UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

GABRIEL COELHO FERNANDES

A FORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

GABRIEL COELHO FERNANDES

A FORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador(a): Prof. Drª Daniele Farias Freire Raic

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

GABRIEL COELHO FERNANDES

A FORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drª Daniele Farias Freire Raic
(Orientadora)
Instituição: UESB

Prof. Drª Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Membro Externo)
Instituição: UFBA

Prof. Drª Marilete Calegari Cardoso
(Membro Interno)
Instituição: UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

F363f

Fernandes, Gabriel Coelho.
A formação e os processos de subjetivação no curso de arquitetura e urbanismo. / Gabriel Coelho Fernandes, 2022.
117f.
Orientador (a): Drª. Daniele Farias Freire Raic.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 103 – 111.
1. Cartografia - Currículo. 2. Processos de subjetivação. 3. Currículo – Formação. 4. Arquitetura e Urbanismo. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

A D**eus** e à minha **família** pelo apoio imensurável, companhia e paciência em todo meu percurso de vida. Agradeço meu núcleo familiar, em especial minha mãe, pai, irmã e avó por nunca soltarem a minha mão. Sou privilegiado com a família que tive.

À minha orientadora **Daniele Freire** pelos encontros atenciosos, pela sabedoria e valiosas sugestões durante esse processo de pesquisa. Você é uma grande inspiração acadêmica e a minha referência no campo da Filosofia da Diferença.

À **UESB** que oportunizou meu acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) proporcionando momentos de formação. Agradeço a oportunidade que tive.

Aos **participantes** desse estudo, meus colegas de profissão, arquitetos e urbanistas formados em Vitória da Conquista/BA. Vocês me ajudaram a construir essa pesquisa. Meu muito obrigado pela atenção e disponibilidade!

Às professoras **Marilete Calegari Cardoso** e **Maria Roseli Gomes Brito de Sá** pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos **colegas do PPGEd 2020-2022**, principalmente, aos colegas do grupo de WhatsApp "Quarentena PPGED 2020" pelas brincadeiras nos momentos difíceis tornando a experiência do mestrado mais leve.

Ao **grupo de pesquisa NUFORDICC** – Núcleos de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares pelos encontros de aprendizados.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Viajar? Para viajar basta existir.
Vou de dia para dia, como de estação para estação,
no comboio do meu corpo, ou do meu destino,
debruçado sobre as ruas e as praças,
sobre os gestos e os rostos,
sempre iguais e sempre diferentes,
como, afinal, as paisagens são.
Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo?
Só a fraqueza extrema da imaginação justifica
que se tenha que deslocar para sentir.[...]
[...]A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.
Fernando Pessoa

FERNANDES, Gabriel Coelho. **A formação e os processos de subjetivação no curso de Arquitetura e Urbanismo**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2022.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é cartografar os processos de subjetivação e singularização nos movimentos formacionais de arquitetos/as do curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA face aos agenciamentos curriculares e urbanos. Trazendo a cartografia como método, esse estudo assume a Filosofia da Diferença como arcabouço teórico a fim problematizar as subjetividades dominantes agenciadas maquinicamente através dos currículos atravessadas pelas experiências vividas pelos profissionais em seus processos de formação. Trata-se de um estudo desenvolvido com arquitetos/as egressos/as de uma instituição de ensino superior identificada pelo pseudônimo de Faculdade Conquista. Utiliza como dispositivo para a produção de informações as interações com os participantes em um grupo focal on-line denominado de *arquiencontro* devido ao distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021. Percebe-se que a construção do pensamento dominante na formação do arquiteto e, consequentemente, no exercício da profissão, está à disposição de tecnologias, programas e currículos agenciados por correntes urbanísticas, tais como padronização, privatização, culturalização, cenograficalização, *merchandisinhg*, seguindo a voz de respectivos mercados que alimentam a despolitização e estetização consensual dos espaços urbanos. Nota-se os efeitos de um capitalismo mundial integrado (CMI) que ampara essas atividades limitando as possibilidades de criação para a grande parte dos arquitetos urbanistas. Por fim, considera-se as potencialidades do currículo a partir dos princípios do rizoma, portanto, uma formação tratada por meio das experiências numa perspectiva não humanista e da diferença insubmissa à identidade.

Palavras-chaves: Processos de subjetivação. Formação. Currículo. Cartografia.

FERNANDES, Gabriel Coelho. **The formation and processes of subjectivation in the Architecture and Urbanism course**. 2022. 117 f. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education, State University of Southwest Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2022.

ABSTRACT

The objective of this work is to map the processes of subjectivation and singularization in the training movements of architects of the Architecture and Urbanism course in Vitória da Conquista/BA in the face of curricular and urban assemblages. Bringing cartography as a method, this study assumes the Philosophy of Difference as a theoretical framework in order to problematize the dominant subjectivities mechanically managed through the curricula crossed by the experiences lived by professionals in their training processes. This is a study developed with architects graduated from a higher education institution identified by the pseudonym Faculdade Conquista. It uses as a device for the production of information the interactions with the participants in an online focus group called the arch-meeting due to the social distance resulting from the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021. It is noticed that the construction of the dominant thinking in training of the architect and, consequently, in the exercise of the profession, it is available to technologies, programs and curricula managed by urbanistic currents, such as standardization, privatization, culturalization, scenography, merchandisinhg, following the voice of the respective markets that feed the depoliticization and consensual aestheticization of urban spaces. One can see the effects of an integrated world capitalism (IMC) that supports these activities, limiting the possibilities of creation for most urban architects. Finally, the potential of the curriculum is considered from the principles of the rhizome, therefore, a formation treated through experiences in a non-humanist perspective and of difference unsubmissive to identity.

Keywords: Processes of subjectivation. Formation. Resume. Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Pé-direito.....40
Figura 02 – Cota.....41
Figura 03 – Corte.....41
Figura 04 – Fachada.....42
Figura 05 - Grupo Focal on-line.....43
Figura 06 – Maquete eletrônica de escola elaborada em 2013.....60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fluxograma do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista de 2021.....72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CBA	Colégio Brasileiro de Arquitetos
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CREA	Conselhos Regionais de Engenharia e Agronomia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EUA	Estados Unidos da América
FAU/USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNA	Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas
IAB	Instituto de Arquitetos do Brasil
IES	Instituições de Ensino Superior
IESP	Instituições de Ensino Superior Privadas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN’s	Parâmetros Curriculares Nacionais
UIA	União Internacional dos Arquitetos
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CONVITE À VIAGEM.....14

INTRODUÇÃO: INICIANDO A VIAGEM.....16

1. VIAGEM METODOLÓGICA, TERRITÓRIO E SUJEITOS.....29

1.1 Por que a cartografia? Um jeito de viajar.....32

1.2 Dispositivos para a produção de informações.....35

1.3 Lócus da pesquisa - Território e Sujeitos.....38

2. A FORMAÇÃO DO ARQUITETO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO URBANA.....44

2.1 A formação do arquiteto no Brasil: percurso histórico e as Diretrizes Curriculares.....44

2.2 A formação do arquiteto e os processos de subjetivação urbana.....53

2.3 Os cursos de Arquitetura e Urbanismo e os agenciamentos curriculares.....59

3. A FORMAÇÃO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA: TESSITURAS EM TORNO DO CURRÍCULO E DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....65

3.1 O currículo e os processos de subjetivação 65

3.2 Pensando a perspectiva formativa do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista.....70

3.3 Os desafios do profissional de Arquitetura e Urbanismo e os caminhos rizomáticos.....83

4. OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS MOVIMENTOS FORMACIONAIS DOS ARQUITETOS A PARTIR DO QUE SE PASSA.....89

4.1 Experiência na formação e os processos de subjetivação.....89

4.2 Os arquitetos e os processos de singularização na construção de seus estilos.....94

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....99

REFERÊNCIAS.....103

APÊNDICES.....112
Apêndice 01 – Roteiro do Grupo Focal.....113
Apêndice 02 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....114

CONVITE À VIAGEM...

Fazer esse texto de dissertação é uma grande viagem. Inspirando-me em Deleuze (1996), que não se sentia confortável em viajar no sentido de se mover fisicamente, escreveu que existem diversos modos de viagens, intensidades imóveis, que podem ser verdadeiras rupturas. Busco com esse trabalho viajar em territórios até então não experimentados. Nessa perspectiva, pergunto-me: é possível nos distanciarmos do pensamento dominante, racionalista, que sustenta a lógica de muitas dissertações apresentadas no âmbito educacional, fundadas em interpretações e análises com fins utilitários a fim de entender, categorizar, representar, enquadrar, responder? É possível propor uma escrita que coloque os conceitos identitários sob suspeita, buscando escapar da criação de novas identidades e representações totalizantes sobre "o que é ser arquiteto/a", "como fazer formação de/com arquitetos/as no curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA", "o que é um currículo ideal" e outras questões?

Com essas questões em mente arrisquei-me numa viagem e, para tanto, assumi a atitude de um cartógrafo e, no exercício de cartografar, vi que é necessário percorrer por terras ainda não vistas, aventurar-se em caminhos desconhecidos. A viagem é como um rizoma[1] que não tem início e ponto final, é repleta de intensidades. Assim, esta pesquisa não teve o intuito de chegar a uma verdade absoluta e nem demarcar um caminho ideal de formação. De maneira alguma um axioma[2]. Dispensamos dizer onde queremos chegar, muito menos a origem, a partida. Convidamos aos leitores a viajarem numa pesquisa que não se quer retratada por um estrato[3], mas um movimento entre multiplicidades e singularidades. Um texto de dissertação? Uma viagem? Um emaranhado de linhas desejantes? Uma experimentação no campo curricular? Uma complexidade de modos de *pensaragir* micromacropolíticas[4] na educação?

---

[1] Rizoma é um termo da biologia, mais especificamente da botânica, é uma ramificação própria de algumas plantas que pode brotar de qualquer ponto da planta e pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independentemente de sua localização na planta. Deleuze e Guattari (2009) utilizam a imagem do rizoma em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade e o conhecimento - imagem arborescente.

[2] Axioma é uma premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração. Proposição que se admite como verdadeira porque dela se podem deduzir as proposições de uma teoria ou de um sistema lógico ou matemático. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3 ed.. Curitiba: Positivo, 2004, p. 240.

[3] "Os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 94).

[4] Toda sociedade e todo indivíduo são "[...] atravessados [por] duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar [enrijecida] e outra molecular [flexível]. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é

Acreditamos que a importância desse estudo não esteja na sua capacidade de apontar questões para, em seguida, achar respostas ou afirmar o quão próximos ou distantes estamos de uma verdade científica e absoluta para a educação, para a formação, para o currículo e para o campo corriqueiramente nomeado como "processos de subjetivação nos cursos de Arquitetura e Urbanismo" no Brasil. Inclusive, lembramos que se o leitor espera "excelentes" respostas para as inquietações feitas ao decorrer do texto, é bem possível que se decepcione. Este estudo tem a pretensão de ser apenas um convite ao encontro, à experimentação, ao inesperado e nosso esforço está em provocar pensamentos *outros*, suscitar problematizações e criar possibilidades para novos modos de pensar, inventando momentaneamente "respostas" locais, coletivas e sempre abertas a novas perguntas e problematizações, evitando colocar um ponto final para quaisquer interrogações.

Ao decorrer deste trabalho, apoiamo-nos nos textos de Santos (2021) e Raic (2015) por mostrar relações com o *eu,* enquanto singularidade *pesquisante*; e do *nós,* demonstrando as vozes que compõem os colaboradores do estudo (SANTOS, 2021, p. 16). Capturamos de Raic (2015) quando diz escrever o texto "[...] ora em primeira pessoa do singular, como uma maneira de afirmar a singularidade que produzo em mim, ora em primeira pessoa do plural, por saber e dizer que sou legião" (RAIC, 2015, p. 14). Esta autora diz que o uso do *eu* apresenta uma formulação atualizada.

Nos interessamos viajar pelos rastros deixados pelas pesquisas pós-críticas em educação por serem abertas, aceitar diferentes traçados e serem movidas pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação (MEYER; PARAÍSO, 2014). Este texto é implicado à experimentação das paisagens que vão sendo produzidas no afetar dos corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sendo assim, nos movimentos de constituição de um campo problemático e de contextualização de uma pesquisa, não nos interessa definir, enquadrar e representar as conexões que produzimos e que nos produzem. Nos distanciamos de uma resposta única, totalitária diante dos questionamentos que transpassam o campo educacional. Dito isso, iniciamos esta viagem.

---

porque coexistem, passam uma para a outra [...] mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica"(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99).

INTRODUÇÃO: INICIANDO A VIAGEM

> *"A gente pensa numa coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa ... e, quando se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita" (Mário Quintana, 2008)*

Introduzo essa pesquisa registrando que a escolha por dissertar sobre os processos de subjetivação no curso de Arquitetura e Urbanismo me deixou inquieto, afinal, como e por onde começar? No ano de 2016 conclui este curso em Vitória da Conquista/BA e passei a trabalhar com três amigos arquitetos na cidade realizando projetos arquitetônicos e de *design* de interiores, assim como era feito em escritórios de arquitetura no período em que eu estagiava. Na condição de arquitetos e urbanistas somos agenciados[5] no sentido de responder questões de demanda projetual com resoluções práticas e efetivas que propõem arquiteturas de qualidade, áreas urbanizadas, regulamentadas e plenamente integradas à estrutura formal da cidade, tal como é feito por grande parte dos profissionais, hoje em atividade.

Enquanto arquitetos/as e urbanistas, vemos a sociedade colocando diversas normas de modelização a fim de conter a ação deliberada e inusitada, substituindo-as por tipos padrões de comportamento. As cidades no Brasil, onde prevalecem a democracia neoliberal, são orientadas para produzir objetos, imagens e modos de vida que podem ser comprados, impulsionando a transformação do país num grande mercado e seus habitantes em seres subjugados pelos interesses de produção e acumulação de capital a reboque do mercado mundial. Nesta cidade-mercadoria, cidade-empresa, cidade-espetáculo[6], pressupomos que não cabem conflitos

[5] Agenciamento é uma combinação de elementos heterogêneos dando origem a algo novo. Agenciamentos coletivos de enunciação (sistema semiótico, sistema de signos), agenciamentos maquínicos (sistema pragmático de ações e paixões: o que se faz) (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

[6] "[...] A "sociedade - espetáculo" é o mundo das pseudo-necessidades, o mundo da economia do consumo, o mundo do espaço-tempo da "monotonia imóvel", o mundo em que o viver tornou-se uma representação caricata da própria forma-mercadoria, enfim, o mundo em que o valor de troca das mercadorias acabou por dirigir o seu uso". (DEBORD, 1997, p. 33) - a mercadoria como o centro absoluto da vida social (GOMBIN, 1972, p. 82). O movimento do ser para o ter, degradando-se ainda mais, no movimento do "parecer" ter (JAPPÉ, 1999, p. 19). Ou seja, o espetáculo é a afirmação ulterior de um outro momento da reificação social, a confirmação da "baixa tendencial do valor de uso", em que a "fabricação ininterrupta de pseudo-necessidades" impõe a lógica da contemplação passiva sobre o todo social (DEBORD, 1997, p .33-35). […] O espetáculo como a absolutização da mercadoria na vida social impõe a esta não só o absoluto da reificação, mas também a negação de um tempo histórico que veja na sua irreversibilidade intrínseca a caracterização do sentido da experiência social. O espetáculo paralisa o sentido social da história e da memória, o espetáculo é a tradução da falsa consciência do tempo (DEBORD, 1997, p. 108).

urbanos, diferenças, nem a profunda desigualdade sócio espacial; o que não é exceção, mas tem sido regra do nosso processo de urbanização (CORDEIRO, 2011).

Talvez um forte motivo que fomentou para que eu me interessasse pelo mestrado em Educação, escrevendo essa proposta, foram aqueles dizeres que ressoam aos ouvidos de muitas pessoas que experimentam um curso de ensino superior. Lembro-me da formação que tive em uma faculdade de Vitória da Conquista/BA há mais de 05 anos e de alguns professores e colegas durante as atividades no curso falarem: "Vocês sairão daqui achando que não sabem nada e vão aprender a profissão na prática porque faculdade é uma coisa e mercado de trabalho é outra". Provavelmente várias palavras que ouvimos durante a formação proporcionam a alguns alunos comportamentos de inquietação suscitando potentes elementos de problematização acerca dos dez períodos letivos ali vividos. Seria dessa forma que os estudantes percebiam o curso?

Naquele momento, enquanto estudante, não foi possível encontrar respostas ou soluções para as inquietações, e acredito que jamais isso ocorreria, pois as questões da vida não são simples e unívocas. Não obstante, a formação continuou a produzir deslocamentos de meu modo de pensar ao longo dos anos que se seguiram, me movendo como profissional no fazer arquitetura e/ou cidades sob uma multiplicidade de vozes e atravessamentos que marcaram minha trajetória, se é que em algum momento podemos chamar algo de "meu". Compreendemos que as experiências profissionais vividas no decorrer dos anos se entrecruzam com aquelas que chamamos de "vida pessoal", ou seja, não estão separadas porque não existe um "fora de nós", uma vida externa e outra interna. Vontade, reflexões, angústias, e tantas outras sensações abarcam este texto, e também um forte desejo, mas não um desejo provocado pela falta. O desejo que experimento vai ao encontro do que nos fala Deleuze, ao afirmar que "Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto" (DELEUZE, 2005).

Sendo assim, os agenciamentos que me atravessaram nos processos formacionais me estimularam a querer pesquisar sobre a formação dos arquitetos e urbanistas contemporâneos, daí passei a enxergar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB como um convite à reflexão de currículos que possam contribuir para a construção da(s) singularidade(s) dos arquitetos hoje em atividade. Com essa perspectiva, me inscrevi no processo seletivo por meio do edital 101/2019.

Saliento que essa pesquisa ganhou novos significados desde que enveredei pelos caminhos da academia. As aulas no mestrado iniciaram dia 09 de março de 2020, ou seja, no mesmo período em que crescia no Brasil a transmissão comunitária do SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Oliveira e Santos (2020) lembram que "em 1º de abril de 2020, o Governo Federal

editou a Medida Provisória (MP) nº 934 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, em decorrência da Lei 13.979/2020" (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 102). As instituições de ensino superior foram dispensadas da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, as aulas presenciais foram substituídas por aulas em meios digitais, e medidas foram adotadas para que as atividades não parassem e prejudicassem estudantes no processo de aprendizagem.

Fica evidente então que a minha experiência com o mestrado se deu de forma on-line e que, a todo tempo, somos alterados por forças intensas que nos afetam. O meu anteprojeto que, a princípio, era intitulado "Um olhar para o currículo e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem no curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA" a fim de compreender como as metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores influenciam a formação dos profissionais egressos, ganhou outras perspectivas. Ao escolher fazer o caminho, caminhando, aventurei-me na exploração de outras possibilidades de pesquisa. Inseri-me num processo de criação, mergulhei no caos, vivi momentos de tensão, de incômodo na intenção de construir outros devires[7].

Destrinchando mais o meu estudo, que naquele momento estava em fase embrionária, me desestimulei a continuar pesquisando o tema das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visto que existe uma infinidade de dissertações sobre a temática em arquitetura e nas diferentes áreas do ensino superior, tornando o assunto repetitivo para minha formação. Como nos mostra Galeffi (2009) em *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*, é necessário pensar hoje sobre quantas pesquisas são comparadas entre si, sobre como se compara esse ou aquele método avaliativo, esse ou aquele modelo de ensino, essa ou aquela cultura, contudo, ainda não se pratica uma comparação reflexiva que esteja atrelada ao contexto social. Ainda não se faz comparação/reflexão/ação sobre o papel do próprio pesquisador nas suas pesquisas e o impacto destas sobre os atores sociais, sobre quem pesquisa e sobre a comunidade pesquisada.

Então, através das aulas on-line com a professora Dani - como costumo chamar carinhosamente a minha professora orientadora Daniele Freire, fui construindo uma vontade

[7] Segundo Sales da Silva (2010, p. 90) "A noção de devir surge entre os gregos com a intenção de explicar o movimento, a transformação das coisas e a criação do novo". Na perspectiva da filosofia deleuzo-guattarina (1997a), devir é extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. Portanto, o devir é o processo do desejo. Ele está nas margens, nas brechas, nas fissuras que permitem escapar dele e buscar a diferença. "Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade" (DELEUZE, 1998, p. 10). O devir se afirma na invenção.

latente de “produzir”, de abrir o pensamento em direção a inquietações assomadas no ato de experimentar/vivenciar a profissão. Dani, que veio da pedagogia e tem uma base teórica da filosofia, me trouxe uma proposta de leitura/discussão diferente de estudos que perpassaram a minha vida acadêmica. Subjetividade. Que subjetividade é essa e qual a relação disso com a formação profissional no curso de arquitetura? Aos poucos, fui apresentado a Deleuze e Guattari e, a partir dos nossos encontros, nada mais seria igual. O diálogo com os autores foi como uma máquina de guerra[8] devastando e desconstruindo o meu eu enquadrado, linear, estrutural, agora em busca de devires. Baremblitt (2003), com quem concordo, assim escreve sobre o pensamento de Deleuze e Guattari:

> [...] é uma máquina fundamentalmente energética, destinada a vibrar e a fazer vibrar aqueles que dela se aproximam e a engajá-los em um movimento produtivo, que não passa exatamente pelas ideias nem pelas palavras, mas pelos afetos. Por afetar e ser afetado. Passa pela capacidade de vibrar em consonância, passa pela capacidade de despertar o entusiasmo, a vontade de viver, a vontade de criar [...] (BAREMBLITT, 2003, p. 14).

Foi com esse estímulo de criar que me propus a um aprofundamento nas leituras de Deleuze e Guattari para tentar compreender a produção de subjetividades na arquitetura. Ler estes autores não foi e nem é fácil. Os encontros on-line com a orientação me incentivaram a ler *Caosmose* de Guattari (1992), *Diferença e Repetição* de Deleuze (1988), *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (1997), *Diálogos* de Deleuze e Parnet (1998), *Micropolítica: Cartografias do desejo* de Guattari e Rolnik (1999), e tudo o que eu encontrava pela frente ~~na internet~~ com os nomes dos autores. Assim, aos poucos fui me aproximando da filosofia da diferença buscando nesse aporte teórico subsídios conceituais para compreender as coisas novas que nasciam da interação com o meu desejo de pesquisa. Notei que era preciso um afastamento radical dos conceitos arraigados, deixando de lado a ansiedade para “entender” esses novos conceitos como “uma caixinha de ferramentas” e me deixar ser afetado por eles. É um novo universo de valores. É um novo universo de sentidos que é produzido com a leitura desses filósofos.

Com isso, fui compreendendo que as questões que se impõem como problemas contemporâneos e que se aproximam do nosso interesse de pesquisa não podem ser apreendidas sem que mudemos ou aumentemos as nossas bases teóricas com um atravessamento de saberes distintos. Através de Guattari (1992) em *Caosmose*, passo a refletir sobre os “novos caminhos”

[8] Deleuze (1992) define “máquina de guerra” como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem a guerra como objeto, mas um espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga.

aludidos por este autor acreditando num olhar mais sensível direcionado à cidade e, por conseguinte, aos seus habitantes. A problematização que esse filósofo faz face ao "não reproduzir" me fez analisar a formação enquanto postura, estilos, intenção do arquiteto urbanista e comecei a pensar a "programação arquitetural e urbanística" não só seguindo paradigmas técnico-científicos, mas também ético-estéticos.

Conforme Félix Guattari (2008),

> O alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação, máquinas abstratas [...], máquinas portadoras de universos incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização liberadora da subjetividade individual e coletiva (GUATTARI, 2008, p. 158).

Registramos que a experiência da cidade concorre para a produção de subjetividades ou das práticas de si ao se relacionar com o mundo ou as coisas (com outros corpos e com o espaço urbano). Vemos que tudo na cidade, seja uma rua, praça ou edificação, traz função de subjetividade parcial - são as "transferências arquiteturais" (GUATTARI, 1992, p. 160-161). Como individualizações, as formas-sujeito são conformadas pelos saberes e poderes ao decorrer do tempo. Guattari nos convida a questionar como o arquiteto poderia cartografar produções de subjetividade inerentes à cidade e à sua atividade coletiva. Este autor nos provoca a pensar que assumirmos o posicionamento com relação à subjetividade parcial que ajudamos a engendrar e isso envolve reconhecer territórios existenciais, a importância de uma autoconsistência subjetiva e uma responsabilidade ético-política.

Anunciamos nessa pesquisa o conceito de produção de subjetividade assim como elaborado por Félix Guattari, que propõe uma discussão entremeada com a maneira como o capitalismo cria modos de existir, inclusive, por meio da Arquitetura e Urbanismo. Entre os anos de 1980 e 1990, este autor criou conceitos problematizando a cidade e a relação com a "produção de subjetividade capitalística" (GUATTARI, ROLNIK 2013, p. 36). Neste período, seu projeto filosófico se estendeu por meio do desenvolvimento do conceito de *Ecosofia* salientando uma leitura ético-política – entendida nesta pesquisa como também estética – sobre o funcionamento capitalístico e sua relação com a natureza, o *socius* e o sujeito.

Segundo Masson (2019), a *Ecosofia* ou as *Três Ecologias,* abarca um programa de pensamento sobre as maneiras como os sujeitos interagem entre si e com o meio ambiente, envolvendo as três vias ecológicas ligadas pelo pano de fundo conceitual da subjetividade: Ecologia do Meio Ambiente, Ecologia das Relações Sociais e Ecologia da Subjetividade

Humana. Esse autor discute o capitalismo e seus operadores, pensando simultaneamente - por meio do conceito de produção de subjetividade capitalística, ou processos de subjetivação capitalista[9] - as três ecologias – fazendo uma análise cuidadosa sobre as forças, máquinas e fluxos que operam no funcionamento social, "corporal" das relações conhecidas pelo senso comum como "humanas" e que compõem o que conhecemos como a realidade.

Tal subjetividade retrata a nossa visão sobre o mundo em que vivemos e sobre nós mesmos. Numa obra seguinte intitulada *Caosmose* (1992), vemos Guattari acrescentar a Ecologia Virtual como mais um conceito que abarca o seu projeto Ecosófico, colocando a atuação da sociedade e a relação com a criação de enunciados e os funcionamentos de produção de sentido de modo que se possa pensar as práticas estéticas atreladas ao funcionamento do capitalismo, tal como a produção material e imaterial feitas por meio das suas conexões comunicacionais e expressivas: comunicação, oralidade, expressão e escrita no horizonte semiótico e subjetivo marcando assim a Ecologia virtual.

Os conceitos de Guattari (que inclusive muitos deles também foram criados no encontro com Gilles Deleuze) nos direcionam a pensar a cidade, a habitação, as formas de se conectar com os objetos, a mobilidade, o transportar-se, o acesso, a relação com as máquinas técnicas no processo do vivente urbano, problematizando os funcionamentos da produção subjetiva e sua relação com o capitalismo. É necessário pontuar que essas produções de subjetividades são maneiras de criação de existência, de processos estéticos, muitas vezes direcionados pelo capitalismo, formatando ou padronizando o corpo do vivente urbano, no que diz respeito aos agenciamentos urbanos com suas estruturas e edificações.

Entendemos que nos dias de hoje é necessário pensar os agenciamentos urbanos na cidade considerando os regimes dos modos de vida através do projeto urbanístico, arquitetônico e seus funcionamentos como a moradia (ou a não-moradia em alguns casos), a mobilidade, a organização do espaço público e privado etc, a fim de refletir o capitalismo e seu funcionamento, ou, em outras palavras, para se pensar as condições e as possibilidades de existência cotidiana no contexto atual. Neste sentido, para pensar a relação do sujeito, os processos de sujeição, o *socius*, e a relação da produção dos modos de vida capitalística[10] é

[9] De maneira geral, nesta pesquisa a subjetivação refere-se às diferentes formas de produção de subjetividade em uma formação histórica específica. Deleuze (1992, p. 135) diz que a subjetivação constitui "um modo intensivo e não um sujeito individual". Portanto, neste estudo, a subjetivação traduz pelo qual se produz a curvatura das linhas de força no ambiente virtual de aprendizagem e fora dele.

[10] Toda subjetivação é modelização: o modelo capitalístico é um modelo de modelo, uma redução modelizadora buscando esvaziar o conhecimento da singularidade (GUATTARI, 1992, pp. 133-134).

pertinente recorrermos ao conceito de produção de subjetividade colocado por Deleuze e Guattari.

Segundo Guattari (1992), o cotidiano capitalista age de maneira sutil (ou não) em nosso dia-a-dia, entrelaçando na cadeia de produção e consumo dos processos de sujeição no desejo, no andar, no viajar, nos gestos, na relação com as máquinas técnicas e toda a complexidade de escoamento do desejo que implica a produção de subjetividade, ou os processos de sujeição. Tal funcionamento também se firma na relação das edificações e em nossos corpos, na relação dos fluxos caoticamente ordenados de pedestres, veículos e no ritmo das grandes cidades, através das moradias e também das ruas; através daquilo a quem chamamos de "nosso" e por vezes de "eu" e que, no entanto, se compõem no mesmo processo-caótico-maquínico: o capital conduzindo fluxos, operando máquinas, capturando, desterritorializando e reterritorializando para que suas engrenagens não cessem de funcionar, como forma de vida, porém, tudo isso contra a vida de maneira criadora, infinita e por vezes indizível.

