes entre si, pelo contrário, são relacionáveis e podem ser sobrepostas em um mesmo projeto. Há fatores externos e há fatores intrínsecos à concepção do projeto. Os fatores externos operam sua influência fora do campo de domínio do desenho, como os atores sociais, a dinâmica econômica dominantes, a ideologia política. Os fatores intrínsecos à concepção se manifestam nas formas de leitura do construído e do visível, como a paisagem, o tecido urbano, os tipos arquitetônicos.

Neste sentido Tsiomis entende que o projeto urbano precisa atuar numa dupla instância de autonomia e heteronomia. A heteronomia se realiza na medida em que o projeto precisa responder a imperativos do contexto, ou seja, na “necessidade de responder às leis do outro”. (2003, p. 282) Seja esse contexto político, técnico, social, etc. Ao mesmo tempo, o projeto urbano só se realiza como obra a partir do vocabulário próprio à disciplina urbana, ou seja, tem suas próprias regras e técnicas para materializar na forma visível sua contribuição. Neste sentido o projeto carece de autonomia.

“De uma forma ou de outra, o projeto urbano está num contexto de programas e formas (urbanas ou paisagísticas), ele se inscreve num tempo mais ou menos longo e é tributário de atores em negociação, parceria ou confronto. Contexto, tempo e atores devem ser considerados parâmetros que fabricam o projeto urbano.” (TSIOMIS, 2003: 286)

Tal entendimento da natureza do projeto urbano é que justifica a valorização do diagnóstico como etapa primordial na elaboração projetual, e sua consequente importância como exercício pedagógico pertinente à formação de um perfil profissional de arquiteto e urbanista mais responsivo às demandas da cidade contemporânea, tão mutável e complexa.

3 METODOLOGIA

Por compartilhar dessa visão sobre a necessária reflexão sobre as formas de ensino de projeto é que nos baseamos nos exercícios propostos por Perrone e Vargas (2014) no âmbito da disciplina de “Fundamentos de Projeto” da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, para estruturar a metodologia de desenvolvimento do diagnóstico urbano para a região da praça do Riachuelo, objeto de interesse da pesquisa.

A disciplina “Fundamentos de Projeto” foi criada com o objetivo de ser uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino de projeto, como já abordados anteriormente. Perrone e Vargas compreendem o método tradicional como tributário de três vertentes principais: o método acadêmico (baseado na educação nos ateliês e partir de referências consagradas), o método funcionalista (marcado por um determinismo técnico-funcional do processo e do objeto final do projeto) e o método moderno romantizado, expressionista (em que a busca da forma é um processo individualizado do arquiteto e norteia toda a concepção).

Todas essas formas de ensino são transmitidas nas aulas de ateliê através de orientações individuais, baseadas na troca de experiências e intuições entre professor e aluno. De forma que o que se ensina é basicamente a visão do professor sobre o projeto, excluindo do debate os possíveis conflitos de visões que seriam pertinentes em um processo complexo como o de um projeto urbano. Para Perrone e Vargas (2014), há uma ausência de fundamentação teórica e metodológica que torna nebuloso o entendimento dos procedimentos didáticos que informam e constroem o processo de ensino de projeto.

Outra crítica colocada pelos autores diz respeito à forma de transmitir os conteúdos desejados para os alunos. O modelo formal de educação, o mais usual e ao qual esta experiência didática se opõe, é aquele centrado no professor, com ênfase no ensinar e voltado ao conteúdo. O modelo não formal, por sua vez, é centrado no aluno, com ênfase no aprender e voltado ao desenvolvimento de habilidades.

Tal modelo, portanto, prioriza o processo em detrimento do produto final e valoriza a experiência do aluno na aquisição e criação de conhecimento. O foco está nos objetivos estabelecidos, e não no mero cumprimento do programa; a metodologia é participativa e interativa, e não expositiva.

O enfoque na etapa de diagnóstico e a compreensão do contexto, portanto, se apresentam como oportunidade exemplar de colocar em prática o modelo não formal e enfatizar a importância da aquisição de habilidades mais do que o desenvolvimento de soluções pontuais de projeto, como é tradicional na graduação.

A etapa de levantamento e sistematização de dados envolveu visitas à área de estudo para checagem e atualização dos dados já coletados, assim como aprimoramento das formas de representação dos mesmos. Nesta etapa, segue-se o referencial teórico metodológico proposto por Perrone e Vargas (2014) e a categorização dos elementos de diagnóstico em Análise Morfológica e Análise Dinâmica, cada um com objetivos e produtos específicos e complementares, a saber:

3.1 Análise dinâmica

Visa compreender como determinado recorte urbano é apreendido e utilizado pela população. Tem o foco nas pessoas e na forma como elas reagem ao espaço. São considerados aspectos como perfil sócio-econômico, fluxos, usos, conforto, serviços, etc. Se dá pela observação *in loco*, entrevistas, registros gráficos para posterior mapeamento e sistematização de dados. Envolve as análises:

1. Reconhecimento da relação da área objeto de estudo com a cidade em termos de amplitude territorial no que se refere à expressão na oferta de emprego, bens e serviços. O perfil dos seus usuários, principais demandas e potencialidades da área. Esses elementos são diagnosticados a partir de entrevistas, conforme questionário desenvolvido para este fim. O resultado total das entrevistas é tabulado e apresentado na forma de gráficos para melhor visualização.

