POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

O ensino de projeto como reexistência: entre práticas, diretrizes e saberes

Original
O ensino de projeto como reexistência: entre práticas, diretrizes e saberes / Rodrigues, P.H.D.C., Silva, H.A.A., Mattozzi, A.. - (2025). (PROJETAR 2025 Pelotas (Bra) 14-17 ottobre 2025) [10.29327/9786527219705.1138841].

Availability:
This version is available at: 11583/3009355 since: 2026-03-29T22:44:17Z

Publisher:
Even3

Published
DOI:10.29327/9786527219705.1138841

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

30 October 2026

12º PROJETAR
REEXISTIR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
interpretar, conservar e transformar
14 a 17/10 | Pelotas | Rio Grande do Sul | Brasil 2025

O ensino de projeto como reexistência: entre práticas, diretrizes e saberes

Eixo Temático: Interpretar

RODRIGUES, Pedro Henrique de Carvalho
Doutorando | Universidade de São Paulo, Instituto Federal de São Paulo | pedrorodrigues@ifsp.edu.br
SILVA, Helena Aparecida Ayoub
Doutora | Universidade de São Paulo | lena.ayoub@usp.br
MATTOZZI, Alvise
Doutor | Politecnico de Turim | alvise.mattozzi@polito.it

Resumo

O ensino de projeto de arquitetura no Brasil se reorganiza continuamente em torno de práticas pedagógicas, Diretrizes Curriculares Nacionais e o debate em eventos acadêmicos, compondo um campo dinâmico de articulações e disputas. À luz da proposta de reexistência do Seminário Projetar, esse artigo explora quatro movimentos complementares nesse campo: projeto como prática cognitiva e investigativa, como construção de sentido, como operação interpretativa e o reconhecimento da subjetividade como dimensão legítima. Com base na Teoria Ator-Rede, a análise identifica como essas dimensões se entrelaçam em estratégias pedagógicas que valorizam a problematização, a experimentação e a integração de repertórios culturais. A investigação evidencia abordagens críticas que buscam articular saberes diversos, formular hipóteses transformadoras e responder a realidades locais. O ensino de projeto emerge, assim, como prática inventiva voltada à construção de sentidos compartilhados.

Palavras-chave: ensino de projeto de arquitetura; diretrizes curriculares; teoria ator-rede.

Design education as reexistence: across practices, guidelines, and knowledges

Abstract

Architectural design education in Brazil is continuously reorganized around pedagogical practices, National Curricular Guidelines and debates in academic events, forming a dynamic field of articulations and disputes. In light of the concept of reexistence proposed by the Seminário Projetar, this article examines four complementary movements in this field: design as a cognitive and investigative practice, as construction of meaning, as interpretive operation and the recognition of subjectivity as a legitimate dimension. Drawing on Actor-Network Theory, the analysis identifies how these dimensions are interwoven in pedagogical strategies that emphasize problematization, experimentation and the integration of cultural repertoires.

The investigation highlights critical approaches that seek to articulate diverse forms of knowledge, formulate transformative hypotheses and respond to local realities. Design education thus emerges as an inventive practice oriented toward the construction of shared meanings.

Key words: design education; curricular guidelines; actor-network theory

La enseñanza del proyecto como reexistencia: entre prácticas, directrices y saberes

Resumen

La enseñanza de proyecto de arquitectura en Brasil se reorganiza en torno a prácticas pedagógicas, las Directrices Curriculares Nacionales y el debate en eventos académicos, conformando un campo dinámico de articulaciones y disputas. A la luz de la propuesta de reexistencia del Seminario Projetar, este artículo examina cuatro movimientos complementarios en este campo: el proyecto como práctica cognitiva e investigativa, como construcción de sentido, como operación interpretativa y el reconocimiento de la subjetividad como dimensión legítima. Basándose en la Teoría Actor-Red, el análisis identifica cómo estas dimensiones se entrelazan en estrategias pedagógicas que valoran la problematización, la experimentación y la integración de repertorios culturales. La investigación pone en evidencia enfoques críticos que buscan articular saberes diversos, formular hipótesis transformadoras y responder a realidades locales. La enseñanza de proyecto surge así como una práctica inventiva orientada a la construcción de sentidos compartidos.