Os conceitos "desterritorialização" e "reterritorialização" são caros para os autores Deleuze e Guattari e para nós nesse trabalho. Entender o que se afirma enquanto "território" é necessário para o fluxo desse estudo. Para Guattari e Rolnik,

> [...] a noção de território é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323, grifos dos autores).

Com Santos (2021) vemos que o território se relaciona a um lugar vivido, onde os seres compõem relações nos diversos espaços, sejam eles profissionais, familiares, etc. Segundo Zourabichvili (2004), o conceito de território se inicia na etologia[11] e, posteriormente na política, implicando o estudo do espaço, avançando na delimitação da ideia de um lugar geográfico. Deleuze e Guattari ao escreverem sobre a vivência do mundo animal e seus habitats naturais, capturam os conceitos e deslocam para o contexto filosófico. Trazendo o conceito da etologia, Deleuze e Guattari transferem para as formas diversas em que construímos nossos

[11] Significado de etologia "Os etologistas estudam os comportamentos instintivos, tais como corte, acasalamento, e cuidado com os filhotes. Também estudam como os animais se comunicam, e como estabelecem e defendem seus territórios". Disponível em: < https://www.dicio.com.br/etologia/> Acesso em: nov. 2021.

territórios, numa sociedade dada, a partir dos agenciamentos que, através da linguagem, acabam moldando comportamentos e relações. Do conceito de "território", enquanto espaço onde se desenvolvem e constituem as relações estabelecidas e negociadas para a sociedade, Guattari e Rolnik (1996) afirmam que "o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). A desterritorialização consiste em um processo de ruptura, em que um acontecimento agenciado rompe com a sequência que estava até então estabelecida, em um determinado território existencial.

Guattari e Rolnik (1996) também suscitam que "a reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). Com isso, aquele que se desterritorializa, por questões de ruptura, operadas a partir das linhas de fuga, busca meios para se reterritorializar, ou seja, encontrar formas outras de se recompor, de se reorganizar diante dos fatos vivenciados no plano de imanência. Território é agenciamento, e assim, Haesbaert e Bruce (2002) lembram que "os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores [Deleuze e Guattari] é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado" (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 12-13).

Notamos que a arquitetura e o urbanismo, no âmbito dos processos de subjetivação, funcionam como máquinas produtoras de subjetividades parciais como já mencionamos anteriormente. "Objetidades" ou "subjetidades" como escreve Guattari (1992). Temos que a arquitetura e o urbanismo são conduzidos de significados previamente estabelecidos, códigos pré-determinados e cargas subjetivas resultantes de outros processos, inclusive relacionais responsáveis pela elaboração enquanto objeto construído, engendrando novos processos subjetivos.

Dessa forma, pressupomos que para pensar os processos de subjetivação no curso de Arquitetura e Urbanismo e, consequentemente, na formação dos arquitetos, é necessário refletirmos a vida e o seu funcionamento, os devires e os desvios da cidade, seja pela restrição dos objetos arquitetônicos ou pelo propósito do plano urbanístico, considerando como a vida vem se orientando a serviço do capital, trazendo à tona o quanto nossas cidades tem sido aparatos centrais da atividade capitalística como componente de subjetivação, desejo, produção, movimento, assim como as praças, as passagens das ruas, estradas, nossas residências, o *design* da sala e os adornos do banheiro.

Sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Maragno (2013) escreve que as discussões sobre as ações nas esferas arquitetônico e urbana acontecem nos meios acadêmicos preocupados com uma abordagem mais atualizada e situada das ações desses profissionais diante das subjetividades contemporâneas. Segundo Brum (2016), os curriculistas no curso são professores que acabam atuando nas gestões de cursos de ensino superior, em que necessitam, na maioria das vezes, de maior preparação pedagógica e administrativa para entendimento do processo. A inexperiência do arquiteto professor acaba fazendo este profissional atuar muitas vezes de maneira tácita, agindo dentro da sala de aula sem um embasamento pedagógico suficiente que lhe proporcione uma reflexão acerca dos conteúdos abordados com seus estudantes. Disso decorre uma situação preocupante: os arquitetos-professores acabam induzindo a um 'estilo', a um modo de ser arquiteto e urbanista, o que pode diminuir as possibilidades de criação, invenção e improvisação como atos criativos (BRUM, 2016).

Notamos que o setor de projetos se baseia em estimativas universais, distanciando da realidade local, ocasionando uma carência na formação dos arquitetos. Esses profissionais na visão de Vianna e Cavalcanti (2016), ao se tornarem despreparados para enfrentar tal realidade, ficam desconsiderados pelo mercado de trabalho e traz vários problemas que vão da remuneração desvalorizada à troca por outros profissionais em situações nas quais o arquiteto e urbanista estaria, em tese, mais capacitado para realizá-las, tais como a habitação de interesse social.

Vemos uma sociedade que parece formar arquitetos com estilos associados a uma subjetividade dominante, formalista, resultando numa relação excludentemente estetizante privada das singularidades dos indivíduos, dos cotidianos, das realidades (MARQUES, 2010, p. 39). Entretanto, nesse mesmo contexto encontramos moradores/construtores criando seus estilos moleculares, fazeres micropolíticos, favorecendo as relações de singularidade na busca de preencher suas necessidades e demandas.

Sobre o curso de Arquitetura e Urbanismo, o estudo de Olender e D'Ávila (2019) aponta que tal conjuntura moldada em meio aos processos de subjetivação desses profissionais ganha força durante a formação em faculdades e/ou escolas de Arquitetura e Urbanismo e têm replicado discursos e práticas que homogeneízam condições naturalmente heterogêneas envolvendo sujeitos, os meios e as relações estabelecidas entre eles. No panorama universitário, assuntos atuais que envolvem direitos humanos, direito à cidade – como as discussões que envolvem gênero, raça, deficiências, mobilidade, saneamento, moradia, identidade, valores etc – e meio ambiente são tratados, geralmente, apenas sob um ponto de

vista axiomático, fragmentado, hierarquizado e distante do cotidiano de onde realmente são construídos.

Podemos afirmar, apoiando-nos em Marques (2010), que existe a situação específica de um Capitalismo Mundial integrado (CMI)[12] que colabora e alimenta tais práticas. O saber dominante é repetido na maior parte das vezes sem as adequadas atualizações e contextualizações produzindo-se, assim, estratégias obsoletas por parte desses profissionais, convenientes a outras realidades/distanciadas, uma vez que desprezam os atores, as subjetividades singularizadas, os micro e macropoderes em cena. Consideramos que a subjetividade e os macropoderes disseminados pelas correntes urbanísticas contemporâneas alimentam o excesso de estetização, correspondendo às demandas produzidas pela subjetividade do CMI, nutrindo as necessidades da sociedade do espetáculo.

Assim, entendemos que a visão moderna e disciplinar da sociedade recorre à educação como um dos fundamentos para garantir a integração, a harmonia e a homogeneidade social por meio do discurso da participação dos indivíduos pertencentes a uma totalidade. A educação nesse tipo de sociedade tem por meta sustentar a cidadania, promovendo e consumindo tipologias profissionais conduzidas pelo currículo, que prepara para o exercício da profissão, garantindo, inclusive, a produção de seus direitos e deveres. Tal situação denota o currículo como um 'programa' disciplinar, no sentido de território conformador, que intenciona atingir resultados, configurando-se, muitas vezes, como um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas pedagógicas cujo fim volta-se para um percurso calculado que objetiva melhores desempenhos. Entretanto, a disciplina enquanto "arte das distribuições" dos indivíduos no espaço e no tempo, configura-se como uma técnica de poder "capaz de compor forças para um aparelho eficiente" (FOUCAULT, 1996, p. 147).

A disciplina não apenas 'normaliza' os indivíduos, mas também produz saberes e organiza campos do conhecimento como matérias (conteúdos) curriculares, segregando, diferenciando e hierarquizando saberes e conhecimentos e, dessa maneira, desenha territórios identitários através da eleição do padrão e do reconhecimento pela representação, operando por analogias, semelhanças e igualdades. A operacionalização dos resultados perpassa na produção de identidades, certificando um maior controle através de uma sujeição subjetiva. Em prol de um desenvolvimento nacional, ordem, produtividade, emancipação e progresso, o Aparelho de

[12] No sentido do capitalismo pós-industrial.

Estado[13] agencia maquinicamente por meio de programas, tecnologias e estratégias maquínicas operando para moldar e orientar a conduta dos seres humanos.

Guattari (2012) nos fala sobre o horizonte de responsabilidade do papel do arquiteto no que se refere aos modos de vida que este produz, desenha, através de seu trabalho. Por meio do projeto arquitetônico e urbanístico, esse profissional pensa as maneiras que os agenciamentos se criarão a partir da sua obra. Se os modos de vida são formatados pela subjetividade capitalística através das moradias, das casas, ruas e cidades, esperamos que os arquitetos possam subverter estes modos de produzir e produzam novos agenciamentos coletivos de enunciação. Parece-nos que emerge daí uma problemática da funcionalidade arquitetônica: como produzir através do objeto arquitetônico novas formas de se viver, produzir, que vão de encontro à modelização subjetiva capitalística? Se os elementos que constituem a máquina-arquitetônica são componentes maquínicos e assim são produtores de subjetividade, cabe aos arquitetos encará-los como "sistemas autopoiéticos" (GUATTARI, 2012, p. 142).

Portanto, esse estudo tem como problema de pesquisa as seguintes questões: *como acontecem os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos/as egressos/as nos agenciamentos curriculares no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista em Vitória da Conquista/BA?* e, ainda, *como os arquitetos vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos?* Não constitui o objetivo dessa pesquisa "responder" tais questões, mas problematizá-las no sentido de somar nossas discussões às tantas outras que visam infiltrar no quadro molar, desencarnado na busca de construir práticas e posturas incorporadas à realidade miúda, cotidiana fazendo comunicar num comum sensível a diferença dos indivíduos. Assim, busco ao longo desse trabalho cartografar como acontecem os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos/as egressos/as nos agenciamentos curriculares no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista, bem como esses arquitetos vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos. Para tanto, pretendo:

1) Discutir a subjetividade urbana e os agenciamentos curriculares por meio do percurso histórico que trata da formação do arquiteto no Brasil instituída de forma normativa por Resoluções, ressaltando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura;

[13] Em Diálogos, Deleuze nos explica o que consiste o Aparelho de Estado: "[...]é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Essa máquina, por sua vez, não é, portanto, o próprio Estado, é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros.

2) Problematizar a perspectiva formativa do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista em Vitória da Conquista/BA em suas composições curriculares para o exercício profissional;

3) Cartografar os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos arquitetos urbanistas e como estes profissionais vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos.

Acreditamos que a formação de arquitetos/as egressos/as em Vitória da Conquista/BA a partir das experiências curriculares, tal como os processos de subjetivação, se entrelaçam com as formas de ser e de estar no mundo, como processos singulares. Nesse sentido, por estilos, tomamos a ideia dos processos de singularização, ou os modos como cada arquiteto/urbanista vai resistindo às formas modelares e vai produzindo seus modos de ser na profissão.

Lembramos que essa pesquisa não se ampara em elementos a *priori* ou preestabelecidos, pois as transformações paradigmáticas em que estamos inseridos diluem os conceitos de totalidade, verdade e linearidade. Minha expectativa é que este estudo se torne um elemento de problematização acerca do tema formação e processos de subjetivação os cursos de Arquitetura e Urbanismo. Assumimos as narrativas de egressos/as deste curso, não de forma única, centralizada, pois acreditamos não haver apenas uma opinião, uma "visão" acerca da formação ali vivenciada, mas uma multiplicidade de olhares.

A subjetividade que tratamos aqui é plural, ultrapassa o sujeito individual porque é um modo de se relacionar, de viver e de se manifestar no mundo. As perspectivas dos/as egressos/as sobre o curso estão aqui consideradas em seus atravessamentos políticos, sociais, psicológicos, individuais e coletivos. Objetivamos viajar com olhares que os/as egressos/as possuem sobre sua formação, ou seja, de uma experiência já vivida. No entanto, esse "passado" vivido, que se refere ao tempo do curso de Arquitetura e Urbanismo, não é concebido, nessa perspectiva, como apenas um conjunto de situações vivenciadas num tempo cronológico que já não mais existe. Consideramos nessa proposta a coexistência do passado com o presente, que se transforma em ação.

Por isso falamos de viagem, cujo mapa foi sendo produzido em territórios complexos, cujas experimentações se dão de modo implicado com a minha condição de arquiteto e urbanista. Assim, em modos de mapa, esse texto está assim organizado: Introdução, Capítulo I, intitulado "Viagem Metodológica, Território e Sujeitos", quando apresento considerações sobre cartografias, mapas e diagramas que enredaram os embasamentos metodológicos deste estudo no acompanhamento do processo experienciado com os/as egressos/as da Faculdade

Conquista. Com o método da cartografia, traço dispositivos para buscar saberes, fazeres e maneiras de *pensargir* singulares no campo da arquitetura e do urbanismo.

No capítulo II, denominado "A formação do arquiteto no Brasil: Percurso histórico e processos de subjetivação urbana", discuto a formação do arquiteto no Brasil instituída de forma normativa por Resoluções, ressaltando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura. Trago questões macropolíticas acerca do curso: seu surgimento, sua organização curricular atual, especialmente as Novas Diretrizes para o curso promulgadas em 2010. Discuto os espaços arquitetônicos que têm sido produzidos em nossos dias sob a força impositiva das modelizações contemporâneas. Busco, também, a ampliação do conceito de subjetividade através dos textos de Gilles Deleuze e Félix Guattari para relacionar os processos de subjetivação nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil.

No capítulo III denominado "A formação no curso de arquitetura e urbanismo em Vitória da Conquista/BA: Tessituras em torno do currículo e dos processos de subjetivação" busco problematizar a perspectiva formativa no curso da Faculdade Conquista em suas composições curriculares para o exercício profissional. Não são desprendidas as dimensões curriculares, pois, o currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido e praticado, ou seja, o currículo está ligado à subjetividade, àquilo que nos tornamos. É importante perspectivar a abertura dos currículos, pensando um currículo enquanto rizoma, a fim de favorecer os movimentos formativos dos sujeitos.

No capítulo IV chamado "Os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos arquitetos a partir do que se passa" cartografo a formação pensada através dos acontecimentos e das experiências intensivas que se dão, ou seja, a partir dos processos de subjetivação e singularização. Cartografias de movimentos angustiosos produzidos por egressos/as, especialmente ao adentrar na Universidade e aspectos que impulsionaram as produções subjetivas feitas nos intensos dias letivos do curso. O caminho sendo trilhado, a formação sendo produzida no cotidiano, os afectos e as sensações que as impulsionaram a caminhar pelas linhas moleculares, para além do preestabelecido.

Por fim, nas "considerações finais", registro que de "finais" pouco têm. Sim, pois elas são continuidade de muitas outras também não concluídas. Assim, as inconclusões estão presentes e com elas, as impressões de um cartógrafo angustiado por não querer, mas ter que terminá-las. A alegria de um processo vivenciado com dedicação e inquietações permeiam as páginas deste texto que busca fomentar discussões outras.

1. VIAGEM METODOLÓGICA, TERRITÓRIO E SUJEITOS

"Nunca as coisas se passam aí onde se pensa,
Nem pelos caminhos que se espera."
(Diálogos. Deleuze & Parnet)

Escrever este trabalho é fazer uma viagem. Percorrer linhas. Andar por lugares já vistos, ou não, sempre com um olhar novo, caminhando pelo novo. Este estudo nos convida a partir para o mundo e a abandonar os já conhecidos modos de vê-lo, atravessando outros movimentos, viajando para outra educação. "Uma pesquisa é um texto. Texto repleto de linhas por todos os lados se enroscando. Se alargando – por vezes compondo, por vezes rompendo. Ocupando o espaço e criando ao habitá-lo" (FELDENS, 2008, p.21).

Inicio esse capítulo registrando que a experiência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi, ao mesmo tempo, prazerosa e desafiadora. A produção intelectual é na maior parte das vezes solitária, apesar de termos encontros com autores, pensamentos e ideias. Assim, este texto não surge do nada e decorre dos encontros e dos "roubos" criativos que proporcionam a criação de outros caminhos, novos conceitos, uma vez que não produzimos do nada. Deleuze (1998) nos lembra que "roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar" (DELEUZE, 1998, p. 21). Roubar um conceito é produzir um conceito novo pela desconstrução do conceito utilizado, pois, quando quebramos os conceitos tomados dos livros, do outro, também somos capazes de criar nossos próprios conceitos.

É nesse intuito de criar novos conceitos que o arcabouço teórico escolhido para essa pesquisa foi a Filosofia da Diferença e tem na abordagem pós-estruturalista francesa alguns conceitos desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu viés/aporte teórico. Os conceitos não são elaborados para designar o que é a vida, mas têm a ambição de pertencerem e de se misturarem com a vida, mesmo que seja apenas em pensamento.

O método escolhido foi a Cartografia, no intuito de pensar no processo enquanto ele se dá buscando uma discussão processual da pesquisa. Reafirmo que este trabalho não se preocupa com o número de páginas ou com a quantidade de capítulos. Como cartógrafo, segui os fluxos que me levaram até a formação de ideias, no dia a dia, caminhando e percebendo aquilo que ressoava em meus ouvidos e que me tornavam um viajante atencioso, mas não engessado em produzir um "tratado", ou uma pesquisa fechada em uma estrutura insípida, tagarelada.

Nosso esforço nos lançou em movimentos viajeiros a fim de nos aproximarmos das maneiras de *pensaragir* dos/as arquitetos/as e urbanistas, seus movimentos formacionais, suas ações no campo profissional, destacando os processos de subjetivação que os levaram a ver e a dizerem de si, do curso e da profissão. Com isso, cartografar a produção de subjetividades nos movimentos formacionais de arquitetos e narrá-los em uma dissertação não é fácil, pois, pressupõe habitar fronteiras, afetar e ser afetado em um comum heterogêneo, tecido entre redes de conversações como potência para a formação.

Ao buscar um caminho mais adequado para tentar alcançar nossos objetivos de pesquisa, recorro à cartografia como opção metodológica, por entender os movimentos constantes de uma pesquisa, num plano imanente, dinâmico, vivo, mutável a cada momento, dentro de realidades temporárias, transitórias e em devir constante. Em nossos encontros com Deleuze e Guattari e pesquisadores, como Kastrup, Rolnik, entre outros, compomos com conceitos como mapas, diagramas, cartografias para nos ajudar a pensar ao longo do trabalho uma metodologia de pesquisa.

Para Deleuze (1992), o mapa é um conjunto de linhas diversas: linhas que representam e outras que são abstratas, linhas de segmento e outras sem segmento, linhas dimensionais e linhas direcionais, linhas que formam contorno e linhas que não formam contorno. Com isso, temos cartografias, geografias e diagramas dessas linhas desejantes. Deleuze (1992) escreve que o diagrama é a exposição das relações de forças que constituem o poder: "[...] mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, 'ou melhor, em toda relação de um ponto a outro'" (DELEUZE, 2005, p. 46).

Entendemos um diagrama como uma superposição de mapas e, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. É por isso que não há diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, "[...] pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência" (DELEUZE, 2005, p. 53). O diagrama se comunica com a formação estratificada que o estabiliza, que o fixa, mas também se comunica com outro diagrama, com estados instáveis "[...] através dos quais as forças perseguem seu devir mutante" (DELEUZE, 2005, p. 92). Na condição de um diagrama retratar um conjunto de relações de forças, a força que pode entrar em outras relações e dentro de outras composições jamais é esgotada. Um diagrama contém "[...] singularidades de resistência, [...] 'pontos, nós, focos' que se efetuam [...] 102 sobre os estratos, [...] de maneira a tornar possível a mudança" (DELEUZE, 2005, p. 96).

Dessa forma, a ideia nesta pesquisa foi de traçar um espaço das experiências vividas por arquitetos/as e urbanistas formando um diagrama ao passo que nos atentamos para as múltiplas entradas e saídas que o diagrama permite. Um diagrama pode ser visto como uma cartografia. Segundo Machado (2009), um diagrama evidencia itinerários, desvios, ziguezagues do percurso, contos, memórias. Deleuze (2005) fala que a vida de uma pessoa ou de um grupo é atravessada por linhas que integram um certo conjunto e constituem uma cartografia. Essas linhas são diferentes de pessoa a pessoa, de grupo a grupo e tramam-se em comunidades (DELEUZE, 2005, p. 303). Nessa trama, formam uma composição de linhas e não de pontos. O autor se preocupa pelo que passa '*entre*' e não o que se estratifica num ponto qualquer. Assim, é importante dar atenção a essas linhas.

Deleuze fala sobre três tipos de linhas. Num primeiro momento, temos a linha de segmentaridade dura marcada por cortes e distribuições binárias demonstrando a concretude da vida, ou melhor, com um aparelho organizado por binaridades (DELEUZE, 2005). Tais linhas representam nossas formas mais comuns de lidar com o dia a dia da vida, é o nosso modo objetivo. Para Deleuze (2005), a segunda linha que forma a cartografia de uma pessoa qualquer ou de um grupo é a segmentaridade flexível também conhecida por linha molecular. Essa linha não condiz com os cortes da linha dura, abarca pequenas fissuras e apresenta um elemento muito mais inquietante: a dobra, ou seja, é possível dobrar uma subjetividade qualquer. Há a possibilidade de criar um novo modo de entender a própria vida (DELEUZE, 2005, p. 303).

Deleuze também nos fala da linha de fuga. Não se trata de uma linha de corte (molar, dura), nem uma linha de fissura (molecular), é uma linha de fuga, uma linha de ruptura. Esta linha não retrata mais uma binaridade, nem uma dobra, senão o clandestino, tratando da ambiguidade e da segmentaridade molecular (DELEUZE, 2005, p. 304). Segundo Deleuze e Guattari, a segmentaridade não cessa de oscilar entre a linha dura e a linha de fuga. As linhas de fuga são as que compõem os processos de desterritorialização, as desdobras dos corpos. As linhas de fuga não consistem em fugir do mundo, mas, sim, em fazê-lo fugir como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.78). Talvez fosse o reavaliar as maneiras codificadas de enxergar o mundo e motivar o processo inventivo de outras.

Deleuze e Guattari nos fazem ponderar que vivemos nesse vai e vem das linhas. Oscilamos de uma a outra. Um plano, que não tem o mesmo entendimento do plano que usamos no cotidiano, é formado por essas diferentes linhas. O plano pode ser liso ou rugoso, seja ele de organização ou de imanência. Uma cartografia pode ser pensada como um plano que alcança

todas as segmentaridades ou multiplicidades, cujas instabilidades fazem com que seja um ou outro tipo de plano.

Vemos que a cartografia abarca movimentos que se formam ao acompanhar o desmanchar de certos mundos (territórios) e a formação de outros, ou seja, difere-se da representação de um todo fixo. Assumindo um caráter "imetodológico", a cartografia desconsidera regras rígidas e pré-determinadas, pois, relaciona-se com o preceito de acompanhar um movimento do que obrigatoriamente caracterizar um objeto ou a realidade, tendo "[...] como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo" (CARVALHO, 2008, p. 129) e dando "[...] língua aos afetos que pedem passagem" (ROLNIK, 1989, p. 16).

Isto posto, o objetivo do tópico seguinte é tecer os fios e os nós que deram origem e demarcaram o problema de pesquisa e a proposta desta dissertação. O fio que conecta cada situação é a experiência da cartografia como método. Procuro descrever as decisões teóricas e metodológicas, próprio de uma cartografia, que diferentemente de antever, vai registrando os processos. Apresentamos em seguida o *lócus* de nosso estudo, buscando construir nosso mapa, a partir de nosso campo geográfico e social.

1.1 Por que a cartografia? Um jeito de viajar...

Segundo Pozzana de Barros e Kastrup (2010, p. 55), a cartografia "tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade". Kastrup (2007) afirma que a cartografia configura-se numa proposta metodológica cuja aplicação se dá em pesquisas de campo voltadas para o estudo das subjetividades, admitindo o acompanhamento de processos. Esta autora diz, ainda:

> [...] um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas se é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (KASTRUP, 2007, p. 10-11).

Trazemos de Simonini (2018) a ideia de que a cartografia trata-se de um movimento complexo do pesquisador assumindo uma postura *epistemologicoexistencial*. Sendo assim, a cartografia não demonstra um "método de pesquisa" no qual o pesquisador objetiva representar "a realidade" de determinado grupo, mas acompanhar danças diversas e singulares de produção

de realidades, admitindo ser impossível chegar a uma verdade absoluta e as conexões moventes que são tecidas entre o pesquisador e a paisagem de intervenção que está inserido.

A partir da formação que experimentei na faculdade e do amparo teórico do mestrado construí o interesse em saber como os arquitetos são agenciados em suas composições curriculares para o exercício profissional e como estes profissionais vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos. Que cursos fizeram/fazem, quais os debates que ocorreram no contexto universitário, quais sentimentos nutrem sobre a profissão e qual formação possuem para atuar no mundo do trabalho. A proposta foi desenhar os caminhos percorridos por esses profissionais ao mesmo tempo conhecendo, aprendendo, observando, analisando, à espreita de afetar e ser afetado. Rolnik nos ajuda a ver que

> Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 1989, p. 15).

É preciso dizer que Deleuze e Guattari em nenhum momento desejaram criar um modelo metodológico a ser seguido. Entretanto, inspiramo-nos em pesquisadoras que se aproximaram da noção de cartografia proposta por Deleuze e Guattari lançando mão da escrita como um modo de experimentação, mas não para fixar significados ou definir verdades, pois estamos atentos de que a verdade é intensidade manifestada pelo poder e vontade de potência, sustentada pela nossa vontade de verdade que nos arrasta para a força ordenadora do mundo (SOUZA, 2020).

Na visão de Souza (2020), não é uma obrigação do cartógrafo se preocupar com a essência das coisas, mas pensar no encontro com as coisas durante a pesquisa. Como nos tornamos o que somos? Para este autor, se recordarmos o que vivemos nas nossas experiências como estudantes na graduação, por exemplo, podemos nos deparar com situações que pensamos terem sido determinantes para nossas escolhas profissionais e que nos transformaram no que somos hoje. Nessa direção, o pesquisador ao invés de perguntar “o que é isto que vejo?” se desloca para perguntar “como eu estou compondo com isto que vejo?” (SOUZA, 2020, p. 23). Assim me vejo no encontro com meus colegas arquitetos, nas nossas formações compartilhadas, nos nossos processos de subjetivação, mas, sobremaneira, nos modos como temos produzido nossas singularizações.

A cartografia enquanto método de pesquisa “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2015, p.32). Uma pesquisa que se propõe investigar amparada na cartografia permite conhecer as experiências do grupo, transformar e ser transformado proporcionando uma experiência compartilhada que vem a produzir potência para agir. Os participantes integram a produção do conhecimento, eles não são anônimos. O pesquisador não dirige a pesquisa, ele segue as ideias que emergem no tecer da conversa com os participantes, através das conexões com o campo da pesquisa e as implicações do próprio pesquisador, que traz para o contexto sua história, experiências e vivências.

Kastrup (2015, p.32) salienta que “sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”. Essas conexões são pertinentes devido ao encontro das singularidades de cada participante. Sade, Ferraz e Rocha (2013, p. 283) citam que os pesquisadores e os participantes possuem interesses, concepções e avaliações diferentes quanto ao que tem lugar no processo da pesquisa. O pesquisador quando entra em campo traz sua experiência que encontra com a experiência do outro, ele marca e é marcado, pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.

Reafirmo que precisei abandonar minhas certezas e verdades enfrentando o desafio de não saber qual o meu papel no contexto, de pesquisador ou participante da pesquisa. Segundo Barros e Kastrup (2015, p.73), “a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra”. Para os cartógrafos, pesquisar não é necessariamente interpretar o mundo, nem compreender a realidade, mas, acima de tudo, trata-se de produzir o mundo e de construir realidades (FERIGATO; CARVALHO, 2011).

O método da cartografia não separa os momentos da pesquisa, ao mesmo tempo em que coleta os dados, a análise pode vir a acontecer e até mesmo algum resultado. Como um rizoma os momentos da pesquisa estão conectados uns aos outros. Sade, Ferraz e Rocha (2013, p. 283) nos trazem que a cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção do conhecimento. Rolnik escreve que o cartógrafo "leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 2006, p. 67). Diferente das formas mais tradicionais convencionais de pesquisa, a cartografia possibilita lançar-se em campo aberto, ao inusitado, ao não esperado, ao acaso onde vão emergindo processos, diante do caminhar do pesquisador.

Na visão de Farina (2010), a cartografia é um método de trabalho que questiona toda forma de representação, a racionalidade técnica e a linearidade comum à Modernidade, pois ela não se detém em práticas pedagógicas hierarquizadas. O modelo da racionalidade na produção

de saberes é questionado pela cartografia e segundo Rolnik “a prática de um cartógrafo diz respeito às estratégias das formações do desejo no campo social” (ROLNIK, 2007, p. 65). Desejar é criar sentido para o que se passa num corpo. Escreve Rolnik que o desejo é a criação de mundo.

1.2 Dispositivos para a produção de informações

Como já mencionamos anteriormente, esta pesquisa nutre-se das ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscando por uma relação com o conhecimento que se pautasse em um compromisso científico, ético e político com os/as participantes da pesquisa. Assim, propomos a elaboração de um trabalho que considere o protagonismo da pessoa pesquisada e não pratique uma coleta “extrativista”, mas, ao contrário, que consiga ser ao mesmo tempo descritiva, interventiva e produtora de emergências subjetivas à transformação do viver (ROMAGNOLI, 2009).