2. Observação e mapeamento das diversas formas de apropriação dos usuários nas áreas livres públicas. Interessa ressaltar os hábitos, a cultura, os níveis de conforto e intimidade que as pessoas estabelecem entre si e com os espaços disponíveis. Como elas se comportam e como improvisam nos espaços. É representado a partir

de fotos e conversas informais com os usuários, embasadas em roteiro desenvolvido para este fim.

3. Levantamento da intensidade e direção dos fluxos de pedestres de modo a identificar pólos geradores de fluxo (instituições públicas, estações e paradas de transporte coletivo, etc); análise do fluxo de veículos e das restrições de circulação. O resultado é mapeado em plantas e diagramas e envolve pesquisa sobre as possíveis formas de representação da dinâmica observada.

3.2 Análise morfológica

Trata de uma aproximação dos aspectos relacionados à composição da paisagem urbana em seus atributos físicos: topografia; aspectos de sua formação; densidade da área construída; qualidade e amplitude visual do recorte analisado; sistemas verdes; usos e significado dos espaços e elementos arquitetônicos contemplados; dimensionamentos. Envolve o desenvolvimento dos seguintes produtos:

1. Plantas gerais e cortes dos perfis das vias, em escala gráfica, de modo a ressaltar a topografia e a altura das edificações do entorno e suas tipologias.
2. Levantamento de documentação fotográfica e desenho dos espaços do entorno, destacando marcos referenciais da paisagem e demais elementos arquitetônicos e paisagísticos observados que tenham relevância visual no contexto em que estão inseridos. Estes desenhos e fotos são indicados em mapa, com a marcação dos pontos de vista de onde foram tomados.
3. Mapeamento e descrição dos elementos vegetais e hídricos, incluindo visadas importantes mesmo que fora da área de análise sugerida. Aspectos relativos ao conforto termo-acústico e aos ventos são representados nesse item. São utilizados mapas, cortes, croquis, fotos, e demais recursos que auxiliem no entendimento da paisagem.

A ênfase e a diferenciação entre os tipos de análise (dinâmica e morfológica) reforçam a característica polissêmica do projeto urbano, que precisa sintetizar informações de naturezas diferentes, nas suas mais diversas manifestações. Tanto o aspecto humano, social, cultural, subjetivo, quanto o aspecto morfológico, mensurável, objetivo, constituem as dinâmicas urbanas. E a formação do arquiteto precisa contemplar essas diferentes dimensões em igual medida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa incentiva os alunos a compreender o espaço a partir de análises variadas, que juntas exprimem uma apreensão mais completa do recorte urbano estudado. Além disso, auxilia no desenvolvimento de habilidades importantes na formação do arquiteto urbanista, como a observação do espaço urbano e o contato direto com seus usuários.

Dessa forma, tanto a análise morfológica quanto a dinâmica, trabalhadas na pesquisa, se mostram fundamentais na obtenção de um diagnóstico coerente da área, uma vez que abordam não só componentes do espaço edificado, mas consideram também a presença da população no espaço e as relações que desenvolvem com o mesmo.

A participação dos alunos nos levantamentos dos dados responde ao objetivo de trazer o conhecimento a partir da experiência pessoal. Na captação, sistematização e apresentação dos dados já opera um processo de escolha e interpretação que advém da experiência do aluno no contexto de intervenção, enriquecendo a valorização dessas informações e a complexidade da sua construção.

A organização e exposição das diferentes informações geradas demanda um conhecimento e um repertório de comunicação que enfatiza a importância do processo no desenvolvimento do projeto.

A execução de um documento que apresente a base de dados coletados e sistematizados, através de textos, mapas, gráficos e demais suportes necessários, se torna não só um procedimento didático pertinente ao contexto contemporâneo, mas de utilidade real para possíveis atores e agentes do espaço. O material também ficará disponível para os alunos de graduação, a fim de dar subsídios às demais disciplinas que porventura venham a trabalhar na mesma área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou a complexidade envolvida no processo de leitura e síntese do espaço urbano como objeto de transformação sócio-espacial. A intervenção física não se resume à elaboração de desenhos, mas envolve antes uma compreensão das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que têm o ambiente urbano como locus. Valorizar a etapa do diagnóstico no desenvolvimento de projetos urbanos é reconhecer a pertinência dessas dinâmicas e a necessidade de que as estratégias de projeto se pautem nos dados levantados e nos atores envolvidos, fundamentais ao ato criativo pertinente ao arquiteto.