Palabras clave: enseñanza del proyecto de arquitectura; directrices curriculares; teoría actor-red

1 Introdução

O ensino de projeto de arquitetura no Brasil se reorganiza continuamente em torno de práticas pedagógicas e marcos institucionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Encontros acadêmicos como o Seminário Projetar atuam como espaços de formulação crítica e atualização do debate. Em 2025, o evento propõe examinar esse panorama pela ideia de reexistência. Este artigo acompanha essa proposta ao analisar quatro movimentos: o projeto como prática cognitiva e investigativa situada, como construção de sentido, como gesto interpretativo e a subjetividade como componente legítimo do processo projetual. Assim, o ensino de projeto é concebido como prática de reexistência.

A reexistência articula resistência, continuidade e transformação como dimensões de uma existência enraizada em relações entre natureza e cultura. No campo do projeto em arquitetura e urbanismo, implica mobilizar saberes e práticas, formular respostas alinhadas a realidades locais e promover transformações que preservem vínculos culturais, espaciais e sociais. Neste artigo, reexistir é entendido como prática inventiva que constrói mundos possíveis, delineando uma pedagogia voltada à transformação, evidenciada em experiências que ativam repertórios culturais, dialogam com situações específicas e produzem sentido.

A abordagem metodológica adota contribuições da Teoria Ator-Rede (ANT), que oferece instrumentos para analisar associações entre práticas, discursos e dispositivos (Farías, Blok, Roberts, 2020; Latour, 2011, 2012; Law, 1992). No ensino de projeto, esse enfoque permite compreender as DCNs, as práticas pedagógicas e os debates em eventos como o Projetar como partes articuladas e interconectadas em mudança contínua que estabilizam ou transformam sentidos, reorganizando o campo de forma dinâmica.

A reflexão neste artigo parte de uma leitura exploratória dos anais de edições anteriores do Seminário Projetar, espaço incontornável para o debate sobre o projeto em arquitetura e seu ensino. Foram selecionados trabalhos que, em títulos, resumos e conteúdos abordam explicitamente o ensino de projeto, questionam abordagens e propõem dimensões críticas ou interpretativas. Essa estratégia visa reunir formulações que iluminem aspectos do debate em diálogo com a ideia de reexistência, construindo uma entrada interpretativa inspirada pela perspectiva metodológica da

Teoria Ator-Rede. As DCNs são tomadas como momentos de estabilização provisória que condensam expectativas e interpretações do campo. Cada versão propõe formas de organizar a formação do arquiteto e urbanista, atualizando disputas e reorganizando sentidos no ensino de projeto. O exame das DCNs de 1994, 2006, 2010 e 2025 revela mudanças na concepção do projeto no currículo.

O documento de 1994 define o projeto de arquitetura como "atividade criadora" vinculada a "habitações e edifícios em geral", com atenção a "problemas de maior interesse social" (Brasil, 1994, n.p.). As diretrizes de 2006 reafirmam a articulação entre habilidades técnicas e responsabilidade social, orientando que os cursos assegurem o conhecimento necessário para conceber projetos "de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários". Delineia-se o perfil do arquiteto e urbanista como profissional capaz de "compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior" (Brasil, 2006, n.p.). Esse entendimento é mantido nas DCNs de 2010 (Brasil, 2010).

As diretrizes homologadas em 11 de julho de 2025, com base no parecer 454 de 2024 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, qualificam o projeto como exercício "intelectual e criativo baseado no conhecimento da realidade e na experiência crítica como ação transformadora e constituição do devir, cuja finalidade precípua é melhorar a vida individual, coletiva e pública". Os conteúdos de projeto são definidos como "conjunto organizado dos conhecimentos científicos, empíricos e intuitivos". As "habilidades e competências necessárias e os conhecimentos especializados para conceber projetos" devem "incorporar as exigências culturais, econômicas, estéticas, simbólicas, técnicas, ambientais, de segurança, de desempenho, de ergonomia e de acessibilidade e mobilidade das pessoas" (Brasil, 2024, n.p.).