Sentimos a necessidade de buscar dispositivos de pesquisa que nos auxiliassem na tarefa de compreender os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos arquitetos/as egressos/as em Vitória da Conquista/BA e como estes profissionais vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos. Nesse contexto, Foucault (1996) escreve que um dispositivo é caracterizado por “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1996, p. 244). Vemos que o dispositivo procede junto as significações do cenário em que são atribuídos, fazendo-nos problematizar as circunstâncias em que tal discurso fora forjado e alimentado diante de um campo social.

Hur (2012) escreve, a partir da visão de Deleuze, que “o dispositivo pode ser entendido como uma máquina de produção de discursos e de ações-relações, em que se faz ‘falar’ e se faz ‘ver’, produzindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser” (HUR, 2012, p. 21, grifos do autor). No campo das pesquisas, os dispositivos propiciam perceber as informações a partir de uma realidade agenciada por aspectos externos e internos. Com isso, procuramos dispositivos que pudessem auxiliar a escutar as vozes que dizem sobre os processos de subjetivação no curso de arquitetura.

Considerando as tramas próprias dos dispositivos, escolhi os documentos oficiais e o grupo focal on-line. Optamos por essas escolhas por proporcionarem uma escuta sensível das histórias e itinerâncias formativas dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de Arquitetura e Urbanismo e as atribuições profissionais especificadas na Lei nº 12.378/2010 mostram a relação da formação do arquiteto com a atuação profissional. Lopes (2015) escreve que "as finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm" (LOPES, 2015, p. 455). E para Silva (2018), "nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania" (SILVA, 2018, p. 11). Percebemos currículos atravessados por movimentos de (re)formulação com o intuito de modelar o sujeito formado, por vias da formação oferecida pela escola/universidade.

A escolha do grupo focal se deu pelo fato de considerarmos os participantes/sujeitos da pesquisa como protagonistas do vivido e realizado em seus movimentos formativos. Sendo assim, não poderíamos considerar estes profissionais como meros fornecedores de informações e sim como coautores, os instituintes ordinários de suas realidades (MACEDO, 2012). Isso fez com que, desde o começo do estudo, a realização do grupo focal on-line fizesse parte das minhas escolhas tornando-o um caminho a seguir. Os sujeitos são autores que se autorizam, nas narrativas, a evidenciar sua experiência formativa vivida no referido curso (MACEDO, 2009).

Escolhi organizar um *arquiencontro*, ou um encontro de arquitetos, por acreditar que em cada plano ou território há um discurso compartilhado, em que o pensamento e ação não são coisas distintas, de maneira que cada situação solicita um discurso justificável e fundamentado, seja em sala de aula, ou trabalhando em escritório ou construtora, assim, não importa o local geográfico de sua atuação profissional.

Consideramos que as interações realizadas em um grupo focal configuram-se em dispositivos de grande potência na pesquisa cartográfica. Entendemos que as pessoas convidadas a interagirem carregam consigo vivências e experiências próprias que podem ser compartilhadas em práticas de conversação. Segundo Souza (2020), nos grupos acontecem processos que não são percebidos se o pesquisador limita-se a uma conversa de forma individual. O autor nos mostra que um grupo pode se subdividir em frações que confrontam seus próprios pontos de vista e opiniões. A pesquisa ganha muito quando se realiza a conversa em grupo, assim como escolhi fazer com egressos/as do curso de arquitetura na Faculdade Conquista. Os/as participantes nessa situação tendem a ficar mais propensos a acolher novas ideias e a explorar suas implicações.

A utilização de interações no grupo focal é estabelecida sob o propósito de ouvir sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes. Nesse sentido, interações são consideradas também por sua potencialidade na produção de narrativas individuais e/ou coletivas. Os depoimentos apresentados nas discussões são tomados para sistematização não só com finalidade devolutiva, mas com o fito de elencar conteúdos e sustentar análises sobre inserções sociais, vivências de práticas específicas, experiências subjetivas em dado tema (SILVA, 2018).

De início tivemos a preocupação de conhecer as demandas dos participantes. Depois do encontro on-line com o grupo focal transcrevemos as falas dos participantes para ampliar nosso repertório investigativo. Realizar um grupo focal com pequenos grupos têm a vantagem de possibilitar que os entrevistados respondam simultaneamente às questões, em um processo de diálogo informal. Na sequência, as respostas obtidas foram organizadas por mim (entrevistador), numa avaliação global. Achamos pertinente ouvir os anseios e opiniões dos sujeitos que atravessam a formação no curso de arquitetura em Vitória da Conquista/BA, problematizar as realidades e também promover um momento de reflexão crítica.

O contato com egressos/as nos permitiu pensar como acontecem os processos de subjetivação no curso de Arquitetura e Urbanismo na percepção e compreensão desses profissionais. A escolha de fazer as perguntas em grupo tinha como intuito estimular os respondentes, ou seja, criar um ambiente propício para os egressos/as falarem e reagirem àquilo que outras pessoas no grupo diziam. Como a mim interessava a produção de subjetividade, em que os agenciamentos coletivos são diagramas importantes, vi no grupo focal um espaço importante a fim de que eu pudesse alcançar uma interação social mais autêntica, em comparado aos achados procedendo com a conversa individual.

Deleuze e Guattari[14] explanam que cartografar está atrelado a escrever, mesmo que seja em regiões ainda por vir. Na visão de Foucault, as experimentações individuais e coletivas, tal como a formação e a invenção de si compõem uma pesquisa (DELEUZE, 2005). Para Tedesco et. al. (2016, p. 108) “as perguntas funcionam mais como um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir”. Barros e Barros (2013) evocam a problematização como base da análise em pesquisas cartográficas e salientam que “ela não é uma etapa a ser realizada apenas no final do processo, na qual o material de campo

[14] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.13.

poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações" (BARROS; BARROS, 2013, p. 182).

Desse modo, é o partilhar das experiências que vai além de relatar, uma vez que é através dos relatos que podem ocorrer mudanças de atitudes devido às questões que afetam a todos. Tem como princípio o que Guattari (1981) pensa sobre a transversalidade em que ao socializar experiências, suscita novos caminhos e conhecimentos, que não anulam e nem se fecham, e nos levam considerar o paradigma rizomático e entender como acontece a formação do profissional nesse partilhar de experiências e atravessamentos que ocorrem.

1.3 Lócus da pesquisa – Território e Sujeitos

Este estudo tem como lócus o curso de Arquitetura e Urbanismo em uma Instituição de Ensino Superior aqui identificada pelo pseudônimo de Faculdade Conquista, no município de Vitória da Conquista/BA, localizado no sudoeste da Bahia, com uma população estimada em 341.128 habitantes (IBGE, 2020). Trata-se do terceiro maior município do Estado da Bahia, precedida por Feira de Santana e pela capital, Salvador, da qual se encontra a uma distância de 503 quilômetros.

Vitória da Conquista conta hoje com um número significativo de instituições de ensino superior, tais como: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Centro Universitário UniFTC que antes era conhecido por Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Instituto Educacional Santo Agostinho (FASA), Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU), Faculdade Sudoeste (UNIGRAD), Universidade Tiradentes (UNIT), dentre outras.

Esta pesquisa tem como referência uma Instituição de Ensino Superior que oferece o curso de Arquitetura e Urbanismo, cujas atividades acadêmicas foram iniciadas em dia 03 de setembro de 2001, quando o curso foi inaugurado na cidade. Atualmente esta instituição oferece 17 cursos de graduação presenciais, conforme o site da instituição. Este mesmo site informa que a estrutura da universidade é composta por um prédio de salas de aulas e mais um em construção; 5 núcleos de atividades; prédio administrativo; 25 laboratórios (todos sinalizados com mapa de risco ambiental); biblioteca física com cerca de 30.000 títulos; biblioteca virtual com cerca de 10.000 títulos; auditório com capacidade para 300 pessoas; 4 cantinas; área de convivência e quadra poliesportiva.

Realizamos um grupo focal composto por quatro arquitetos, profissionais liberais escolhidos por adesão, entre 26 e 32 anos de idade. Para a formação do *arquiencontro* definimos os seguintes critérios: terem cursado a graduação em arquitetura na Faculdade Conquista, trabalharem atualmente na área da construção civil e estarem há, pelo menos, cinco anos atuando como arquitetos. Estabelecemos esse tempo de formação, pois, acreditamos que os/as egressos/as devem estar mais próximos do exercício profissional.

Nomeamos nossos participantes da seguinte forma: **Pé-direito**, **Cota**, **Corte** e **Fachada**, para fazer lembrar os termos que usamos corriqueiramente no dia-a-dia no exercício dessa profissão. Para aproximar os leitores do campo da arquitetura e das construções em geral, lembramos que "pé-direito" é o nome da altura entre o piso e o teto internos. "Cota" é o nome dado às medidas de uma planta arquitetônica, ou seja, marcam os pontos que limitam um ambiente ou uma parede, especificando seu valor. O "corte" é o nome dado às representações de vistas ortográficas indicando pés-direitos e alturas dos elementos construtivos como altura das portas, altura do peitoril, altura de caixa reservatório, entre outras informações que não ficam aparentes na planta do projeto. Já a "Fachada" é o nome dado à vista externa da edificação e pode ser frontal, lateral ou posterior (fundo da edificação). Entretanto, não houve nenhuma intenção em produzir quaisquer relações de significação entre o profissional e o seu nome fictício, já essa escolha se deu exclusivamente por se tratar de um vocabulário de uso comum entre nós, arquitetos.

Justificamos a escolha de uma cidade e um curso apenas para investigar os dados da pesquisa, pois acreditamos ser o suficiente para apontar pistas de uma resistência a um plano de consistência que se impõe em vários outros territórios. Não é mais importante o espaço geográfico, mas o movimento que se instaura nele. Minha proximidade e conhecimento prévio da instituição e das pessoas que estudaram no local facilitou em demasia os processos e as etapas da pesquisa. Assim, recebi a disponibilidade destas pessoas para realizar um grupo focal que ocorreu no horário combinado para o desenvolvimento da referida atividade.

Souza (2020) evoca que a pesquisa tem a presença da vida, acompanhando como a mesma se transforma e o quê se pode tornar. Este autor lembra que o método cartográfico enfoca o ciclo da vida, bem com a possibilidade de fazer com que a vida seja embalada. "Tudo isto pela crença de que os sujeitos educacionais, educação e currículos podem ser o objeto central de um processo contínuo de reinvenção do mundo e de si próprio" (SOUZA, 2020, p. 29). Sendo assim, os movimentos formacionais, o currículo e o grupo focal on-line denominado *arquiencontro* com arquitetos/as nesta pesquisa são entendidos como redes de conversações e ações complexas, a partir da premissa de que conversação "[...] não é um bate-papo e nem uma

simples troca de mensagens ou comunicação de informação, mas combina duas dimensões: a poética da participação e da sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada" (CARVALHO, 2009, p. 180).

A prática da pesquisa cartográfica gerou na elaboração deste estudo implicações para o campo no contato com o território e os/as participantes. Os processos ocorreram baseado na demanda e concordância das pessoas, do cotidiano e das relações ali estabelecidas. Isso evidenciou a importância de considerar todos os envolvidos – sujeitos e territórios – enquanto protagonistas da produção de conhecimento e retratou a impossibilidade de o processo ser vivido somente pelo/a pesquisador/a. A fim de apresentar os/as egressos/as da Faculdade Conquista, intercessores nesse estudo, trago uma sucinta descrição de cada um deles sobre como ingressaram no curso de Arquitetura e Urbanismo, a área que atuam, tempo de formação.

Figura 01: Pé-direito/ Arquivos do autor (2022)

Eu me lembro que estudava direito porque na cidade não tinha arquitetura, mas eu já tinha tentado vestibular em outros lugares. Na época eu acho que só tinha na UFBA mais perto da gente. Eu tentei vestibular e não passei na UFBA. Aí, como eu tinha passado em direito, era aqui e eu não tinha muita condição financeira, essas coisas de sair de casa, então eu tinha que estudar aqui. Então eu fui fazer direito, mas eu vi que não era o que eu queria e, um ano depois, chegou Arquitetura no lugar onde eu moro que é Vitória da Conquista, na instituição que eu estudei e eu não pensei nem duas vezes em mudar. Eu falei "eu tenho que mudar" porque eu acompanhava na verdade a rotina de um engenheiro e eu via como era, aí eu comecei a me encantar ali. Eu sempre gostei muito dessa parte de obra, só que eu pensava que aquela vida de obra não era pra mim. Eu me fascinava muito mais com a beleza daquelas casas que eu via e não com a construção em si. Eu acompanhei minha mãe construir a casa dela sem um profissional que na época não era nem divulgado tanto o profissional de arquitetura, mas quando eu descobri que existia um profissional para fazer aquilo eu me encantei. Eu falei "eu quero ser arquiteta. É isso mesmo que eu quero fazer" e aí foi assim [...]. Eu trabalho, atuo na arquitetura desde que me formei em 2016 e nunca pensei em migrar, nunca pensei em transição de carreira, sempre foi a minha realidade [...] Eu fui inserida nesse contexto que a gente primeiro estuda algo pra ficar bom naquilo, aí a gente vai trabalhar naquela coisa. Então, eu trabalho com arquitetura desde que me formei e é minha

paixão mesmo. Hoje eu adoro projetar residências, é o meu lado forte e as vezes eu faço um projeto comercial, uma coisa assim. A maior demanda é de projetos arquitetônicos residenciais.

Figura 02: Cota/ Arquivos do autor (2022)

Eu sempre tive um olhar mais apaixonado por construções, casas, igrejas. Desde pequena eu sempre fui muito curiosa e sempre fui a pessoa do porquê. “Por que isso, mas qual o motivo de fazer assim?” [...] na medida em que fui crescendo achava que ia fazer medicina por causa do contato com as pessoas, achava que isso de cuidar era um caminho e eu me via no momento do ensino médio pensando muito na área de civil. Eu olhava muito para os lugares de uma forma crítica. “Gente, isso tá assim, mas podia ser de outro jeito” “Ah, mas essa porta podia ser ali” mas de uma forma muito natural. Não via assim “ah, vou ser arquiteta” e no pé de fazer vestibular, eu fiquei naquela de que não podia sair de Conquista, não tinha condição, e fiquei naquela de engenharia civil e aquela “ah, engenharia civil pra mulher não dá certo” e fui pra arquitetura, mas não me arrependo não, porque eu acabei me encontrando realmente. Eu ainda não perdi o sonho de fazer engenharia, mas quem sabe um dia [...] Eu atuo, trabalho na área de arquitetura com foco em arquitetura residencial de interiores desde que me formei em 2016. Não tive nenhuma oportunidade, mas gostaria de fazer algum projeto urbanístico, mas o foco agora está sendo residencial.

Figura 03 – Corte/ Arquivos do autor (2022)

Para mim foi algo bem repentino porque eu não decidi com o tempo. Na verdade, foi algo que minha irmã me proporcionou, tipo, ela me deu a ideia. Eu sabia que tinha chegado na cidade de Conquista o curso, só que não foi uma coisa que me chamou atenção a princípio. Eu desde pequeno sempre gostei muito de pintar, de desenhar. Quando tinha reforma na minha casa eu sempre estava presente ao lado do meu pai querendo saber, ver, saber os processos, como iniciava, como finalizava [...] Quando eu vim pra Conquista, eu vim com o intuito de fazer vestibular para área da saúde. Tentei enfermagem, tentei fisioterapia, consegui passar em algumas faculdades particulares, só que nenhuma das vezes me chamou atenção. Acho que era algo que me dizia que não era o momento e que eu tinha que ir para outro lugar. Aí foi quando surgiu a possibilidade de fazer Arquitetura. Eu fiz o período de cursinho também, só que em nenhum momento durante esse período

eu quis ou pensei em fazer arquitetura. Passou pela cabeça durante um tempo fazer engenharia, só que aí depois eu descartei, principalmente, por conta dos cálculos e tudo mais [...] Não sou muito fã de cálculo, mas aí houve a oportunidade de fazer arquitetura e meio que entrei de cabeça [...] O primeiro semestre pra mim foi ótimo, maravilhoso, e eu fui apaixonando cada semestre mais. Foi meio que subindo cada degrau e não me frustro, não me decepciono, gostei bastante da faculdade, foi bem bacana e hoje eu me sinto realizado. Não tem um porquê. Tudo aconteceu como tinha que acontecer mesmo [...] Eu gosto bastante da nossa profissão e desde a formatura em 2016 tenho trabalhado bastante com a parte residencial e mais interior com reforma. Faço também alguns projetos comerciais, institucionais, escolar, essas coisas. Urbanístico a gente só fez um projeto que foi na verdade a revitalização de uma cidade próxima à Guanambi, mas foi só, a única coisa.

Figura 04 – Fachada/ Arquivos do autor (2022)

Eu vim de outro curso, eu fazia nutrição, e não me identificava, não era pra mim. Aquele espaço ali que a gente estudava a saúde, o corpo humano - eu simplesmente não me encaixava naquilo ali, não gostava de jeito nenhum e estava infeliz. Na época que eu fiz vestibular eu escolhi a dedo dentre as opções que eu tinha, que também não eram muitas, porque Conquista era minha realidade na época. Eu já morava lá e aí eu não tinha muitas opções de ir para outro lugar, aí dentre as opções que eu tinha na época, acabei caindo na nutrição e simplesmente de cara, logo nos primeiros dias, eu vi que não queria estar ali. Sempre gostei desse espaço que a arquitetura abre pra gente ser criativo, de inventar, de mexer com arte, de mexer com coisa manual, eu sempre gostei disso, mas eu demorei um período para ligar as coisas, fazer essa junção, canalizar o que eu gostava de fazer pra uma coisa útil, que virasse uma profissão, então essa chave eu demorei um pouco pra virar e foi o período que eu precisei pra amadurecer, pra entrar numa universidade, ver aquela realidade ali que não é só flores. E o que eu imaginava do mercado de trabalho depois, achava que seria pior, aí foi quando eu indo andando pra faculdade, eu vi um nomezinho numa propaganda da Faculdade Conquista “Arquitetura”. Aí aquilo ali mexeu comigo de um jeito, meu olho brilhou de fato, de verdade, pela primeira vez na vida, e aí eu falei “vou testar”. Se não der certo, eu continuo aqui e desde o começo com tudo eu me identificava. Até com as piores matérias pra gente eu falava “mas é uma coisa que eu posso fazer”. Então foi pra mim, o meu encontro foi nesse período aí. Então foi pra testar que eu pensei assim “eu gosto muito, eu me identifico, eu vou testar, se não der certo eu fico aqui onde eu tô”. E aí deu muito certo, eu sou realizada apesar dos percalços que a gente enfrenta que não são fáceis [...] Desde a formatura em 2016 eu tô na área residencial, é o que aparece mais aqui pra mim é residencial. Residencial, casa como interior e volta e

meia aparece um comercial também pra fazer, um ponto, uma reforma, mas o principal mesmo é residencial.

Figura 05: Grupo focal arquiencontro

Fonte: Arquivos do autor (2022)

Considerando essas apresentações, digo que nosso foco não é investigar determinado objeto, mas, para além disso, nossa intenção é discutir, problematizar, produzir redes de conversações em torno do modo como vamos construindo nosso modo de ser arquiteto.

2. A FORMAÇÃO DO ARQUITETO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO URBANA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

2.1 A formação do arquiteto no Brasil: percurso histórico e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Assim como Paulo Freire que refaz e retoca o caminho para aprender fazê-lo, me vejo também enquanto cartógrafo na pesquisa em educação refazendo as ideias subjetivadas para experimentar novos fluxos. Em minha maneira de existir e de produzir minhas visões de mundo e de formação, passo a rever alguns conceitos que me arvorava, trazendo a minha experiência no campo da Arquitetura como algo que me marca, que me forma e que me transforma.

Segundo Guattari (2012), os processos de produção subjetiva capitalística podem ser encontrados nos elementos arquitetônicos e urbanísticos e estes perpetuam o capitalismo no funcionamento da cidade. Dessa maneira, para pensar os processos de subjetivação que entrelaçam o curso de Arquitetura e Urbanismo, precisamos discutir a formação dos/as arquitetos/as e os agenciamentos urbanos da cidade, bem como a atuação do capitalismo como forças diagramáticas agenciadoras. Assim, trazemos de Guattari uma importante contribuição, ao assim se posicionar:

> Mas se é verdade que as interações entre o corpo e o espaço construído se desdobram através de campos de virtualidade cuja complexidade beira o caos [...] talvez caiba aos arquitetos e aos urbanistas pensar tanto a coletividade quando o caos [...] de um tal paradigma científico devemos rapidamente passar para um paradigma estético[...] O projeto (dessin) do arquiteto [...] o objetivo, a finalidade axiológica – parte em busca de um enunciador parcial que dá consistência ao conjunto dos componentes em questão (GUATTARI, 2012, p.141).

Tratando da produção de subjetividades no pensamento dominante dos arquitetos e urbanistas, vemos que os estilos construídos e as práticas reproduzidas por esses profissionais, sejam na construção civil, nas escolas ou em pesquisas, envolvem inevitavelmente relações de poder, saber e produção de subjetividade. Por isso mesmo o arquiteto e urbanista deve compreender o seu exercício profissional neste campo de trabalho e, portanto, pensar como vem se configurando a formação do arquiteto e urbanista ao longo dos anos no Brasil.

O estudo de Cordeiro (2012) destaca que o ensino da profissão no Brasil se inicia antes da chegada da Família Real Portuguesa, em 1808. Nesse momento o conhecimento era difundido, especialmente, no canteiro de obras ou em Academias Militares, sendo regulamentado somente a partir de agosto de 1816, quando é criada a Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, à qual o curso de arquitetura era vinculado. Faziam parte das diretrizes curriculares o ensino de disciplinas teóricas, e o ensino prático[15], o qual, de maneira geral, é mantido até o início da década de 1930.

Motta (1977) nos indica duas vertentes principais para marcar o início do ensino da arquitetura no Brasil: a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a Politécnica em São Paulo. Esse autor salienta que o destaque dessas instituições se deve à posição, ao desempenho e à influência que tiveram as duas escolas: a Academia Imperial, de tradição cortesã e influenciada pelas ideias imperiais de D. João VI; e a Escola Politécnica, acompanhando o desenvolvimento industrial de São Paulo, o qual repercutiu na vida social e econômica brasileira. Notamos que a primeira Constituição Republicana de 1891 garantia a todo o cidadão brasileiro e aos estrangeiros residentes no país o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (BRASIL, 1891), mas, na década de 1920, começaram a ser aprovadas as primeiras leis estaduais para a regulamentação profissional. Conforme o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia/CONFEA:

> Os arquitetos e urbanistas passaram a discutir a construção de uma estrutura própria de acompanhamento e fiscalização do exercício profissional em seus vários aspectos. Em 1932, o Sindicato Nacional de Engenharia apresentou diretamente ao Ministro do Trabalho, Joaquim Pedro Salgado Filho, um anteprojeto de lei. E, em 11 de dezembro de 1933, foi promulgado por Getúlio Vargas, o Decreto nº 23.569, que regulamentou o exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor. (CONFEA, 2010, p. 59).

A partir da regulamentação das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor, em 1933 novas possibilidades foram abertas à Engenharia e à Arquitetura. Rios (1977) destaca que esse momento foi fundamental para a carreira de arquiteto ser mais bem compreendida e apreciada. Os estudantes do curso aumentaram em número, os trabalhos escolares tornaram-se mais bem apresentados, os estudos científicos foram desenvolvidos pelo saber e pela ação de engenheiros civis de valor, o currículo escolar foi aperfeiçoado, os títulos de arquiteto ou de

[15] De acordo com Cordeiro (2012) as disciplinas teóricas eram compostas de: História da Arquitetura, Construção e Perspectiva; e Estereotomia/Cantaria; enquanto as disciplinas práticas continham em seu currículo: Desenho, Cópia de Modelos e Estudo de Dimensões; e Composição.

engenheiro-arquiteto, que eram sinônimos, passaram a ser valorizados, portanto mais conceituados.

Para Uzeda (2010), um modelo pedagógico de matriz francesa era seguido e reunia cursos de arquitetura, gravura, pintura e escultura, apoiando-se em regras metodológicas rígidas baseadas no aprendizado pela cópia de modelos europeus. As ementas das aulas ministradas por Grandjean tinham como meta:

> [...]estudo da composição da obra como um desenho, inevitavelmente simétrico, para os neoclássicos; a Elevação, cujo caráter é tirado das proporções, ligados à escolha das ordens arquitetônicas; e por fim, o Ornato, que é tudo o que possa embelecer por meio da escultura, tanto em gosto como em riqueza (ALMEIDA, 2008b, p.10).

As pesquisas mostram que em São Paulo, os cursos iniciam no final do século XIX, ligados principalmente às escolas de engenharia como a Politécnica (1894), o Liceu de Artes e Ofícios (1895) e a Escola de Engenharia do Mackenzie College (1896). Segundo Ficher (2005), no caso da Politécnica, o ensino era dividido em curso fundamental (contendo três anos; um de curso preliminar e dois de curso geral) e cursos especiais (agrônomo, arquiteto, engenheiro civil e industrial), formando assim, "engenheiros-arquitetos preparados para projetar e construir edificações" (FICHER, 2005, p. 26). Essa estruturação curricular perdurou até 1917. Em 1933, quando houve a regulamentação da profissão de arquiteto e urbanista, no Brasil existiam quatro escolas de arquitetura: a ENBA do Rio de Janeiro, o da Escola Politécnica, o curso da Escola de Engenharia do Mackenzie de São Paulo, além de uma Faculdade independente ligada a Universidade de Minas Gerais, criada em 1930 (SALVATORI, 2008).

A estreita relação entre o ensino e a profissão foi um elemento importante na criação das primeiras escolas de Arquitetura e Urbanismo autônomas, que originaram os primeiros cursos de formação acadêmica na área. Ela definiu não só a concepção de ensino, mas também a de formação na área de arquitetura e urbanismo percebida até os dias atuais (CONFEA, 2010). Um exemplo desta relação pode ser observado nos documentos sobre o I Congresso Nacional de Arquitetura, realizado em 1945 no Rio de Janeiro, quando foi proposta a reorganização do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB) enfatizado o engajamento profissional na fundação de novas faculdades autônomas de Arquitetura e Urbanismo. Para Artigas,

> O que se pode chamar de luta pela autonomia do ensino de Arquitetura teve sua fase mais intensa entre 1947 e 1960, tendo se iniciado na Politécnica e no Mackenzie, São Paulo, estendendo-se posteriormente a outros Estados. Foi nesse período que amadureceram as diretrizes básicas do ensino que até hoje, vem sendo aplicadas. Os primeiros modelos de ensino evoluíram de uma posição acadêmica (tradição BelasArtes) e tecnocrática (tradição Politécnica) para uma posição

> modernista, no sentido estético, influenciada pela Bauhaus e por Le Corbusier e, ao mesmo tempo, voltada para uma compreensão mais ampla dos problemas da construção no país (ARTIGAS, 1977, p. 53).

Vemos que no ano de 1945 a Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA/RJ) marcou de forma simbólica o surgimento dos cursos autônomos da área quando se separou definitivamente o curso de Arquitetura da Escola de Belas-Artes. Bittar (2009) escreve:

> Novo currículo, autonomia, a afirmação internacional da Arquitetura Brasileira, uma Cidade Universitária e mais uma vez a Faculdade Nacional de Arquitetura mudaria de endereço, para um edifício exclusivamente projetado para seu uso, pelo Arquiteto Jorge Machado Moreira, premiado na Bienal de 1957, filiado diretamente aos princípios corbusianos. [...] Só em 1961, a Faculdade passaria a ocupar seu endereço atual, na Ilha do Fundão, chamando-se, posteriormente, de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, uma das maiores e mais importantes do país, responsável pela formação de eminentes profissionais não só conhecidos no Brasil, mas também no cenário internacional, tais como Oscar Niemeyer, Sérgio Bernardes, Maurício Roberto, Afonso Eduardo Reidy, para ficar apenas com alguns. (BITTAR, 2009, p.52).

Nessa direção, o estudo de Ferreira (2014) nos informa que o curso de Arquitetura da Universidade de Brasília/UNB em Brasília nasceu em um contexto diferente, o da construção da nova capital, tendo sido a universidade oficialmente criada em 21 de abril de 1960, dia da inauguração de Brasília. Em seu primeiro ato oficial na nova capital, o presidente Juscelino Kubitscheck assinou mensagem encaminhada à Câmara dos Deputados propondo a criação da Fundação Universidade de Brasília, uma instituição baseada na integração dos institutos centrais, faculdades e órgãos complementares com os objetivos de consolidar a cidade-capital, promover a cultura nacional e servir como modelo para as demais universidades. Segundo o Confea (2010):

> Criada em 1961, [a universidade] propunha uma estrutura nova, com cursos preparatórios para todos os alunos (4 semestres), bacharelado (+ 2 semestres), formação especializada de graduação (+ 4 semestres) e estudos de pós-graduação (+ 4 semestres). Assim, os estudantes de Arquitetura e Urbanismo iniciavam seus estudos básicos optando entre as disciplinas oferecidas pelos Institutos de Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia, Ciências Humanas, Letras e Artes (principalmente neste, organizado e dirigido pelo arquiteto Alcides da Rocha Miranda). Após esse período preparatório, passavam a receber o treinamento especializado e profissionalizante na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UnB) e no seu órgão complementar, o Centro de Planejamento Regional (Ceplan). Por fim, já com o título profissional, poderiam ainda desenvolver estudos de pós-graduação. Os mestrandos eram admitidos como instrutores e colaboravam com o ensino de graduação (CONFEA, 2010, p. 59).