ABSTRACT

This research aims to expand and systematize the data set that includes the updated urban diagnosis of the region of Praça do Riachuelo and its surroundings, in order to provide a relevant and scientifically based set of information about the urban dynamics responsible for the production and appropriation of space. Such diagnosis aims to guide future urban interventions, as well as provide analysis tools for the actors daily involved in the production of that space. From the academic point of view, the research exercises with students the importance of diagnosis in the elaboration of urban projects relevant to the local reality and demonstrates the complexity involved in the processes that transform the reality, shedding light on a greater awareness of the architect's responsibility in the construction of the contemporary city. The theoretical framework used addresses a critique of traditional forms of project teaching (Salama, 2016); the role of urban design in training (Portas, 2006; Tsiomis, 2003) and methodologies for surveying and analyzing urban elements relevant to the diagnostic stage Perrone and Vargas, 2014). It is intended to demonstrate at the end the complexity involved in the process of reading and synthesis of urban space as an object of social transformation

REFERÊNCIAS

- ALEX, Sun. **Projeto da Praça – convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008.
- BENEVEOLO, L. **História da arquitetura moderna**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BUSQUETS, Joan. **Nuevos fenómenos urbanos y nuevo tipo de proyecto urbanístico**. In UIA. Barcelona. Pp. 208-87, 1996.
- CUTHBERT, Alexander R. **Urban design**. In Wiley Encyclopedia of Social Science, 2017
- DUARTE, C. R. ; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. ; BRONSTEIN, L. (Eds). **O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: CONTRA-CAPA, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LASSANCE, Guilherme; ENGEL, Pedro. **Da composição de agendas no ensino de projeto**. In IV ENANPARQ, Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre, 2016.
- MIRANDA, Juliana Torres de. **A relação entre teoria e prática na arquitetura e seu ensino: Teoria reflexiva e projeto experimental**. In II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura (PROJETAR). Natal, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MOSCATO, Jorge. **O bairro está mudando: tudo que é sólido se desmancha no ar**. In: PINHEIRO MACHADO, Denise B.; PEREIRA, Margareth S. e SILVA, Rachel Coutinho (org.) **O Urbanismo em questão**. Rio de Janeiro, UFRJ/FAU/PROURB, 2003.
- PERRONE, Rafael; VARGAS, Heliane Comin. **Fundamentos de Projeto: Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo: EDUSP, 2014.
- PORTAS, Nuno. **Urbanismo e Sociedade: construindo o futuro**. In **Cidade e Imaginação**. Rio de Janeiro : UFRJ/FAU/PROURB, 1996, p. 33
- _____. **O projeto urbano hoje: entre situações e tensões**. In: PINHEIRO MACHADO, Denise B.; PEREIRA, Margareth S. e SILVA, Rachel Coutinho (org.) **O Urbanismo em questão**. Rio de Janeiro, UFRJ/FAU/PROURB, 2003.
- _____. **Contextos e Transformações**. In MACHADO, Denise B. P. (org.) **Sobre o Urbanismo**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Editora PROURB, 2006, págs. 59-63.
- SALAMA, Ashraf M. **Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond**. NY: Routledge, 2016. (2015)
- SPIRIDONIDIS, Constantin; VOYATZAKI, Maria (editors). **Dealing with change: For a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education**. 2014
- TAVARES, Maria Cecília Pereira. **Formação em Arquitetura e Urbanismo para o século XXI: uma revisão necessária**. Tese de Doutorado. FAU/USP, São Carlos: 2015.
- TSIOMIS, Yannis. **O ensino de projeto urbano entre a crise e a mutação**. In MACHADO, Denise B. P. (org.) **Sobre o Urbanismo**. Rio de Janeiro: Viana & Mosley: Editora PROURB, 2006, págs. 65-79
- TSIOMIS, Yannis. **O projeto urbano hoje: entre situações e tensões**. In MACHADO, D.; PEREIRA, M.; SILVA, R. (orgs). **Urbanismo em questão**. Rio de Janeiro: UFRJ/PROURB, 2003.