2 O projeto como prática cognitiva e investigativa

Entre os movimentos que compõem o debate sobre o ensino de projeto de arquitetura no Brasil, destaca-se uma concepção que compreende o projeto como prática pedagógica cognitiva e investigativa. Essa compreensão emerge da

circulação de ideias e formulações inscritas por diversos autores que participam desse campo. Nas experiências discutidas, a aprendizagem do projeto é descrita como processo de investigação crítica e ativação de modos próprios de raciocínio e invenção. Valoriza-se a construção progressiva de problemas, a experimentação de hipóteses e a reflexão sobre o próprio ato de projetar como dimensões centrais do processo pedagógico. O projeto é apresentado como gesto interpretativo diante de situações complexas, em que a leitura ativa do contexto se articula à produção de conhecimento.

Nesse horizonte, Florio (2009) entende o projeto como processo articulado entre pensar e fazer, em que professores e estudantes atuam de modo consciente e reflexivo. A experimentação, a dúvida e a incerteza constituem forças estruturantes do aprendizado, exigindo que o ensino mobilize a cognição, a memória e a adaptação de precedentes. O autor destaca a importância de formar profissionais críticos, capazes de compreender suas escolhas e construir argumentos que sustentem suas proposições.

A compreensão do projeto como prática investigativa, na qual a formulação do problema é constitutiva do processo de concepção é também proposta por Lassance (2003). Para o autor, essa construção não decorre da simples interpretação de dados objetivos, mas exige operações interpretativas, reorganizações cognitivas e escolhas informadas pelo repertório e pela experiência do projetista. O processo projetual, assim, é descrito como leitura ativa e transformação do contexto, com base na mobilização de referências externas, metáforas, soluções-tipo e esquemas mentais que funcionam como ferramentas para a invenção. Para o autor, o ensino deve favorecer contextos pedagógicos voltados à problematização do processo, em que os estudantes sejam levados a explicitar seus pontos de vista e a desenvolver argumentações próprias, tratando o projeto como espaço de produção de conhecimento e construção de sentido.

3 O projeto como construção de sentido

O debate sobre o ensino de projeto de arquitetura mobiliza críticas às abordagens que tratam o projeto como aplicação linear de procedimentos técnicos. Para alguns autores, o projeto é prática de construção de sentido, em que métodos

operam como possibilidades em aberto, acionadas, adaptadas ou transformadas conforme o andamento do processo. Projetar envolve estabelecer relações interpretativas com os contextos físicos, sociais e culturais, formulando hipóteses que reorganizam dados disponíveis e ativam novas configurações espaciais. Deste modo, a prática projetual exige atenção crítica, capacidade de deslocamento e construção de leituras que conferem sentido às proposições espaciais.

A concepção do projeto como campo de investigação epistemológica, estruturado pela formulação de proposições abertas e pela busca de coerência interna por meio de operações críticas e conceituais é proposta por Oliveira (2009). O partido arquitetônico orienta, mas não fixa o desenvolvimento do projeto, permitindo reorganizações à medida que novas possibilidades emergem. Essa prática exige argumentação, mobilização de referências e raciocínio espacial consciente, promovendo a autonomia intelectual do estudante diante da complexidade do ato de projetar. O ensino, sob essa perspectiva, deve favorecer o aprendizado como atividade reflexiva, em que o conhecimento se constrói em meio à incerteza e se materializa na transformação progressiva das ideias em forma arquitetônica.

Para Tonial, Corrêa, Macadar e Kroeff (2003) muitas propostas projetuais resultam da repetição de soluções ou da aplicação automática de procedimentos. Para os autores, a formação do estudante como sujeito ativo no processo de elaboração do projeto requer reflexão crítica e o desenvolvimento de um raciocínio que fundamente suas decisões. Deste modo, defendem percursos formativos que estimulem a tomada de posição, o reconhecimento das questões específicas de cada situação e a construção de sentido, favorecendo proposições conscientes e argumentadas no processo projetual.

Turkienicz e Mayer (2005) também defendem que o ensino de projeto deve se orientar pela construção ativa de sentido. Para os autores, o processo projetual deve ser entendido como atividade de interpretação e proposição, na qual o estudante mobiliza operações formais, decisões visuais e articulações espaciais que dão forma a hipóteses em transformação constante. Essa abordagem desloca o foco do produto final para a experimentação, favorecendo a coerência interna por meio da manipulação de alternativas e do acompanhamento crítico das próprias escolhas.

O projeto, assim, torna-se campo aberto à construção progressiva de significado, no qual o aprendizado se organiza pela exploração e o sentido emerge no próprio ato de projetar.