Esse curso começou a funcionar em fevereiro de 1962, seguindo um currículo proposto por Edgar Albuquerque Graeff, Ítalo Campofiorito e João Filgueiras Lima (Lelé), com conteúdo estruturado sobre três eixos: teoria, composição e tecnologia. Os trabalhos desenvolvidos pelo curso, que tinha Oscar Niemeyer como primeiro coordenador, incluíam projetar e executar as edificações para a Cidade Universitária ou para outros órgãos do governo, revelando uma integração entre a teoria e a prática, além de envolver os professores, mestrandos e graduandos em toda a cadeia produtiva da arquitetura (FERREIRA, 2014).

O Currículo Mínimo para o ensino de arquitetura e urbanismo foi apresentado formalmente no III Encontro de Diretores, Professores e Estudantes de Arquitetura, realizado em São Paulo em 1962. Até então a experiência brasileira em matéria de currículo mínimo estava vinculada ao currículo da Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro. Conforme o Confea (2010), o projeto de 1962 estava preocupado em não reproduzir o modelo da Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas/FNA, que expressava uma visão de formação generalista e única do arquiteto e urbanista. Nesta primeira versão, tentou-se impedir a fragmentação da profissão em áreas especializadas e defender o aprimoramento e o preparo do arquiteto em setores específicos por meio de atividades complementares, como aponta o citado Conselho.

Assim, a proposta de currículo mínimo efetivo e aberto para diferentes experimentações pretendia garantir a manutenção da profissão de arquiteto e urbanista como habilitação única em todo o território nacional. Ao mesmo tempo, também aceitava a incorporação de tradições culturais regionais com as devidas adequações dos cursos às dimensões e ao desenvolvimento do País. A Portaria Ministerial nº 159, de 14 de junho de 1965, fixou a carga horária mínima de 4.050 horas-aula e a duração mínima dos cursos em cinco anos. Desse modo,

> A rápida aprovação do currículo mínimo permitiu que sua implantação nos cursos existentes se efetivasse num momento fecundo de discussões e efervescência política na área de Arquitetura e Urbanismo, refletindo as condições políticas da sociedade. O movimento por reformas no ensino foi amplificado com as possibilidades de renovação que o currículo mínimo apontava, alcançando na Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, nos Seminários de Ensino da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul e nos Fóruns de Ensino da FAU/USP resultados inéditos. (CONFEA, 2010, p. 66).

A promulgação da Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, regulamentou o exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo no Brasil, caracterizando as atividades profissionais, definindo as responsabilidades e os direitos dos envolvidos.

Estabeleceu também o papel do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), dos Conselhos Regionais (Crea) e das diferentes câmaras especializadas, bem como os procedimentos para o registro dos profissionais ou de suas empresas.

A partir das Diretrizes Curriculares de 1994, o Trabalho de Graduação estabeleceu-se de forma oficial no âmbito da formação do arquiteto e urbanista, embora sua prática já fosse comum em boa parte dos cursos de Arquitetura no país. Em abril de 1996, a União Internacional dos Arquitetos (UIA) elaborou uma carta cujo tema central era o ensino de arquitetura. Esta carta teve como objetivo, segundo a UIA, prescrever alguns princípios orientadores para as escolas de Arquitetura no âmbito nacional e internacional, além de servir como ponto de partida para a criação de uma rede global de intercâmbio sobre o ensino de arquitetura por meio da qual as conquistas locais pudessem ser compartilhadas por todos. Na carta, a UIA define o campo de atuação do arquiteto estabelecendo como critério limitador da atuação profissional o espaço edificado, incluindo construção, utilização, ocupação pela mobília e reconfiguração pelo paisagismo (CONFEA, 2010).

O Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Arquitetura e Urbanismo no dia 3 de fevereiro de 2006, revogando a Portaria Ministerial nº 1.770 de 1994. Para o Confea (2010), a aprovação desta resolução representou a consolidação de uma conquista para a área de educação em arquitetura e urbanismo cuja busca por melhoria das condições de ensino foi sempre constante. A partir desta resolução, os cursos devem apresentar projetos pedagógicos contendo a descrição das competências, habilidades e pefil(is) desejados para os futuros arquitetos e urbanistas de forma que assegurem:

> [...] a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e a valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis (BRASIL, 2006, p. 2).

No dia 17 de junho de 2010, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação/ Câmara da Educação Superior, do Ministério da Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Nesta resolução, o artigo 4º confirma o perfil histórico da formação: sólida formação de profissional generalista. Assim determina:

> Art. 4º O curso de Arquitetura e Urbanismo deverá ensejar condições para que o futuro egresso tenha como perfil: I - sólida formação de

> profissional generalista; II - aptidão de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação e o paisagismo; III - conservação e valorização do patrimônio construído; IV - proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis. (BRASIL, 2010, p. 3).

Além do perfil generalista, as DCN de 2010 confirmam as habilidades e competências definidas na redação de 1994 e as descrevem em 13 itens do artigo que trata do assunto. A saber:

> Art. 5º O curso de Arquitetura e Urbanismo deverá possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
> I - o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído;
> II - a compreensão das questões que informam as ações de preservação da paisagem e de avaliação dos impactos no meio ambiente, com vistas ao equilíbrio ecológico e ao desenvolvimento sustentável;
> III - as habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções, considerando os fatores de custo, de durabilidade, de manutenção e de especificações, bem como os regulamentos legais, de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários;
> IV - o conhecimento da história das artes e da estética, suscetível de influenciar a qualidade da concepção e da prática de arquitetura, urbanismo e paisagismo;
> V - os conhecimentos de teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa;
> VI - o domínio de técnicas e metodologias de pesquisa em planejamento urbano e regional, urbanismo e desenho urbano, bem como a compreensão dos sistemas de infraestrutura e de trânsito, necessários para a concepção de estudos, análises e planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional;
> VII - os conhecimentos especializados para o emprego adequado e econômico dos materiais de construção e das técnicas e sistemas construtivos, para a definição de instalações e equipamentos prediais, para a organização de obras e canteiros e para a implantação de infraestrutura urbana;
> VIII - a compreensão dos sistemas estruturais e o domínio da concepção e do projeto estrutural, tendo por fundamento os estudos de resistência dos materiais, estabilidade das construções e fundações;
> IX - o entendimento das condições climáticas, acústicas, lumínicas e energéticas e o domínio das técnicas apropriadas a elas associadas;
> X - as práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades;
> XI - as habilidades de desenho e o domínio da geometria, de suas aplicações e de outros meios de expressão e representação, tais como perspectiva, modelagem, maquetes, modelos e imagens virtuais;

> XII - o conhecimento dos instrumentais de informática para tratamento de informações e representação aplicada à arquitetura, ao urbanismo, ao paisagismo e ao planejamento urbano e regional;
> XIII - a habilidade na elaboração e instrumental na feitura e interpretação de levantamentos topográficos, com a utilização de aerofotogrametria, fotointerpretação e sensoriamento remoto, necessários na realização de projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e no planejamento urbano e regional. (BRASIL, 2010, p. 4).

Lembramos que não há nas DCN ou em lei complementar qualquer referência ao conceito de habilidades ou competências. Assim, cabe a cada curso desenvolver em seu projeto pedagógico estas definições, bem como deixar claro como essas habilidades e competências devem ser desenvolvidas em atividades durante o curso de graduação. Conforme as DCN 2010, em seu artigo 6º, os conteúdos curriculares do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverão estar distribuídos em dois núcleos e um Trabalho de Curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade: I - Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação; II - Núcleo de Conhecimentos Profissionais; III - Trabalho de Curso. Em cada núcleo há a descrição de conteúdos a serem alcançados:

> § 1º O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação será composto por campos de saber que forneçam o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado e será integrado por: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de Representação e Expressão.
> § 2º O Núcleo de Conhecimentos Profissionais será composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional do egresso e será constituído por: Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; Tecnologia da Construção; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; Topografia.
> § 3º O Trabalho de Curso será supervisionado por um docente, de modo que envolva todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica, a serem desenvolvidos pelo acadêmico ao longo da realização do último ano do curso. (BRASIL, 2010, p.5).

A esses núcleos, somam-se de dois componentes curriculares - o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Complementares – inseridos desde as DCN de 2006, e que têm como propósitos:

> Art. 7º O estágio curricular supervisionado deverá ser concebido como conteúdo curricular obrigatório, cabendo à Instituição de Educação Superior, por seus colegiados acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, abrangendo diferentes modalidades de operacionalização.
> § 1º Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do

> corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.
> § 2º Os estágios supervisionados visam a assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que suas atividades sejam distribuídas ao longo do curso.
> § 3º A instituição poderá reconhecer e aproveitar atividades realizadas pelo aluno em instituições, desde que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.
> Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.
> § 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação.
> § 2º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado (BRASIL, 2010, p. 6).

Sobre o exercício profissional dos arquitetos e urbanistas, vemos que o exercício é regulamentado por lei desde 1933 por meio do Decreto nº 23.569, junto com a engenharia e agrimensura e, posteriormente, pela Lei nº 5.194/1966, com engenharia e agronomia. Para Maragno (2012, p. 1), "[...] depois de árdua e longa luta os arquitetos e urbanistas organizados através de suas entidades no Colégio Brasileiro de Arquitetos (CBA) alcançaram a almejada legislação própria". Assim, a regulamentação se dá mediante a Lei nº 12.378/2010 que, além de regulamentar o exercício da Arquitetura e Urbanismo, cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR) e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal (CAUs).

O CAU/BR em resolução própria sob o nº 21 disciplina as atribuições profissionais garantidas pela Lei n° 12.378/2010: supervisão, coordenação, gestão e orientação técnica; coleta de dados, estudo, planejamento, projeto e especificação; estudo de viabilidade técnica e ambiental; assistência técnica, assessoria e consultoria; direção de obras e de serviço técnico; vistoria, perícia, avaliação, monitoramento, laudo, parecer técnico, auditoria e arbitragem; desempenho de cargo e função técnica; treinamento, ensino, pesquisa e extensão universitária; desenvolvimento, análise, experimentação, ensaio, padronização, mensuração e controle de qualidade; elaboração de orçamento; produção e divulgação técnica especializada; e execução, fiscalização e condução de obra, instalação e serviço técnico.

Podemos afirmar a partir do texto de Maragno (2012) que tanto as diretrizes curriculares vigentes quanto as atribuições profissionais especificadas na Lei nº 12.378/2010 deixam

explícita a interferência da formação profissional nos mecanismos de atuação, bem como a influência dos colegiados de atuação profissional na formalização das diretrizes curriculares. Esta interferência histórica pode ser vista nos textos do Currículo Mínimo e das Diretrizes Curriculares. Maragno (2012) escreve que esta relação é muito maior se forem observadas as legislações dos dois mundos: o acadêmico e o profissional.

A relação entre a produção de subjetividades e a formação no curso de Arquitetura e Urbanismo implica as formas pelas quais os sujeitos foram sendo subjetivados enquanto arquitetos, aderindo a modos de ser, pensar e agir, de acordo com um código moral vigente, ou segundo um regime de verdades de cada época específica. O exercício profissional pode ser percebido desde 1933 quando a primeira regulamentação profissional garantia uma ampla lista de atividades aos arquitetos e urbanistas, perpassando pela construção do Currículo Mínimo de 1969 e ratificada nas Diretrizes Curriculares de 1994, 2006 e 2010.

Feito esse levantamento histórico, passou a nos interessar compreender como acontecem os processos de subjetivação dos arquitetos e, para tal, encontramos em Guattari (2008, 2009), Guattari e Rolnik (2010), Deleuze e Guattari (2009) a fim de nos ajudar na ampliação desse conceito. É no entrecruzamento desses autores e em eventos mais recentes direcionadores da profissão que procuramos trazer elementos para a discussão sobre o conceito de subjetividade e, em especial, sobre a produção de subjetividade urbana na formação do arquiteto.

2.2 A formação do arquiteto e os processos de subjetivação urbana

Para alcançarmos os processos de subjetivação urbana na formação dos arquitetos do Brasil, é necessário problematizarmos o termo subjetividade, pois, no pensamento dominante, que abarca o imaginário social em que todos nós estamos inseridos, ele está associado ao conceito de indivíduo. Tal hegemonia de pensamento advém especialmente do surgimento da filosofia, na Grécia. A partir de Sócrates (séc. V a.C.) o pensamento grego vem se mantendo como referência até os dias atuais e, sob sua influência, a modernidade europeia ainda considera o homem, a verdade e a sabedoria como universais. Segundo Chauí (2000),

> Através da Filosofia, os gregos instituíram para o Ocidente europeu as bases e os princípios fundamentais do que chamamos de razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte. [...] Por causa da colonização europeia das Américas, nós também fazemos parte – ainda que de modo inferiorizado e colonizado – do Ocidente europeu e assim também somos herdeiros do legado que a filosofia grega deixou para o pensamento ocidental europeu (CHAUÍ, 2000, p. 20).

Notamos que certas concepções de verdade, do homem como o centro de tudo e da linearidade do tempo, que persiste até os dias atuais, têm raízes em um modo de pensar que teve origem na Grécia antiga e, embora tantos séculos tenham se passado, ainda são muito evidentes. Chauí (2000), escrevendo sobre Platão em "O mito da caverna", afirma que na concepção grega, havia uma Verdade a ser buscada, uma realidade a ser compreendida, através da luz que emana sobre a terra. Ora, não é dessa forma que, ao que parece, ainda interpreta-se o mundo?

A aparente unidade do homem possuindo uma realidade própria e que precisa buscar a verdade vem sendo predominante ao longo dos séculos. Portanto, na maior parte das vezes, ao pensarmos em subjetividade, a associamos a *um* ser, em suas questões particulares, na forma de ver o mundo, através de sua história de vida, que geralmente determina o modo como ele vive e se relaciona com os outros. Neste texto iremos percorrer outros caminhos para problematizar essa ideia essencializada de homem, discutindo a subjetividade a partir de outras perspectivas, considerando que o coletivo está coegendrado com o individual. Deleuze (2010), escreve:

> [...] há uma mudança de problema, nova criação. O fato de que a subjetividade seja produzida, que seja um "modo", deveria bastar justamente para persuadir-nos que o termo deve ser tomado com muita precaução. [...] Se existe sujeito, é um sujeito sem identidade. A subjetivação como processo é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários. Há individuações do tipo "sujeito" (é você..., sou eu...), mas há também individuações de tipo de acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...não é certeza que uma vida ou uma obra de arte, seja individuada como um sujeito, pelo contrário (DELEUZE, 2010. p. 147).

Substituímos a ideia de sujeito que sustenta a base do pensamento grego pela ideia de que ele está diluído no tecido social, desterritorializado, atravessado por múltiplos contextos que, ao mesmo tempo, o constituem e o movimentam. Nesse sentido, a justificativa deste texto não ser escrito apenas em primeira pessoa é a partir das concepções de um sujeito diluído e acentrado. Por isso, como já disse no *Convite à Viagem*, que considero importante falar ora em "eu", ora em "nós", transparecendo assim a perspectiva que persigo nesse trabalho.

Apoiamo-nos em Guattari (2006) para discutir o conceito de subjetividade, eixo deste trabalho. Este autor faz profunda discussão sobre a subjetividade em *Caosmose,* alocando-a em processos contínuos de existência, interligados a outros movimentos, máquinas, rupturas de sentido. Referiremo-nos a Guattari em *Caosmose*, e também em Micropolíticas: cartografias do desejo, obra escrita em parceria com Suely Rolnik (GUATTARI; ROLNIK, 2011) que nos darão elementos para pensar a subjetividade, tanto como enrijecimento pelas máquinas

capitalísticas, que envolvem todas as dimensões do ser humano, quanto como processo de criação. Também nos apoiamos em outros autores que nos ajudam a problematizar a noção de sujeito.

O sujeito, na obra "O sujeito encarnado", de Najmanovich (2001), é pensado em direção oposta daquela formada historicamente pela modernidade. Para Najmanovich (2001), existem as binaridades corpo/mente, emoção/razão, cujas concepções estão apartadas linearmente:

> Ao questionar a polaridade excludente sujeito-objeto ou seu equivalente corpo-mente, avançamos para um novo espaço cognitivo. Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente sujeito-objeto e matéria-energia são pares e correlacionadas e não oposição de termos independentes (NAJNAMOVICH, 2001, p. 8).

Assim, neste texto o conceito de subjetividade se serve pouco daquele produzido pelo pensamento moderno, cuja égide grega é a principal referência. Todavia, o homem moral, possuído de valores fixos e senhor de si, ainda está entranhado no ideário social. Retomando Najmanovich (2001), concordamos que

> A perspectiva linear, a matematização do produto de uma experiência controlada e limitada à medição de variáveis que só trocam de forma regular, conduz à concepção de um mundo desencantado, limpo de qualidade, governado unicamente por leis matemáticas restritas ao universo das variações lineares, dentro de um pensamento de causa-efeito regido pelo princípio da simplicidade. O mundo chamado "objetivo" é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera 'observador neutro'. Um universo surgido dos 'modelos ideais' e depois 'confirmado' por essa forma peculiar de relação com a natureza chamada método experimental (NAJMANOVICH, 2001, p. 18).

Essa lógica representativa que engloba o sujeito sob um panorama "monocromático" e linear não se sustenta na visão que aqui adotamos. Segundo Guattari (2006) "[...] a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material" (GUATTARI, 2005, p. 41). Concordamos com esse autor quando ele defende o declínio desse sujeito essencializado. Muitas subjetividades: um sujeito transbordante de sensibilidades, de agenciamentos sociais que modificam a todo o momento seu modo de agir sobre o mundo, sua própria existência. Mais uma vez, nas palavras do autor:

> A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. [...] a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é

> adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos da história. (GUATTARI, 2005, p. 40 e 42).

A subjetividade é produzida no tecido social e os processos que se influenciam entre si (pessoas, economia e outros processos) criam e recriam outros modos de existência e não há uma centralidade, um único ser, verdadeiro, temperante e autocentrado. Por consequência, o coletivo e o individual se misturam, estão atrelados. Carvalho e Rangel (2012) também corroboram com essa perspectiva. Para as autoras "o sujeito consiste na trama permanente de elementos pré-individuais (aspectos sócio-históricos) e aspectos individuados (processualidades), isto é, numa trama, numa rede de sociabilidades, numa rede de produção de subjetividades" (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 184), ou seja, o sujeito é concebido em sua relação com o mundo, com as coisas, consigo mesmo. Isto explica que a produção de sua subjetividade não passa pela lógica unitária, mas sim pela infinidade de encontros que produz ao longo de sua vida. Contudo, vale citar que os modos de vida capitalistas podem acarretar numa redução das subjetividades, em uma padronização reducionista dos sujeitos, conforme nos alerta Guattari (1992) em *Caosmose* e em *Micropolítica: cartografias do desejo* – este último com Guattari e Rolnik (1999).

Para Guattari, os modos de produção da subjetividade capitalista estão presentes em todas as dimensões humanas, seja na linguagem, nas sensibilidades ou nas relações de trabalho. Este autor desconfia de paradigmas essencialistas e substancialistas, que reduzem o indivíduo a uma simples parte integrante do sistema. Ele esclarece a influência do pensamento grego no mundo ocidental, especialmente na Europa, cujas bases ainda estão presentes na forma de pensar e de agir sobre o mundo. Para ele,

> As transformações tecnológicas nos obrigam a considerar simultaneamente uma tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade, e uma tendência heterogenética, quer dizer, um reforço da heterogeneidade e da singularização de seus componentes. [...] Mas [...] é preciso evitar qualquer ilusão progressista ou qualquer visão sistematicamente pessimista. *A produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor quanto para o pior. [...] Tudo depende de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação*. O melhor é a criação, a invenção de novos universos de referência (GUATTARI, 2006, p. 15. Grifos nossos).

Como acontecem os processos de subjetivação de um arquiteto? No contexto da subjetividade dominante dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Virilio (1999) traz que a arquitetura no decorrer dos anos transformou-se numa espécie de galeria de máquinas, em que

se expõe ciência e técnica derivadas do maquinismo industrial. Como se a arquitetura decorresse do desenvolvimento tecnológico da engenharia. “Existe aí uma interrogação telúrica dos domínios construídos e a relação de uma determinada cultura técnica com o solo” (VIRILIO, 1999, p.17). Observamos nos últimos anos profissionais da arquitetura insistindo numa capacitação tecnológica que ocasiona numa corrida pela melhor performance, pela obcecação da marca e do reconhecimento, pela melhor atração individual e mundial daqueles que sejam capazes de criar obras inéditas, exclusivas e altamente rentáveis. No capitalismo pós-industrial a arquitetura funciona como dispositivo político de poder, entretenimento e o requinte tecnológico é requisito primordial da arquitetura-imagem do poder (CORDEIRO, 2011).

Arantes (2008) chama de “arquitetura de ponta” ou de alta-performance aquela “que explora os limites da técnica e dos materiais, quase sem restrições, inclusive orçamentárias” (ARANTES, 2008, p. 176). Os arquitetos influenciados por esta nova liberdade de criação procuram por novidades provocadas pelo capitalismo contemporâneo para inventar verdadeiras jóias publicitárias e tal ação chega ao que Arantes (2008) chama de “o grau zero da arquitetura”, reduzindo a arquitetura a um jogo de formas em busca da melhor renda. Tudo isso lembra em muito as falas de Niemeyer:

> Uma vez, lá em Brasília, era noite alta e nós fomos ver a estrutura do Alvorada, que estava pronta. Quando chegamos lá, de noite, ficamos espantados. Como era bonita, parecia uma escultura. Uma coisa que não tinha nenhuma finalidade senão a própria beleza. Eu disse: Olha, esse é o momento em que nasce a arquitetura. É a forma nova. (NIEMEYER, in: CELESTE; SANTOS, 2004, p.86)

Nesse viés, a obra arquitetônica retrata um elemento escultórico e sua imagem em pôster midiático difundido nos quatro cantos do mundo. Para Otília Arantes, trata-se de uma “arquitetura simulada” em que o enaltecimento das formas construídas é elevado à décima potência e o “fútil assume proporções metafísicas” (ARANTES, 2000, p. 65). Com Arantes (2000), consideramos que essa procura dos profissionais por “glória”, tanto dos arquitetos-estrela, como dos seus reprodutores ou das cidades que acomodam suas obras, faz com que a arquitetura se distancie cada vez mais das necessidades do ser humano. E talvez a crítica resida justamente na medida em que esses profissionais não ajustam o foco de suas abordagens.

Assim, na maior parte das vezes discutimos sobre o objeto e pouco sobre como se poderia modificar a compreensão de arquitetura. Maciel (2007) cita que, ao contrário disto, deveríamos refletir as contingências e as relações através das quais o espaço arquitetônico é construído. Aqui, até o próprio Oscar Niemeyer (conhecido pela imagem e exuberância de suas

obras), poderia acrescentar valor ao argumento, quando fala que a arquitetura não vale de nada, o que importa são as pessoas (MACIEL, 2007).

Deleuze e Guattari (1997) chamam a cidade de rede conectando-se a outras cidades, transvazando fluxos de pessoas, informações e mercadorias. O espaço urbano não é somente perpassado por segmentos binários: gêneros, classes sociais, hierarquias, gêneros, etc, mas provoca uma função subjetiva e nos acionam e modelizam perceptos, intensidades e lembranças. O espaço é concebido de exterioridades ou desterritorializado e o acontecimento característico das cidades integra pulsões e desejos procedentes da própria alteridade da cidade.

A discussão da subjetividade é um passo pertinente para entendermos os agenciamentos urbanos na cidade e na formação dos arquitetos, pois, falamos corriqueiramente da cidade como um esquema racional e objetivo, cujas ruas e equipamentos urbanos funcionam como uma máquina. Porém, a cidade é um campo maior que estas relações de funcionamento, infraestrutura e troca de mercadoria, e cada vez mais ele se torna um campo amplo e desterritorializado. Desterritorializado não no sentido de falta de território, mas de um território que opera de outra forma, que se expande em outras formas de se territorializar e de ocupar. Para Guattari (1992), as cidades são enormes máquinas, megamáquinas e produzem subjetividade individual ou coletiva. Este autor evoca que atividades imateriais humanas em geral são as primeiras causadoras dos danos materiais (GUATTARI, 1992, p. 172).

O estudo de Cordeiro (2011) nos traz que é possível fazer uma crítica aos agenciamentos urbanos contemporâneos do capitalismo experimentando a arquitetura por meio de sua dimensão corpórea, ou seja, ao passo em que vivenciamos a cidade, ela deixa de ser um simples cenário forjado para a promoção e o entretenimento turístico. “As ações dos arquitetos no espaço são legitimadas ou não por sua apropriação cotidiana, deste modo, o espaço se qualifica em função do corpo do habitante que o habita, onde o movimento do corpo no espaço movimenta e transforma o espaço” (CORDEIRO, 2011, p. 14).

Guattari (1992) escreve que para cartografar o capitalismo, é preciso pensar tanto numa esfera social quanto no que se refere à “individualidade”. Cartografar o capitalismo é problematizar o processo de produção subjetiva que acontece nas cidades através dos agenciamentos urbanos como a maneira de arranjo de bairros, ruas, serviços públicos, mobilidade, habitação etc, bem como o funcionamento do próprio elemento arquitetural no que se refere à organização dos espaços que implicam os modos de se viver. O objeto arquitetônico, dessa forma, é percebido como uma máquina dominante não só na consistência da máquina-cidade mas também do próprio capitalismo, uma vez que consiste a própria relação destes agenciamentos coletivos entre o meio social.

Para Guattari (1992), a mais considerável luta contra o capitalismo é travada no nível molecular, citando que a questão do corpo na cidade pode ser um tipo de resistência às modulações das subjetividades, dos desejos e dos sentimentos. Desse modo, a tentativa de controle social por meio da produção de subjetividade confronta-se com os processos de diferenciação permanente que Guattari (1992) denominou de *Revolução Molecular*. O termo molar identifica-se com o diagrama de forças dominantes que corresponde às estratificações que determina sujeitos, objetos, representações e seus sistemas de referência (GUATTARI, 1992).

Já a molecular, ao contrário, é a dos fluxos dos devires, das transições de fases, das intensidades. Considerando os fluxos molar e molecular, pretendemos reconhecer que a produção das arquiteturas e de cidades, apesar de afetadas pelos poderes dominantes e pela subjetividade capitalística, também se abre para a produção de outras realidades e modos de viver no mundo. Gabriel (2014) cita que quando nos colocamos no ambiente urbano, essa inserção corpóreo-motora pode nos levar valorizar a experiencia urbana (e, principalmente, a experiência da alteridade, ou seja, da diferença), operando na produção de subjetividades coletivas, individuais e na formação dos arquitetos urbanistas.

Tal contexto nos provoca discutir os agenciamentos curriculares no curso de Arquitetura e Urbanismo e, consequentemente, na formação da subjetividade dos arquitetos contemporâneos. Para isso, é necessário entendermos que a relação entre arquitetura e urbanismo foi criada ao decorrer da história de maneira inseparável (BRANDÃO, 2005). Com o passar do tempo, arquitetos foram tendo diferentes papéis sempre entrelaçados com a sociedade do seu tempo e o espaço decorrente: o arquiteto-sacerdote da antiguidade; o arquiteto-filósofo da Grécia antiga; o arquiteto vaidoso do Império Romano que ia ampliando sua influência e criando novas cidades; o arquiteto-operário medieval; o arquiteto-mediador do Renascimento cuja maior preocupação era com a estética das cidades; o arquiteto do estado na Revolução Industrial tentando solucionar os problemas ocasionados da crescente e acelerada urbanização; o arquiteto liberal do século XX que, tal como todos os seres humanos, não opõe-se à cultura homogeneizante dominante e à submissão ao mercado, transformando-se em apêndices do capital (ROGGERO, 2010).

2.3 Os cursos de Arquitetura e Urbanismo e os agenciamentos curriculares

A fim de discutirmos a subjetividade dominante e os agenciamentos curriculares nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, precisamos dizer que somos agenciados desde o início do

curso a contemplar os dois grandes dogmas: a forma e a função. Este “fazer arquitetura” é retratado há muito tempo na academia e, portanto, é comum no período da faculdade em disciplinas de Projeto Arquitetônico nós desenharmos residências, escolas, hospitais, teatros, bibliotecas, prédios de escritórios e afins. É comum também nas disciplinas de Projeto Urbanístico nós riscarmos praças, loteamentos, bairros e cidades. Então nos vêm alguns questionamentos: é só disso que trata o curso de Arquitetura e Urbanismo? A formação do curso é para responder demandas estéticas e de “última moda”? Trago para exemplificação uma dessas atividades realizadas em minha formação em arquitetura.

Figura 06 – Maquete eletrônica de escola elaborada em 2013

Fonte: Arquivos do autor (2013)

Esta maquete eletrônica de uma escola de ensino médio e fundamental foi feita em 2013, na disciplina de Projeto IV no curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA. Naquele momento, a formação nos direcionava projetar uma edificação para comportar uma determinada quantidade de alunos e funcionários com estacionamento para veículos, área de convivência, reservatório (caixa d’água) superior e inferior, recepção, diretoria, secretaria, salas de aula, banheiros, biblioteca, sala de informática, biblioteca, além de todo o projeto técnico com as respectivas plantas (localização, situação, plantas construtivas, cortes, fachadas, maquete, etc). Interessante notar que há nessa proposta um modo “padrão” de pensar a escola. Há uma perspectiva modelar que parece induzir o arquiteto em seus modos de produzir os espaços. Assim, durante a formação notamos uma preocupação de viés técnico com as estruturas prediais, mas pouco se faz pensar em como os edifícios expressam forças em disputa para a produção de subjetividades.