ANEXOS

ANEXO 01

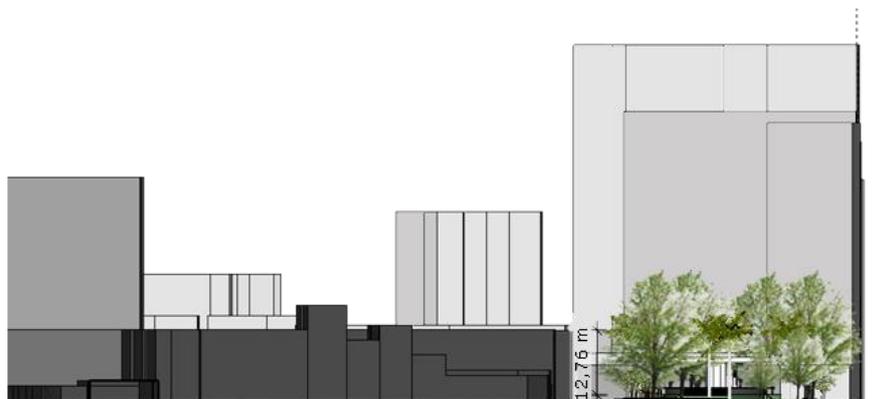


Figura 1: Análise morfológica: a importância da massa vegetal existente na Praça do Riachuelo como elemento que confere qualidade ambiental ao espaço e que a distingue do seu entorno, composto predominantemente por edificações.



Figura 2: Análise morfológica: monumento aos veteranos da 2ª guerra mundial e seu impacto como ícone visual na paisagem.



Figura 3: Análise dinâmica: como as pessoas se comportam e se apropriam do espaço.

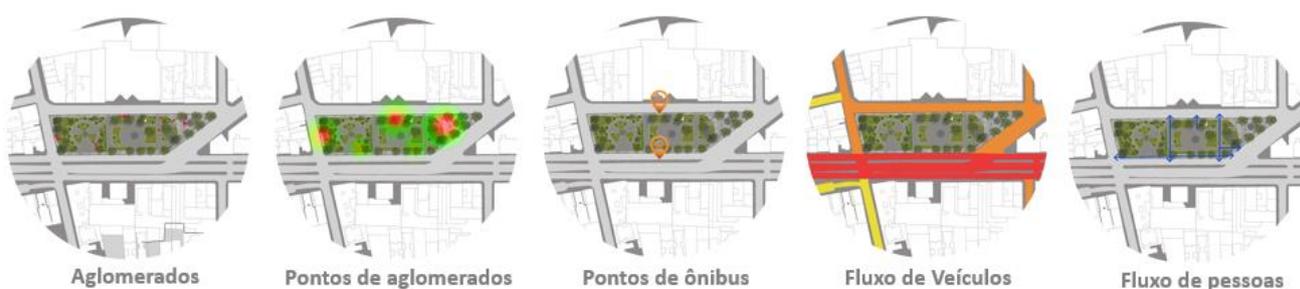


Figura 4: Análise dinâmica: mapeamento da intensidade e direção dos fluxos de pedestres e de veículos, de modo a identificar os polos geradores de fluxo.

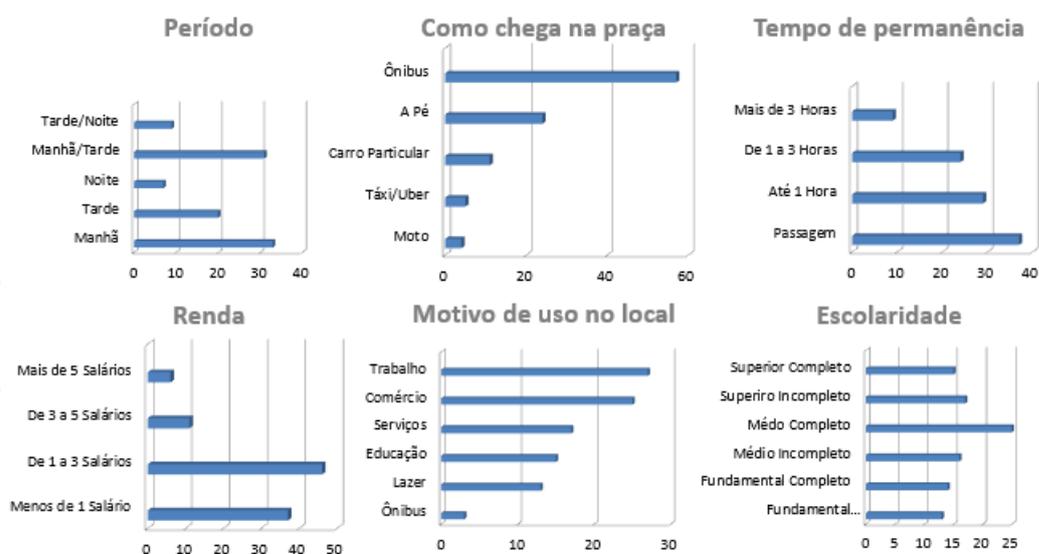


Figura 5: Análise dinâmica: resultado obtido a partir de entrevistas realizadas com os usuários da praça do Riachuelo.