4 O projeto como operação interpretativa

No debate, é presente a concepção de que projetar é instaurar uma leitura do mundo vivido, articulando hipóteses de transformação e atribuindo sentido às relações espaciais e sociais. Essa interpretação envolve a mobilização de repertórios culturais, percepções sensíveis, narrativas históricas e práticas cotidianas. O projeto assim é compreendido como operação crítica e inventiva capaz de deslocar sentidos estabelecidos e propor novos modos de habitar.

Carsalade (2023) propõe compreender o projeto como um processo de estruturação de sentido que envolve a ativação de fundamentos concebidos como operadores de ordenação espacial e de elaboração conceitual. A gênese do projeto, assim, parte do reconhecimento de uma intenção criativa que se expressa na articulação entre ordem, linguagem e tectônica. Esses elementos são tratados como instâncias existenciais perceptíveis, acessadas pela experiência corporal, sensível e cultural do projetista. O autor argumenta que o ensino de projeto deve favorecer a explicitação consciente desses fundamentos, ajudando o estudante a reconhecer os princípios que organizam suas proposições, os significados que elas veiculam e as estruturas que lhes dão forma. Assim, projetar é concebido como ato interpretativo profundamente enraizado na experiência de mundo e na linguagem espacial, que permite transformar percepções em matéria arquitetônica dotada de expressão e coerência interna.

5 A subjetividade como componente legítimo do projeto

A subjetividade do projetista é reconhecida no debate contemporâneo como parte constitutiva da prática projetual. Projetar envolve não apenas domínio técnico ou interpretação objetiva do contexto, mas também a mobilização de percepções singulares, experiências vividas e leituras críticas que atravessam o gesto de conceber o espaço. Essa valorização implica o reconhecimento de que toda prática de projeto é situada e atravessada por interpretações parciais. O ensino, deste modo, deve

estimular a construção de sentido a partir da experiência, valorizando a sensibilidade como dimensão da produção espacial.

A experiência relatada por Vieira (2009) propôs reconhecer a subjetividade como ponto de partida legítimo para a elaboração arquitetônica. A construção do conceito projetual deve incorporar, desde o início, os repertórios emocionais, simbólicos e sensoriais dos estudantes, permitindo que referências culturais e modos de ver o mundo orientem a linguagem do projeto. O envolvimento afetivo com o trabalho é entendido como fator que favorece a formulação de proposições coerentes e fortalece a aprendizagem. A proposta articula os aspectos subjetivos e os objetivos como partes do raciocínio projetual e o projeto é assim apresentado como espaço de expressão crítica vinculado à experiência de cada estudante.

6 Conclusão

Interações entre práticas pedagógicas e diretrizes curriculares marcam o debate sobre o ensino de projeto de arquitetura no Brasil, que se revela em transformação contínua que reflete e reorienta suas bases conceituais. A análise desenvolvida neste artigo buscou acompanhar essas articulações para compreender como o projeto se constitui como operação crítica e inventiva, sustentada por uma rede de movimentos interdependentes. Nesse panorama, a leitura das DCNs evidencia deslocamentos relevantes. Em 1994, predominava uma concepção centrada na produção original, ainda que com atenção a problemas sociais. Em 2006, as diretrizes passaram a articular o domínio técnico e o compromisso com contextos sociais e culturais, ampliando o campo do projeto para além do edifício isolado. Já as diretrizes de 2025 incorporam explicitamente a dimensão crítica e transformadora do projeto, destacando sua capacidade de formular respostas prospectivas.

Essas transformações nas DCNs se articulam em diálogo com os quatro movimentos analisados. Entender o projeto como prática cognitiva e investigativa fornece ancoragem metodológica ao valorizar a problematização enraizada em situações específicas. Como construção de sentido, permite criar articulações que organizam dados e referências. Como operação interpretativa, estrutura o raciocínio crítico e confere coerência argumentativa às proposições. A subjetividade, como

dimensão constitutiva, atravessa essas práticas ao reconhecer repertórios culturais, experiências vividas e percepções sensoriais como forças produtivas no processo projetual.