Deleuze, citando Michel Foucault, escreve que a sociedade disciplinar é aquela na qual o comando é criado atendendo uma rede difusa de dispositivos que estabelecem os costumes, os hábitos e as práticas produtivas e a disciplina é assegurada através de instituições instaladas em edifícios sólidos (escolas, fábricas, asilos, etc) que estruturam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a "razão" das disciplinas. Assim, os prédios escolares nos primeiros anos da República brasileira cujos interiores o saber é produzido pela vigilância pode ser um exemplo típico dessa sociedade disciplinar abarcando as escolas até nos dias atuais (FOUCAULT, 1999). Importa-me dizer que na condição de estudante de arquitetura, à época, eu reproduzi na estrutura predial o que tais diagramas disciplinares se impunham através da formação.

Se as edificações subjetivam, então, que modos de subjetivação acontecem a partir dos agenciamentos curriculares nos cursos de arquitetura e urbanismo? Nesse contexto, é importante lembrarmos que a arquitetura e o urbanismo são temas entrelaçados e só são vistos separadamente quando mencionados pelos críticos. Almeida (2016) fala de toda uma arquitetura e um urbanismo que atravessa qualquer regra, norma ou diretriz e se atualiza nos corpos e nos desejos dos habitantes da cidade. No entanto, ao decorrer dos anos a arquitetura e o urbanismo foram se configurando em contextos distintos. Os cursos de graduação parecem apresentar a arquitetura direcionada para o individual como uma "parcela" única na cidade em que os interesses se limitam em uma propriedade. Já o urbanismo é o gerenciamento "público" do espaço criando regulamentações para a estruturação da cidade, assim, ele parcela, dogmatiza controla em prol do interesse do aparelho de Estado.

O estudo de Almeida (2016) nos lembra que ao mesmo tempo em que esses campos são vistos de forma separada para a crítica, para a cidade, para o Estado e para as instituições, eles são uma coisa única, ou seja, não conseguimos dividir a cidade e ela se desenvolve de pulsões e conflitos variados resultando dos nossos desejos. Quando caminhamos pela cidade, ela parece segmentada em ambientes públicos e privados. De um lado temos a arquitetura estudando edificações e o *design*; e do outro, no urbanismo, estudamos circulações e a vida coletiva dos habitantes das cidades. A distância que encontramos entre as áreas é refletida também no ensino, que praticamente divide as disciplinas em arquitetura ou urbanismo. Com isso, vemos a arquitetura com a função de designar o espaço através da arte e de um funcionalismo, enquanto o urbanismo trata de um campo amplo, que tenta organizar a cidade por inteiro.

O mapeamento de estudos que fiz na construção dessa cartografia me permitem dizer que a cidade dificilmente poderá se ordenar sob os moldes de um sistema capitalístico, pois, ela é um campo complexo de disputa de poderes, um sistema carregado de fluxos, onde o "público",

algumas vezes enxergado como espaço democrático, na verdade não existe, porém, ela conforma um espaço que está constantemente em disputa por interesses privados. Ao percorrermos pela cidade, nos deparamos com ruas cheias de veículos, “verdadeiros” lotes privados, em que cada condutor é proprietário de um lote no espaço das vias, e para andar nelas é preciso ter um carro. Exemplo disto são as praças públicas em países como Brasil, Rússia, China, etc, dando lugar a shoppings centers como espaço de encontro; e em países com espaço urbano mais antigo, as praças transformam-se em projeto de disputa por interesses privados em que concessionárias e franquias concorrem este espaço.

Entendemos que o curso de Arquitetura e Urbanismo se constitui, muitas vezes, por um ato normativo, que estabelece objetivos, disciplinas de cargas-horárias, baseado em suas diretrizes curriculares, através do qual a instituição exerce uma função vertical e heterônima definindo prerrogativas para que se conclua o curso. No entanto, consideramos essa compreensão no mínimo, simplista, ao reduzir um currículo apenas à sua dimensão normativa. Um percurso curricular é atravessado por histórias vividas, diversas perspectivas teórico-metodológicas, enfim, por uma multiplicidade de vozes que perpassam a faculdade em todos os períodos, tornando assim seu cotidiano rico e complexo. Em outras palavras, são ideias, pessoas, encontros, desencontros, aprendizagens, afecções e uma série de outros fenômenos que acreditamos não ser possível capturar em sua totalidade, mas que, os praticantes desse currículo fazem circular entre diferentes espaços e em inúmeras dimensões.

Pressupomos que os modos dos saberes formais agenciados no campo da produção de arquiteturas e de urbanidades consideram ou respondem à demanda de um tipo de cliente, que em seu coletivo são conhecidos informalmente por mercado, mas que não caracteriza a maior parte dos espaços construídos nas cidades brasileiras. Vemos que as cidades no Brasil se formam em boa parte à margem do padrão, do formal, quase sempre alinhadas ao mercado.

Essas arquiteturas e planejamentos urbanos conforme Marques (2010), realizados por grande parte dos arquitetos na sociedade, eliminam as circunstâncias nas quais arquiteturas e cidades se constituem, desconsiderando o habitante e o meio, para construir num vazio estéril objetos a serem contemplados, espetacularizados. Ao desconsiderar experiências cotidianas, subjetivas, singulares, salientamos que essa estetização não é algo desatento, nem estratégia ingênua e está incorporada a um conjunto de axiomas[16] tais como: padronização, privatização, culturalização, cenograficalização, turistificação, museificação, *merchandisinhg* e midiatização

[16] Axioma no sentido de verdade evidente por si mesma.

do espaço urbano, dentre outros agenciamentos que estruturados entre si, moldam o pensamento dominante, único e consensual que hoje gerenciam as intervenções 'sobre' as cidades e a formação dos arquitetos.

As estratégias projetuais e construtivas são entrelaçadas numa postura desencarnada a serviço das vozes do urbanismo dominante contemporâneo contribuindo para os movimentos de espetacularização urbana, onde estão enredados processos de estetização, gentrificação[17], *disneylandização*[18], cidades shoppings, cidade parque temático, cidade-museu. Esses discursos contemporâneos sobre a cidade desembocam em resultados comuns tais como: a segregação social, a privatização dos espaços públicos em prol de padrões internacionais de segurança, a mercantilização espetacular urbana, o marketing urbano, a especulação imobiliária indicadora dos condutores de crescimento nas cidades, bem como primam pela não-participação da população em suas formulações.

A partir das minhas experiências, digo que o arquiteto não é apenas um profissional que cumpre solicitações, mas trata-se de um pensador crítico diante dos conflitos e problemas que as realidades nos colocam. Por isso, acredito ser necessário discutirmos a importância de um profissional com uma noção complexa e realística da qual o mundo nos apresenta. Esses profissionais precisam ser compreensivos e comprometidos com as situações urbanas numa visão múltipla para que possam construir seus agenciamentos evitando assim totalizações, reducionismos em suas práticas.

Ressaltamos o fato desses profissionais praticarem suas atividades sob uma via de mão-dupla, uma vez que são norteados por esse mundo econômico, tecnológico e social. O que consideramos é que a problematização desses estilos projetuais e construtivas precisam integrar o debate da formação e das discussões curriculares. Por isto, pensamos que o período da graduação em Arquitetura e Urbanismo é um momento que contribui grandemente para a formação das subjetividades dos futuros arquitetos e urbanistas, resta-nos saber em qual direção estamos sendo subjetivados. É necessário realçar os agenciamentos curriculares na formação em Arquitetura e Urbanismo, dos modos como vem sendo pensados e construídos, abrindo novas possibilidades para os profissionais problematizarem suas ações frequentemente desencarnadas das relações sociais, econômicas, tecnológicas existentes.

---

[17] Elitização, expulsão da população mais pobre, termo desenvolvido por Neil Smith em The new urban frontier, gentrification and the revanchist city, Londres, Routledge, 1996.

[18] Transformação da cidade em parque temático, através da "comercialização" de seus elementos considerados "históricos" ou de simulações de objetos históricos. Trata-se da sua "revitalização", para apropriação por interesses econômicos ligados à exploração da "cultura", do entretenimento e do comércio. Nestes cenários, questiona-se sobre o destino da vida urbana local e sobre que outras formas de vida urbana que ali se instalarão.

Neste capítulo, consideramos algumas questões importantes que compõem o curso de Arquitetura no Brasil no âmbito macro, estrutural e político e de interferências micropolíticas de variadas espécies. No próximo capítulo, tentaremos problematizar a formação do curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA em suas composições curriculares para o exercício profissional. Não tratamos desprendidas as dimensões curriculares do curso, pois, concordamos que "o currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano" (CARVALHO, 2009, p. 179).

3 A FORMAÇÃO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA: TESSITURAS EM TORNO DO CURRÍCULO E DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

> *[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] (Deleuze; Guattari, 2001).*

3.1 O currículo e os processos de subjetivação

Nesta parte da nossa viagem, tentamos problematizar a visão dos/as arquitetos/as egressos/as sobre a perspectiva formativa do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista. Iniciamos o capítulo referenciando o rizoma descrito por Deleuze e Guattari conectando pontos de diversas naturezas e aportando-se em diversos princípios, sendo um desses a cartografia, na qual o cartógrafo procura constantemente elementos para sua composição. Referenciando o princípio cartográfico mencionado pelos autores, esse capítulo foi organizado buscando problematizar os processos de subjetivação na formação dos/as arquitetos/as.

É um convite a considerarmos que os currículos e os documentos oficiais induzem as ações e as práticas docentes e discentes no curso, já que os documentos oficiais muitas vezes definem modos de organização e de funcionamento da universidade, em que os currículos emergem como um dispositivo agenciador de diversos elementos que constituem o ensino superior. A questão que nos faz pensar a relação da formação do arquiteto com o currículo no decorrer deste estudo é refletir sobre *o que* ou *qual* conhecimento será ensinado. O que devemos ser ou nos tornarmos? Pensamos que o currículo pode interferir ou modificar a ação das pessoas que o praticam. O currículo está ligado à subjetividade, àquilo que vamos nos tornando. Sendo assim, problematizar o currículo não é trabalho um simples, pois ele é um campo muito maior do que pensamos corriqueiramente. Para pensarmos brevemente o histórico do campo de estudos do currículo, apoiamo-nos em Silva (2004), Lopes e Macedo (2010), Paraíso (2004) dentre outros curriculistas.

Com esses autores entendemos que o currículo é um campo de disputas, animado por questões históricas, éticas e políticas. As demandas e exigências sociais tensionam frequentemente os currículos na apreensão de seus códigos com uma carga ideológica que pode moldar ao padrão social, na incorporação da racionalidade e lógica dominantes. O campo curricular educacional deve ser visto como uma construção que já passou por múltiplas

definições e mudou em cada momento histórico, ou seja, trata-se dos movimentos formativos em ação e neles refletem os projetos sociais em disputa.

Barbosa (2017), ao escrever sobre a teoria curricular no Brasil, pontua que entre 1920 e 1980 existiu um viés positivista e funcional de estrutura instrumental, técnica, assim como na transferência instrumental das teorizações americanas. O campo era voltado para os interesses da formação do trabalho e a consequente massificação da escolarização, atendendo às demandas da industrialização e da urbanização. O currículo tinha como base os preceitos da administração, a partir da organização racional dos tempos e espaços, buscando a racionalização dos processos educativos. Tinha um enfoque nos princípios de eficiência, racionalidade, e era centrado na preparação e organização das atividades, com bases científicas, direcionado ao acordo de métodos educacionais que buscava controlar os processos educativos.

A partir de 1970, Barbosa (2017) registra que inicia no Brasil perspectivas críticas de base marxista com enfoque nas teorias da reprodução e das abordagens sociológicas, desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. A teoria crítica questionava a tendência tecnicista e denunciava a escola, pois, reproduzia os formatos sociais injustos e desiguais. Em meados de 1990, o pensamento crítico ganha destaque no Brasil e a ideia de currículo como disseminação da ideologia dominante torna-se a perspectiva hegemônica dos estudos curriculares.

Notamos que as teorias pós-críticas ganham força na década de 1990 e coloca novas questões no campo da teoria curricular. As principais críticas giram em torno de como a escola se prende a um modelo universalista e eurocêntrico, oprimindo e segregando grupos sociais e minoritários; rompem com as ideias do sujeito racional e procuram as subjetividades plurais, enfatizando discursos sobre a valorização da diferença e das linguagens particulares sob o propósito de ouvir as vozes e reconhecer as minorias silenciadas visando à construção de identidades minoritárias e de subjetividades singulares, conforme suas perspectivas ontológicas e epistêmicas.

A ideia de diferença é radicalizada e tem a ver com a subversão aos saberes postos e a indeterminação, algo que não se fixa e nem se submete à identidade. Traz a ruptura de noções de estabilidade que são substituídas pelo instável e pelo incerto. Com enfoques pós-críticos de diversas influências teóricas provindas, principalmente, da literatura francesa, o campo da teoria curricular no Brasil a partir de 1990 coloca em tensão os princípios críticos. Autores como Gilles Deleuze, Félix Gattari, Michel Foucault, Edgar Morin, dentre outros, criaram muitas discussões nesse período (LOPES e MACEDO, 2010; SILVA, 2004, PARAÍSO, 2004).

> No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9).

Vemos que as teorias pós-críticas em educação e no currículo, embora não tenham um campo unificado, são correntes céticas em relação ao projeto moderno e seus princípios, por conseguinte, ao princípio da identidade, buscando entrelaçar as subjetividades plurais, impulsionadas por múltiplas tendências teóricas que buscam atender as demandas da "virada linguística" no campo cultural, tido como "cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens" (LOPES, 2013, p. 17), que "inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pósmarxistas" (LOPES, 2013, p. 10), em que "todos esses movimentos se cruzam, se mesclam [...] pertencendo a uma tradição que se remete aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida" (LOPES, 2013, p. 17).

Carvalho (2012) escreve que:

> [...] os Currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as praticasteorias escolares. Compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla (CARVALHO, 2012b, p. 190-191).

Notamos um conceito amplo de currículo que não apenas atravessa, mas vai além de um compêndio no qual se guarda o que deverá ser ensinado ao estudante e os saberes que este possuirá ao final de determinado curso, das dicotomias; das hierarquizações e das nomenclaturas de currículo (oficial/formal/prescrito, oculto, vivido/realizado/ativo, entre outras). Ferraço (2017) nos fala de um currículo como fluxo e não somente como forma, ou produto, que pode ser objetificado e comercializado. Concebemos, compondo com Ferraço, o "[...] currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder que se colocam nos planos lisos e estriados nos cotidianos das escolas" (FERRAÇO, 2017, p. 535).

Para Carvalho (2009), é um equívoco situarmos o currículo em classificações como "bom" ou "ruim", mas devemos pensá-lo como produção engendrada entre as relações de forças e formas, em articulações de saberes e poderes no processo de escrita do documento curricular e nos movimentos inventados, cotidianamente, no *corpoescola* que podem produzir e propagar

afetos. No entanto, Paraíso (2010) nos lembra que o campo do currículo ainda é, na maior parte das vezes, um pensamento identitário, no qual se busca entender o que é o currículo; quais são as semelhanças entre o currículo por competências e o currículo por objetivos, por exemplo; quais as nominações do currículo e identificação de semelhanças e diferenças entre currículos críticos e pós-críticos, tradicionais e construtivistas, em classificações sem fim.

Podemos afirmar com Moreira (2019) que, no pensamento dominante, a identidade permanece sendo o grande fundamento como se o currículo fosse um espaço de produções serializadas. Isto acontece, pois, a noção de diferença é expressada na maior parte das vezes em consonância com a produção dos currículos conectando essa diferença à visão de falta de algo, junto a um modelo de comparação em constante alusão ao que precisaria/precisa ser e à ideia de desnível considerando um padrão pré-determinado com identidades estipuladas, estigmas e estereótipos. Um "diferente a partir de..." que busca expurgar a diferença na criação.

Deleuze (1988) nos mostra que a diferença não é uma característica que está a serviço da generalidade do conceito, mas do puro acontecimento. Esse filósofo utiliza a diferença como variação, multiplicidade e proliferação ao invés de considerar a diversidade dentro de um elemento comum. A diferença é o impulsor da criação, ela vem primeiro e, para Deleuze (1998), "enquanto a diferença é submetida às exigências da representação - como lugar transcendental - ela não é nem pode ser pensada em si mesma" (DELEUZE, 1988, p. 415). O autor lembra que no campo da representação, a diferença é pensada de maneira presa à "[...] identidade do conceito; oposição do predicado; analogia do juízo; e semelhança na percepção" (DELEUZE, 1988, p. 415).

Vemos que a diferença na perspectiva deleuziana diz respeito às singularidades, aos fluxos de forças, à potência, ou seja, não é o polo negativo conforme algo que contrapõe dentro de uma pretensa unidade. Segundo Moreira (2019), um currículo, na complexidade de diferença pela potência das diferenciações imbricaria multiplicidades que produz movimentos ao inventar fissuras nos estratos enrijecidos. Tentamos fugir da rigidez dos territórios fixos, únicos, operados pelo medo e outros afetos tristes, fechados na recognição, e nos aproximamos de uma diferença atrelada à singularidade e multiplicidade. Essa diferença não é sinônimo de respostas para solução de problemas e não é subserviente às lógicas empresariais de treinamentos, ação-reação e para *perguntasrespostas* corretas e outras dicotomias.

Desse modo, defendemos nesta pesquisa a ideia de currículo tirando o foco da identidade que objetiva o consenso sobre a diversidade ou que categoriza a princípio pessoas e grupos para, posteriormente, associá-las como diferentes, baseado nos moldes dominantes de um currículo. Os currículos já formados com suas disciplinas, professores, conteúdos etc, são

os segmentos já constituídos. Com isso, tentamos nos distanciar da armadilha de fixar os sentidos no que já foi formado com a intenção de organizar o caos. Nosso esforço nesta pesquisa está em fugir de rotular, enquadrar, identificar e agrupar constantemente. Não é fácil escapar pela produção da diferença, pois, no nosso costume é comum olharmos por meio da identidade, a operar com a identidade que parte de um padrão apriorístico e se constitui como diferença-(des)nível (PARAÍSO, 2010).

Segundo Sandra Corazza (2001), o currículo é uma prática social que "se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito" (CORAZZA, 2001, p. 10). O currículo é considerado por Corazza (2001) como "um ser falante" porque ele tem a intenção de nos dizer o que quer, contudo, não é sempre que ele sabe ou diz o que quer, porque ele pensa que utiliza a linguagem, mas a realidade é que a linguagem o utiliza. Na condição de um ser de linguagem, o currículo somos nós dizendo e fazendo, criando ideias, práticas individuais e coletivas. Como demonstra a autora,

> É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um "espectro", que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao "Outro" da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacetados e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de "eus" e de "não-eus", que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001, p.14).

Trazendo o pensamento pós-niestzscheano da filosofia da diferença, reconhecido pelos poderes educacionais, Corazza (2001) nega o conceito de currículo e põe em observação suas condutas e verdades, além de apontar que os seus fins serão alcançados pela transformação radical de toda ordem e pesquisa curricular existente até os dias atuais. No âmbito do Brasil, Corazza (2001) fala que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) [aqui lemos o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos normatizadores dos cursos de graduação] disciplinariza o currículo, moraliza suas condutas e estabelece seus dilemas morais, de maneira que a política curricular seja exercida "incitando-os a governarem suas condutas, atitudes e valores, de acordo com os termos liberais cidadãos" (CORAZZA, 2001, p.92).

Corazza (2001) diz que existe uma política da subjetividade no panorama brasileiro que visa neutralizar por meio de posturas morais, a retirar da violência, da pobreza espiritual ou material, dos vícios, do crime e de todas as complicações presentes na vida moderna. Para a autora:

> 1)um código moral: por formular um conjunto de valores e regras de ação propostos, de modo sistemático, aos infantis – também aos/ás

> professores/as, famílias, grupos culturais -, através do aparelho prescritivo da Escola; 2) uma moralidade de comportamento: por normatizar o comportamento efetivo de cada infantil, em relação às regras e valores desse código; 3) um conjunto de práticas de si: por levar o infantil a realizar o modo "cidadão" de sujeição, mediante relações consigo mesmo, que o fazem adquirir a natureza moral "cidadã", e constitui-se como sujeito moral de suas ações cidadãs (CORAZZA, 2001, p. 95).

Apoiando-nos em Corazza (2011), podemos dizer que os saberes na formação de um profissional não se resumem aos conhecimentos científicos, mas abarcam os saberes gerados que incorporam, através de modos de produção de si e nós mesmos, ou seja, uma produção de subjetividade. Essa produção de subjetividade se dá como uma condição de possibilidade de uma ética da existência. Foucault (2009) quando estuda a antiguidade greco-romana fala que, naquelas sociedades, existia um esforço para afirmar a própria liberdade e dar à própria vida uma certa forma na qual podia se reconhecer e ser reconhecido por outros. Tal esforço pode ser pensado como um modo de produção ético, uma produção de subjetividade, que se refere a um exercício de atenção ao que se passa num corpo, ao desejo que o percorre que, ao invés de rebatê-lo, dá-se uma atenção às intensidades que o promovem.

Foucault (2009) chamou essa ética de "a própria vida como uma obra de arte pessoal" (FOUCAULT, 2009, p. 730-735). Ou seja, significa estudar a constituição do sujeito como objeto de si mesmo. A "formação de subjetividade como sendo o modo em que o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade em que está em relação consigo mesmo" (FOUCAULT, 1990, p. 21). Foucault (1990) ainda diz que através das técnicas de si, pode um indivíduo efetuar, sozinho ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se. Esse olhar para si mesmo, a partir de suas experiências, pode criar um outro modo de pensar o processo de formação dos arquitetos.

3.2 Pensando a perspectiva formativa do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista

Ao iniciar o curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista em 2011, pude vivenciar uma nova rotina de graduando e experimentei novos encontros na cidade. Além dos amigos que fiz durante o curso, tornando as atividades mais prazerosas, o ambiente da sala de aula, da biblioteca, das visitas técnicas nos terrenos, dos estágios, e tantos outros fatores cotidianos, se evidenciaram cada vez mais. A diferença dos professores e da matriz curricular em relação ao ensino médio tornou meu olhar atento, e no decorrer dos anos e conversas, pude

exercitar a sensibilidade acerca do curso de Arquitetura. Talvez, estes momentos de adaptação e de (re)conhecimento, junto aos meus 05 anos de "formado", fomentaram para eu hoje estar pesquisando sobre a formação deste curso.

Para pensarmos a perspectiva formativa do curso na Faculdade Conquista, sobretudo nas bases do saber científico, que tem seu berço nas entranhas do conhecimento acadêmico, devemos tomar como enfoque as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, instituídas pela Resolução CNE/CES n.º 2, de 17 de junho de 2010. Assim, insere-se a linha didático-pedagógica a ser seguida na graduação devendo garantir aos estudantes uma formação generalista, preparando-os para compreender e traduzir as necessidades dos sujeitos, grupos sociais e da comunidade, no que lhe compete em organizar, conceber e construir espaços, desde a edificação ao paisagismo e o urbanismo, assumindo a responsabilidade da conservação e valorização do patrimônio construído, a utilização dos recursos naturais e, também, a proteção do ambiente natural (BRASIL, 2010).

Buscando estabelecer relação entre a proposta formativa do curso de Arquitetura da Faculdade Conquista, implicada na própria matriz curricular do curso com as interações dos/as arquitetos/as, abrimo-nos para o *arquiencontro* a fim de nos ajudar a problematizar as composições curriculares do curso para o exercício profissional.

O curso de Arquitetura surge em Vitória da Conquista/BA na Faculdade Conquista no ano de 2010, tem duração de 10 semestres e carga horária total de 3.600h. A página eletrônica da instituição anuncia:

> a missão de formar profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e a valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis (SITE DA FACULDADE CONQUISTA, 2022).

Anuncia como objetivo formativo que os profissionais possam:

> compreender as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização, reflexão crítica e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo; a edificação; o paisagismo, o patrimônio histórico; a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis (SITE DA FACULDADE CONQUISTA, 2022).

O site da Faculdade Conquista, que contêm informações a respeito do curso, aponta que uma das características da profissão está na amplitude dos campos de conhecimento, supondo que a formação profissional deva conferir ao discente a capacidade de elaborar soluções técnicas e projetuais compatíveis à da realidade, no tempo e no espaço. Para a instituição, o arquiteto em sua formação deve desenvolver competências em áreas diversas referentes a sistemas estruturais, sistemas construtivos, representação gráfica, fundamentação estética, história, estudos ambientais entre outros.

De acordo com a proposta formativa da Faculdade Conquista, o arquiteto possui formação humanística, técnica e artística; atua como planejador do meio construído destinado à habitação (inclusive de baixa renda), às edificações de maneira geral e ao urbanismo. No seu viés urbanista, elabora planos diretores e de desenvolvimento, que envolvem: o planejamento da ocupação do solo do município e de regiões; código de obras; controle do trânsito urbano; soluções para mobilidade humana e de veículos; transporte coletivo; preservação de bens culturais e de recursos naturais; orientação para o crescimento das cidades. Considera para suas proposições profissionais, aspectos físicos, sociais e ambientais da área de influência de seu trabalho.

O curso da instituição propõe uma metodologia integrada para a prática do ensino, que congrega conteúdos, posturas e fazeres. Essa integração encontra seu ápice na concepção de ateliês que buscam a interdisciplinaridade através da associação das cinco áreas de conhecimento do curso, propostas nesse novo Projeto Político Pedagógico: Arquitetura; Cidade e Paisagem; Expressão e Representação; História e Teoria da Arquitetura; Cidade e Paisagem; Tecnologia da Construção (SITE DA FACULDADE CONQUISTA, 2022).

Desse modo, percebemos que a perspectiva formativa da faculdade Conquista define um amplo campo de atuação e, para o desenvolvimento das atividades, o arquiteto e urbanista deve apresentar capacidades e habilidades construídas na formação acadêmica. O fluxograma do curso da Faculdade Conquista apresenta os seguintes componentes disciplinares, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 01 – Fluxograma do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista de 2021

Semestre	Disciplinas e Carga Horária por disciplinas	Carga Horária Semestral
	✓ Desenho Técnico e Arquitetônico (60h); ✓ História da Arquitetura e do Urbanismo (30h); ✓ Desenho e Plástica I (Teórica 30h. Prática 30h);	

1º semestre	✓ Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (60h); ✓ Fundamentos Sociológicos e Antropológicos (60h); ✓ Introdução a Arquitetura e Urbanismo (60h).	330h
2º semestre	✓ Projeto I (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ História da Arquitetura e do Urbanismo II (30h); ✓ Desenho e Plástica II (Teórica 30h. Prática 30h); ✓ Metodologia da Pesquisa Científica (30h); ✓ Geometria Descritiva Aplicada à Arquitetura (Teórica 30h. Prática 30h); ✓ Meio Ambiente e Desenvolvimento Ambiental (60h); ✓ Matemática Aplicada à Arquitetura (30h); ✓ Projeto Integrador I (30h).	390h
3º semestre	✓ Projeto II (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ História da Arquitetura e do Urbanismo III (30h); ✓ Computação Gráfica I (60h); Conforto Ambiental I (30h); Topografia (Teórica 30h. Prática 30h); ✓ Física Aplicada à Arquitetura (60h); ✓ Projeto Integrador II (30h).	360h
4º semestre	✓ Projeto III (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ História da Arquitetura Brasileira e Regional (30h); ✓ Computação Gráfica II (60h); ✓ Conforto Ambiental II (30h); ✓ Materiais de Construção Civil I (Teórica 45h. Prática 15h). ✓ Instalações e Equipamentos (60h); Teoria e Estética da Arquitetura (30h).	360h
5º semestre	✓ Projeto IV (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ Teoria do Espaço Urbano I (60h); ✓ Morfologia e Infraestrutura Urbana (Teórica 45h. Prática 15h);	360h

	✓ Conforto Ambiental III (30h); ✓ Estruturas Estáticas (60h); ✓ Instalações e Equipamentos II (60h).	
6º semestre	✓ Projeto V (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ Teoria do Espaço Urbano II (60h); Paisagismo (30h); ✓ Construção Industrializada (30h); ✓ Técnicas Construtivas I (60h); ✓ Sustentabilidade do Ambiente Construído (30h); ✓ Sistemas Estruturais I (60h).	360h
7º semestre	✓ Projeto VI (Teórica 30h. Prática 60h); ✓ Compatibilização de Projetos (60h); ✓ Planejamento Urbano I (60h); ✓ Prática Social de Arquitetura (30h); ✓ Técnicas Construtivas II (60h); ✓ Estágio Supervisionado I (120h).	420h
8º semestre	✓ Projeto VII (60h); ✓ Arquitetura de Interiores (60h); ✓ Planejamento Urbano II (Teórica 30h. Prática 30h); ✓ Técnicas Retrospectivas (30h); ✓ Estágio Supervisionado II (120h).	330h
9º semestre	✓ Projeto VIII (60h); ✓ Prática Profissional em Arquitetura e Urbanismo (30h); ✓ Optativa (60h); ✓ Gerenciamento de Projetos e Obras (Teórica 30h. Prática 30h); ✓ Estágio Supervisionado III (120h); ✓ Trabalho de Conclusão de Curso ou TCC I (60h).	390h
10º semestre	✓ Aplicação da Plataforma BIM (60h); ✓ Tópicos Especiais em Projeto de Arquitetura (30h); ✓ Trabalho de Conclusão de Curso ou TCC II (60h).	150h

Fonte: Adaptado pelo autor (2022) a partir do site da Faculdade Conquista

Além do fluxograma do curso, encontramos no site da Faculdade Conquista a orientação da matrícula nos componentes curriculares TCC I e TCC II, que somente poderá ser feita por aluno que esteja nos 9º e 10º semestres, na condição de potencial concluinte e tem como componentes optativos: Iluminação (60h), Empreendedorismo (60h), Croqui (60h) e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (60h). O regime semestral tem uma carga horária de 3.450h + 150h de atividades completares totalizando em 3.600 horas.