A perspectiva inspirada pela Teoria Ator-Rede permite acompanhar como essas articulações delineiam um campo dinâmico de interações e tensões produtivas que se conectam para produzir conhecimento no projeto. A abordagem situada desafia a abstração excessiva, enquanto o reconhecimento da subjetividade valoriza a integração de experiências e repertórios pessoais e um olhar atento à pluralidade de perspectivas no processo projetual. Essas dimensões são mobilizadas em processos críticos de construção de sentido e intepretação e fundamentam proposições transformadoras. Nesse horizonte, o ensino de projeto se afirma como prática de reexistência, alinhada ao tema proposto pelo Seminário Projetar 2025. Reexistir significa sustentar a continuidade por meio da transformação, ativar repertórios próprios e inventar formas de vida por meio da escuta atenta ao presente. O projeto torna-se campo de produção de sentidos, em que experiências, saberes e territórios se articulam para desafiar simplificações normativas e propor mundos possíveis.

7 Agradecimentos

O presente artigo é um trabalho colaborativo dos três autores. Caso, porém, seja necessário atribuir responsabilidades individuais por razões acadêmicas, P. Rodrigues contribuiu com a conceituação, a seleção e análise dos documentos e a redação do artigo, H. Silva contribuiu com a supervisão geral da pesquisa e A. Mattozzi contribuiu com a supervisão geral e a análise dos documentos considerados.

Agradecemos ao Instituto Federal de São Paulo a concessão do afastamento para a realização da pesquisa da qual emerge a reflexão proposta. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

8 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº. 454/2024.** 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2

62731-pces454-24&category_slug=agosto-2024&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº. 2, de 17 de junho de 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº. 6, de 2 de fevereiro de 2006.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 243, 23 dez. 1994. Seção 1, p. 20346-7

CARSALADE, Flávio. Sobre o conceito de linguagem em arquitetura. In: Anais do Seminário Internacional PROJETAR: Projetar para quem? Projetar para quê? Projetar como? **Anais.** João Pessoa: 2023. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/projetar2023/654297-sobre-o-conceito-de-linguagem-em-arquitetura/. Acesso em: 10 jun. 2024.

FARÍAS, Ignacio; BLOK, Anders; ROBERTS, Celia. **Actor-network theory as a companion: An inquiry into intellectual practices.** In: FARÍAS, Ignacio; BLOK, Anders; ROBERTS, Celia (org.). The Routledge Companion to Actor-Network Theory. Oxon/New York: Routledge, 2020.

FLORIO, Wilson. Criatividade, cognição e processo de projeto: uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem. In: PROJETAR, 4., 2009, São Paulo. **Anais.** São Paulo: Projetar, 2009. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/512. Acesso em: 29 abr. 2022.

LASSANCE, Guilherme. Ensinando a problematizar o projeto ou como lidar com a "caixa preta" da concepção arquitetônica. In: PROJETAR, 1., 2003, Natal. **Anais.** Natal: Projetar, 2003. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/154. Acesso em: 12 abr. 2022.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação.** São Paulo: Unesp, 2011.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: Uma introdução à Teoria do Ator-Rede.** Salvador: Edufba; Bauru: Edusc: [s. n.], 2012.

LAW, John. **Notes on the theory of the actor-network:** Ordering, strategy, and heterogeneity. Systems Practice, [s. l.], n. 5, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF01059830. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, Rogério. Construção, composição, proposição o projeto como campo de investigação epistemológica. In: PROJETAR, 4., 2009, São Paulo. **Anais.** São Paulo: Projetar, 2009. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/510. Acesso em: 29 abr. 2022.

TONIAL, Marcelo; CORRÊA, Lidiane; MACADAR, Andrea; KROEFF, Luiza. A falta de reflexão e crítica vista como um obstáculo ao ensino de arquitetura e a formação de um aluno crítico e diferenciado. In: PROJETAR, 1., 2003, Natal. **Anais.** Natal: Projetar, 2003. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/95. Acesso em: 12 abr. 2022.

TURKIENICZ, Benamy; MAYER, Rosirene. Didática e explorações do processo cognitivo de projeto. In: PROJETAR, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: Projetar, 2005. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/200. Acesso em: 29 abr. 2022.

VIEIRA, Marcos. Subjetividade no ensino de arquitetura. In: PROJETAR, 4., 2009, São Paulo. **Anais.** São Paulo: Projetar, 2009. Disponível em: http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/578. Acesso em: 29 abr. 2022.