Observando o fluxograma do curso é possível notar algumas tendências para uma formação em arquitetura que abranja outros espaços, embora os trabalhos em escritórios e na construção civil continuem sendo a base de sustentação da formação. A configuração da matriz curricular aponta que as habilitações não são dispostas em períodos específicos do curso, mas permeiam todo o currículo. Nesse sentido, entre as linhas desejantes molares, moleculares e de fuga, podemos perceber na fala dos/as arquitetos/as egressos/as problematizações acerca da perspectiva formativa do currículo da Faculdade Conquista para o exercício profissional:

> **Pé-direito:** Eu posso afirmar que quem formou na Faculdade Conquista na nossa época saiu de lá excelente técnico porque a parte técnica nunca deixou nada a desejar, a parte do fazer, como montar, quais os elementos de um projeto. Por outro lado, a parte criativa acho que foi baixíssima. A gente estava a todo tempo sendo puxado para essa parte técnica, a gente era muito podado na parte criativa. Estávamos sempre muito enquadrados, não podíamos olhar muito para o horizonte, estávamos sempre tendo que voltar os olhos pra um ponto, talvez real, de uma faculdade no interior da Bahia. Não era muito permitido viajar demais, sonhar demais, vislumbrar demais, e fomos tendo essa formação muito mais técnica. [...]
>
> **Cota:** [...] Em relação à grade [matriz curricular] da instituição, me lembro que foi baseada em instituições do Sul, então já eram instituições consolidadas tradicionais. Num primeiro momento eu achei bem completa, eu achei que a gente tinha que aprender um pouco de várias coisas e que ao meu ver naquele momento era interessante, então era um ponto positivo. Porém, com o passar dos semestres e com a conclusão do curso eu senti muita falta de algumas matérias da vida real que mostrassem como funciona arquitetura na prática e algumas outras matérias eu sinto que poderiam ser mais exploradas, tipo essa questão da criatividade. Algumas outras poderiam ser menos exploradas, por exemplo: cálculo porque a gente teve essa abordagem, mas hoje para o meu dia-a-dia são coisas que eu não teria vontade de fazer.
>
> **Corte:** Eu gostei muito do curso. Tinha um aprendizado muito bacana, e a cada semestre era um incentivo maior, uma descoberta nova. Eu acho que faltou muito deixar a gente mais livre para poder ousar, viajar na maionese, que geralmente é o diferencial do arquiteto: é você poder ousar nas suas ideias, no seu imaginário, trazer aquilo que para algumas pessoas é absurdo. [...]
>
> **Fachada:** Eu acho que deu pra gente ter contato com um pouco de tudo que a profissão pode oferecer porque a gente atua no dia-a-dia com

> muito interior, muita reforma, muito projeto residencial, ligado com prefeitura e tal. Eu acho que poderia ter tido um enfoque maior, mas eu não encaro isso como um problema porque senão todo profissional acaba fazendo a mesma coisa e a gente teve oportunidade de conhecer um pouco de tudo. [...]

Com essas falas, apoiamo-nos em Deleuze e Guattari (1996) para dizer que somos segmentarizados a todo o momento por linhas duras e enrijecidas, que nos levam a lugares lineares e sedimentados. As prerrogativas inerentes à formação em Arquitetura e Urbanismo em suas dimensões prescritas são como linhas fechadas, que nos resgatam a um lugar fixo, como a atuação do arquiteto, a formação em Arquitetura em suas exigências e particularidades. Nas palavras dos autores:

> Somos segmentarizados linearmente, numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um "processo": mal acabamos um processo e já estamos começando outro, demandantes ou demandados, para sempre, família, escola, exército, profissão, e a escola nos diz: "Você já não está mais em família", e o exército diz: "Você já não está mais na escola..." Ora, os diferentes segmentos remetem a diferentes indivíduos ou grupos, ora é o mesmo indivíduo ou o mesmo grupo que passa de um segmento a outro (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84).

Ao relacionarmos o saber molar com a perspectiva formativa do currículo de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista, percebemos que o curso se organiza como máquinas abstratas[19] axiomáticas binárias refletindo em grande parte a formação dos profissionais. As máquinas abstratas de ensino são entrelaçadas com seus domínios/axiomas: o conteúdo das ementas, programas, metodologias, grades curriculares, diretrizes onde são elencados conceitos, paradigmas, regras, funções, percepções, construindo a partir dessas maneiras de pensar e consequentemente estratégias de intervenção no ambiente construído. Daí, surgem as posturas binárias, estetizantes, demiúrgicas, hierarquizadas, arborescentes que comandam grande parte das maneiras de *pensaragir* dos arquitetos urbanistas.

Corazza (2001) nos lembra que o currículo é um modo de subjetivação, contudo, é necessário a análise de seus conhecimentos, suas linguagens, suas formas de raciocínio, seus tipos de experiência e etc. Para a autora "investigar o currículo como prática subjetivadora exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que

[19] "[...] Não existe a máquina abstrata que seriam como ideias platônicas, transcendentes e universais, eternas. [...] Contrariamente ao que se passa nos estratos, e também nos agenciamentos considerados sob seus outros aspectos, as máquinas abstratas ignoram as formas e as substâncias. Por isso são abstratas, mas também é esse o sentido rigoroso do conceito de máquina. As máquinas excedem toda mecânica. Opõem-se ao abstrato no seu sentido mais ordinário. As máquinas abstratas consistem em matérias não formadas e funções não formais. Cada máquina abstrata é um conjunto consolidado de matérias-funções (phylum e diagrama)" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 227).

não dependem deles e nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade" (CORAZZA, 2001, p. 57-58). Pressupomos que para problematizar as composições curriculares para o exercício profissional, o pesquisador/arquiteto pode transitar pelo território que Corazza (2011) chama de "ética de si", pois, através dessa ética, o sujeito/arquiteto passa a não aceitar suas condições subjetivadoras e a se apegar às ações e reflexões críticas. A "ética de si" foi tramada na história e são efeitos de junções de forças com o propósito de criar um certo tipo de subjetividade. Assim, é necessário que estejamos sempre

> [...] lutando contra a submissão das subjetividades modernas, tanto a teoria quanto a prática do currículo podem, assim, cruzar suas fronteiras morais para lidar com novas e improváveis formas de subjetivação, estabelecer novas e impensadas relações e efetuar outra experimentação ética (CORAZZA, 2001, p.58).

Na formação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Almeida (1997) diz que o ensino sempre buscou a transmissão das regras de composição de projeto, deixando as outras disciplinas com papel secundário. Nessa mesma direção de Almeida (1997), vimos os/as arquitetos/as egressos/as da Faculdade Conquista falaram sobre a organização do curso em torno das disciplinas para o exercício da profissão. Assim nos falam:

> **Pé-direito**: Tem a parte toda de instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias que a gente aprendeu "bulhufas" na faculdade, foi uma coisa básico do básico e a gente lida com isso na profissão. Então eu só fui aprender essas disciplinas quando eu virei professora. Eu aprendi primeiro na prática que eu tive, pois, precisei me virar para poder locar ponto, para poder entender tudo e aí eu me virava. Aí chegou a oportunidade de eu dar aula dessas disciplinas, então eu comprei milhões de livros, estudei e hoje eu sei, mas não foi a faculdade que me deu o caminho, ela nem me apresentou os autores, que é o básico. Já que a faculdade pode te apresentar um caminho para você poder estudar algumas disciplinas, eu acho que isso não foi feito. Era muita embromação. Passavam muitos trabalhos sem sentido, coisas que a gente fazia por fazer que não agregavam em nada [...] Tivemos no final do curso contato com uma professora que era muito do mercado de trabalho e que trouxe muita coisa disso pra gente. Ela foi nossa professora no oitavo, nono e décimo semestre. Aquela mulher clareou minha cabeça num grau a respeito de projeto porque os outros... Primeiro que a faculdade fica botando a gente pra fazer um monte de projeto "megalomaníaco" que quando chega na vida real nunca vamos fazer. Tudo eu entendo que a gente tem que saber porque no dia que rolar a gente fala "eu pego, eu já fiz esse negócio aí na faculdade". Mas eu acho que as outras disciplinas não eram muito condizentes com as disciplinas de projeto. Projeto era uma coisa sempre muito mais e as outras ficavam sempre no muito menos. Então eu acho que podia ter rolado essa interdisciplinaridade que não rolava na nossa época, e projeto ter sido mais projeto residencial, comercial, pra gente entender mais dessa "pegada", já que a gente tá aqui no interior e vai ser isso que vamos lidar mais, mas sem deixar as outras disciplinas pra lá. Eu acho que podia ter tido mais essa parte.

Cota: Eu acho que a disciplina de projeto foi mais enfática e era o que a gente precisava aprender, entender mais essa parte técnica porque hoje é uma coisa que a gente pode passar pra frente, para um estagiário, para outra pessoa, então isso ficou bem forte ao longo da faculdade. Acho que faltou essa questão de conectar projeto com outras coisas. Então, o contato com o cliente, entender o cliente antes de chegar o projeto eu acho que faltou e isso foi uma coisa que fomos aprendendo na prática. A questão também de parte burocrática como prefeitura, contrato, etc, porque não é só projeto. Ninguém chega vendendo ou oferecendo só um projeto como as pessoas vêem. Não é só um projeto, tem toda a parte de gestão, burocrática, impostos, etc, então eu acho que isso realmente deixou a desejar. E em relação as outras disciplinas, eu acho que abriu os olhos, então disciplinas que me interessavam de alguma forma eu parei um tempinho, fui pesquisar a respeito, desenvolvi aquilo pra mim.

Corte: Se fosse pra eu dar uma nota, eu daria sete em que boa parte dessa nota seria realmente voltada para a questão de projeto que foi algo mais enfatizado durante todo o curso e as outras disciplinas foram meio que passadas, deixadas ali e vocês vão fazer, mas importante mesmo é projeto. Se a gente falar dos profissionais arquitetos, faltou por parte desses professores falar das vivências com prefeitura, profissionais, clientes. Se fosse pra gente dar aula da disciplina de projeto hoje eu acho que teríamos uma outra visão até mesmo por conta da sensação que nós temos em relação a esses professores, de que não foi passado coisas simples que agregariam bastante no nosso conhecimento - a questão de prefeitura, parte burocrática, atendimento ao clientes que são coisas tão básicas que poderiam ter sido tratadas. Na nossa profissão é tão importante o lidar com o cliente e com os profissionais e não foi passada. A parte de instalações também foi bem falha e hoje em dia a gente vê que é algo simples, mas naquela época faziam daquilo um "bicho de sete cabeças" em que a gente tinha que tentar ficar imaginando o porquê daquilo. Então se eu pudesse dar uma nota seria sete.

Fachada: Hoje o que eu sinto mais falta que a faculdade poderia ter explorado mais foi aquela matéria que a gente teve chamada materiais de construção que inclusive foi dada por um engenheiro e hoje eu sinto muita falta de ter mais conhecimento geral. Isso cabe a cada um buscar, mas faltou termos mais conhecimento sobre outros materiais, pra que a gente aprendesse mais aprofundado sobre todo tipo de material e estimular até a criatividade mesmo para a gente aprender usar. Você conhecendo o material a fundo, você sabe o que pode ser feito ou não, então eu acho isso aí faltou. Para mim é o que mais pega. A ementa dessa disciplina não foi muito bem elaborada. Estava muito mais pra um curso de engenharia do que de arquitetura. Era muito tijolo disso, tijolo daquilo que no dia-a-dia não interessa muito pra gente. E revestimento mesmo que tem uma infinidade de tipos de acabamentos e o que a gente pode fazer com cada um e o que não pode faltou.

Nessas falas percebemos como o mercado/capitalismo produz maquinicamente[20] subjetividades trazendo consigo conjunto de valores, saberes, poderes a serem consumidos

[20] Deleuze e Guattari (1995) distinguem máquinas/ maquínico da mecânica. A mecânica é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior, relações perfeitamente codificadas. As máquinas, consideradas em suas evoluções históricas constituem, ao contrário, um phylum comparável ao das espécies vivas. Elas engendram-

como pensamento dominante. Pé-direito deixa ver em sua fala a presença marcante de uma professora, mas, ao mesmo tempo, nos permite dizer de um processo de subjetivação que direciona a formação para atender as exigências do mercado. Cota, por sua vez, também destaca "*Não é só um projeto, tem toda a parte de gestão, burocrática, impostos, etc, então eu acho que isso realmente deixou a desejar*" e Corte segue esse mesmo fluxo. Assim, podemos perguntar: a formação não foi suficiente para a formação do trabalhador para seu campo de trabalho ou a formação não foi suficiente experiencial para que os arquitetos pudessem construir seus fluxos de atuação? Essas falas nos permitem dizer que há um consentimento implícito entre essa 'entidade' chamada mercado e a produção de saber dos arquitetos urbanistas. Seja por acordo ou "desatenção consentida" [eu diria processos intensos de subjetivação], esses interesses se juntam e resultam em saberes e valores difundidos nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, no canteiro de obras, na mídia, nos negócios do campo privado e público.

Considerando as perspectivas dos/as egressos/as, apoiamo-nos em Almeida (1997) para dizer que o pensamento dominante que privilegia a composição de projeto tem deixado outras disciplinas de lado é falho, uma vez "que o curso tem maiores possibilidades de estabelecer novas parcerias, e o ensino de projeto adquire novas dimensões" quando há diversidade no ensino da instituição (ALMEIDA, 1997, p. 30).

Sentimos emergir discussões relacionadas à perspectiva formativa do currículo vivenciado pelos/as arquitetos/as egressos/as que puderam pensar, discutir, e criar um ambiente virtual de trocas de vivências decorrentes dos cinco anos vividos durante o curso. Embora houvesse muitas discussões acerca de aspectos do currículo do curso a que não nos deteremos aqui, a dimensão pedagógica, sobretudo aquelas relacionadas às disposições das disciplinas e das aulas foram abordadas, tornando o momento oportuno a emergir profícuos debates. No *arquiencontro* os arquitetos foram questionados se as atividades do curso se aproximavam do seu trabalho, no exercício da profissão, e eles responderam o seguinte:

> **Pé-direito:** Eu acho que não. Acredito que em todo curso, pois, uma coisa é a vida prática e outra é o que você aprende em sala de aula, entre quatro paredes e uma lousa. Não tem como. Eu acho que na sala você vai ter sempre o básico porque quando você for para o mercado de trabalho é que vai aprender mesmo, ou *pro* estágio. Não tem sempre essa "coisa" da teoria estar associado com prática? Então, eu acho que na faculdade faltou muito a prática. A gente tinha a teoria e a prática

se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidade. Maquínico é empregado no sentido do que muda os dados, que os remaneja, que propulsiona novas referências, novos resultados. Deleuze e Guattari concebem a noção de máquina em oposição à estrutura (figura da qual se vale o pensamento estruturalista), sendo esta associada a um sentimento de eternidade ao passo que a máquina implica uma relação de emergência, de finitude, que a associa a um processo criativo. Das máquinas técnicas às máquinas sociais e às máquinas desejantes.

> sempre era deixada para depois ou era compensada com mais teoria. Sempre foi assim. Acho que única disciplina prática mesmo foi topografia, mas não muito porque não era relacionada a projeto. As atividades na faculdade eram passadas muito soltas e a gente não sabe ligar com a nossa vida profissional. A gente até fazia algumas atividades, mas eram muito soltas, não eram dentro de um contexto, não eram dizendo que "vai fazer isso porque quando chegar lá no mercado de trabalho você vai ter que fazer isso em tal situação". Era uma coisa muito distante [...]
>
> **Cota:** Para mim não porque projeto não era unicamente a parte técnica, então hoje na vida real tem muitas outras coisas envolvidas. Na faculdade por mais que a gente tenha "viajado" em vários temas para desenvolver projeto, não é minha realidade hoje. Então fazer um museu, uma escola, um hospital, não é minha realidade e poderia ter focado muito mais na parte comercial, residencial, que são coisas mais palpáveis. Assim, olhando o contexto faculdade, a disciplina de projeto realmente trouxe uma bagagem muito boa pra gente com os professores que tivemos desde o começo, mas na realidade se eu for olhar para o pós-faculdade parece que é uma parcela muito pequena do que eu vivencio hoje [...]
>
> **Corte:** Acho que não. Um pouco do que eu consegui adquirir lá na faculdade e consigo trazer para minha profissão foi a questão de alguns professores específicos cobrarem detalhamento, minuciosidades de detalhes em cortes, fazermos a ampliação de uma situação específica. Isso é algo que eu trouxe e é um ponto que faz a diferença hoje se formos fazer um projeto e dar ênfase a isso. No mais, faltou muito para nossa realidade hoje se é que a gente imaginava isso naquela época. Quando eu optei por fazer estágio, eu escolhi a parte de obra porque não aguentava mais a parte de escritório, de projeto, e eu queria ter outra visibilidade que lá não dava pra gente. Assim, optei justamente pela obra por conta disso. Eu não me preocupei em procurar estágio em escritório de arquitetura porque eu sabia que eu iria exercer a mesma coisa que eu já estava exercendo na faculdade que era projetar. Então eu procurei uma outra visão da arquitetura. [...]
>
> **Fachada:** Essa parte de detalhamento é a mesma coisa, aquele projeto sem fim, que termina na mesma pegada, mas de resto não. Na faculdade eu fiz uma maquete de esteira. Pra quê? Qual a utilidade que isso tem hoje? Na faculdade a gente teve a disciplina de design de interiores, que era ir na internet e situar a planta baixa, que hoje em dia não é nada da nossa realidade. A gente faz um layout ali, mas quando procuramos um móvel para realmente encaixar, o cliente já gosta de um outro tipo, ou seja, não é só isso, não é apenas ir na internet, ver um tipo de sofá e encaixar em planta baixa. Poderia ter induzido nossa mente a fazer perspectivas com esse ambiente, cortes pra gente conseguir visualizar prateleiras, luminárias, etc. Deveriam avisar que tínhamos que mexer com 3D e não tinha pra onde correr. [...]

A fala de **Cota "***Então fazer um museu, uma escola, um hospital, não é minha realidade e poderia ter focado muito mais na parte comercial, residencial, que são coisas mais palpáveis*" nos remete aos processos de subjetivação que induzem as maneiras de *pensaragir* no mercado de trabalho são conectadas a uma arquitetura preestabelecida pela matriz conceitual moderna, que é base da grade projetual e construtiva de nossas escolas, enquanto discurso de verdade

absoluta. Reforçando este modo de ver o mundo, os arquitetos acabam fomentando uma formação que homogeneíza na medida em que são capturados pelo mercado, limitando a arquitetura ao aquecimento/resfriamento da construção civil, do turismo e do mercado imobiliário.

Podemos perceber na fala dos/as arquitetos/as egressos/as problematizações acerca da organização curricular do curso, das cobranças do mercado de trabalho, de questões que poderiam ter sido mostradas durante o processo de formação. A perspectiva formativa do currículo aponta disciplinas estanques, de natureza na maioria das vezes de natureza técnica, num espaço-tempo de formação preestabelecido, independentemente das especificidades dos praticantes do currículo. Entretanto, se não as cumprir, terá sua conclusão de curso inviabilizada. Sobre essa distribuição dos componentes disciplinares ao longo do curso, os arquitetos e urbanistas apresentaram demandas pluridirecionais, deixando ver que não há uma matriz curricular que dê conta dos movimentos formacionais dos seus praticantes. Sobre isso, ouvimos no *arquiecontro*:

> **Pé-direito:** Eu incluiria nas disciplinas interiores 1, 2, 3, paisagismo, materiais na prática tipo escolhas de materiais, quiçá uma disciplina só de revestimentos. Eu acho que ia ser muito massa pra nós. Eu excluiria a disciplina ética que a gente teve porque não contribuiu pra mim porque nem foi citado ética. Era uma coisa muito mais do professor falar que praticava atos antiéticos do que incitava a ética entre os alunos ou passava qualquer coisa, então eu excluiria essa ou colocaria do jeito certo pra gente aprender realmente. Tudo o que faltou de processos de prefeitura era pra ter sido dado nessa disciplina.
>
> **Cota:** Considerando minha realidade hoje de nicho arquitetônico residencial, eu tiraria a disciplina de cálculo porque não uso isso pra nada hoje, apesar de gostar de cálculo. Metodologia da pesquisa científica hoje não é minha realidade. História da Arquitetura de uma forma mundial não é minha realidade, é uma coisa que gosto, é uma curiosidade, mas na minha prática não uso. Planejamento Urbano por incrível que pareça porque não foi "nem lá nem cá" se você pensar que a faculdade é arquitetura e urbanismo. Urbanismo foi uma coisa extremamente superficial, então vendo hoje se eu pudesse imaginar como estaria, não faria diferença. Ética não foi abordado questões de ética, tanto que hoje a gente vê profissional um engolindo o outro. Em relação a acrescentar, com certeza legislação, parte de gestão (contratos, impostos, paisagismo). Das disciplinas que tinham na grade, ei aumentaria bastante a prática social. Eu colocaria dois, três semestres de prática social. Compatibilização de projeto aumentaria bastante a carga. Iluminação aumentaria a carga e arquitetura de interiores.
>
> **Corte:** Sobre as piscinas, eu iria agregar bastante paisagismo que foi algo que eu senti muita falta, inclusive no início do curso tinha lá como optativa, mas na verdade existia uma matéria que era "obrigativa", ou você fazia ela, ou não faria nenhuma. Então achei isso aí um erro muito grande, eles colocarem a matéria na grade e não colocar como opção.

> Paisagismo - Eu colocaria uma matéria voltada para a parte técnica e teórica as parte de legislação, a questão do código de obras da cidade que faltou muito a gente entender sobre isso. A questão de cálculo de áreas é algo que a gente não embasado de forma constante, a situação foi dada, mas deixou a desejar. A questão de interiores, dar uma carga maior. Instalações hidráulicas e elétricas de uma forma não muito técnica como foi dada pra gente, mas de uma forma mais suave, de forma que a gente conseguisse compreender, até porque como a gente não iria trabalhar diretamente com aquele processo de neutro, fase e tal, de uma forma mais tranquila pra gente ter um entendimento de que com aquilo a gente poderia colocar uma iluminação de uma sanca, uma fita de led, enfim. Colocaria também a questão de gestão de arquitetura que não existiu pra gente e iluminação, principalmente, iluminação. Se fosse pra eu excluir, eu iria excluir boa parte dos cálculos porque não foi muito interessante pra gente, pra gente não fez nenhuma diferença.

> **Fachada:** Em relação às disciplinas, eu excluiria aquelas matérias concreto um, dois, três, não sei quantas. Aquelas matérias de cálculo que não servia pra nada. Pra que aquele tanto de conta? Pra quê? A gente não faz. Se a gente fosse fazer a parte estrutural a gente não tinha que saber aquilo ali. Eu não faço nada de estrutural, eu delego para o engenheiro. Então eu acho que foi totalmente desnecessário. Poderia ter vindo com essa parte de interiores, acabamentos e pronto. Tirava esses concretos que não serviam pra nada.

O curso parece estabelecer uma relação pouco alinhada com a atuação dos arquitetos na medida em que temos explícitas as preocupações destes profissionais acerca de sua atuação profissional a partir das aulas e problematizações vividas. As falas dos/as egressos/as apontam algumas especificidades do currículo do curso que os inquietam com questões e situações que diminuem sua potência de agir na vida enquanto arquitetos. Para Corazza (2001), é necessário que o currículo considere os modos de subjetivação moral, fazendo uma historicização de práticas de si, a fim de criar a genealogia de "suas" subjetividades. Essa autora argumenta que um sujeito que se reconhece pelo currículo constitui-se como um sujeito moral e que "uma ética do currículo nos leva a tarefa de formular uma teoria histórica e social da subjetividade, que combine os eixos da constituição e da subjetividade" (CORAZZA, 2001, p.64).

Na medida em que o currículo se manifesta como um modo de subjetivação, é "diagramatizado" como modo moral, além de codificado e recodificado pelo saber educacional. Entretanto, Corazza (2001) fala que não precisamos estar engessados às formas como sempre fomos subjetivados/as no decorrer dos anos e que podemos iniciar novas práticas de liberdade. As subjetividades curriculares podem lutar com "armas contemporâneas" (CORAZZA, 2001, p. 65). Para a autora,

> [...] onde termina um certo conceito específico de subjetividade, no mesmo lugar, no mesmo limite; [...] onde acaba uma determinada condição histórica de seu valor e reconhecimento precisamente aqui, novas histórias começam. A subjetividades do currículo têm agora a

> oportunidade de anunciar-se, de prometer-se, de recomeçar-se: como a humanidade outra. (CORAZZA, 2001, p.75).

As questões levantadas sobre uma perspectiva formativa de currículo distante do trabalho do dia a dia foram notadas nas falas, o que nos leva a pensar o curso de Arquitetura em muitas outras dimensões, além daquelas apenas prescritivas. Os questionamentos e discussões por parte dos egressos/as mostram formas diferentes de olhar e vivenciar esse currículo que, embora fixado, não se desdobra de formas iguais e lineares. Encontramos aqui a imanência mútua dessas linhas, pensadas por Deleuze e Guattari (1996) que "[...] se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra." (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 79). Sendo assim, pressupomos que as dimensões de uma organização curricular fechada preveem a existência de outras que se abrem e se modificam mutuamente.

Percebemos que a universidade, amparada sob a égide cartesiana, em sua molaridade conceitual ainda se constitui como uma instância superior promovendo diversas vezes o engessamento do pensamento pela incompreensão, medo, angustia e falta de sentido para egressos/as. No entanto, no dia-a-dia e por meio das narrativas, compreendemos as linhas maleáveis que eles/elas desenham para encontrar sentido para o significante conceitual fechado.

3.3 Os desafios do profissional de Arquitetura e Urbanismo e os caminhos rizomáticos

Neste tópico, buscamos problematizar os desafios que se colocam ao arquiteto "formado" na Faculdade Conquista, visto que a formação dos profissionais deve contemplar além de questões intrínsecas às atividades em sala de aula, teorias da administração e da área legal (legislações pertinentes), indicando possibilidades reais de interferência do professor na gestão. Por outro lado, deve fazer parte dos movimentos formativos dos profissionais, a sensibilização e a reflexão acerca da atual situação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas do país, pois todas possuem limitações financeiras e/ou sociais.

No momento em que discutimos sobre as dificuldades ao adentrar no mercado de trabalho, pudemos acompanhar os desafios que se colocam aos egressos, pois, de um lado temos uma "promessa formativa" feita pela instituição, por outro, uma realidade movente e, ao mesmo tempo, capturada por forças capitalísticas disputando poder. Sobre isso, registramos:

Pé-direito: Eu já me formei com um pezinho no mercado porque eu estagiei durante o período de faculdade, aí eu tive algumas oportunidades porque aquilo que eu tinha plantado lá enquanto eu era estudante comecei a colher. Eu iniciei dessa forma e fui entrando no mercado de trabalho. A minha maior dificuldade enquanto eu já estava no mercado de trabalho é que eu tinha uma grande dificuldade de lidar com pessoas porque durante o curso de arquitetura a gente não aprende isso. A gente vai pra parte técnica, a gente sabe muito bem elaborar uma planta, a gente sabe muito desenrolar o criativo e na faculdade a gente fica muito sozinho. Apesar de alguns trabalhos serem em dupla e tal [...] ou é a gente sozinho ou em dupla, mas não coloca muitas situações de desafio. A gente não tem um núcleo para lidar com pessoas, possíveis clientes, então minha maior dificuldade quando eu entrei pro mercado foi lidar com pessoas. Eu pensei que não ia aguentar inclusive. Isso foi uma fase de provação para mim porque, por eu ter essa jornada solitária, quando eu cheguei no mercado, que eu tinha que lidar com cliente, que eu tinha que dar atenção, que eu tinha que perguntar como ele estava, se estava precisando de mim, que eu tinha que responder aquelas solicitações [...] Foi bem difícil, mas foi minha maior dificuldade.

Cota: [,..] Sobre a dificuldade para ingressar no mercado, eu acho que dá para pontuar umas três que foram mais pesadas. Por onde? Como e qual o contato? Como fazer isso e como ser vista? Como ser conhecida como arquiteta? Ainda mais como uma pessoa estudante [...] Acredito também que essa parte de gestão. Como faz contrato? Como eu cobro? Como que eu apresento isso? E uma coisa que para mim naquele momento tinha que andar casado era o projeto mais o acompanhamento de obra. Não era uma coisa que eu pensava assim "quero fazer isso, mas eu tenho que fazer porque se eu não fizer não tem como, não vai pra frente". Então esses três pontos foram os que me deram mais dificuldade.

Corte: [...] Depois de formado montei escritório e assim que a gente abriu escritório, a questão que mais impactou foi mesmo a questão do nome, você ser conhecido, ainda mais eu que não era aqui da cidade, era de uma outra cidade, praticamente de outra região do Estado, então eu conhecia pouquíssimas pessoas. Tinham vocês que eram meus amigos da faculdade, mas externamente não tinha parente, não tinha essas coisas. Essa foi uma das questões e outra questão que achei bem difícil, bem complicado, foi conseguir adequar seu valor de acordo o que você acha correto e competir com outras pessoas que não valorizavam de certa forma seu trabalho. Isso pra mim foi algo bem difícil porque a gente enfrentou algumas coisas que são chatas em relação a essa questão financeira de você ser obrigado ou ter que cobrir preço, diminuir seu trabalho. Isso é bem complicado. Então essas duas coisas.

Fachada: [...] Depois de formada, o que tive mais dificuldade e ainda estou aprendendo é entender o que o mercado quer de mim enquanto profissional. Não basta ser bom ou saber o que está fazendo. Você tem que entender o que o mercado quer de você. Você saber gerenciar seu escritório, saber que você tem um negócio e esse raciocínio de empreendedor que a faculdade não ensina. O marketing que hoje tem que ter. A gente é obrigado a fazer o marketing, não gosto, não me identifico, não fico a vontade, mas eu penso que a gente precisa encarar. E o lidar com as pessoas pesa muito pra mim. É muito difícil, a gente não aprende, é na "tora" mesmo com a vivência, não tem jeito, mas hoje olhando para trás durante estes 05 anos que a gente está nessa caminhada, eu acho que eu comecei a entender o que o mercado espera

> de mim. Algumas coisinhas assim a gente vai aprendendo a desenvolver mais fácil.

Com as falas de **Cota** "*quero fazer isso, mas eu tenho que fazer porque se eu não fizer não tem como, não vai pra frente*" e **Fachada "***é entender o que o mercado quer de mim enquanto profissional. Não basta ser bom ou saber o que está fazendo. Você tem que entender o que o mercado quer de você*" notamos que cuida-se tanto da dominação subjetiva, pois isso favorece o comando dos poderes instituídos. A educação e, especificamente, o ensino de arquitetura, englobam um aparato maquínico, uma grande máquina cujo funcionamento é orientado para a produção de pessoas obedientes, dóceis, aos ditames dos interesses do Estado, isto é, do Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

Segundo Magnavita (2006), os cursos de Arquitetura e Urbanismo são afetados pelo quadro molar no tocante a construção de subjetividades, saberes e estilos dos profissionais. Os saberes são sobrecodificados, esquadrinhados pelos ditames dominantes tornando as formações acadêmicas do Brasil e em outras sociedades envolvidas às realidades exteriores e distantes. A produção arquitetônica e urbanística na contemporaneidade passa por momentos de esvaziamento de singularidade ou de desencarnamento nas suas estratégias projetuais tendendo para a produção homogeneizadoras condizentes com o desejo de consenso disseminado pela subjetividade dominante do CMI.

Com as falas dos/as arquitetos/as, notamos inquietações, aflições, insatisfações e a busca pela verdade consensual, através de abordagens direcionadas, lineares, ainda verticalizadas. É uma forma limitada de pensar os processos de formação (inclusive, é uma maneira comum no âmbito acadêmico e nos espaços escolares) relacionando apenas aos saberes acadêmicos. Foucault (1999) cita que o processo escolar, até hoje, é uma prática de poder que se enquadra na "anátomo-política"[21] do corpo e o mesmo podemos pensar sobre a educação e o curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista, produzindo efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores.

Foucault (1999) suscita que a "norma" é o elemento que vai movimentar entre a disciplina e o regulamentado, que se emprega, da mesma maneira, ao corpo e à população, permitindo a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica. Notamos que essa forma de normalizar se distribuiu para os

[21] A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

variados campos e instituições, atravessando também a escola e as universidades. A norma é o que tanto pode aplicar-se a um corpo que se quer disciplinar quanto a um corpo população que se quer regulamentar "pois a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação" (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Vale destacar que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p. 44). É desse modo que se podem incluir as práticas que tocam na formação acadêmica dos profissionais. Essas práticas estão diretamente ligadas ao ensino. E o que é um sistema de ensino em nossa sociedade? Segundo Foucault, um sistema de ensino não é

> [...] senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Foucault em sua obra "Vigiar e punir: nascimento da prisão" (1975) argumenta que o corpo, a partir do século XVIII, passa a ser pensado como objeto e alvo do poder[22] e a disciplina torna-se uma condição de possibilidade política das ciências do homem. A atenção dedicada ao corpo é representada através de sinais: ao corpo que se manipula, que se modela, que se treina, que obedece, que responde, que se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. Desse modo, dispositivos[23], conjuntos multilineares, de enunciação ou, até mesmo, arquitetônicos, foram produzidos para formatar os corpos e as subjetividades dos indivíduos pelas sociedades industriais. Nas escolas, prisões, fábricas e hospitais que abarcavam o tecido social era preciso fazer uso desses dispositivos de poder-saber para alcançar total domínio sobre a formatação dos corpos e das mentes.

Contudo, não é essa a ideia de formação que interessa nesta escrita, pois essa abordagem estaria mais ligada ao pensamento causal e dualista da sociedade moderna com a qual surgiu o saber escolar. Nos interessamos nesta pesquisa pelos caminhos rizomáticos (termo dos estudos pós-críticos do currículo) que "fazem rizoma em sua heterogeneidade" (PARAISO, 2004, p.

[22] FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. ed. 23, p.117.

[23] O dispositivo é uma rede de relações que se pode estabelecer entre elementos heterogêneos: discursos institucionais, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. Tratase de uma formação que em um dado momento tem por função responder uma necessidade. Ele tem uma função estratégica. CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. 1 ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p.98.

79). A imagem do rizoma é capturada por Deleuze e Guattari para indicar um sistema filosófico aberto num devir caótico estabelecido na heterogeneidade, na multiciplidade, sem eixo, sem direção, na ordem das experimentações e que não é ancorado por conceitos. Nos estudos pós-críticos, os caminhos rizomáticos são muito usados como escolha metodológica para a problematização da diferença: "o processo de produção de conhecimento pode ser imaginado como rizoma, que requer criatividade e invenção e que pode ser confeccionado por linhas não lineares" (MAUÉS, 2006, p. 7), que se "prolifera e estende-se para os modos de subjetivação" (PARAISO, 2004, p. 76).

Rompendo com a ideia de "hierarquia estanque", no currículo rizoma as disciplinas abarcam um sistema aberto e múltiplo, conectando-se e comunicando-se umas às outras, proporcionando o diálogo com um sistema aberto e múltiplo. Como afirma Raic (2015), "pensar no currículo rizomático é compreender e potencializar os movimentos que os sujeitos fazem em sua vida, possibilitando aberturas às diversas redes de conexões" (RAIC, 2015, p. 120). Considerar o conceito de rizoma na organização curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista consistiria numa revolução educacional para Gallo (2003), pois

> substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as "gavetas" seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas (GALLO, 2003, p. 80).

Com Corazza (2001), entendemos que existe um movimento subjetivador por meio do currículo em que políticas e decisões tomadas atravessam não apenas os conteúdos curriculares, mas também o conhecimento e forma de ver o mundo dos profissionais. Assim, devemos problematizar o currículo como uma política que perpassa os cursos de Arquitetura e Urbanismo, que constrói o coletivo, que cria saberes, afetos e poderes. Devemos vivenciar os seus processos e entender o que ocorre em torno dele, para assim, haver a possibilidade de autonomia e criação. Porém, vemos que é cada vez mais difícil para os ambientes de ensino se incorporarem como espaços sociais emancipatórios e libertadores e refletirem a partir do currículo mais aspectos de singularidades e menos padronização.

Como nos fala Raic (2015), é um erro afirmarmos quais são os dispositivos da formação, quando e como ela acontece exatamente, pois, o que temos são aproximações precárias de vidas

em formação. Concordamos com essa autora quando diz se afastar "da ideia restrita de currículo como componentes curriculares engessados, endurecidos, para me aproximar de Deleuze e Guattari e com eles compor a ideia de currículo em sua imagem *rizomática*" (RAIC, 2015, p. 117). Percebemos que em diversos momentos a escola não instrui, "ela 'ensigna', dá ordens, comanda" (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 12). E, em diversos momentos, essas relações se estabelecem devido à reciprocidade alimentada. Fica evidente um tipo de servidão voluntária que suplica pela ordem, pela dominação, pela lei. "Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça" (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 34).

Pontuamos que um currículo *rizomático* é atravessado por linhas de fuga e traçar linhas de fuga significa fazer escoar, vazar, jorrar, como a água que escapa em um cano furado. Assim, traçar linhas de fuga não representa momentos intimistas de inanição, refúgios ou impossibilidade, não significa fugir da vida, mas fazer a vida fugir, procurando outras vias, outras alternativas nas experiências curriculares. As linhas de fuga existem para tentarmos novos modos de multiplicar, conectar, misturar, desejar e percorrer os saberes e estilos, escapando do poder despótico de currículos estratificados e segmentados. O currículo sob a perspectiva do rizoma não representa um projeto curricular ou proposta com o intuito de criar maneiras inéditas de produção de conhecimento e, inclusive, acreditamos que essa proposta é inviável e isso em nada diminui sua potência. "Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 29).

Por fim, independentemente da concepção curricular assumida, devemos nos perguntar cotidianamente: O que o currículo pode fazer conosco? O que fazemos com ele? O que acontece *entre*? No contexto dos arquitetos e urbanistas, como poderíamos reinaugurar processos subjetivos, singularizados, estilos incorporados no que diz respeito às práticas arquitetônicas, urbanas, estéticas, sociais, políticas? Como nos infiltraríamos nesse campo reabrindo-o para outras cartografias?

4. OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS MOVIMENTOS FORMACIONAIS DOS ARQUITETOS A PARTIR DO QUE SE PASSA

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.
Gilles Deleuze (1992, p.218)

4.1 Experiência na formação e os processos de subjetivação

Como arquiteto e confiando no mundo, do meu próprio deserto, da minha própria solidão, tentei, durante a imersão no campo da pesquisa, evidenciar pequenos acontecimentos que pudessem operar ações de transformação (mesmo que fossem mínimas) na viagem da formação em arquitetura, de acordo com a vivência na profissão, na graduação, nas discussões com os participantes da pesquisa e, dentro de cada situação, produzir a possibilidade do novo, engendrar novos espaços-tempo.

Para iniciar esse capítulo, perguntamos: O que acontece quando nos deparamos em um ambiente educacional (escola, universidade, educação à distância, cursos profissionalizantes, cursos de capacitação, etc) ou em uma situação educacional que abarca relações de saber, poder e que afetam direta ou indiretamente aquilo que nós somos? O que fazemos durante esses processos? Essa pergunta certamente não tirará de nós uma resposta certeira, verdadeira, mas nos ajuda a pensar e propor reflexões em torno da articulação entre a experiência, a formação e os processos de subjetivação como interdependentes.

Cartografar os processos de subjetivação nos movimentos formacionais dos arquitetos e os agenciamentos dos currículos na formação é investir nas experiências que acompanham estes profissionais. Os movimentos formacionais são pensados através dos acontecimentos e das experiências intensivas que se dão ao longo da vida. Para estudarmos a formação, é necessário fazer escolhas com os olhares que se têm para a vida e precisamos nos amparar aos referenciais que estão juntos a essas formas de ver. Deslocamos alguns conceitos de autores como Deleuze, Foucault, Larrosa, dentre outros, para nos ajudar pensar a formação distanciando-nos de uma hierarquização dos saberes em que o acúmulo de conhecimento torna um indivíduo com mais poder e legitimidade que outros.

Consideramos que a formação são os modos pelos quais se compõem uma vida e se dão no *entre*, ou seja, na relação *entre* o que é percebido, sentido, experimentado. Para compreendermos a ideia dos movimentos formacionais e os processos de subjetivação é importante entrelaçarmos alguns conceitos para entendermos a formação como um

acontecimento. A ideia do "acontecimento" se desatrela dos modos acadêmicos e produz novas singularidades corporais na formação de um profissional. Albernaz (2011) evoca que uma experiência se encontra sempre além do que pensamos e do que queremos, colocando o pensamento necessariamente em relação ao não pensado. Esta autora fala que uma experiência intensiva pode abrir o pensamento para o não pensado e é decorrente de um encontro com algo que desde a sua exterioridade nos abala, nos faz dobrar nossas formas de entender a vida e ensaiar outro pensamento.

Segundo Jorge Larrosa, o processo de formação é uma aventura, "uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar" (LARROSA, 1998, p. 64). Com isso, a ideia de experiência de/na formação implica um voltar-se para si mesmo, uma relação com a própria matéria da qual a subjetividade se constitui, uma relação com aquilo que a desestabiliza/reestabiliza.

A ideia de experiência sugere um voltar-se para si mesmo e mover-se por tais acontecimentos e experimentos. Experiência é o que nos passa. Conforme Larrosa "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça" (LARROSA, 2002, p. 2). Assim, a experiência não é o que passa e, sim, o que "nos passa", o que nos acontece, o que nos toca. No nosso cotidiano passam várias coisas, mas o que nos toca é cada vez mais raro, como afirma esse filósofo.

As diferentes informações (ao assistir um filme, ao viajar, num diálogo entre amigos, através dos meios de comunicação, etc) nos bombardeiam o tempo todo, porém, para Larrosa, essas informações não indicam que algo nos aconteceu. Para ele, na contemporaneidade, acreditamos estar bem informados por recebermos muitas informações constantemente e, muitas vezes, opinamos sobre tudo e todos; "é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação" (LARROSA, 2004, p. 157).

No entanto, ainda seguindo Larrosa, a opinião também impede a experiência e este é outro fator para que não aconteça a experiência. Ele, inclusive, aponta a falta de tempo como mais um fator que barra a experiência. "Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa" (LARROSA, 2002, p. 23). Nesse âmbito, os estímulos são imediatamente substituídos por outros estímulos efêmeros, sempre de passagem, sempre tudo muito rápido. Com essa lógica, a própria escola no âmbito educacional funciona de um jeito

que impede que a experiência aconteça, uma vez que ficamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo para a experimentação.

Percebemos o modo como as universidades têm se apresentado nas últimas décadas num compromisso de "formação fabril", sob uma lógica de produção de trabalhadores em série, em detrimento do sujeito das experiências. E, segundo Larrosa (2002), a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 21). O tempo é usado quase sempre como uma mercadoria, onde não se pode perder tempo, diz Larrosa. "E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 23).

Larrosa também destaca que o excesso de trabalho torna a experiência cada vez mais rara. A experiência é confundida com trabalho. Temos um clichê segundo o qual "nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência" (LARROSA, 2004, p. 158). Na educação, podemos citar o exemplo da prática pedagógica como garantia de uma formação mais segura, conforme o tempo de efetuação no magistério. Sendo assim, poucos indivíduos são sujeitos da experiência e apenas poucas pessoas teriam a coragem de saltar fora por vontade própria das forças centrípetas e centrífugas, de atração e repulsão que se combinam para segurar os inquietos e estancar a inquietude dos descontentes[24] do mundo contemporâneo (BAUMAN, 2007).

Quando discutimos a formação dos arquitetos e urbanistas a partir da formação como um acontecimento, não podemos deixar de problematizar que com uma carga horária exaustiva e com uma proposta curricular substancialmente disciplinar, como pudemos ver no capítulo anterior (Quadro 01 – Fluxograma do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista de 2021), ficamos nos questionando se a falta da experiência não seria um dos indícios de um curso tecnicista, como apontado pelos estudantes, não favorecendo o desenvolvimento da atitude criadora e inventiva, como já registramos no capítulo 3.

A fim de tentarmos dar conta daquilo que aconteceu com os arquitetos, seguimos os rastros deixados por sua formação em Arquitetura e Urbanismo, buscando compreender como ela o foi constituindo e questionando acerca de outras formas possíveis de pensar a profissão. Tal questionamento nos faz considerar a afirmação de Deleuze e Guattari (2010) da existência de três formas, ou caóides, do conhecimento: a ciência, a arte e a filosofia. A ciência tem por meta fabricar functivos, que se apresentam como funções e proposições. A arte trata de criar

[24] BAUMAN, Zygmund. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p.13

afectos e perceptos, ou seja, novas formas de sentir e outras paisagens para habitar. A filosofia, por sua vez, ocupa-se dos conceitos, que tornam possível a existência de um mundo (NUNES, 2018).

Com a ótica de Deleuze e Guattari, podemos pensar, também, a ciência, a arte e a filosofia a partir de suas linhas. Conforme Nunes (2018), nos saberes estratificados em formações institucionalizadas, uma linha molar opera desenhando seu contorno. É a partir dessa forma criada que se fundam modos de ver e dizer acerca de algo. Pensamos que quando os arquitetos se perguntam acerca das molaridades que os constituem, eles podem interrogar certo tipo de sensibilidade que neles habitam, em decorrência do que foi aprendendo no percurso da vida (DELEUZE, 2005).

Do exposto, afirmamos a importância de cartografarmos, indo em busca de outras possibilidades de *pensaragir* dos arquitetos hoje em dia, seguindo suas linhas moleculares e de fuga, que acontecem em meio à vida, à formação, à educação, à arte e à filosofia. Ao pensarmos os movimentos formacionais, as narrativas dos sujeitos se mostram importantes achados no sentido de fazer notar como os/as arquitetos/as egressos/as experimentaram/experimentam e interpretam a sua formação acadêmica. Nessa direção, esse estudo nos permite ver como a formação não se limita aos componentes curriculares, mas a um conjunto de práticas docentes, cujas ressonâncias na formação dos arquitetos não podemos desprezar.

> **Pé-direito:** Eu acho que por ter sido a primeira faculdade do interior da Bahia de Arquitetura foi um choque na época porque não se encontrava nem professor. Os professores eram de outros lugares ou então buscavam professores daqui mesmo do curso de engenharia e colocava pra dar aula e foi aquela confusão. Acho que o tanto que a gente ganhou por ter tido alguns profissionais de peso no começo, a gente também perdeu porque hoje a grade do curso de arquitetura lá é totalmente diferente. Tem paisagismo e várias disciplinas. Eu acho que a gente foi cobaia, nós somos a segunda turma, então a gente acabou perdendo um pouquinho por isso, mas em relação ao nível técnico de quem estava coordenando, eu acho que foi muito bom pra gente.
>
> **Cota:** Eu acho que em relação a parte dos docentes eu consigo contar nos dedos os profissionais apenas da área de arquitetura porque tínhamos professores da área de engenharia e arquitetura. Sobre alguns professores eu admirei e respeitei a entrega deles justamente por não ter essa experiência da docência e tudo mais. Eu acho que é possível contar esses profissionais e com a entrega deles as atividades ficavam mais leves, mais divertidas. Então eu consigo pontuar "fulano, cicrano e beltrano" que conseguiram passar e acrescentar muito de arquitetura pra mim durante a faculdade.
>
> **Corte:** Eu vejo que a gente teve professores bons que realmente influenciaram muito na nossa formação, que agregaram bastante no nosso conhecimento, assim como tivemos professores que estavam ali num possível momento de necessidade e buscaram encarar esse desafio

> tentando dar o seu máximo. Infelizmente vão existir professores que vão procurar e conseguir passar o que realmente quer passar e vão existir aqueles que não vão conseguir chegar onde a gente espera, pois, como estávamos ali como ouvintes a gente esperava muito mais do que deram. Várias vezes aconteceu isso de professores que a gente esperava muito mais e a gente não questionava, nem falava nada, mas simplesmente aceitava. A gente por dentro pensava "poxa, poderia ser muito mais do que isso", mas não.
>
> **Fachada:** Cada um a seu modo. Teve uns que agregaram mais, outros menos. Eu acho que sobre isso a gente não tem muito o que fazer. Risos.

A partir das visões desses profissionais, podemos dizer que talvez nem todos os participantes do *arquiencontro* viveram um acontecimento no sentido proposto por Larrosa. A experiência é um tipo de atravessamento na vida. Quando falamos de conhecimento não nos referimos em ciência e tecnologia, pois, como diz Larrosa (2002), nem todo indivíduo é um sujeito da experiência.

Capturando o sentido da expressão *à espreita* de Deleuze, entendemos que a formação deve colocar a pessoa à espreita, em condições de experimentar a vida, a existência, a formação. Segundo Fuganti (2013) "as formações humanas, através de seus modos de viver e de pensar, inventaram e ainda conservam e cultivam uma tendência em investir e aplicar tempos e movimentos que nos afastam cada vez mais do gosto pelas experimentações criadoras" (FUGANTI, 2013, p. 67). Vemos que tais atitudes nos distanciam da capacidade de acontecer. Larrosa (2002) nos lembra que a vida não fica restrita à sua dimensão biológica. Para esse autor:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2002, p.27).

Segundo Larrosa (1998), o que nos acontece numa experiência pode ser um potente mecanismo de subjetivação e uma característica da experiência é a sua singularidade. Um princípio de diferenciação interna segue cada experiência e a anima, especificando uma maneira de existir, a existência do vivido. A experiência não pode se repetir, pois, é singular e cria diferença, heterogeneidade e pluralidade. Não podemos antecipar, nem "pré-ver" nem "pré-dizer" uma experiência porque ela é uma abertura para o desconhecido (LARROSA, 2002, p. 29). Essa é a ideia de formação que é atrelada com as experiências que se vivem e como elas

tocam e movem os corpos a buscarem outros modos de ser. É da ordem das intensidades que passam por um corpo e o afetam.

4.2 Os arquitetos e os processos de singularização na construção de seus estilos

Como já vimos durante esse trabalho, o pensamento dominante apresentado na contemporaneidade direciona a formação de arquitetos com propostas curriculares que se voltam na maior parte das vezes à apropriação teórica e, de modo insatisfatório, às questões técnicas da profissão. Essas propostas insistem em modelagens para o exercício profissional, desconsiderando um mundo em pleno fluxo de movimentos, que se altera continuamente. Raic (2015) fala de currículos prescritos frágeis que sugerem uma formação baseada em metas e finalidades em torno de disciplinas fechadas, paralisadas, cristalizadas, cujas fronteiras abertas estão aparentemente desprezadas. Para essa autora, é importante que "nos coloquemos abertos aos movimentos (in)tensos ao discutir currículos, sob pena de imprimirmos à formação o sentido de mera instrumentalização técnica" (RAIC, 2015, p. 109). Raic (2015) nos lembra, ainda, que a sociedade e as universidades reproduzem a ideia de formação por instrumentalização por meio dos perfis profissionais que se apresentam no formato adequado às necessidades de mercado desconsiderando as experiências individuais. Todavia, nosso esforço nesse trabalho é compreender que mesmo as formações molares são tensionadas pelas possibilidades moleculares, fazendo com que os profissionais reinventem a si mesmos.

Então, a fim de cartografarmos como os arquitetos vão produzindo seus estilos, suas singularidades, é preciso compreendermos como ocorrem os processos de singularização. Conforme Guattari (2011), as singularizações acontecem quando se articulam, ajuntam, emprestam dimensões de variadas espécies, e não estão indispensavelmente atrelados a processos de individuação ou a uma identidade individual. Um processo de singularização é reconhecido por ser automodelador e, ao entrar em conexão com as variadas situações, pode criar seus próprios referenciais, seja teórico ou prático, não permanecendo na dependência em relação aos poderes dos mais diversos níveis, como econômicos, técnicos, de campos de saberes, ou outros.

Ao considerar a produção de subjetividade como uma linha de montagem, Guattari (1992) a põe como outro produto capaz de se estruturar de maneira não massificada ou serial, baseando-se em referências autônomas e próprias, apresentando-se como possibilidade de singularização. Conforme o autor:

> O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI, 2011, p. 42).

Os processos de diferenciação permanentes que Guattari (2011) chama de revolução molecular (também conhecido por processos de singularização) é a tentativa de deter e contestar os focos de resistência criados pela produção de subjetividades massificada que criam um exercício de controle social. Nas interações com os/as arquitetos/as, tentamos alcançar o que torna estes/as profissionais únicos/as, singulares, construindo seus estilos próprios. Em nossas conversas, emergiram algumas linhas de fuga, capazes de desterritorializar alguns processos formacionais modelares aos quais forma (im)postos ao longo da graduação. Assim se manifestaram:

> **Pé-direito:** Tem que trabalhar com o que ele [o arquiteto] acredita. Só isso. É uma questão de crença. Só [...] Eu falo sempre que sou movida por amor, então pra mim arquitetura é amor e eu só consigo me expressar na arquitetura porque eu me expresso com o coração. Eu busco sempre uma visão mais humanizada da arquitetura, um contato mais direto, uma relação muito mais de amizade, de companheirismo. Eu busco mostrar para as pessoas que me querem como profissional que eu não quero ser vista como uma "profissional", mas como uma pessoa, um ser humano que tá ali, que vou ampará-la na situação que eu puder. Eu quero estar ali para auxiliar onde eu puder e nos erros e acertos eu quero estar do lado. A relação que eu tenho com arquitetura é essa – é de transformar mais relacionado à vida, é transformar muito mais pessoas através da arquitetura e não só quem chegue até a mim, mas me transformar o tempo todo, fazer aquela reforma íntima sempre e tá passando isso para quem me procura.
>
> **Cota:** Me vejo muito mais humana, buscando entender realmente o que o cliente sente, sabendo ouvir, sabendo respeitar quais são os limites do cliente, do que ele gosta, do que ele não gosta. Eu acho que não é só vender um projeto. Tem toda a parte de uma realização de um sonho e as vezes pode nem ser um sonho, mas pode ser uma conquista que o cliente quer ter, então eu acho que quanto mais você for humana, independente da sua profissão, é ser ideal.
>
> **Corte:** Hoje eu procuro ser um profissional mais coerente e entendido da dificuldade do cliente, tanto que eu sempre coloco o meu gostar no projeto que estou idealizando, então eu sempre vejo se eu vou me sentir confortável nesse espaço. Eu estou tentando ser empático com meu cliente. Eu vejo que hoje em dia o profissional quase ideal seria dessa forma, uma pessoa que pensa no bem-estar do outro sem pensar em questão de valores, pensando muito mais na empatia. Muitas vezes o cliente vem atrás de você para resolver uma situação e não tem aquele poder aquisitivo, então você deve procurar sanar o problema pensando não somente na sua foto que vai precisar postar no *instagram*, mas pensando muito mais na questão humana [...] Eu "boto" muito a questão do meu coração na mesa pra poder apaziguar certas situações porque querendo ou não, a gente sabe que a maior parte dos clientes não é

> aquela tranquilidade. Eu tento ser aquele arquiteto parceiro, aquela pessoa amiga, que está sempre que possível dando um suporte, mas acontece das situações de clientes que querem abusar demais da sua boa vontade e a gente fica até meio sem graça de saber lidar com essas situações. Eu sempre procuro ajudar, dar aquele suporte, sou uma pessoa que acompanho
>
> **Fachada:** [...][procuro] ouvir qual é a demanda real do cliente, quais são as dores, os sonhos, o que o cliente espera daquele espaço. Então quando você consegue captar de fato o importante [...] Eu tô aprendendo, me reinventando mesmo, mudando a cada dia com as situações que a gente vivencia. Eu sempre fui essa pessoa tranquila, muito boa para ouvir, para acatar tudo, então eu entrego não como produto final, mas durante todo o decorrer eu procuro entregar o meu melhor e eu tenho buscado equilibrar, buscar um ponto de equilíbrio.

Através das narrativas dos/as arquitetos/as, pudemos perceber movimentos importantes que ajudam a sentir alguns desvios das prescrições e restrições curriculares feitos pelos egressos/as, atuais arquitetos, alterando suas propostas formativas e, de certa forma, abrindo fissuras ao construírem seus estilos. Percebemos processos de resistência e singularização, ainda muito tímidos, nas falas. Assim, cartografamos que os arquitetos vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos através de uma prática de si, ou seja, ela se constitui subjetivamente, problematiza o si mesmo e o mundo em que se vive, mas mantem rastros de uma formação alicerçada em práticas modelares.

A prática de si é um processo que se dá nos corpos de alguns. Os indivíduos são constituídos de uma subjetividade dominante no corpo de saberes, no corpo sensível. Essa subjetividade, suas marcas e expressões, constituem um modo dominante de veicular um saber, de assumi-lo, de constituir um campo, mas cada egresso é também um ser, um sujeito com diferentes experiências. Horkheimer (2007) cita que o núcleo da verdadeira singularidade é a resistência, a qual surge entre as pessoas comuns e anônimas na multidão.

O conceito criado por Deleuze e Guattari (1988, 1996) de resistir, no sentido de criação podem ser relacionados com as falas dos/as arquitetos/as formados na Faculdade Conquista que retratam oposição ou resistência. Quando existe a possibilidade de discordância e de posicionamento próprio, cria-se um outro lugar subjetivo na existência individual e coletiva. Assim, apesar dos aportes teóricos mostrarem cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil insistindo numa formação de profissionais em que as correlações entre saber, poder e subjetividade são fragilizadas em função de uma supremacia do saber frente às demais forças constituintes da vida cotidiana, percebemos também os/as arquitetos/as não dialogarem com os interesses escusos do CMI quando foram questionados/as sobre como enxergam a profissão daqui a alguns anos,

> **Pé-direito:** Em relação ao capital, eu tenho visto que, se por um lado, na arquitetura tem crescido esse olhar capitalista, muitos materiais caríssimos, coisa que a gente nem tem como mais especificar, eu tenho visto crescer também o olhar para o outro lado de quem não pode construir nessas condições. O que pode ser feito por essas pessoas? Eu tenho visto crescer muito uma parte mais acessível, uma arquitetura acessível. Tenho visto isso ser construído na nossa geração, coisa que até pouco tempo atrás não era muito discutido, então eu imagino a crescente para esse lado.
>
> **Cota:** Eu acho que arquitetura é uma área muito crescente, mas para mim arquitetura só vai pra frente de uma forma interessante tanto para nós arquitetos quanto para as pessoas, se a classe de arquitetos for unida, se tiver um ideal em comum, porque hoje eu vejo muitos clientes querendo fazer (assiste uma coisa, ver outra e ele mesmo faz) e tem aquela parte da população que quer delegar, então ela quer contratar e receber o serviço. Então, os arquitetos tendo essa união para o bem comum eu acho que a arquitetura sempre estará crescente, principalmente se o trabalho for mais acessível, assim, a população poderá contratar o serviço. Como arquiteta, eu sempre falo para os meus clientes que eu me vejo como uma ponte e eu vou ajudar nessa construção de ligar caminhos do sonho à concretização, do antes para o depois, e que eu tenho o papel de transformar tudo. Eu acho que o meu papel hoje é desassociar essa questão de que arquitetura é só beleza. Então direto a gente vê essa associação e esquece que arquitetura é funcionalidade, é durabilidade, segurança, conforto, e isso parece que vai se perdendo.
>
> **Corte:** Tenho a esperança de que a arquitetura seja mais acessível de forma social, de forma para todos, não somente para quem tem condições. Se a gente for parar pra pensar nesses *instagrans* de arquitetos, a gente vê muito mais deslumbre do que acessibilidade e há muito preconceito sobre isso, inclusive esse é um problema que o público acaba puxando pra mente, porque nós profissionais precisamos entender qual o tipo de cliente que estamos atendendo. A gente não pode ver um cliente do Candeias [bairro de Vitória da Conquista] que tem um poder aquisitivo maior, um cliente que mora na zona rural e tem vontade de ter uma moradia melhor, então a gente não pode enquadrar e basear o valor igual para ambos. A gente tem que lutar muito por isso, vai muito mais do arquiteto do que esperar da sociedade.
>
> **Fachada:** Então eu acredito que vão ser criados nichos e cada profissional vai poder atuar numa coisa diferente, então não vai ser aquele tipo de profissional que faz tudo (quem projeta qualquer tipo de coisa). Eu acho também que com a tecnologia vai surgir mais oportunidades de diferentes tipos de trabalhos que podem ser executados pelos profissionais arquitetos, então eu tenho uma visão positiva para o futuro da arquitetura.

Na fala de **Pé-direito "***Eu tenho visto crescer muito uma parte mais acessível, uma arquitetura acessível*", assim como na visão de **Cota "***Eu acho que o meu papel hoje é desassociar essa questão de que arquitetura é só beleza*" e na perspectiva de **Corte** "*Tenho a esperança de que a arquitetura seja mais acessível de forma social, de forma para todos, não somente para quem tem condições [...] A gente tem que lutar muito por isso, vai muito mais do*

arquiteto do que esperar da sociedade" vemos os profissionais se distanciarem de um viés tecnicista e/ou estetizante, afastando-se da demanda da uniformização. Os profissionais de arquitetura entendem a profissão como um espaço em que as possibilidades de existência deveriam ser de variação e singularização. Como diz Pelbart (2003), existir é diferir entendendo a diferença como o substancial da coisa, o que ela tem de mais próprio e mais comum. Pelbart (2003) cita que a invenção é a diferença inserida no mundo, na direção da resistência.

Tal resistência, mesmo surgindo de singularidades, aparentemente separadas do âmbito institucional, provoca mobilidade e desacomoda, trazendo outras perspectivas de relação. Para Pelbart (2003), podemos encontrar em qualquer indivíduo, grupos e classes a singularidade capaz de produzir territórios subjetivos recusando-se da submissão aos poderes constituídos e que se disponha a superação de normas, rotinas e protocolos em sua vida cotidiana. O contexto histórico cria modos de subjetivação nos arquitetos, pelos saberes, práticas e no *pensaragir* de sua formação, estabelecendo determinadas implicações no tecido social, nos quais estes profissionais atuam.

Segundo Gonzales Rey (2003), está sendo institucionalizada uma tendência ao enquadramento à supressão da singularização, mesmo em ambientes que procuram produzir ciência, arquitetura, pensamento, educação, entre outras, como as instituições de ensino e formação. No decorrer deste trabalho, os/as egressos/as enfatizaram suas preocupações, os percalços da formação e da profissão, enredados por essas lógicas que instauram um utilitarismo na educação. Essa máquina abstrata organiza os enunciados dominantes, tentando controlar as passagens de uns nos outros. Nessas linhas enrijecidas, notamos que os/as egressos/as em alguns momentos foram afetados/as pela tristeza, por não compactuarem com o império da sujeição das escolas/universidades aos rankings, às formações neotecnicistas do currículo.

Por último, os/as próprios/as arquitetos/as podem se perceber, a partir de suas falas, como em movimento, em múltiplos sentidos, os quais podem indicar processos quando se problematizam, questionam, sugerem, criam, relacionam, enfim quando coloca a vida a andar, em ritmos diversos, em atitudes de maior ou menor autonomia, afirmando conexões e redes que trazem sustentação aos projetos de vida, que emergem destas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem tantos estilos de
Viajar quantas forem as
Épocas da vida humana
Arley Andriolo

Em "O olhar viajante" Sergio Cardoso, inspirado em Merleau-Ponty, suscita duas reflexões pertinentes entre ver e olhar. O "ver denota no vidente uma certa discrição e passividade ou ao menos alguma reserva... Com olhar é diferente, ele remete de imediato, à atividade e virtudes do sujeito..." (CARDOSO, 1988, p. 347). Se pensarmos numa viagem pela nossa cidade (Vitória da Conquista/BA) na perspectiva de Cardoso (1988), podemos passar pela Avenida Olívia Flores ou na Frei Benjamin de modo desinteressado, esperando passivamente os acontecimentos se desvelarem diante de nós. Podemos andar pelas praças, ruas, sem perceber nada, buscando apenas chegar o quanto antes em outro lugar.

Por outro lado, se tivermos um pouco de atenção e cuidado ao fazer uma análise científica e/ou artística, passamos a observar e indagar os acontecimentos com maior interesse. Assim, durante a viagem desta pesquisa, ordenei as ideias para evitar o caos[25]. Em diversos momentos, sustentei-me em autores, experiências, teorias, como uma cobertura que me protegia. No projeto arquitetônico residencial, dizemos que essa cobertura é o telhado, especificamos a telha, definimos a inclinação e projetamos a estrutura (terças, ripas, caibros, etc).

Essa cobertura me acompanhou durante toda a viagem, porém, várias vezes, foi preciso sair da "casinha" ou da "caixinha" para produzir outras cartografias desvinculadas de ideias preexistentes, abrindo espaço para outra visão de educação e, desse modo, para a formação. Percebi que o mergulho no caos faz parte da desconstrução provocada na produção do próprio texto, faz parte da vida. Pensar é vivenciar o caos e criar zonas de possibilidades e potencialidades. A cartografia foi de extrema importância para o entendimento de que minha tarefa enquanto pesquisador foi - e continua sendo - a de produzir problemas, acompanhar percursos e conectar redes.

[25] Deleuze e Guattari (2009a) definem o caos menos pela sua desordem do que pela velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um virtual que, enquanto velocidade absoluta, faz nascer e esvaziar todas as formas possíveis.

Vemos com Maricato (2011) que os estilos produzidos pelos arquitetos urbanistas propagadores das posturas incorporadas têm em comum a crítica ao pensamento dominante considerado ortodoxo e objeto de uma crítica radical. Para Maricato (2011), ele é o motivador da "Grande Praga da Monotonia" que assola espaços monumentais, padronizados, vazios, sem vida ou sem usuários, enfim verdadeiras "cidadelas da iniquidade". Trata-se da "anti-cidade" ou da "urbanização inurbana", fruto de uma pseudo ciência que é incapaz de olhar para a cidade real e aprender as muitas lições que ela pode transmitir a cada instante. Despreza a vitalidade urbana e a interação entre os usos para se fixar em fronteiras formais.

Buscamos trazer para nossos leitores um convite à reflexão de outras formas de pensamento sobre o próprio cotidiano, para além do cotidiano capitalista, pontuando conceitos que Guattari e Deleuze criaram para pensar os modos de vida através do funcionamento capitalístico. A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) arquitetos/as formados/as há mais de 05 (cinco) anos pela Faculdade Conquista, considerando os documentos oficiais e as interações/conversações no *arquiencontro*. Ao passo em que o estudo objetivou acompanhar os processos produzidos pelas/os egressos/as do curso de arquitetura, a pesquisa com o cotidiano torna-se evidente. Ou seja, esta dissertação tem como eixo central os *processos de subjetivação*, produzidos pelos/as egressos/as do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma faculdade em Vitória da Conquista/BA.

A resposta à principal questão da pesquisa - *Como acontecem os processos de subjetivação nos movimentos formacionais de egressos/as nos agenciamentos curriculares no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista em Vitória da Conquista/BA e, ainda, como os arquitetos vão produzindo seus processos de singularização na construção de seus estilos?*- foi sendo explicitada na medida em que a cartografia foi se desenhando e não finaliza em mim, apenas conclui uma etapa da pesquisa. Com Foucault, consideramos que através de uma estética da existência, os movimentos de formação nunca estão prontos, a obra nunca está acabada, está sempre em movimento e em construção.

Destacamos que a subjetividade não ocorre no interior de indivíduo, de um sujeito. A subjetividade ultrapassa isto, ou seja, não se pode dissociá-la da produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação porque ela é indissociável da ideia de produção. Tem a ver com uma produção de modos de relação consigo mesmo e com o mundo[26]. Essa produção de subjetividade pode, ou não, constituir-se a partir dos encontros que se dão

[26] Consultar a obra de KASTRUP,Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.204.

com a vida, produzindo, através deles, conhecimentos. Guattari diz não existir um movimento de formação do tipo "recipiente", onde se colocariam coisas exteriores que seriam interiorizadas[27]. A subjetivação está atrelada com a criação de novos modos de ver o mundo, a partir de um processo que o autor chama de singularização.

A proposta deste estudo partiu de questionamentos relacionados à produção de subjetividades nos movimentos formacionais de arquitetos/as egressos/as, estabelecendo como princípio, o foco nas singularidades destes profissionais. Tal proposta implica em uma retomada de fatores existenciais, subjetivos, atrelados aos modos de viver, se relacionar e exercer a profissão. Larrosa (1998) nos faz considerar o tempo de formação, visto que "não é um tempo linear e cumulativo" (LARROSA, 1998, p. 98) como ocorre nas formas de representação.

Dessa forma, a formação está sendo pensada a partir dos acontecimentos e experimentações e a ideia de experiência implica um voltar-se para si e mover-se por tais acontecimentos e experimentos. Aqui já vemos melhor o que seria a dobra deleuziana, esse voltar-se para si, para com o que lhe acontece. Uma experiência de formação se aproxima, então, do "que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior"[28].

A formação, saberes e estilos que atravessam arquitetos/as implica em formas de sua experiência acadêmica e profissional. Essa experiência constitui-se em movimento com o que se passa em seu entorno, através de múltiplas relações sobre o que exerce poder e o afeta[29]. Podemos pensar a formação a partir da experiência, problematizando a própria experiência. Essa abertura talvez seja o que profissionais de um campo específico e peculiar, como da arquitetura, historicamente legitimado pelos saberes científicos, necessitam. Percebemos que a experiência dos egressos tem sido mostrada como sinônimo de disciplinas curriculares cursadas no período de formação, estágios, práticas de monitoria, dentre outras. Não podemos dizer que essas atividades sejam passíveis de experiências, contudo sua delimitação, neste sentido, indica para a redutibilidade do que se propõe neste texto por experiência.

Por isto, é necessário que nossos/as egressos/as aventurarem-se entre os saberes curriculares, viajando, traçando linhas de desejo, criando seus próprios estilos, fazendo

[27] GUATTARI, Félix e ROLNICK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 8 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007, p.43.

[28] LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.64.

[29] FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de La formación y pedagogia de las afecciones. 2005. 404f. Tese – Programa de Doctorado del Departamento de Teoria e Historia de La Educación, Faculdad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Espanha, p.34.

agenciamentos outros, transversalizando relações, ligando qualquer ponto a um outro ponto qualquer: devir-arquiteto, entrando e saindo do mapa curricular movido, principalmente, pela alegria e vontade de potência. Cartografar é mergulhar nas forças dos afetos que nos atravessam e as cartografias rizomáticas se fazem como mapas de multiplicidades e intensidades. Não podemos deixar passar despercebido a atenção ao próprio corpo que experiencia, pois, as percepções nos corpos devem tocar os modos de vida.

É essa observação, essa percepção a esses modos, que proporciona a problematização do que se é e do mundo em que se vive. Pressupomos que para alcançar isso, o arquiteto deverá se distanciar das formas rígidas e convencionais de pensar a formação e o mesmo vale para o exercício profissional. O olhar do arquiteto deve mudar possibilitando descrer, ou duvidar de algumas verdades pré-determinadas, dando atenção ao acaso favorável, ao que lhe acontece, ao inusitado que se apresenta, ao sem sentido que lhe abate. A experiência é aquilo que nos interpela, mas o cuidado é fundamental, pois, não é o acesso a uma grande quantidade de informações que dará lugar à experiência.

Necessitamos dar mais atenção ao mundo em que vivemos elaborando uma crítica da nossa existência, não somente dos modos de atuar enquanto arquitetos, mas das maneiras como se relacionam com seus estilos encarnados e legitimados. Problematizar os saberes e estilos de um campo disciplinar faz refletir as formas como são incorporados, como são postos em movimentos, pois, um campo de saberes não existe abstratamente, por ele mesmo, mas através de corpos.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Roselaine Machado. **Formação ecosófica: a cartografia de um professor de matemática**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

ALMEIDA, Lutero Proscholdt. **A partilha da cidade - A Arquitetura E Urbanismo Entre Desejos E Simulacros.** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ALMEIDA, Jaime. Gonçalves de. **A formação do arquiteto e a universidade**. Revista Brasileira de Pedagogia, v. 78, n. 188–190, p. 22–56, 1997.

ARANTES, Pedro Fiori. **Arquitetura na era digital-financeira: desenho, canteiro e renda da forma.** Tese de doutorado defendida pela FAUSP. São Paulo, 2010.

ARANTES, Pedro Fiori. **"O grau zero da arquitetura na era financeira"**. Novos estudos - CEBRAP. 2008.

ARANTES, Otília B. Fiori. **O lugar da arquitetura depois dos modernos.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ARTIGAS, V. **Contribuição para o relatório sobre ensino de arquitetura e urbanismo.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil. São Paulo: ABEA, p. 31- 41, 1997

BARBOSA, R. P; BUENO, S. F. **Notas sobre o campo de estudos do currículo: controversas críticas e pós-críticas.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 35. Outubro de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabriel/Downloads/66890-274615-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

BAREMBLITT, G. **Introdução à esquisoanálise.** Coleção esquizoanálise e esquizodrama. Belo Horizonte: Ed. Biblioteca do Instituto Félix Guattari. 2003.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia**. Cartografar é acompanhar processos.** p. 52-75. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BITTAR, W. S. M. **História da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BRANDÃO, P. **Profissão de arquitecto – identidade e prospectiva: estudos de caso.** Tese (Doutorado). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Superior**. Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 3 fev. 2006.

BRASIL. **Constituição (1891).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

BRASIL**. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Brasilia: [s.n.], 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 18 jun. 2010b, Seção 1, p. 37-38.

BRUM, Cristhian Moreira. **O Taller no Ensino de Arquitetura e Urbanismo: Uma metodologia pedagógica na construção social do conhecimento.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2016.

CARDOSO, S. **O Olhar viajante (do etnólogo)** in: NOVAES et al- O OLHAR- São Paulo, Cia das Letras, 1988.

CARVALHO, J. M. **Cartografia e cotidiano escolar.** In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. **Currículos, multidão e políticas e narratividade.** In: CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ. DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, J. M. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos**. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b.

CELESTE, Sérgio; SANTOS, Eduardo. **Oscar Niemeyer: traço, palavra, forma.** São Paulo: Santa Clara; Fundação Oscar Niemeyer, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática: São Paulo, 2000.

CHAUI, Marilena De Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001

CONFEA. Conselho Federal de Engenharia e Agronomia. **Trajetória e Estado da Arte na Formação em Arquitetura e Urbanismo.** Brasília, INEP, 2010.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. **A reforma Lucio Costa e o ensino da arquitetura e do urbanismo da ENBA à FNA (1931-1946).** In: Anais IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil". João Pessoa, p. 945–962, 2012.

CORDEIRO, Mariana Ribas. **Espaço-Movimento: desestabilizações arquitetônicas na produção da cidade contemporânea**. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Arquitetura – UFBA, 2011.

D'ÁVILA, M; OLENDER, M. **Experiências Didáticas nas graduações de Arquitetura e Urbanismo: Por movimentos de incorporação.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista/BA, v. 15, n. 35, p. 183-206, out./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabriel/Downloads/5674-Texto%20do%20artigo-10296-2-10-20191001.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DE BARROS, Letícia Maria Renault; DE BARROS, Maria Elizabeth Barros. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013.

DELEUZE, G. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2010

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. A. **Foucault.** Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução de Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Que és un dispositivo?** In: Deleuze, G. Michel Foucault: filósofo. Trad. Wanderson F. do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana.** Lisboa: Veja. 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V 5. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 3. São Paulo: Ed 34 Ltda, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 2012. 5v

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

FARINA, Cynthia . **Práticas estéticas e práticas pedagógicas**, n. 26, p.3. 2010.

FELDENS, Dinamara G. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió. EDUFAL, 2008.

FERIGATO, S; CARVALHO, S.R. **Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: Conexões.** In: Interface: Comunicação, Saúde e Educação, v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011.

FERRAÇO, C. E. C. **Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares:.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, v. 19, n. 3, p. 529-546, 14 nov. 2017.

FERREIRA, Braulio Vinicius. **A formação do arquiteto e urbanista brasileiro: Uma análise do concurso Opera Prima.** Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS, 2014.

FICHER, Sylvia. **Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Còllege de France**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. **Entrevista com Foucault Uma estética da existência.** Tradução: Wanderson F. Nascimento. Paris: Gallimard, Vol. IV, pp. 730-735, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits.** Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 730-735. Tradução: Wanderson F. Nascimento. Entrevista com Foucault Uma estética da existência. 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 25.ed. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo: y otros textos afines.** Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, p.21, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** Petrópolis, Vozes, 1996.

Foucault, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FUGANTI, Luiz. Criação de si como obra de arte. Uberlândia, MG: UFU, setembro de 2013. Palestra ministrada aos alunos e professores da Faculdade de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

GABRIEL, Leticia de Castro. **Entre a regularidade no "Centro" e a ocasionalidade na "borda": Narrativas urbanas nos espaços públicos da área central de Santa Maria-RS**. Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da cidade. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU-UFSC, 2014.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar.** In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro*: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador – BA: Edufba. 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALES, F. R. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Ed.Thomsom, 290p. 2003.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Campinas – SP. Papirus. 2009.

GUATTARI, F. **Caosmose.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Editora 34. 2008a.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. 327p

Guattari, F. & Rolnik, S. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Editora Vozes: Petrópolis, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 439p, 2013.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. GEOgraphia, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002.

HORKHEIMER, M. **O eclipse da razão.** São Paulo: Ed. Centauro, 176p. 2007.

HUR, Domenico Uhng. **O Dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetravalência e esquizodrama.** Vínculo, v. 9, n. 1, p. 18-26, 2012.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. **Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia.** p. 76-91. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Psicologia & Sociedade, n1, v19, p. 15-22, jan/abr. 2007.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, p.158, p.157, 2004.

LARROSA. Jorge. **Nietzsche & a Educação.** 3ª ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, p.21, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, p.64, 1998.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179> Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias Pós-críticas, Política e currículo.** Educação, sociedade e culturas, n. 39, p. 7-23. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras Luzes: um rigor intercritico para uma etnopesquisa política.** 75-126 p. In.: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante, and PIMENTEL Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Roberto**. Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MACIEL, Fabiano (Dir.) **A vida é um sopro**, documentário, 90min, 2007.

MAGNAVIITA, Pasqualino Romano. **A cidade exige, conclama, exorta: construa seu corpo sem órgãos!** In: BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein (org.). Corpocidade: debates, ações e articulações. Salvador: EDUFBA, 2010.

MAGNAVITA, Pasqualino Romano. **Nomadologia e a História da Cidade e do Urbanismo no Pensamento Pós-estruturalista** - IX Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, São Paulo, setembro, 2006:1-20.

MAGNAVITA, Pasqualino Romano. **O lugar da diferença.** Rua (Revista de Urbanismo e Arquitetura), Salvador, v.1, n.8, p.64-73, julho/dezembro, 2003.

MARAGNO, G. V. **Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil.** São Paulo: ABEA, 2012.

MARAGNO, G. V. **Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil.** Arquitextos [online], São Paulo, ano 14, n. 161.07, out. 2013.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. **Questões sobre a qualificação e o ensino de arquiteturua e urbanismo no Brasil**. 2012, São Paulo: [s.n.], 2012.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** Petrópolis, Vozes, 2001.

MARQUES, Monique Sanches. **Subjetividades e Singularidades Urbanas: na construção de um "devir" outro arquiteto urbanista.** Tese de Doutorado defendida pelo PPGAU-FAUFBA, Salvador, 2010.

MASSON, Leandro Dal Sasso. **Caosmose: Arquitetura, urbanismo e produção de subjetividade**. Mestrado em Filosofia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. 2006

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa póscrítica ou Sobre como fazemos nossas investigações**. p. 17-47. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. – 2 ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOREIRA, Priscila dos Santos. **Uma viagem cartográfica entre encontrosformação com licenciandos: Uma Experimentação no Instituto Federal do Espírito Santo.** Tese (Doutorado) - o Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MOTTA, F. L. **Subsídios para Relatório sobre Ensino de Arquitetura.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil. São Paulo: ABEA, p. 17-27, 1977

NAJMANOVICH, Denise**. O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Gustavo de Oliveira. **Cartografias do limiar: processos de formação de um arquiteto e urbanista errante**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, Pelotas. 2018.

OLIVEIRA, T. M. de.; SANTOS, F. V. **"Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento": Educação Básica em tempos de pandemia.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4245311. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41. Acesso em: 05 jan. 2022.

PARAÍSO, Marlucy. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago., 2010.

PARAISO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

PELBART, Peter P. **Vida capital. Ensaios de biopolítica.** São Paulo: Luminuras, p.55, 2003.

POZZANA DE BARROS, L; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos.** In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogobricoleur**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIOS, A. M. **Evolução do Ensino da Engenharia e da Arquitetura no Brasil**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil. São Paulo: ABEA, p. 9-13, 1977.

ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na arquitetura.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, p.65, 2007.

ROLNIK, S. **Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

Romagnoli, R. C. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicologia & Sociedade, 21(2), 166-173. doi: 10.1590/S0102-71822009000200003, 2009.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. **O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir.** p. 66-91. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SALES DA SILVA, M. Manoel de Barros, **o poeta do devir**. e-scrita; Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número1, Jan. -Abr. 2010.

SALVATORI, Elena. **Arquitetura no Brasil: ensino e profissão**. In: Arquitetura Revista, v. 4, n. 2, p. 52–77, 2008.

SANTOS, Flávio Figueredo. **O "*Novo*" Ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: Processos curriculares em movimento no Nte 09 – Amargosa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte: v.34. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf> Acesso em: jan. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SIMONINI, E. **Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas**. In: GUEDES, A. O.; SOUZA, R.; RIBEIRO, T. (Org.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Unirio, 2018.

SOUZA, Roque Luiz Argolo. **Escola: Lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2020.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. **A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer**. In.: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco. – Porto Alegre: Sulina, 2016.

UZEDA, Helena Cunha de. **O curso de Arquitetura na Escola Nacional de Belas Artes e o processo de modernização do centro do Rio de Janeiro no início do século 150 XX**. In: 19&20, v. V, n. janeiro, 2010.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

VIANNA, M. P.; CAVALCANTI, D. B. **Ensino do urbanismo nos cursos de Arquitetura e Urbanismo: tecendo a compreensão da cidade para a atividade projetual**. Gestão e Tecnologia de Projetos, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 121-133, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gestaodeprojetos/article/view/99209>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. [versão eletrônica]. Trad. André Telles. Rio de Janeiro 2004.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Roteiro do Grupo Focal

Apêndice 02 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Roteiro do grupo focal on-line intitulado *arquiencontro* com os/as egressos/as do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Conquista em Vitória da Conquista/BA

1) Como você ingressou no curso de arquitetura e urbanismo? Por qual motivo optou pela área?
2) Você trabalha na área atualmente? Qual a atuação? A maior demanda é de trabalhos arquitetônicos ou urbanísticos?
3) Após a conclusão do curso, qual foi sua maior dificuldade ao adentrar no mercado de trabalho?
4) Como é seu dia-a-dia?
5) Você gosta do trabalho no dia-a-dia?
6) Qual sua opinião sobre a formação do curso? Destaque os pontos positivos e os pontos negativos.
7) Como você como sente/vê os professores e as atividades que abarcaram o curso?
8) Você já participou de programas de formação continuada? Quais? Como você sente/vê os cursos de formação continuada pelos quais já passou?
9) Como você se definiria como arquiteto e urbanista?
10) Como você avalia as disciplinas do currículo do curso para o exercício da sua profissão?
11) Você acredita que as atividades formacionais no curso se aproximam do seu trabalho? Como? (caso a resposta seja afirmativa). Por que? (caso a resposta seja negativa).
12) Você percebe alguma mudança entre o modo de ser arquiteto no dia-a-dia e como imaginava ser arquiteto antes de ingressar no curso?
13) Como você acha que deveriam ser demonstradas as atividades formacionais? Na sua visão, as atividades teóricas e práticas no curso são suficientes para o profissional atuar no mercado de trabalho?
14) Se você pudesse escolher, quais disciplinas gostaria de incluir ou excluir da sua matriz curricular?
15) Na sua opinião, como será a profissão daqui a alguns anos?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriel Coelho Fernandes

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Daniele Farias Freire Raic

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA *A formação e os processos de subjetivação no curso de Arquitetura e Urbanismo em Vitória da Conquista/BA*
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *A pesquisa se justifica para pensar a formação do arquiteto e urbanista e seus processos de subjetivação através do currículo e dos documentos oficiais, os quais induzem as ações e práticas docentes e discentes no curso. Pressupomos que as disposições legais e regimentais definem modos de organização e de funcionamento da universidade, em que os currículos emergem como um dispositivo agenciador de diversos elementos que constituem o ensino superior. Sendo assim, a problematização do nosso estudo está inserida nos movimentos formacionais dos arquitetos e urbanistas a partir do qual as experiências curriculares, tal como os processos de subjetivação, se entrelaçam com as formas de ser e estar no mundo. Nosso esforço está em realizar entrevistas on-line a fim de considerar as maneiras de pensaragir dos arquitetos e urbanistas, seus movimentos formacionais, suas ações no campo profissional, destacando os processos de subjetivação que o levaram a ver e dizer de determinada maneira.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Problematizar o pensamento dominante por meio de acontecimentos mais recentes que tratam da história da formação do arquiteto no Brasil instituída de forma normativa por Resoluções, ressaltando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura e Urbanismo; Discutir os agenciamentos urbanos no curso de Arquitetura e Urbanismo; Cartografar a produção de subjetividades nos movimentos formacionais dos arquitetos e urbanistas.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Entrevistas on-line com egressos maiores de idade (arquitetos/profissionais liberais) formados há pelo menos 05 anos no curso de Arquitetura e Urbanismo de uma instituição aqui identificada pelo pseudônimo de Faculdade Conquista*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

As entrevistas ocorrerão on-line na plataforma GoogleMeet após a liberação do parecer do Comitê de Ética.
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *Esperamos fazer entrevistas em torno de 30 minutos.*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa oferece riscos mínimos, pois, além do anonimato, será garantida à pessoa a liberdade de se retirar da coleta de dados. Evocamos que o conteúdo da pesquisa também não deixa margem para constrangimentos, visto que as entrevistas acontecerão on-line de maneira reservada e os nomes das pessoas serão substituídos por nomes fictícios.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Iremos deixar evidente para os entrevistados a garantia do anonimato e a liberdade da pessoa se retirar da coleta de dados. O conteúdo da pesquisa também não deixa margem para constrangimentos, visto que as entrevistas acontecerão on-line de maneira reservada e os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa): O grande benefício desta pesquisa é refletir que arquiteto urbano é esse de quem precisamos ou que esperamos, bem como a maneira como esse profissional vai construindo seus "estilos". Aqui, por estilos, tomamos a a ideia dos processos de singularização, ou os modos como cada arquiteto vai produzindo seus modos de ser na profissão. Pensamos que é necessário fazer alguns movimentos micropolíticos para que nos aproximemos da possibilidade de existência ou da construção de um "outro" arquiteto e urbanista.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...): A pesquisa apresenta-se como um tema novo para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB ao tratar do encontro da Filosofia da Diferença com a Arquitetura. Sendo assim, as questões que se impõem como problemas contemporâneos não podem ser apreendidas sem mudarmos ou aumentarmos as nossas bases teóricas com um atravessamento de saberes distintos.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária. **6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?** *R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.* **6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?** *R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.* **6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Rubricas:

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Gabriel Coelho Fernandes
Endereço: *Estr. Bem Querer, Km-04 - 3293, 3391 - Campus de, Candeias - BA, 45083-900*
Fone: (77) 3424-8600/ E-mail: gabrielfernandes26@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1° andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☒ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, 1 de dezembro de 2021

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, 1 de dezembro de 2021

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas: